

**T. C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE VE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE  
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DEĞERLER EĞİTİMİ  
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Gizem ENGİN**

**ÇANAKKALE  
Haziran, 2014**

**T. C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Bilimleri Bilim Dalı**

**Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi  
Programının Etkililiği**

**Gizem ENGİN**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Selçuk UYGUN**

**II. Danışman**  
**Yard. Doç. Dr. Gürkan ERGEN**

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri  
Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.  
Proje No: SDK-2013-162

**Çanakkale**  
**Haziran, 2014**

## Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Deđerler Eğitimi Programının Etkililiđi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

25.06.14.

Gizem ENGİN



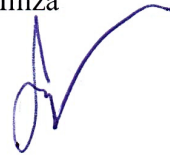


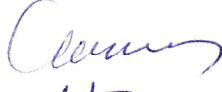
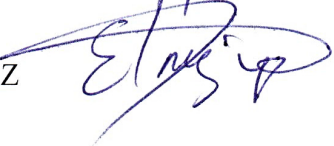
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Onay**

Gizem ENGİN tarafından hazırlanan çalışma, 06.06.2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10039059

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Selçuk UYGUN	
Üye	Doç. Dr.	Salih Zeki GENÇ	
Üye	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	Bayram BIÇAK	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Elmaziye TEMİZ	

Tarih: ..... 26.06.2014 .....

İmza: .....  .....

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

Doktora sürecinin çok uzun, yorucu ve zor olduğu gerçeği benim için çok keyifli ve doyurucu olma gerçeğinin önüne geçemedi. Bilim sınavıyla başlayan maraton en son tez konumu belirlememle daha da anlam kazandı. Tez çalışmam için alanında uzman pek çok kıymetli insanla tanıştım. Ölçeklerimi ve uygulayacağım programımı geliştirdim. Uygulamamı sürdürmek için bir ortaokul öğrencisi gibi heyecanla 13 hafta Türkçe ve Beden Eğitimi derslerine katıldım. Titizlikle gözlemlerimi gerçekleştirirken uygulamada bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma program hakkında rehberlik yapmayı sürdürdüm. Tüm bunları yaparken her zaman danışman hocamlarımla iletişim içerisinde oldum. Raporlama aşamasında, tezin birinci bölümünde araştırmanın problem durumunu, amacını, önemini, sınırlılıklarını ve varsayımlarını ortaya koymaya çalıştım. İkinci bölümünde, araştırma modeline, çalışma grubunun ve deneysel işlem mateyalinin özelliklerine, veri toplama araçlarına, verilerin analizine ve yorumuna ilişkin açıklamalara, geçerlik-güvenirlik çalışmalarına, araştırmacı olarak süreçteki rolüme yer verdim. Üçüncü bölümde araştırmanın bulgularını ve bu bulguların yorumlarını sundum. Son bölüm olan dördüncü bölümde ise araştırma bulgularını tartışıp, sonuçları açıkladıkta sonra önerilerde bulundum. Bu aşamaya gelmemde emeği geçen insanlara teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Yoğun bir çalışma temposu içerisinde olmasına rağmen, tez çalışmam süresince çalışmalarımı her zaman takip eden, destekleyen, rehberlik eden ve çok değerli katkılar sunan, bilime bağlılığını, saygın duruşunu kendime örnek aldığım, hem akademik ustam, hem de bir ağabey gibi gördüğüm değerli tez danışmanım Doç. Dr. Selçuk Uygun'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Her zaman anlayışlı, her zaman sıcak ve yapıcı olan çok değerli ikinci tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Gürkan Ergen'e teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamın şekillenmesinde ve sağlıklı yürütülmesinde katkılarını esirgemeyen çok değerli hocalarım Doç. Dr. Salih Zeki Genç ve Yrd. Doç. Dr. Elmaziye Temiz'e emekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecimin başlangıcından sonuna her soruma hemen cevap veren, tezini ve elindeki değerlerle ilgili nadir bulunan kaynakları tüm içtenliğiyle benimle paylaşan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan'a ve hiçbir ricamı geri çevirmeyen değerli dostum Uzman Ece Özdoğan'a çok teşekkür ediyorum.

Tüm doktora sürecinde bana her zaman varlıklarını hissettiren, kalplerini açan biricik dostlarım Yrd. Doç. Dr. Adil Çoruk' a, Arş. Gör. Dr. Osman Yılmaz Kartal'a, Arş. Gör. Şefika Melike Çağatay' a, Arş. Gör. Halime Öztürk'e, enstitü sekreterimiz Emel Yurdabak'a ve neredeyse yirmi yıldır yanımda olan can dostum Duygu Kahyabaşı' na teşekkürü borç biliyorum.

Tez konumu seçme sürecimde, program ve ölçek geliştirme çalışmalarımın tamamında her zaman akademik ve manevi desteğini hissettiğim çok değerli dostlarım Namık Yıldız, Sevcan Ergürhan ve Derya Yıldız'a teşekkür ederim. Uygulamalarım sırasında varlığını hep hissettiren sevgili Deniz Uçar'a ve gerek öğretmenlik deneyimlerinden faydalanmama izin vererek gerekse bir anne hissiyatıyla çalışmalarımı sahiplenerek desteğini esirgemeyen çok değerli Türkçe öğretmeni Perinur Olgun'a ve pozitif, sıcak tavrı ile süreci zevkli kılan değerli dostum Beden Eğitimi öğretmeni Kadir Kahya' ya, tezimin analizlerinde benim kadar çalışan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Serkan Denizli' ye ve Yrd. Doç. Dr. Oğuz Başokçu' ya şükranlarımı sunarım.

Uzun süren bu yolculukta hak ettikleri zamanı ayıramadığım başta annem Tezel Özen ve babam Hasan Özen olmak üzere tüm aileme ve manevi desteğini hiç eksik etmeyen kayınvalidem ve kayınpederime teşekkür ederim.

Doktora sürecinin tüm gerginliğini daha doğmadan benimle yaşamaya başlayan, varlığıyla güçlendiğim, hayata bağlandığım biricik kızım Duru Engin ve bu süreçte her zaman yanımda dimdik duran, zor anlarımda başımı omzuna yasladığım hayat arkadaşım Evren Engin'e gösterdikleri anlayış, sabır ve destek için teşekkür ederim.

**Çanakkale, 2014**

**Gizem ENGİN**

## Özet

### **Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**

Bu çalışmada, 7. Sınıf düzeyinde Türkçe ve Beden Eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değer gösterme düzeyleri üzerinde etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada bu amaçlara ulaşabilmek için, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada işe koşulduğu, karma yöntem kullanılmıştır.

Çalışma, 2013–2014 öğretim yılı birinci döneminde İzmir ili Konak ilçesinde yer alan bir devlet okulunda 13 haftalık süre içerisinde sürdürülmüştür. Grupların denklikleri istatistiksel olarak test edildikten sonra 7A sınıfı (29 öğrenci) deney, 7B sınıfı (29 öğrenci) kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubuna Türkçe ve Beden Eğitimi dersleri ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Sürecin başlangıcında ve sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları (Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu ve Temel Demokratik Değerler Ölçeği) uygulanmıştır. 13 hafta süresince her iki haftada bir olacak şekilde 3 gözlemci tarafından gözlem formları doldurulmuştur. Uygulama sonrasında sürece ilişkin deney ve kontrol grubundan olmak üzere toplam 10 öğrenci ve her iki grupta da derse giren 4 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde gözlem formlarından, temel demokratik değerler ölçeğinden ve açık uçlu sorular formundan elde edilen nicel verilere istatistiki analizler



uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda;

1. Değerlere ilişkin bilişsel davranışlar açısından deney grubunda kontrol grubuna göre ön test-son test farklılaşmasının pozitif yönde anlamlı derecede olduğu görülmektedir.
2. Değerlere ilişkin duyuşsal özellikler açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.
3. Değer gösterme düzeyleri deney ve kontrol grubu açısından karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

4. Cinsiyet etkisi deney ve kontrol grupları açısından değerlendirildiğinde,

Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin süreçten benzer şekilde etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğrencilerin değer gösterme düzeyleri öğretmen ve öğrenci görüşmelerine göre değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin davranışlarında gelişim olduğu buna karşın kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında bir farklılaşma gerçekleşmediği görülmüştür.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda hazırlanan programın öğrencilere değer kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Bütünleştirilmiş program, değer, değerler eğitimi, değerler eğitimi programı

## **Abstract**

### **The Effectiveness of Turkish and Physical Education Curriculum Integrated With Values Education Program**

The aim of this study is to identify the effectiveness of an integrated program of teaching values in 7th class Turkish and Physical Education program related to the values about cognitive behaviors, affective characteristics and value display levels.

In this study, in order to achieve the purpose, mixed design was applied.

Research was implemented in a state school in Konak-İzmir, during the first period of the academic year 2013-2014 for the 13- week period. Two classes were found to be statistically equal, class 7A (29 students) was used as the experimental group and 7B became the control group (29 students). The experimental group received integrated values education program, the control group did not receive any special treatment. In both groups, as data collection tools; open ended question forms and basic democratic values scale, were used at the beginning and end of the program. Both groups were observed during the implementation. Three observers made the observations every two weeks. At the end the implementation periods, the interviews were held with 10 students and 4 teachers who lecture these two classes.

Data collection instruments were developed by researcher and statistical analyses were used with the quantitative data obtained from observations, basic democratic values scale and open ended question, descriptive analyses were used with qualitative data obtained from interviews.

Following results are found due to the analysis of the study;

- 1) Experimental group pretest and posttest differentiation of value- related cognitive behavior acquisition levels were found to be significantly higher than control group.
- 2) No significant difference was found between the scores related the affective characteristics of the two groups.
- 3) Experimental group pretest and posttest differentiation of value display levels were found to be significantly higher than control group.
- 4) Girl students and boy students are influenced in a similar manner from the process
- 5) According to the teacher and student interviews,
  - a) The development in the behaviors of the experimental group were observed.
  - b) Variation in the behavior of students in the control group was not observed.

According to the results of this study, it can be said that the integrated program which was implemented during the teaching process has an effectivity of gaining values.

**Key words:** Integrated program, values, value education, value education program.

## İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet .....	v
Abstract .....	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvii
Bölüm I: Giriş Bölümü.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Önemi .....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
Varsayımlar .....	7
Tanımlar .....	8
Kavramsal Çerçeve.....	9
Bütünleştirilmiş program.....	9
Bütünleştirilmiş program modelleri. ....	13
<i>Drake'in bütünleştirilmiş program modelleri.</i> ....	13
<i>Jacobs'un Bütünleştirilmiş Program Modelleri.</i> ....	15
<i>Fogarty'nin Bütünleştirilmiş Program Modelleri.</i> ....	17
Değer kavramı.....	21
Değerlerin teorik alt yapısı.....	24
Değer sınıflamaları.....	30
Spranger değer sınıflaması.....	30
Rokeach değer sınıflaması.....	31
Schwartz değer sınıflaması.....	32
Değerler eğitimi.....	35
Değerler eğitiminde yaklaşımlar. ....	39
Değerler eğitiminde öğretmen rolü. ....	50
Uluslararası platformda değerler eğitiminin yeri.....	53
Değerler eğitimine ilişkin eğitim programları ve organizasyonları.....	56
Yurtiçi ve yurtdışı araştırma örnekleri. ....	57
<i>Yurtiçi araştırmalar.</i> .....	57
<i>Yurtdışı araştırmalar.</i> ....	69
Bölüm II: Yöntem Bölümü.....	78

Araştırmanın Modeli .....	78
Çalışma Grubu.....	80
Deneklerin Denkliğine İlişkin Bulgular .....	81
Deneysel İşlem Materyali.....	84
Deney Gruplarında Öğretmen Eğitimlerinin Yapılması.....	86
Veri Toplama Araçları.....	87
Değerlere ilişkin açık uçlu sorular formu ve cevap anahtarı. ....	87
Temel demokratik değerler ölçeği.....	88
Demokratik değerlere ilişkin gözlem formu.....	96
Görüşme formları. ....	98
Deneysel İşlemler ve Veri Toplama Süreci.....	98
Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	100
Geçerlik ve Güvenirlik .....	102
Araştırmacının Rolü .....	104
Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar .....	105
Bölüm III: Bulgular ve Yorum .....	106
Değerlere İlişkin Bilişsel Öğrenmeler .....	106
Değerlere İlişkin Duyuşsal Özellikler .....	110
Değer Gösterme Düzeyleri .....	113
Adil olma. ....	118
Farklılıklara saygı.....	121
İşbirliği. ....	124
Özgüven. ....	127
Cinsiyet Değişkenine Göre Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı .....	130
Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Etkililiği	135
Adil olma.....	136
a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.....	136
b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	137
c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.....	139
d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	140
Farklılıklara saygı.....	142
a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.....	142
b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	143
c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.....	145
d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	146

İşbirliği .....	147
a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.....	147
b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	148
c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.....	150
d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	151
Özgüven. ....	153
a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.....	153
b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	154
c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.....	156
d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.....	157
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	159
Tartışma.....	159
Değerlere ilişkin bilişsel öğrenmeler.....	159
Değerlere ilişkin duygusal özellikler. ....	160
Değer gösterme düzeyleri.....	163
Cinsiyet değişkenine göre bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı.....	167
Sonuçlar.....	169
Öneriler.....	171
Kaynakça.....	173

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Çok Disiplinli, Disiplinler Arası ve Disiplinler Ötesi Bütünleştirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	10
2	Fogarty'nin On Bütünleştirme Modeli.....	20
3	Spranger'ın Değer Sınıflaması.....	30
4	Rokeach'ın Değer Sınıflaması.....	31
5	Schwartz'ın Değer Sınıflaması.....	33
6	Kohlberg Ahlâki Gelişim Aşamaları.....	41
7	Değer Aydınlatma Yaklaşımının Aşama ve Kriterleri.....	46
8	Değer Yaklaşımlarına Bakış.....	48
9	Karakter Eğitmeni Olarak Öğretmenlerin Taşınması Gereken Yeterlilikler ve Öğretmen Eğitiminde Bu Yeterlilikleri Karşılama İçin Dikkate Alınması Gereken Standartlar.....	51
10	Araştırma Deseni.....	79
11	Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrenci Sayıları.....	80
12	Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Başarı Düzeylerinin U-Testi Sonuçları.....	82
13	Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Değerlere İlişkin Bilişsel Düzeylerinin U-Testi Sonuçları.....	83
14	Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Duyuşsal Düzeylerinin U-Testi Sonuçları.....	83
15	Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Gözlem Formu U-Testi Sonuçları.....	84

16	Temel Demokratik Değerler Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yükleri.....	90
17	Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	93
18	Ki-Kare, Ki-Kare Serbestlik Derecesi Ve Uyum İyiliği İndeksleri Tablosu.....	95
19	Temel Demokratik Değerlere İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları.....	95
20	Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	107
21	Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Öntest- Sontest Puanlarının Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Sonuçları.....	108
22	Temel Demokratik Değerler Ölçeğinden Alınan Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	110
23	Temel Demokratik Değerler Ölçeğinden Alınan Öntest- Sontest Puanlarının Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Sonuçları.....	111
24	(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri.....	114
25	(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	115
26	Adil Olma Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri	118
27	Adil Olma Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	119
28	Farklılıklara Saygı Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri.....	121



29	Farklılıklara Saygı Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	122
30	İşbirliği Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri...	124
31	İşbirliği Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	125
32	Özgüven Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri...	127
33	Özgüven Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	128
34	Deney Ve Kontrol Grubu Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu....	130
35	Deney ve Kontrol Grubu Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu...	131
36	Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Değerler Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu.....	132
37	Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Değerler Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu.....	132
38	Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Değerler Gözlem Formu Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu.....	133

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Çok disiplinli yaklaşım.....	14
2	Disiplinler arası yaklaşım.....	14
3	Disiplinler ötesi yaklaşım.....	15
4	Jacob bütünleştirme modelleri.....	15
5	Fogarty'nin on bütünleştirme modeli.....	17
6	Schwartz'ın değerleri sınıflaması.....	35
7	Öğretimin üç aşaması.....	36
8	Temel demokratik değerlere ilişkin DFA sonuçları.....	94
9	Gözlem formu gözlemci korelasyon katsayısı ortalamaları.....	98
10	Araştırma sürecinde izlenen aşamalar.....	105
11	Değerlere ilişkin açık uçlu sorular formu öntest- sontest puanlarının gruplara göre tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları.....	109
12	Temel demokratik değerler ölçeğinden alınan öntest- sontest puanlarının gruplara göre tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları.....	112
13	(Demokratik) değerlere ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.....	117
14	Adil olma değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.....	120
15	Farklılıklara saygı değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.....	123

16	İşbirliği değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.....	126
17	Özgüven değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.....	129

## Kısaltmalar Listesi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**DEM:** Değerler Eğitimi Merkezi

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**DGÖ:** Deney Grubu Öğrenci

**KGÖ:** Kontrol Grubu Öğrenci

**TÖ:** Türkçe Öğretmeni

**BÖ:** Beden Eğitimi Öğretmeni

**RÖ:** Rehberlik Öğretmeni

**SBÖ:** Sosyal Bilgiler Öğretmeni

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**TMETK:** Türk Millî Eğitim Temel Kanunu

**TTKB:** Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

**Md :** Madde

## **Bölüm I: Giriş Bölümü**

Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik Türkçe ve Beden Eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilerek hazırlanan “değerler eğitimi programı”nın, öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değer gösterme düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar, tanımlar, ilgili alanyazın üzerinde durulmuştur.

### **Problem Durumu**

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişme ve gelişmeler, bireylerin bilgiye kolaylıkla ulaşmasını ve kullanmasını olanaklı kılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin yerinin, öneminin ve statüsünün tartışılmaya başlanması, öğretmenlik mesleğinin değer kaybedeceği yönünde bir takım görüşlerin ileri sürülmesi söz konusu olmuştur. Oysa ki, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde genel amaçlar içerisinde Türk Milleti'nin tüm fertlerinin;

“Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” istendiği görülmektedir (TMETK, 1973).

Bu açıdan bakıldığında öğretmenleri sadece bilgi aktarıcısı olarak görmenin doğru olmadığı söylenebilir. Etkili bir eğitim için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki yeterliliklerin bütüncül olarak önem kazandığı görülmektedir. Başka bir ifade ile üç alanın birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği ifade edilebilir.

Eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci” olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1993, s. 12). Bireyin davranışlarında istendik davranış değişikliklerini sağlamak, istenmedik yöndeki değişmeleri önlemek için planlama yapmak gerekmektedir. Bu planlamalarda eğitim programları sistemli bir biçimde ele alınıp gerçekleştirilmelidir (Bilen, 1999, s. 3-19).

Ertürk (1993, s. 95-96) eğitim programını “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı, eğitim düzenidir. Yani, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeniyken, eğitimci açısından da bir eğitim durumları düzenidir. Demirel (2004, s. 5), program geliştirmeyi eğitim programının “hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak” tanımlamaktadır. Varış (1996, s. 14), eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri” kapsadığını belirtmiştir. Varış (1996, s. 16), program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel/teknolojik dinamizmin, her geçen gün, daha nitelikli insan gücü gerektirmesinin yattığını söylemiştir.

Demirel (2004, s. 45), “bireyin bir toplum içinde doğup yaşayacağını, insanlarla ilişki kuracağını, bir meslek sahibi olacağını, iş başarma zorunda olacağını, başka sosyal zorunluluklarla da karşı karşıya kalacağını ve bu sebeple programların bu gerçekler göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini” söylemektedir. Programlar bireylerin tüm gelişim alanlarını desteklemeyi hedeflemelidir. Yani eğitim kurumlarında bireye bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin kazandırılması esastır. Okullarda bilişsel öğrenmeler önde tutularak, kısmen devinişsel öğrenmelerle desteklenmektedir. “Duyuşsal özellikler; bireye kazandırılmak istenen değerler, duygular, tercihler, ahlâki kurallar, istek ve arzular, güdüler ve yönelimler” olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2006, s.14). Öğrencilere kazandırılmak istenen duyuşsal öğrenmelere programlarda yer verilse bile duyuşsal öğrenmeleri

değerlendirmede yaşanan zorluklar sebebiyle genelde ihmal edilen alan içerisinde kaldığı söylenebilir (Aydın ve Güler, 2012, s. 247-248; Mc Neil, Burrows ve Bellamy, 2000; Webster, Mindrila ve Weaver, 2011, s. 233) .

Oysa duyuşsal özellikler, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında çok etkilidir. Bireyin içinde yaşadığı topluma istenilen biçimde uyum sağlaması, toplumun etkin bir bireyi olabilmesi sosyal gelişimini sağlıklı tamamlamasına bağlıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

“Duyuşsal özellikler arasında yer alan, bireylerin tutumlarının temel yapısını oluşturan, bireyi belirli hedefleri çeşitli seçenekler içinden tercih etmeye zorlayan kararlı güdülere” değer denir (Özgüven, 2000, s. 36). Kaymakcan ise (2008, s. 12) değeri, “bireyin çevresiyle etkileşimi sonrasında içselleştirdiği, eylemlerini yönlendirici kalıcı bir yargı, standart” olarak tanımlamakta ve toplumsal anlamda değer, “toplum tarafından en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen geliştirilmiş davranış ilkeleri” olduğunu belirtmektedir.

Değerler, sosyal bilimler alanında ilgi çekmiş ve çekmekte olan konular arasında yer alır. Bu ilgi, pek çok sosyal bilimcinin değerleri, insan davranışını açıklamada çok önemli görmeleri sebebiyle ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin uygun şekilde yürümesi, bireylerin sahip oldukları değerlerin bu düzenlemelerle uyumlu olmasıyla ya da örtüşmesiyle ilişkilidir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Sosyalleşme sürecine ve toplumun huzuruna doğrudan etkide bulunan değerlerin öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Özellikle, 2005 yılında yürürlüğe konan programların önemli özelliklerinden biri değerler eğitime yer vermesidir (Türk, 2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yayınladığı öğretim programlarının tamamında

değerlere yer verildiği açıkça görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilere aile birliğine önem verme, adil olma, barış, bağımsızlık, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik gibi temel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır (TTKB, 2013). Örneğin, 7. sınıf Türkçe ders programında genel amaçlar içerisinde yer alan dokuz, on ve on birinci maddeler değerlerle ilişki olarak sunulmuştur. Bu maddelerin içerikleri şöyle ifade edilmiştir:

“Md.9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığı ile millî ve evrensel değerleri tanımaları,

Md. 10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

Md. 11. Millî ve manevi ahlâki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır” (TTKB, 2013) .

Beden Eğitimi dersi öğretim programının (1-8 Sınıflar) temel amacı ise; “bireyin fiziksel, devinîşsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamak” olarak ifade edilmektedir (TTKB, 2013) .

Tüm ders programlarında benzer şekilde değer kazandırılmasına yönelik amaçlar yazıldığı görülmektedir. Sosyal gelişimi destekleyen değerlerin kazandırılmasında uygulanmakta olan programın etkililiğinin ortaya konması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ve daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için farklı programların da düzenlenmesi gerekmektedir. Alanyazında, öğrencilerin benimsemesi istenen değerlerle öğretim programlarının bütünleştirilebileceği vurgulanmaktadır (Demirhan İşcan, 2007; Kunduroğlu, 2010; Özkartal, 2009; Öztürk, 2011). Değerlerin, becerilerin, anlayışın ilişkilendirilmiş bağlam içinde



öğretiminin ve değerlendirilmesinin en iyi yol olduğu bilinmektedir (Warnod, 2002). Bu sebeple bu araştırmada öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen değerlerin kazandırılmasında Türkçe ve Beden Eğitimi dersleri ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada 7. sınıf düzeyinde “adil olma”, “farklılıklara saygı”, “özgüven” ve “işbirliği” değerlerini kazandırmaya yönelik Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile bütünleştirilerek hazırlanan “değerler eğitimi programı”nın; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değer gösterme düzeylerine etkisini saptamak amaçlanmıştır.

Bu amaçtan hareketle Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile bütünleştirilmiş “değerler eğitimi programı”nın uygulanmasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin,

- 1) “İşbirliği”
- 2) “Farklılıklara saygı”
- 3) “Özgüven” ve
- 4) “Adil olma” değerlerine etkisi nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

Alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir:

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin bilişsel davranışları gösterme açısından fark var mıdır?

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin duyuşsal özellikleri gösterme açısından fark var mıdır?

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değer gösterme düzeyleri açısından fark var mıdır?

Öğrencilerin değerler eğitimi programında yer alan değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri, değerleri gösterme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen ve öğrencilerin söz ettiği temalar, deneysel işlemin değer gösterme düzeyine etkisini nasıl açıklar?

### **Araştırmanın Önemi**

Öğretim programları incelendiğinde 2005 yılında yapılan çalışmalardan sonra değer kazandırmaya daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen duyuşsal öğrenmelerin programlarda, değerlendirmede yaşanan zorluklar sebebiyle genelde ihmal edildiği görülmektedir (Aydın ve Gürler, 2012; Mc Neil, Burrows ve Bellamy, 2000; Webster, Mindrila ve Weaver, 2011). Oysa ki; duyuşsal alana yönelik hazırlanan bütünleştirilmiş programlarla bu alana ilişkin kazanımların etkili şekilde benimsetilmesi mümkün olacaktır. Alanyazında bütünleştirilmiş programların bu alana yönelik etkililiğini gösteren çalışmalar olmakla birlikte (Demirhan İşcan, 2007; Kunduroğlu, 2010; Özkartal, 2009; Öztürk, 2011 ) değerlerin sosyal ortamdan etkilenmesi ve değerlerin değişime açık yapıları, sosyal değişimin sürekliliği sebebiyle gereksinim duyulan değerleri kazandırmaya yönelik deneysel çalışmalara olan ihtiyaç süreklilik göstermektedir. Araştırmada, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretim programlarında yer alan kazanımları gerçekleştirilirken aynı zamanda bütünleştirilmiş programda yer alan değerlere ilişkin bilişsel davranışlarının, duyuşsal özelliklerinin, değer gösterim düzeylerinin nasıl etkilendiği ortaya konmak istenmektedir.

Araştırma bulgularının,

- Öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyen bütünleştirilmiş programların öğrencilerin bilişsel gelişimlerine engel olmayacağı, aksine tüm öğrenme alanlarının birbirini destekleyen bir yapı gösterdiğini gözler önüne sererek öğretmen, program geliştirme uzmanı ve araştırmacıların dikkatini konuya çekmesi,
- Öğretmenlere rehberlik etme ve model olma açısından yol gösterici olması,
- Benzer çalışmaları yapacak araştırmacılara yardımcı olması,

açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında İzmir ili Konak ilçesinde bulunan bir devlet okulunun yedinci sınıfında okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan 58 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 4 öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları “Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu ve Cevap Anahtarı”, “Temel Demokratik Değerler Ölçeği”, “(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Öğrenci Görüşme Formu” ile sınırlıdır.

#### **Varsayımlar**

- 1) Araştırmacı deney ve kontrol grubunun tüm Türkçe ve Beden Eğitimi derslerini deneye başlamadan iki hafta öncesinden başlayarak, deney süresince takip etmiş, Öğretmen ve öğrencilerin araştırmacının varlığına alışmaları için gerekli koşulları oluşturmaya çalışmıştır. Bu sebeple, deney ve kontrol grubu öğrencileri tüm uygulamalarda ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamış oldukları varsayılmaktadır.

- 2) Öğrenmeler üzerinde etkili olabilecek kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için benzer etkilere sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımı karşılamak adına; öğretmenlere deneysel işleme ilişkin bilgilendirmeler yapılmış, rolleri hakkında detaylı açıklamalar sunulmuştur.

## **Tanımlar**

**Eğitim Programı:** Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2004).

**Program Geliştirme:** Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okul amaçlarını etkinliklerle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1996).

**Bütünleştirilmiş Program:** Farklı disiplin bilgilerinin ilişkilendirilmesi, çeşitli dünya görüşlerinin, stratejilerin, kaynakların işe koşulduğu bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır (Kultz, 1997).

**Değer:** Özel bir davranış tarzına ve ya karşıt bir duruma karşılık sosyal ya da kişisel tercihlerin durumlarını gösteren inançtır (Rokeach, 1973).

**Değerler Eğitimi:** Çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel, sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmalarını amaçlayan etkinlik ve yaklaşımların tümüdür (Aydın ve Gürler, 2012).

## İlgili Alanyazın

Bu bölümde bütünleştirilmiş program, bütünleştirilmiş program modelleri, değer kavramı, değer sınıflaması, değerler eğitimi, değerler eğitiminde yaklaşımlar, değerler eğitiminde öğretmenin rolü, uluslararası platformda değerler eğitiminin yeri, ilgili eğitim programları ve organizasyonlar, alana yönelik yurt içinde ve dışında son on yılda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışma örneklerine yer verilmiştir.

## Kavramsal Çerçeve

**Bütünleştirilmiş program.** Program bütünleştirme 1800'lerin sonunda Alman eğitimci ve filozof Johann Friedrich Herbart ve takipçileri tarafından gündeme taşınmıştır. Herbart bağımsız derslerin şemalar etrafında bütünleştirilebileceğine ilişkin görüş bildirmiş ve derslerin bütünleştirilmesi olarak adlandırılabilceğini söylemiştir (Klein, 2002'den aktaran Drake ve Burns, 2004, s. 27). 1920'lerde ise öğrencilerin kişisel ve sosyal ilgilerini merkeze alan ilerlemecilik yaklaşımı John Dewey önderliğinde ortaya çıkmıştır. 1920'li yıllarda bütünleştirilmiş program proje yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. 1930'larda çekirdek program olarak anılmış, 1940 ile 1950'li yıllarda ise problem merkezli olarak ifade edilmiştir. 1980 ve 1990'lı yıllarda bütünleştirilmiş program çok disiplinli, disiplinler arası ve disiplinler ötesi olarak tanımlanmıştır (Drake, 1993; Drake ve Burns, 2004; Fogarty, 1991; Jacobs, 1989).

Kategorilerin genellikle farklı isimleri olmasına rağmen benzer tanımlamalar yapılmıştır. Çok disiplinli yaklaşımda öncelikle disiplinlere odaklanılır. Bu yaklaşımı kullanmak isteyen öğretmenler disiplin standartlarını bir tema etrafında organize ederler. Disiplinler arası yaklaşımda öğretmenler, bir konu alanının içindeki alt disiplinleri bütünleştirirler. Disiplinler ötesi yaklaşımda ise öğretmenler programı, öğrenci soruları ve ilgileri doğrultusunda düzenlerler. Bütünleştirme seviye ve yöntemlerle ilişkili görülmüştür. Örneğin; İngilizce Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTE) 1935'te bütünleştirmeyi tüm konular ve deneyimlerdeki birleşme olarak tanımlamıştır (Drake ve Burnes, 2004). Yukarıda bahsedilen üç bütünleştirme yaklaşımının karşılaştırılması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Çok Disiplinli, Disiplinler Arası ve Disiplinler Ötesi Bütünleştirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*

	Çok disiplinli	Disiplinler arası	Disiplinler ötesi
Düzenlemede merkeze alınan	Tema merkeze alınır.	Disiplinler arası beceriler ve disiplin standartlarına gömülmüş kavramları merkeze alır.	Gerçek hayat bağlamını ve öğrenci sorularını merkeze alır.
Bilgi görüşü	Bilgi en iyi disiplin yapılarıyla öğrenilir. Doğru cevap Tek doğru	Disiplinler genel kavram ve becerilerle birbirlerine bağlıdır.	Tüm bilgiler birbirleriyle bağlantılıdır. Birden fazla doğru cevap vardır. Bilgi belirsiz ve muğlaktır.
Disiplinlerin Rolü	Disiplin prosedürleri önemli kabul edilir.	Disiplinlerarası beceriler ve vurgulanan kavramlar önemli kabul edilir.	Eğer gerekli ise disiplin tanımlanır fakat gerçek hayata vurgu yapılır.
Öğretmen Rolü	Kolaylaştırıcı ve uzman	Kolaylaştırıcı, uzman ve her konuda bilgisi olan	Berberer öğrenen, uzman ve her konuda bilgisi olan

	Çok disiplinli	Disiplinler arası	Disiplinler ötesi
Başlama noktası	Disiplin standartlar ve prosedürler	Disiplinler arası köprü olan bilme, yapma, olma	Öğrenci soruları ve ilgileri, gerçek dünya bağlamı
Bütünleştirme derecesi	Hafifletilmiş	Orta	Paradigma Kayması
Değerlendirme	Disiplin temelli	Disiplinler arası beceriler ve vurgulanan kavramlara yönelik	Disiplinler arası beceriler ve vurgulanan kavramlara yönelik
Bilinmesi gereken	Kavramlar ve disiplinlerin temel anlayışları	Kavramlar ve disiplinlerin temel anlayışları	Kavramlar ve disiplinlerin temel anlayışları
Yapılması gereken	Disiplinin gerektirdiği beceriler odak noktasıdır yanı sıra disiplinler arası beceriler de önemsenir.	Disiplinler arası beceriler odak noktasıdır yanı sıra disiplin becerileri de önemsenir.	Disiplinler arası beceriler ve gerçek hayatta uygulanan disiplin becerileri önemsenir.
Olması gereken	Demokratik değerler Karakter Eğitimi Hayat Becerileri Zihin alışkanlıkları		
Planlama Süreci	Geriye dönük tasarlama Standart temelli oluş Öğretimi, standartları ve değerlendirmeyi sıralama		
Öğretim	Yapılandırmacı yaklaşım Sorgulama Deneyimsel öğrenme Kişisel ilgi Öğrenci tercihi Farklılaştırılmış öğretim		
Değerlendirme	Geleneksel ve otantik değerlendirme arasında denge Aktiviteyi bütünleştirme yapılan disiplinlerin en üst noktasına çekme		

(Kaynak: Drake ve Burnes, 2004, s. 17)

Beane (1995, s. 616) ise bütünleştirilmiş programı; “yüzeysel değişiklikleri karşılamaya yarayan bir düzenleme ya da çeşitli konu alanlarında ders planlarını yeniden sıraya koyma olarak görmenin doğru olmadığını” belirtmektedir. Aksine, programın merkezine ne konulacağı ve bilginin nasıl kullanılacağı önem kazandığı için bütünleştirilmiş programı okulun niçin var olduğunu düşünmenin bir yolu olarak görmektedir. Program bütünleştirmenin, hayatın kendisinden kaynaklanan ilgiler, konular, problemlerle başladığını söylemektedir.

Lake (1994), bütünleştirilmiş programın çocukları hayat boyu öğrenmeye hazırladığını belirtmekte ve alanyazındaki bütünleştirilmiş program tanımlamalarının genelde, derslerin birleşimi, ders kitapları haricindeki kaynaklar, vurgulanan projeler, kavramlar arasındaki ilişkiler, tematik ünite yapıları, esnek zamanlar ve öğrenci gruplarını içerdiğini vurgulamaktadır. Humpreys ve diğerleri (1981) ise bütünleştirilmiş programı, çocukların bilgileri çevrelerinde var olan bakış açıları ile ilişkilendirilerek keşfetmesi olarak tanımlamaktadır (aktaran Lake, 1994).

Jacobs’a göre (1989, s. 8) bütünleştirilmiş program; “bir temanın, bir kavramın, bir problemin incelenmesi için birden fazla yöntem ve disiplin bilgisinden yararlanan yaklaşımdır.”

Bütünleştirilmiş program yaklaşımının avantajlı yönleri alanyazında şu şekilde belirtilmektedir (Alberta Education, 2007; Yıldız, 2013; Lake, 1994):

Avantajlar:

- Bütünleştirilmiş program öğrencilere becerilerini uygulama şansı sunar.
- Bilginin daha hızlı geri çağırılmasını sağlar.
- Çoklu bakış açısıyla bilgilerin daha iyi bütünleşmesine olanak sağlar.



- Bütünleştirilmiş program uygulamaları, derinleşmiş ve canlılığını koruyan öğrenmeler sağlar.
- Öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur.
- Program araştırmaları için daha kaliteli zaman sağlar.
- Gereksiz tekrarlar önlenir.
- Öğretmenleri ve öğrencileri daha yaratıcı olmaya zorlar.
- Öğrenme süreci öğretmen ve öğrenci için daha anlamlı ve zevkli hal alır.

***Bütünleştirilmiş program modelleri.*** Alanyazın incelendiğinde çok fazla bütünleştirme modeli önerildiği görülmektedir. Bu çalışmada bütünleştirme modellerini ayrıntılı incelemek amacıyla Drake (1993, 1998), Jacobs (1989) ve Fogarty (1991, 2002) tarafından öne sürülen modeller incelenmiştir.

*Drake'in bütünleştirilmiş program modelleri.* Drake ve Burns (2004), tarafından kullanılan üç temel bütünleştirme yaklaşımına (çok disiplinli, disiplinler arası ve disiplinler ötesi) daha önce değinilmiştir. Bu bölümde Drake'in bütünleştirme teorisinin ilerleyen yıllarda ayrıntılandığı altı seviyesi ele alınmaktadır. Bu seviyeler;

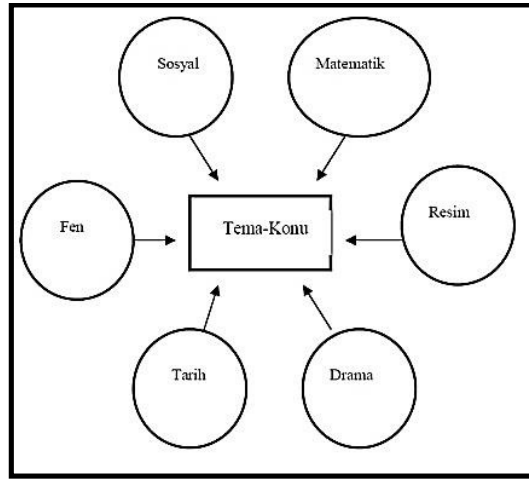
- Geleneksel (Traditional)
- Birleştirme (Fusion)
- Tek konu içinde (Within One Subject)
- Çok disiplinli (Multidisciplinary)
- Disiplinler arası (Interdisciplinary)
- Disiplinler ötesi (Transdisciplinary) olarak sıralanmaktadır (Alberta, 2007; Drake, 1998).

**Geleneksel:** Öğretim süreci tek bir disiplin içinde gerçekleştirilmektedir. Bütünleştirme bu alana ait bilgi ve becerilere özgü olmaktadır.

**Birleştirme:** Bir ders içinde farklı çalışma alanının konuları bütünleştirilmektedir.

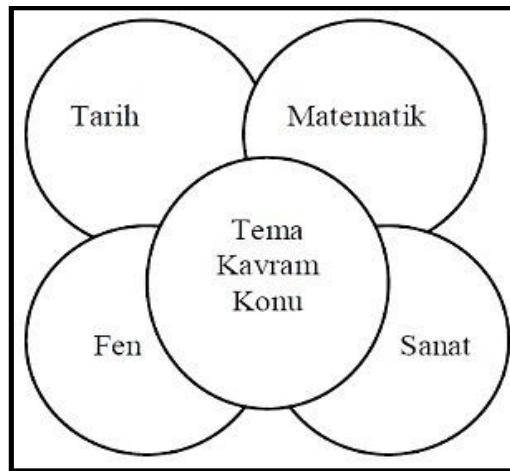
**Tek Konu İçinde:** Alt disiplinler tek bir konu alanı içinde bütünleştirilmektedir.

**Çok Disiplinli:** İki ya da daha fazla konu alanından gelen tema ya da problemler bir araya getirilmektedir. Farklı disiplinlerde aynı konu ya da problemlerle bütünleştirme yapılmaktadır (Drake ve Burns, 2004). Şekil 1’de multi disiplin yaklaşımı görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Çok disiplinli yaklaşım.

**Disiplinler arası:** Bu yaklaşımda program disiplinlere ait ortak öğrenmeler çerçevesinde bütünleştirilmektedir. Şekil 2’de disiplinler arası yaklaşım görselleştirilmiştir.



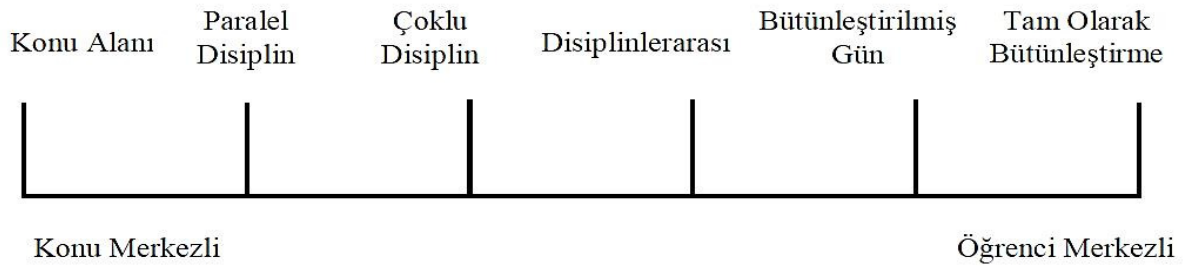
Şekil 2. Disiplinler arası yaklaşım.

**Disiplinler ötesi:** Program öğrenci soru ve ilgilerine göre organize edilmektedir. Şekil 3’de disiplinler ötesi yaklaşım görselleştirilmiştir.



Şekil 3. Disiplinler ötesi yaklaşım.

*Jacobs’un Bütünleştirilmiş Program Modelleri.* Jacobs, içerik tasarımı için süreklilik gösteren altı basamak tanımlamıştır. Bu basamakları kitabında Şekil 4 ‘deki gibi görselleştirmiştir ve sonrasında açıklamalara yer verilmiştir (Jacobs, 1989, s. 14).



Şekil 4. Jacob bütünleştirme modelleri.

Şekilde görüldüğü gibi modeller konu merkezlikten öğrenci merkezliğe doğru bir sıra izlemekte ve sırasıyla konu alanı, paralel disiplin, çoklu disiplin, disiplinler arası, bütünleştirilmiş gün ve tam olarak bütünleştirme olarak isimlendirilmektedir.

**Konu Alanı Temelli (Disiplin Based):** Belirli bir konu alanının ayırılmış konularına gün içinde ayrı saatlerde odaklanmasını içermektedir. Bütünleştirme yapılması için çaba harcanmamaktadır. Her bir disipline odaklanması, öğrencilerin alanın özelleşmiş beceri ve kavramlarını kazanmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlere ise, alanlarına özgü daha derin bilgi, güncel eğilimleri takip şansını vermektedir. Ancak öğrencilerin okul zamanları sanki bölünmüş gibi olmaktadır. Bir disiplinin diğer disiplinlerle ilişkisini kurmakta zorluklar yaşanabilmektedir. Öğrenciler okulda öğrendikleri içerikleri hayata taşıyamayabilmektedir.

**Paralel Disiplin (Paralel Disciplines):** Disiplinlerin her biri ayrı şekilde programda yer almaktadır. Öğretmenler, farklı disiplinlerdeki birbirleriyle ilişkili konuları bağlantı kurarak öğretmektedir. Kısacası ilgili konularda eş zamanlı öğretim yapılmaktadır. Fakat derinlemesine bütünleştirme de kaçırılmış fırsatlar olmaktadır.

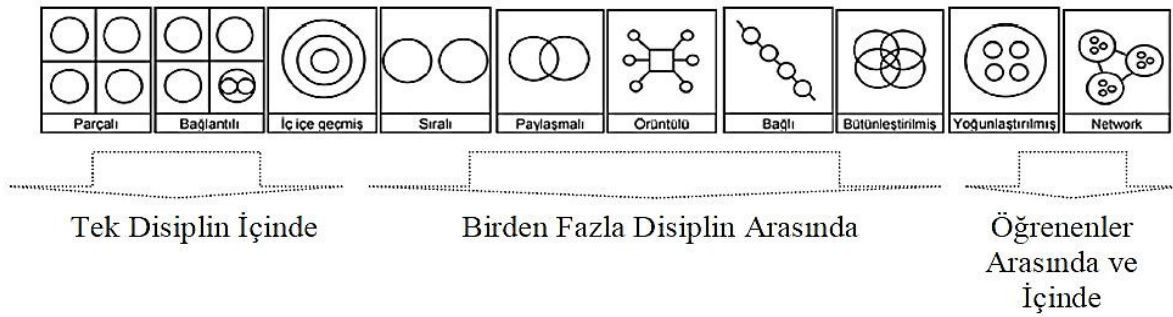
**Çok Disiplinli (Multidisciplinary):** Birbirleri ile bağlantılı disiplinler ilgili konu ya da tema çerçevesinde bir ders ya da üniteye bir araya getirilmektedir. Bu yaklaşım güçlü bir epistemolojik deneyimi benimsemiştir.

**Disiplinler Arası (Interdisciplinary):** Bu tasarımda eğitim programında yer alan dil, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ile resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerde ortaya çıkan ortak tema, problem ya da fikirlerden hareket edilerek üniteler oluşturulmaktadır.

**Bütünleştirilmiş Gün (Integrated Day):** Bu model, temalar ve çocuğun dünyasında ortaya çıkan sorunlara dayalı olarak tasarlanan tam günlük bir modeldir. Bu modelde organik bir yaklaşım vurgulanarak; okul ya da devlet tarafından belirlenen program yerine çocuğun soru ve ilgilerine yoğunlaşan bir program ve doğal sınıf ortamı önerilmektedir.

**Tam Olarak Bütünleştirme (Complete Program):** Bu yaklaşım, disiplinler arası çalışmaların en ucunda yer almaktadır. Bu yaklaşımda öğrencinin hayatı okula odaklanmıştır. Öğrenciler okul ortamında yaşarlar ve programı oluştururlar. Programı, neyi öğrenmek istediklerine karar vererek kendi ilgi alanlarına göre düzenlerler.

*Fogarty'nin Bütünleştirilmiş Program Modelleri.* Fogarty (1991; 2002) program bütünleştirme sürecini üç düzeyde ele almıştır. Bütünleştirme için on model önermiştir. İlk düzeyde tek bir disiplin içinde bütünleştirme yapılan üç modele yer verilmiştir. İkinci düzeyde, program birden fazla düzeyde bütünleştirilir ve bu düzeyde beş bütünleştirme modeli önermiştir. Üçüncü düzeyde, bütünleştirme öğrencilerin sürece katılmasıyla yapılır. Bu düzeyde iki bütünleştirme modeline yer verilmiştir. Fogarty (1991, 2002, s. 24) bütünleştirilmiş program modellerinin düzeylere göre dağılımını görselleştirmiştir. Şekil 5'de bu dağılım verilmiştir.



Şekil 5. Fogarty'nin bütünleştirilmiş program modellerinin düzeylere göre dağılımı.

Fogarty (1991, 2002) tarafından önerilen bütünleştirilmiş program modelleri aşağıda açıklanmıştır;

**Parçalı Model (Fragmented):** Bu model geleneksel program tasarımıdır yani konuları ve dersleri farklı disiplinlere ayırır. Sadece tek bir disipline odaklanılır. Konu alanları arasındaki ilişki sadece dolaylı olarak gösterilir. Dersler, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, müzik v.b. geleneksel alanlara ayrılır. Her öğretim durumu bağımsız organize edildiği için öğrenciler eğitim programının parçalı görüntüsü ile karşı karşıya kalır. Öğretmenler bu modeli eğitim programlarının konularını, kavramlarını ya da becerilerini listeleterek ya da sıralayarak kullanabilirler. Bu modeldeki parçalı yapıya rağmen

bütünleştirmeye konuların, kavramların ya da becerilerin sistematik şekilde programın öncelikleri göz önünde tutularak listelenip, organize edilmesiyle başlanabilir.

**Bağlantılı Model (Connected):** Bu model tek bir disiplinin ayrıntıları, incelikleri, ilişkileri üzerinde durur. Disiplinler ayrı olmasına rağmen bu model her bir konu alanı içinde kesin bağlantılar kurmaya odaklanır. Konuları, kavramları ve becerileri birbirleriyle ilişkilendirir. Bir günün, bir dönemin ya da bir günle bir dönemin çalışmasını ya da etkinliklerini ilişkilendirir. Bu modelin anahtar noktası, belirli bir disiplin içinde fikirleri ilişkilendirmek için dikkatli çabalarda bulunmaktır.

**İç İçe Geçmiş Model (Nested):** Bir dersin birden çok boyutuna odaklanılır ve doğal birleştirmelerden faydalanılır. Öğretmen derse özgü kazandırılması gereken kavramsal hedeflere ek olarak örneğin neden-sonuç ilişkisi üzerinde düşünme becerisi geliştirmeyi de hedefleyebilir.

**Sıralı Model (Sequenced):** Bağımsız olarak öğretilen konu ve üniteler söz konusudur. Ancak, bu ünite ve konular, ilişki kurulan kavramlarla ilgili bir çerçeve oluşturmak için düzenlenir. Programdaki konu ve ünitelerin yerleri değiştirilebilir.

**Paylaşmalı Model (Shared):** İki bağımsız disiplini tek bir görüntü haline getiren bir dürbün gibidir. Disiplinlerdeki ilgili kavramların örtüşmesini hedefler. Paylaşılmış planlamayı ya da her iki disiplinde de öğretimi hedefler.

**Örüntülü Model (Webbed):** Bu modelde disiplinlerin tüm benzerlikleri yakalanır. Bu yaklaşımda konuyu bütünleştirmek için genelde temalar kullanılır. “Örneğin öğretmenler, “etik”i bir tema olarak belirleyebilirler. Her bir öğretmen kendi disiplini içinde, konu alanına uygun olarak “ etik” temasına yer verebilir. Örneğin; Türkçe dersinde öğrenciler intihal hakkında tartışabilir, sosyal bilimler dersinde politikacıların aldıkları kararlar analiz edilebilir, beden eğitimi dersinde uygun sportmenlik davranışları için kurallar oluşturulabilir v.b.”

(Demirhan İşcan, 2007, s. 8). Öğretmenlerin ortak pek çok konu, sorun ve beceride bütünleştirme yapmalarına fırsat sağlar.

**Bağlı Model (Threaded):** Bu modelde düşünme becerileri, çalışma becerileri, sosyal becerileri üzerinde tasarım gerçekleştirilir. Programlar ötesi bir yaklaşımdır. İçerik bu becerilerin öğrenilmesi için bir araç haline getirilir.

**Bütünleştirilmiş Model (Integrated):** Bu modelde disiplinler arası konular, ortak kavramlar, ortaya çıkan yapılar çerçevesinde düzenlenir. Öğretmenlerin farklı disiplinlere ait benzerlik taşıyan konular ve temalar üzerinde beraber çalışmalarını önemlidir.





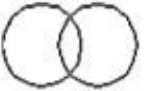





**Yoğunlaştırılmış Model (Immersed):** Bu modelde tüm programın içeriği, ilgi ve uzmanlık ile incelenir. Öğrenci merkezli bir modeldir. Bu modelde öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda öğrenmelerini denetler ve sürece yoğunlaşır. Dışarıdan müdahale genelde yoktur ya da çok azdır.

**Network Model (Networked) :** Bu modelde çeşitli fikirlerin ve keşifin oluşumu sağlanır. Bütünleştirme sürecinin tam anlamıyla öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Öğrenenler bütün öğrendiklerine uzman gözüyle bakarlar.

Fogarty'nin (1991) önerdiği bu on bütünleştirme yolu Lake (1994) tarafından Tablo 2'de şöyle özetlenmiştir.

Tablo 2

## Fogarty'nin on bütünleştirme modeli

İsim	Tanım	Üstünlükleri	Sınırlılıkları
 Parçalı Model	Ayrı ve farklı disiplinler.	Disipline açık ve ayrı bakış.	İlişkilendirmeler öğrenciler için anlaşılabilir değildir; öğrenmenin transferi düşüktür.
 Bağlantılı Model	Bir disiplin içinde yer alan konular ilişkilendirilir.	Anahtar kavramlar ilişkilendirilir, araştırmalara rehberlik eder, yeniden kavramsallaştırma ve disipline özgü fikirlerin özümser.	Disiplinler ilişkili değildir; Disiplinin kendi içeriğine bağlı kalır.
 İç içe Geçmiş Model	Sosyal, düşünme ve içerik becerileri bir konu alanı içinde hedeflenir.	Aynı anda birden fazla alana dikkat çekilir, zenginleştirilmiş ve geliştirilmiş öğrenme yolları sağlar.	Öğrenciler şaşkınlığa düşebilir, etkinlik ya da derse özgü temel kavramlarının önemini kaybedebilirler.
 Sıralı Model	Konuları ayrı olsa da, benzer fikirler uyum içinde ele alınır.	İçerik alanları arasında öğrenme transferini kolaylaştırır.	Süreğen işbirliği ve esneklik gerektirir; öğretmenin programın belli bir sırayla gitmesi konusundaki otoritesi düşüktür.
 Paylaşılmalı Model	Takım planlaması ve/veya öğretim iki disiplini içerecek şekilde ortak kavramlar, beceriler ya da tutumlara odaklanır.	Ortak öğretimsel etkinlikler iki öğretmenin takım çalışmasıyla gerçekleştiğinden işbirliğinin öne çıkarılır.	Zaman, esneklik, bağlılık ve uzlaşma gerektirir.
 Örüntülü Model	Tematik öğretim, temanın birçok disiplinin öğretiminde temel olarak kullanılır.	Öğrenciler için motive edici, öğrencilerin fikirler arasındaki bağlantıları görmesine yardımcı olur.	Temanın anlamlı ve ilgili olabilmesi için dikkatli ve titizlik gösterilerek seçilmesi gerekir.
 Bağlı Model	Düşünme becerileri, sosyal beceriler çoklu zeka ve çalışma becerileri disiplinler arasında bağlantılandırılır.	Öğrenciler öğrenmeyi öğrenirler, öğrenilenlerin transfer edilmesini kolaylaştırır.	Disiplinler ayrı kalır
 Bütünleştirilmiş Model	Birden fazla disiplinlerinin örtüştürülmesindeki temel ilke ortak beceriler, kavramlar ve tutumları İncelenmesidir.	Öğrencileri disiplinler arasındaki bağlantıları görmeleri için teşvik edilir. Öğrenciler bu ilişkileri görerek güdülenirler.	Bölümler arası ortak planlama ve öğretim zamanı gerektirir.
 Yoğunlaştırılmış Model	Öğrenen bir ilgi alanının bakış açısıyla tüm öğrenmelerini bütünleştirir.	Bütünleştirmenin içinde öğrenen yer alır.	Öğrenenle sınırlı kalabilir.
 Network Model	Öğrenen bütünleştirme sürecini uzman ve kaynak ağından seçerek gerçekleştirir.	Geleceğe yönelik olarak, öğrenci yeni bilgi, beceri ve kavramlar aracılığıyla uyarılırlar.	Öğrencinin zayıf çabaları etkisiz hale gelebilir.



**Değer kavramı.** İlgili alanyazın incelendiğinde değer kavramının çok sayıda tanımlamasına rastlanmaktadır. Bu bölümde bu tanımlamalardan faydalanarak değer kavramı açıklanmaya çalışılacaktır. TDK (2014), değer kavramını; “ bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlamaktadır.

Değerler, bir durumu diğerine tercih etme eğilimidir. Davranışlara kaynaklık ederler ve davranışları yargılamaya yararlar. İnsanların neyi önemli gördüklerini tanımlarlar ve isteklerini, tercihlerini şekillendirirken arzu edilen ya da arzu edilmeyen durumlara gösterge olurlar (Erdem, 2003).

Değerler eğitimi alanında çok sayıda çalışma yapan Rokeach (1973), değeri bir inanç, bir tercih ya da bir standart olarak tanımlamıştır. Değerlerin anlaşılabilmesi için ele alınabilecek beş varsayımı şu şekilde sıralamıştır.

- 1) İnsanın sahip olduğu değerlerin sayısı görece olarak azdır.
- 2) İnsanoğlu her yerde aynı değerlere – farklı derecelerde- sahiptir.
- 3) Değerler, değer sistemi içinde organize edilebilir.
- 4) İnsani değerlerin en önemlileri kültür, toplum, gelenekler ve kişiliğin izlerini taşımaktadır.
- 5) İnsani değerlerin önemi, sosyal bilimcilerin araştırmaya ve anlamaya değer buldukları bütün fenomenlerle yapacakları çalışmalarla açıklanacaktır (Rokeach, 1973).

Başaran (2004, s. 2) ise değeri “belirli bir davranış biçimine ya da yaşam hedefine ilişkin sürekli inançlar” olarak tanımlamış ve bu inançların kişisel veya sosyal olarak kendisine ters düşen davranış biçimine ya da yaşam amacına tercih edildiğini belirtmiştir.

Değer kavramı ele alınırken tutum ve norm kavramlarına da değinmek faydalı olacaktır. Çünkü bu kavramlar birbirleri ile yakın ilişkili kavramlardır. Hatta zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı bile görülmektedir.

Znaniiecki' ye göre sosyal değer karşısında bireyin olumlu ya da olumsuz tavır alma eğilimine “tutum” denir. Değerler ya da tutumların sadece birinin diğerinin nedeni olduğunu söylemek doğru değildir. Aslında tutum ve değerler karşılıklı etkileşim halindedir (Güvenç, 1976).

Norm kavramı ise doğru yanlış ayırımıyla ilgili davranış beklentilerini işaret eder (Tevruz, 1996). TDK (2014), elektronik sözlüğünde ise norm, “yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural” olarak tanımlanmaktadır. Doğan (2012), normların belirli koşullar içerisinde bireyin neleri yapıp yapamayacaklarını gösterdiğini, buna karşılık değerlerin gerçekleşmelerine olanak bulunmayan zamanlarda bile varlıklarını sürdürmeye, insanlar tarafından benimsenmeye devam ettiğini belirterek normlar ve değerler arasındaki farkı ortaya koymuştur.

Smith, Rosenberg, Bruner ve White gibi psikologlar ise değeri daha geniş, daha genel ve hiyerarşik olarak daha fazla önem taşıyan tutumlar olarak kabul ederler. Bu görüşü savunanlar, bir kimsenin değer hiyerarşisini ve kendi değerleriyle belli bir durum arasındaki işlevsel ilişkiyi nasıl algıladığı bilirse, kişinin o ya da benzeri durumlar karşısındaki tutumunun tahmin edilebileceğini iddia etmişlerdir (Kağıtçıbaşı, 1981, s. 21). Bu konuya Güngör (1996, 2010, s. 29) de değinmiş tutum ve değer terimlerinin bazı psikologlar (Campbell, 1963; Newcomb, 1965 gibi) tarafından eş anlamda kullanıldığını belirtmiştir. Bu psikologlar, değerlerin tutumlara ait bazı özel durumları belirtmek üzere kullanıldığını söylemektedirler.

Banks ve Clegg (1985, s. 407), “değerlerin tutum ve inançlardan farklı olduğunu belirtmiş ve belirli bir nesne, kişi ya da grupta ilişkili olmadığını” söylemiştir. Onlara göre “değerler daha geneldir ve kişinin büyük bir nesnelere ya da insanlar grubuna olan davranışlarını etkilemektedir”. Ayrıca bireylerin davranışlarının iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesinde ise standart niteliği taşımaktadır (aktaran Moroz ve Reynolds, 2000, s. 116).

Rokeach (1973) ise değerler ve tutumların farklarını şöyle açıklamıştır;

- 1) Değer sadece tekil inançtır oysa tutum, belirli bir objeye ya da duruma yönelik inançlar organizasyonudur.
- 2) Değerler bir objeden aşkın iken, tutumlar tanımlanmış bazı obje ve duruma odaklanmıştır.
- 3) Değer bir standarttır, tutum ise standart değildir.
- 4) İnsanın sadece bir düzine değeri varken binlerce tutumu vardır.
- 5) Değerler, bir kişinin bilişsel sisteminde ve kişiliğinin oluşumunda tutumlara oranla çok daha merkezi konumda yer alırlar. Bu nedenle davranışın olduğu kadar tutumun da belirleyicisidir.
- 6) Değerler tutumlara göre daha dinamik bir yapı sergiler.
- 7) Değerlerin bileşenleri egonun korunması, bilgi veya kendini gerçekleştirme işlevi ile doğrudan ilişkili iken, tutum böylesi değişkenlerle sadece dolaylı yollardan ilgilendir.

Güngör (2000), tutumun bir inançlar organizasyonu olduğunu kabul etmiş ancak değerlerin tek bir inançla karşılık geldiğini hatalı bulduğunu belirtmiştir. Ona göre, değerler tutumlar için rehber rolü oynamaktadır. Bu noktadan hareketle Güngör (2010, s. 27), “değer hükmü bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir

şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır” şeklinde bir tanımlamaya gitmiştir.

McGettrick (1995), değer kavramının düşüncelerimizle, davranışlarımızla ve uygulamalarımızla doğrudan ilişkili ilkeler bütünü olarak görmektedir. Yani değerler kuşkusuz bilişsel bir temele dayanmakta ancak yansımalarını gündelik hayattaki davranışlarda göstermektedir. Bu nedenle değerlerin eğitimin temel parçası olarak alınması gerektiğini değerlerin yer almadığı bir eğitimin işlevini yerine getiremeyeceğini vurgulamaktadır.

Bandura da (1986, s. 324) “insanların benimsedikleri değerler doğrultusunda eylemde bulduklarını” belirtmiştir. Ona göre, değerler başka insanlarla olan olumlu ya da olumsuz yaşantılarla geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Bu noktadan hareketle değerlerin eğitimin içinde yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

**Değerlerin teorik alt yapısı.** Değerler konusu farklı disiplinlerde farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. Felsefeci ve sosyologların değer kavramına olan ilgilerinin çok uzun bir geçmişi olduğu bilinirken psikologların konuya ilgisinin daha sonra başladığı görülmektedir.

Felsefe perspektifinden değer kavramına bakıldığında ilk ve önemli sorun, değerlerin nasıl bir yapıya sahip oldukları, yani nesnel mi, öznel mi ya da başka bir türden bir yapıya mı sahip oldukları ile ilgilidir (Arslan, 1996). “Öznel olsun olmasın, bir şeyin doğruluğu veya yanlışlığı hakkında verdiğimiz yargılar, sadece nesnel doğruluğu göz önünde bulundurarak verdiğimiz yargılardan ibaret değildir. Moral, etik veya ahlâksal adlarıyla andığımız bir doğruluk türünü esas alan bakış açısı altında da yargılar veririz” (Özlem, 1990, s. 311). Bu yargılara varmada önemli işleve sahip değerlerin kaynağının ne olduğu, bir değeri değer yapan şeyin ne olduğu, onun insana verdiği haz mı veya başka bir şey midir? sorusu değerler felsefesinin araştırma konusudur. Farklı düşünürler değerler konusuna farklı yaklaşımlardır (Arslan, 1996).

Antik Yunan’da özellikle Sokrates değerlere teorik açıdan bakma konusunda başlangıç noktası olarak kabul edilir. Sokrates Felsefesi’nin iki temel elementi ahlâk ve mantıktır. Bu ikilinin birbiri ile uyumlu olduğu kabul edilir. Şöyle ki ahlâki konular ele alındığında, eylem ve kararlar için mantık istenilir. Sokrates Teorisi’ni, bizlerin isteklerinin ve araştırmalarının tümünün “iyi” için olduğu üzerine kurmuştur ancak bunu mantık olmadan başarmamız söz konusu değildir. İnsanlar ahlâki olmayan eylemlerden kaçınmak için düşüncelerini mantık çerçevesinde belirginleştirmelidir (Ling ve Stephenson, 2005).

Sokrates’e göre, örneğin, adalet diye bir şey vardır ve o insanların duygu ve eğilimlerinden bağımsız olarak ne ise odur. İnsanlar içinde buldukları bilgisizlik durumunda ilgili değerle ilgili farklı görüşler sunsalar bile bilgi sahibi olduklarında ortak bir görüşe ulaşacaklardır. Yani değerler Sokrates’e göre nesnel bir varlığa sahiptirler (Arslan, 1996). Bu yüzden Sokratik perspektif, değer öğretimi için değer belirginleştirme, eleştirel düşünme uygulamaları ve değerlerin açıkça ifade edilip, kritiklerinin yapıldığı konuşmaları içeren stratejiler önerir (Ling ve Stephenson, 2005).

Aristo ise samimiyet, adalet, dürüstlük, cesaret erdemleri ile ilgilenmiştir. Aristo’ya göre insanlar, eylem ya da tutumların iki ucunu -dürüstlük-sahtekârlık, sabır-sabırsızlık, cesaret-korkaklık– gibi değerleri göz önünde bulundurarak ahlâki hareket biçimlerine yönelik ortalama kararlar alabilirler. Eylem bir durumun rasyonel değerlendirmesini izler ve seçimler, mevcut tepkilerin uçları değerlendirildikten sonra yapılır. Aristo, değer öğretimi ve stratejileri için, karşılaştırmalara, zıtlıklar içeren davranış ve eylemlere, çatışmalı durumlara ilişkin rol oynamalara, seçeneklerin mevcut olduğu aktivite ve tartışmalara temel oluşturmuştur (Ling ve Stephenson, 2005).

19. yy başlarında ortaya çıkan ve Antik Yunan Felsefesi ile paralellik gösteren bir düşünce akışı da hedonizim yani hazcılıktır. Hedonizimin en uç şeklini ise 4. yüzyılda görülen

“Kyrene Okulu”nda görebiliriz. Buna karşılık Epikürçulukta felsefenin temel amacını acının olmadığı bir dünya olarak görmüştür (Ling ve Stephenson, 2005). Özlem (1990) ise, hazcılık ve mutlulukçuluğu bireyci hatta egoist olarak ifade etmiş, tek kişinin mutluluğunun en yüksek amaç ve eylemin dayanacağı ilke olduğunu söylemiştir. Antik çağda geliştirilip yaygınlaştırılan bu kuramlar, modern etik kuramlarının çoğunu etkilemiştir, bu kuramlar yararçılık başlığı altında toplanabilir. Ama yararçılık hazcılık ya da gibi bireyci ve egoist değildir.

'Faydacılık' ya da “yararçılık” on sekizinci yüzyılın sonlarına doğru Bentham'ın (1748-1832) savunduğu hedonizm versiyonu olarak tanınmıştır. Bentham evrenin acı ve zevk tarafından yönetildiğini savunmaktadır. Mümkün olan en büyük mutluluğu üretmek için en fazla sayıdaki insan için iyiyi gözetmek gereklidir. Aslında böyle bir yararçılığa toplumsal yararçılık demek yanlış olmaz. En çok sayıdaki insan için en iyiye ulaşma adına kişinin kendi zevklerinde bir azalma oluşabilir. Bentham'ı takip eden John Stuart Mill (1806-1873) ise, daha yüksek ve daha düşük zevkler arasında niteliksel bir ayrımı tanıtmıştır. Mill'e göre zevkler arasında bir ayrıma ihtiyaç vardır. Bu faydacılık kavramları insanları kendi eylemleri ve diğerlerinin eylemlerinden korumak için hükümetler tarafından alınan ideolojik duruşların temellerini oluşturur. Eğer sınıftaki değerler öğretiminin temeli bu teorik yapıya dayanacaksa demokratik ilkeleri, oylama içeren aktiviteleri, kişiler ve gruplar için eylemlerin sonuçlarının belirlenmesini içeren uygulamalara sınıf içinde yer verilmelidir (Ling ve Stephenson, 2005; Özlem, 1990).

On dokuzuncu yüzyılda, Friedrich Nietzsche'nin yazıları anlamlı hale gelmiş; ahlâk ve değerler eğitimi temel teorisi üzerine önemli bir etki yapmıştır. Nietzsche değeri yaratanın ve ortaya koyanın insanın kendisi olduğunu söyler (Özensel, 2003). Nietzsche'nin felsefesinin merkezinde güç istenci olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nietzsche tüm insanlığın güç ve iktidar istemi tarafından yönlendirildiğine inanır. Ona göre, tüm eylemlerimizin temel

dürtüsü, işte bu enerji kaynağından beslenir. Eğer eğitimciler değerler eğitiminde Nietzsche'nin felsefesinden faydalanmak istiyorlarsa güç ve otorite konulu tartışmalara, karşıtlık ve güç mücadelesi içeren ikilemlere, toplumda kontrolcü ve baskın kişiler gibi güçlü ve sert karar alabilme becerilerini içeren aktivitelere yer verilmelidir (Ling ve Stephenson, 2005).

Immanuel Kant (1724-1804) felsefesine bakıldığında ise, eylemlerimizin temelinde görev ve sorumluluklar vardır. İnsan varlığının birtakım yükümlülükleri olduğunu savunur ve ona göre insanların yerine getirmesi gereken ödevleri vardır. Bunlar insan olmanın, akıl ve irade sahibi olmanın, insana getirdiği ödev ya da yükümlülüklerdir. Kant eylem ve ahlâki prensiplere kaynaklık eden kategorik zorunluluklara işaret eder. Bunu koşulsuz buyruklarla ifade eder. Koşulsuz buyruklar, tüm insanlar için her koşul altında geçerli olan buyruktur. Kant için duygulara göre hareket etmek ahlâken doğru değildir. O ahlâk yasasını şöyle formüleştirmiştir: “Öyle eylemde bulunun ki, eylemin gerisindeki niyet ya da ilke herkes için geçerli evrensel bir yasa olsun!”. Bu açıdan bakıldığında Kantçı düşünceye göre, değerlerin öğretiminde evrensel prensiplere, görev ve sorumluluk duygusunu geliştirmeye önem verilmelidir. Bu kapsamda dünya nüfusunu etkileyecek küresel konulara, vatandaşlık ve insan haklarına, kişisel iyi ve kazançtan ayrılan evrensel prensiplere dayalı ikilemler ve çevresel konulara, değerler eğitiminde yer verilmelidir (Cevizci, 2010; Ling ve Stephenson, 2005).

John Dewey (1859-1952) ise, yararçı ilkelere çok yakın ilkelere dayanan pragmatizmi geliştirmiştir. Bu etik pratik bir amaçla hareket ederek, insanların bir arada yaşamaları içinde ortaya çıkan somut sorunların çözümüne yönelir. İyi olarak sayılan eylemler şüphesiz yararlı eylemlerde olmalıdır. Burada bir toplumun yaygın ve yerleşik inançları önem kazanmaktadır (Özlem, 1990). Dewey'e göre; değerlerin bağlam içinde öğretimi, doğrudan öğretiminden daha merkezi bir rol oynar. Demokratik topluluklarda benzer sonuçlar elde etmek ancak duygusal büyüü iyi kullanmaya bağlıdır. Dewey, çevre bağlamında ele alınan ahlâki eğitime

ya da sosyal ilişkilerle oluşturulan ahlâka karşı değildir. Ona göre; ahlâki eğitim ya da değerler eğitimi ayrı bir çalışma alanı olarak görülmemeli aksine tüm alan ve derslerle bütünleştirilmelidir. Dewey'in bakış açısını benimsemiş bir eğitimci, değerler eğitimi tüm öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin bir parçası olarak görecektir (Ling ve Stephenson, 2005).

1930'ların sonlarına doğru Ayer'in "Dil, Gerçek ve Mantık" (1936) ve Stevenson'un "Etik ve Dil" (1944) yapıtlarında duygusalcılık ön plana çıkmıştır. Onlara göre, bütün ahlâki sözler kişinin kendi tutumlarını paylaşım yoluyla başkalarını ikna etme girişimidir. Stevenson'a göre ahlâki tartışmanın amacı ikna yolu ile anlaşmaya varmaktır. Bu yüzden duygusalcılara göre, bütün değer yargıları ahlâki bir zorunluluk ve duygusal bir bağlılık temelinde yapılır. Okuldaki değerlerin öğretimi için bu bakış açısından faydalanılacaksa tartışmalardan, ikna edici sunumlar ve yazılardan, pozisyon ya da görüş açıklamak için teknikler geliştirilmesinden faydalanılmalıdır (Ling ve Stephenson, 2005).

Sosyologlar ise, değer kavramına ilişkin bir tanımlama yapılmadan önce, değer sisteminin ve bu sistemin rollerinin neler olduğu, içeriğinin, biçimlerinin ve çeşitlemelerinin hangi araçlarla belirlendiği, nasıl aktarıldığı ve toplumun onu nasıl benimsediği yönündeki soruların yanıtlanması gerektiğini düşünmektedir (Bektaş, 1992).

Kızılçelik ve Erjen (1992), tarafından hazırlanan Sosyoloji Sözlüğü'nde, değer kavramı; bir sosyal grubun ya da toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak, bunu sürdürmek için üyelerinin çoğunca doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlâki inanç ve ilkelerdir.

Sosyoloji alanında önemli isimlerden biri olan Max Weber, protestan çalışma ahlâkı üzerine çalışmalar yapmıştır. Protestan çalışma ahlâkının en önemli özelliklerinin ise bireysellik, çilecilik ve çalışkanlık olduğu bilinmektedir. Ona göre, insanlar dünyada tanrının emirlerini yerine getirmek için vardır. İnsanlara tanrının verdiği emirlerden bir tanesi



ise kuşkusuz sosyal başarıdır. İnsanlar topluma hizmet etmek için çalışmalıdırlar. Dünyadaki varlıklar toplumun hizmetinde kullanılmalıdır ve başarının tamamen kişinin çabasına bağlı olduğu unutulmamalıdır (Gürata, 1999).

Sosyoloji biliminin kurucularından kabul edilen Emile Durkheim (1858-1917), kişiden topluma olan kaymada etkili olan düşünceleri ortaya atmıştır. Ona göre toplum, bireylerin toplamından ibaret değildir. Kişiden yola çıkılırsa grup içinde neler olduğunu anlayamayacağımızı söyler. Ona göre okullaşmanın sosyal amacı, çeşitli rolleri, davranışları ve toplumun değerlerini kazandırmaktır. Durkheim'in görüşü çerçevesinde değerler eğitimi verilmek istenirse, grup etkileşimi ve grupla karar alma süreçleri ön plana çıkar. Grup içindeki tüm üyelerin özel roller üstlendiği takım inşasına dayanan aktivitelere, grup projelerine ve değerlendirmelerine, heterojen gruplaşmalara, sosyal problemlerin çözümlerine yer verilmelidir (Ling ve Stephenson, 2005; Sadovnik, 2007).

Değer kavramına psikoloji biliminden bakıldığında, ilk akla gelen isim "Maslow" olur. Maslow, insanların başlangıçta temel ve ortak değerlere sahip olarak dünyaya geldiklerini savunur. Daha sonrasında hayat içerisinde çevreleri ile kurdukları ilişkiler sonucunda bireylerde değer farklılaşmaları oluşur. Her bireyin farklı ihtiyaçları olduğu için bu ihtiyaçlarını karşılayacak farklı değer yargıları oluşmaktadır. Bu ihtiyaç ve değerlerin sıralanmasında ihtiyaç hiyerarşisi ortaya çıkmaktadır. Tüm insanlar temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra üst basamaklardaki ihtiyaç ve değerlere yönelirler (Dereli, 1976).

Graves'te insanın ihtiyaç ve değerlerini Maslow gibi hiyerarşik bir yapıda incelemiştir. Maslow ile arasındaki en büyük benzerlik, ihtiyaçlar hiyerarşisindeki tabakalar arasındaki geçişlerdir. Onlar yaşayış biçimlerini ihtiyaç ve değerlerin oluşturduğunu belirtmiş ve ihtiyaçlar hiyerarşisi içinde değerlere yer vermişlerdir. Graves, Maslow'dan farklı olarak tarihsel süreç içerisinde insanların farklı düzeylerde yaşadığını söylemiştir (Graves, 1970'den

aktaran Kuvan, 2007). Bu perspektiften değerler eğitimine yaklaşan bir öğretmenin öğrencilerinin temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra, içinde buldukları düzeye uygun hedefler koyarak kişiye özel stratejiler kullanması gerekmektedir.

Değer ve değerler eğitimi konusunun daha ayrıntılı anlaşılabilmesi için pek çoğu sosyal psikologlar tarafından ortaya atılmış olan değer sınıflamalarına ve değer eğitiminde yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

**Değer sınıflamaları.** Değer kavramı ile ilgili tanımlarda oldukça farklı görüşlerle karşılaşılmaktadır. Aynı şekilde değerlerin sınıflandırılmasında da bu çok görüşlülüğün etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Spranger (1928)'in, Schwartz (1992)'in ve Rokeach (1973)'ün değer sınıflamalarına yer verilecektir.

**Spranger değer sınıflaması.** Spranger estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı temel değer grubu oluşturmuştur. Oluşturduğu bu değer sınıflarını sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları ölçeğe dönüştürmüşlerdir. Bu değer gruplarının açıklamaları Tablo 3'de verilmiştir (Akbaş, 2004, s. 54; Aydın ve Gürler, 2012, s. 10; Güngör, 1993, s. 90).

Tablo 3

*Spranger'ın Değer Sınıflaması*

Bilimsel Değer	Önemli olan gerçek, muhakeme, bilgi ve eleştirel düşüncedir. İnsanın bilimsel değeri onun deneysel, akılcı, entellektüel oluşundan beslenir.
Ekonomik Değer	Önemli olan şey yararlılık ve pratiklidir. Ekonomik değer hayatta önemli bir yer tutar.
Estetik Değer	Önemli olan simetri, uyum ve formdur. Sanat toplum için zorunluluk olarak görülür.

Sosyal Değer	Başkalarını sevmeye, yardım ve bencil olmama esas alınır. En yüksek değer insan sevgisidir. İnsan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencilce davranış sergilemez.
Politik Değer	Kişisel güç, etki ve şöhreti her şeyin üstünde tutar. Temeli güce dayalıdır.
Dini Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğruna dünyevi hazları feda eder.

**Rokeach değer sınıflaması.** Rokeach (1973), kişinin sahip olduğu değer sayısının, onun biyolojik ve sosyal olarak bir araya getirdikleri ve ihtiyaçlarıyla eşit ya da sınırlı olduğu düşüncesiyle değerleri amaç değerler ve araç değerler olmak üzere iki sınıfa ayırmıştır.

Rokeach (1973, s. 28) bu sınıflamalar içerisinde yer alan değerleri Tablo 4'deki gibi sıralamıştır.

Tablo 4

*Rokeach'ın Değer Sınıflaması*

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık
Başarılı olma	Cesaret
Bilgelik	Dürüstlük
Dini olgunluk	Entellektüellik
Eşitlik	Geniş görüşlülük
Gerçek dostluk	Hırslılık
Güzellikler dünyası	İtaatkârlık

Heyecan verisi bir hayat	Kendini kontrol etme
İç huzur	Kibarlık
Kendine saygı	Kendine hâkim olma
Mutluluk	Mantıklılık
Gerçek dostluk	Neşelilik
Özgürlük	Sevecenlik
Rahat bir hayat	Sorunluluk sahibi olma
Sosyal kabul	Temizlik
Ulusal güvenlik	Yardımsızlık
Zevk	Yaratıcılık

Görüldüğü gibi “amaç değerler” hayatın temel değerlerini içermektedir. Amaç değerlere ulaşmada kullanılacak davranış biçimleri ise “araç değerler”i oluşturmaktadır.

**Schwartz değer sınıflaması.** Schwartz ve Bilsky (1987), alanyazında sıklıkla tekrarlanan değerlerin beş özelliğini içeren kavramsal bir tanımlama oluşturmuşlardır. Bu tanımlamaya göre değerler, 1) kavramlar ya da düşüncelerdir, 2) istenen sonlar ya da davranışlar hakkındadır, 3) özel durumların ötesindedirler, 4) davranış ve olayların seçimi ve değerlendirmesini yönlendirirler, 5) göreceli öneme göre sıralanırlar (Schwartz, 1992).

Schwartz, Bilsky ile yaptığı çalışmalarda (Schwartz ve Bilsky, 1987 ), değerlerin farklı türleri ile ilgili kapsamlı bir tipoloji ortaya koymaya çalışmıştır. Bu tipoloji, insanın evrensel gereksinimlerinin teorik analizine dayanmaktadır. Bu çalışmada 56 değer, güdüsel yönden 10 farklı değer türüne ayrılmıştır. Bu değer türleri; güç, başarı, yaşamdan haz duyma, uyarım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, gelenek, uyuma ve güvenlik olarak sıralanmaktadır.

Tüm değer grupları Tablo 5' te açıklanmıştır.

Tablo 5

*Schwartz'ın Değer Sınıflaması*

Değer Grupları	Değerler
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi.	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza yönelim.	Zevk, Hayattan zevk almak.
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı.	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık.	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak.
Evrenselcilik: Anlayışlı olmak, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek.	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak.
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişinin iyiliğini gözetme ve geliştirme.	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak.

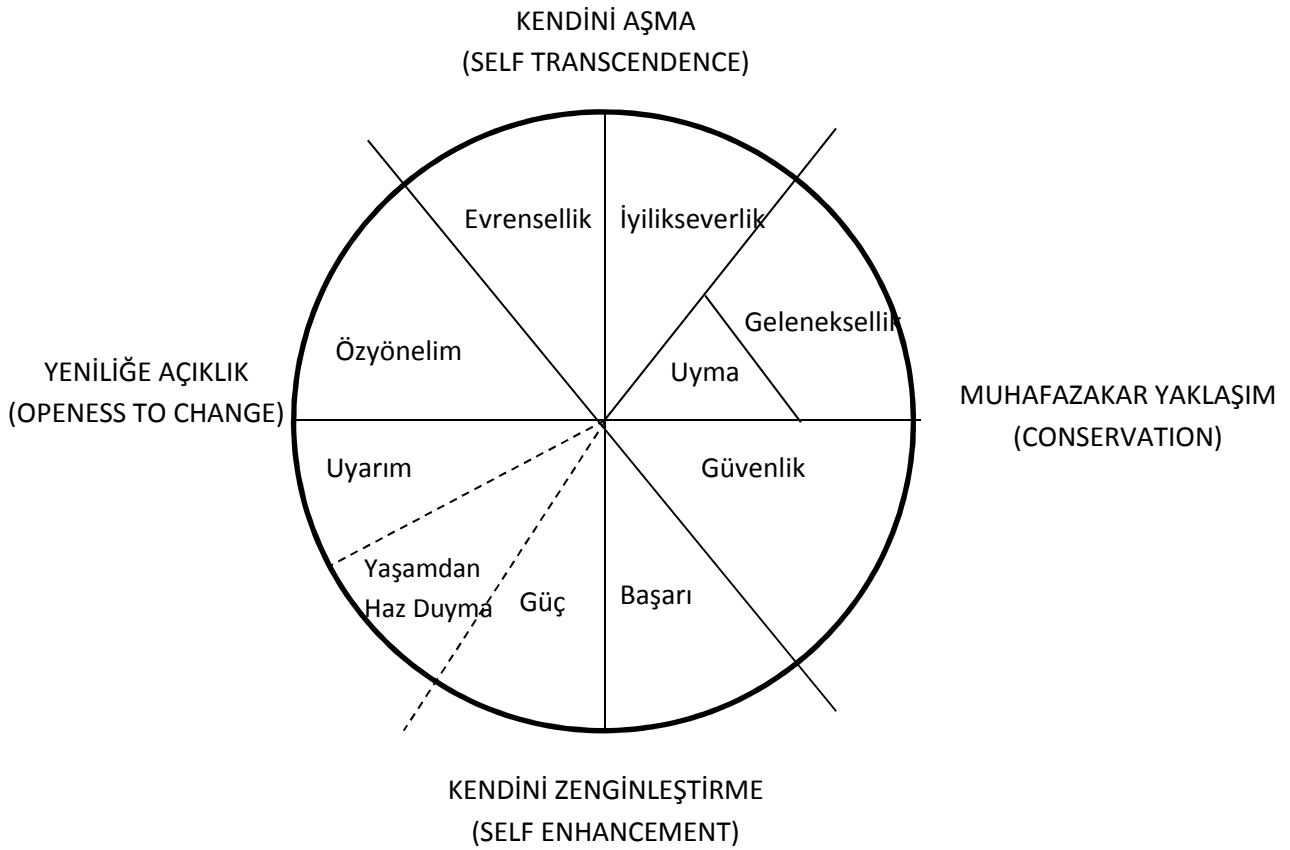
Değer Grupları	Değerler
Geleneksellik: Kültürel ya da dini töre ve fikirlere saygı ve bağlılık.	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak.
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması.	Kibarlık, itaatkar olmak, anne babaya ve yaşlılar değer vermek, kendini denetleyebilmek.
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği.	Millî güvenlik, toplumsal düzenin sürdürülmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek.

Kaynak: (Schwartz, 1996, s.122-123)

Görüldüğü gibi temel insani değerler teorisi iki yapıdan oluşmaktadır. Bu yapılardan ilki, belirlenen 10 motivasyonel değer türünü belirtirken, diğer yapı bu 10 farklı değer türünün birbiriyle olan dinamik ilişkilerini açıklar. Bu teoride değerler motivasyonel amaçlarının türlerine göre ayrılırlar. Bu değerler, birey ve toplulukların biyolojik bir organizma olarak duydukları gereksinimleri, sosyal ihtiyaç gereksinimlerini ve toplulukların işlerliğinin devamı için gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir (Schwartz, 1992).

Tablo 5'te verilen değer tipleri iki ana boyutta toplanmıştır. İlk boyutta güvenlik, uyma, geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, öz yönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta ise evrensellik ve iyilikseverlik değer tipleri öz aşkınlık/kendini aşma, güç ve başarı ise öz genişletim/kendini zenginleştirme olarak isimlendirilmiştir (Bilsky ve Koch, 2013; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

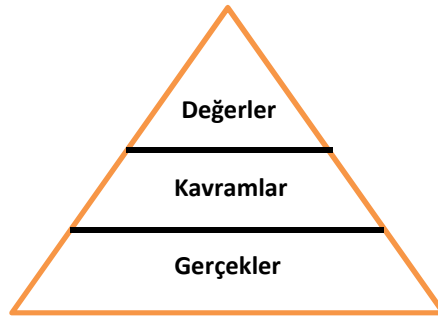
Bu ayrımı Bilsky ve Koch (2013, s.2)'de Şekil 6'daki gibi şematize etmiştir.



Şekil 6. Schwartz'ın değerleri sınıflaması.

**Değerler eğitimi.** Değerler eğitimi, doğrudan eğitim kavramı ile ilişkilidir. Durkheim (1956, s. 71), eğitimi “toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etki” olarak tanımlamaktadır. Ona göre eğitimin amacı, “çocukta hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendisinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve moral (ahlâki) yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir” (aktaran Doğan, 2012, s. 201). Bilhan (1996, s. 14) ise eğitimi, “çocuğu ve ya ergeni bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlâksal yönleri ile oluşturmak ve geliştirmek için onun varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerin eyleme dönüştürülmesi” olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlamalarda toplumsallık, öğretilebilirlik, etkileşim üzerinde durulmaktadır.

Harmin ve diğeri (1973), öğretimin üç aşamasını sırasıyla gerçekler, kavramlar ve değerler olarak ifade ederek yukarıda verilen tanımları destekler nitelikte değerlerin öğretilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Gerçekler bu öğretim piramidinin temelinde yer alır. Çok sayıda belki milyonlarca gerçek söz konusudur. Bu gerçekler kavram ve genellemeler için yapı taşlarıdır. Kavramlar ise gerçeklere nazaran daha azdır. Kavram düzeyi milyarlarca gerçektan daha üst bir seviyeyi temsil eder. Değerler ise kavramlara göre çok daha az sayıdadır. Onlar edindiğimiz anlamlardan, kazandığımız kavramlardan, dünya ve kendimiz hakkında yaptığımız genellemelerden şekillenirler. Değerlerimiz hayatımıza rehberlik eder. Kavramların öğretimi, gerçeklerin öğretiminden daha anlamlıdır. Ancak değerlerin öğretimi kavram öğretiminin de üstündedir. Bu yüzden ki, piramidin en üst basamağı değerlere ayrılmıştır. Gerçekler ve kavramlar olmadan değer aşamasına ulaşmanın mümkün olmadığı da bilinmelidir. Öğretimin bu üç aşaması Şekil 7’ de görselleştirilmiştir (Harmin ve diğeri,1973).



Şekil 7. Öğretimin üç aşaması.

Eğitim kapsamında geliştirilmek istenen yönlerden birinin değer kazanımı olduğu açıktır. Özgüven (2000, s. 351), “sosyal benliğin sosyalleşme süreci içinde geliştiğini ve değerlerin öğrenme yoluyla bireye mal olduğunu” düşünmektedir. Bu sebeple eğitimde değer kavramı önemli bir yer kapsar. Toplumsallaşmaya önemli derecede etki eden değer kavramının toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesi olduğu bireylerin düşünce, davranış,



tutum ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıktığı bilinmektedir (Dilmaç ve diğerleri, 2008; Uygun, 2013). Bu bağlamda değerler eğitiminin önemi anlaşılmaktadır.

Hökelekli (2011, s. 276), “insanların gelişme, olgunlaşma ve ona eşlik eden düzenli, sistemli bir eğitimle iyi insan ve iyi vatandaş olarak yetiştirilebileceğini” belirterek değerler eğitiminin önemini vurgulamıştır. Değerler eğitimi, Çağlayan (2006, s. 91)’a göre de eğitimin vazgeçilmez amaçlarından biridir. Çağlayan bu görüşünü “değerler eğitimi, bireysel kimliğe yeni kazanımlar sağlar, kurumsal kimliğe anlam kazandırır ve insanın önemini öne çıkarır. Bu eğitimle karakterli, ahlâk sahibi, dürüst bireyler yetiştirilmek istenir” diyerek ifade etmiştir. Hökelekli (2011, s. 291), “okulun öğrencilere bilişsel olduğu kadar duygu ve davranış yönünden de olgun ve doygun kişilikler haline gelmeleri konusunda yardımcı olma gibi açık ve örtük bir hedefi olduğunu” belirtmektedir. Yani okul bilgi kadar doğru davranış ve hissediş yollarını da öğretmek zorundadır.

Genç ve Eryaman (2007), herkesin hızla değiştiği ve herkesin zamanın yetersizliğini vurguladığı bu dönemde, insanların kendilerini kaygan zeminler üzerinde gibi hissettiklerini bu durumun aşılmasının ise ancak toplumun değer yargılarının eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılmasıyla sürdürülmesiyle mümkün olduğunu belirtmiş, kültür ve inançlara tutunmanın çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Kirschenbaum’a (1995) göre, değerler eğitiminin doğasında diğerlerine yardımcı olma vardır. Daha geniş anlamda eğitim kurumları oluşturulan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması yoluyla diğer bireylere yardım etmeye çalışır. Değer eğitiminin iki hedefi vardır. Birinci hedef, özellikle genç insanlar olmak üzere bütün insanların daha karakterli bir hayat sürmesi ve hayatından memnun kalmasını sağlamaktır. Yetişkin insan hayatın bazı zorluklar, fırsatlar hatta trajedilerden meydana geldiğini bilir. Amaç, bireyin bu deneyimler sonucunda başarı veya tatmin duygusuna ulaşmasıdır. İkinci hedef ise toplumun iyiliğine katkı

sağlamaktır. Bu ise insanları ve diğer yaşam grupları için şefkat ve iyiliği temel alır. Sosyal yapı olarak mutluluğu izlemek, yaşam ve özgürlüğün değerini desteklemek için davranmadır. Amaç bunları sadece kendi için değil herkes için istemektir (aktaran Akbaş, 2004). Böyle bir eğitim almış birey ise hem kendinin hem de toplumun mutluluk ve refahına katkı sağlayarak toplumda bir barış ve huzur ortamı yaratır. Bunun yanı sıra öğrencilerin iyilik göstermesi ve akademik başarılarında da gelişme sağlamasına, değerler eğitimi katkı sağlayabilir (Toomey, 2010, s. 33). Değerler eğitimi bireylerin kendi ahlâki kodlarını geliştirmelerini ve diğer insanların ahlâki kodları ile ilgilenmelerini sağlar. Bireyin öz saygısının oluşumunu destekler, adalet, doğruluk, dürüstlük gibi olağan değerlere saygı duymasını sağlar. Sosyal sorumluluk hissetmesini ve kendi kararlarını değerlendirebilmesine yardımcı olur (Stephenson ve diğerleri, 1998).

Davidson ve diğerleri (2008), değerler eğitiminin uygulama alanlarından biri olan karakter eğitimi için dört anahtar madde önermişlerdir. Bunlar,

- 1) Etik öğrenme topluluğu: Destekleyici ve zorluklarla mücadeleyi benimsemiş, kişisel performansını en yukarıya taşıırken gruptaki herkesin kendi en iyisine ulaşmasını hedefleyen insanlardan oluşan ve etik kurallara bağlı bir öğrenme topluluğu oluşturmak hedeflenir. (Grubun normlarının öğrenci üzerinde etkili olduğu kabul edilir).
- 2) Kendi kendine çalışma: Gelişim için hedefler oluşturma ve bu süreci gözleme ile öğrencileri kendi ahlâki gelişimleri ile meşgul tutmak önemlidir.
- 3) Başkaları ile çalışma: Örnek kişilerin davranışları analiz edilerek, kendi davranışlarını örnek kişilerininkine benzeterek öğrenmelerine önem verilir.
- 4) Ortak performans: Öğrencilerin sivil ve sosyal sorumluluklarını, yurttaşlık becerilerini geliştiren, olumlu okul atmosferi yaratılmasını sağlayan, öğretmen ve öğrencilerin arasındaki saygıyı arttıran bir öğrenmedir.

**Değerler eğitiminde yaklaşımlar.** Değerler eğitiminin okullarda nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin alanyazında farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Değer öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımlar (telkin etme, ahlâki gelişim, değer analizi, aydınlatma/belirginleştirme ve eylem/davranış öğrenme aşağıda özetlenmeye çalışılacaktır.

*Telkin etme yaklaşımı.* Bu yaklaşım 1970’de Blanchette ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Superka ve diğerleri (1976), telkin yaklaşımının istenilen değerlerin özümsemesini ya da aşılmasını amaçladığını belirtmektedir. Onlara göre bu yaklaşımda değerler, kültür ya da toplumdaki davranış kuralları ya da standartlar olarak görülür. Değerlenme süreci; sosyalleşme ve kimlik kazanma olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda dersin özelliğine göre sosyal, politik, okula ilişkin, ahlâki pek çok değer telkin edilebilir. Telkin yoluyla değerler eğitimi ile öğrencilerin sahip oldukları değerleri geliştirmeleri ve değiştirmeleri gereken değerleri yenilemeleri amaçlanır. Süreç içerisinde model olma, pekiştirme kullanma, küçümseme, azarlama, oyunlar, benzetimler kullanılabilir.

Bu yaklaşımda, yetişkinlerin uzun yılların sonunda tecrübeyle elde ettikleri değerler, toplumsal hayatın devamına olumlu katkı sağlayan erdemler olduğu için kazandırılmaya çalışılır. Öncelikle toplumca benimsenmiş ve öğrenciye kazandırılacak değerlerin neler olduğu ve bu değerlerin nasıl kazandırılacağı belirlenir. Yetişkinler, doğru ve gerekli olarak düşündükleri temel değerleri benimsetmeye çalışırlar (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Telkin (öğüt verme) yöntemi tarih boyunca insan davranışlarını biçimlendirmek için kullanılmıştır. Bu yaklaşım “yeterince söyler ya da gösterirseniz insanlar sonuçta sizin istediğiniz gibi davranacaktır” varsayımına dayanır ( Welton ve Mallan, 1999).

Telkin yoluyla değerler eğitimi, öğrencilerin okuma metinleri ve diğer akademik uygulamalarla kendilerine iletilen bir takım değerlerin ve erdemlerin sınıf içine alınmasıyla gerçekleştiği için yaklaşımda ahlâki öğretilere yoğun bir şekilde yer veren ve öğrencileri taklit

etmeye teşvik eden hikâyeler, biyografiler, videolar vb. değer edindirme sürecinde bir öğretim aracı olarak kullanılırlar. Öğrenme öğretme sürecinde çocuklara, kazanmaları gereken değerler doğrudan söylenir. Onların bu değerleri edinmeleri sağlanmaya çalışılır (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Superka ve diğerleri (1976)'da telkin yoluyla değerlendirme yaklaşımında uyulması gereken basamakları belirlemişlerdir. Bu basamaklar aşağıda açıklanmıştır.

- 1) Telkin edilecek değere karar verilmesi (Bu değer belirlenirken öğrenci ve ailelerle işbirliği yapılabilir).
- 2) İçselleştirme seviyesinin belirlenmesi
  - a) Alma: Bu aşamada kendi içinde farkındalık, almaya isteklilik, seçici dikkat olmak üzere üçe ayrılır.
  - b) Yanıtlama (responding): Bu aşama rıza gösterme, istek duyma ve doyum sağlama olmak üzere ayrılır.
  - c) Değerlenme: Bu aşamada ise değer kabul edilmesi, tercih edilmesi ve değer yüklenme gerçekleşir.
  - d) Organize etme:
    - Değerin kavramsallaşması (Bir değer başka değerlerle ilişkilendirilmesi, analiz ya da sentez edilmesi).
    - Değer sisteminin organize edilmesi (ilişkilerin içinde karmaşık değerleri bütünleştirme gerçekleşir).
  - e) Bir değerle nitelendirilme: İki aşamada gerçekleşir bunlardan ilki bireyin dünyayı sabit kabulüne dayanan genelleme ve ikincisi bireyin değeri tamamen içselleştirmesine dayanan nitelendirilmedir.
- 3) Davranışsal amaçları belirleme.

- 4) Uygun yaklaşımı seçme: Buradaki yaklaşımlar davranışlar üzerindeki amaçlarımıza göre değişebilmektedir. Davranışı arttırmak ya da azaltmak istediğimizde, yeni bir davranış kazandırmak veya var olan davranışı sürdürmek istediğimizde farklı yaklaşımlar seçebiliriz.
- 5) Yöntemi uygulama: Yöntem uygulanırken de davranış üzerinde bir önceki aşamada açıkladığımız amaçlardan hangisini benimsediğimiz önem kazanmaktadır (Davranışı azaltma, sürdürme v.b.) .
- 6) Sonuçları grafikleme, raporlama ve paylaşma.

**Ahlâki gelişim yaklaşımı.** Bu yaklaşım Kohlberg tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğrencilere ahlâki ikilem durumları içeren hikâyeler verilerek ahlâki yargıları ortaya çıkarılmaya çalışılır. Kohlberg aynı hikâyelerle farklı yaş gruplarında çalışmış farklı yaş gruplarının farklı özellikler gösterdiklerini görmüştür. Bu sebeple gelişim düzeylerini üç düzey ve altı aşamaya ayırmıştır (Akbaş, 2004; Demirhan İşcan, 2007; Senemoğlu, 2002; Superka ve diğerleri, 1976, s. 32).

Bu aşamalar ve aşamalar içinde yer alan düzeyler Tablo 6’da ifade edilmiştir.

Tablo 6

*Kohlberg Ahlâki Gelişim Aşamaları*

Düzyeler	Aşamalar
Gelenek Öncesi Düzey	Ceza ve İtaat Eğilimi: Otoriteye uyma ve cezadan kaçınma söz konusudur. Olayın gerisindeki nedenden çok, meydana getirdiği zararlarla ilgilenirler. Yani fiziksel sonuçlar olayın iyi ya da kötü oluşunu belirler.  Araçsal İlişkiler: Başka insanların ilgi ve isteklerinin farkında olmalarına rağmen karar verirken önceliği hep kendi ilgi ve isteklerine verirler.

Düzeyley	Aşamalar
Geleneksel Düzey	<p>Kişiler Arası Uyum Eğilimi: Akran grupları ile işbirliği önem kazanır. İyi davranış başkalarını mutlu etmek ya da yardımcı olmaktır. Davranışların altında yatan niyet ve başkaları tarafından onay görmek önem kazanır.</p> <p>Kanun ve Düzen Eğilimi: Akran gruplarının yerini toplumun kural ve kanunları alır. Kanunlara uymayanlar onaylanmaz.</p>
Gelenek Sonrası Düzey	<p>Sosyal Sözleşme Eğilimi: Kanun kullanımına ve bireysel haklara eleştirel gözle bakılmaya başlanır. Kanunların demokratik olarak değiştirilebileceği kabulü vardır.</p> <p>Evrensel Ahlâk İlkeleri Eğilimi: Ahlâki ilkeler kişinin kendisi tarafından oluşturulur. Bu ilkeleri ihlal eden kanunlar, adalet yasadan önce geldiği için uygulanmamalıdır.</p>

Değerler eğitiminde ahlâki gelişim yaklaşımının kullanımında öğretmenlere yardımcı olmak adına Galbraith ve Jones (1975) şöyle bir yol önermektedir (Superka ve diğerleri, 1976, s. 34).

- 1) İkilem durumlarını öğrenciye sunma.
  - a) İkilem durumunu tanıtmak.
  - b) İkilem durumlarının içinde kullanılan kavramları tanımlaması için öğrenciye yardım etme.
  - c) İkilem durumunun doğasını ifade etme.
- 2) Öğrencinin orjinal ya da alternatif ikilemdeki durumu ifade etmesi.
  - a) Öğrencilerin eylemlerde kişisel durumlarını oluşturmalarına yardım etme.
  - b) Yeterli çatışmanın oluşmadığı durumlarda ikilem durumuna ilişkin sınıfta ortam oluşturma.
  - c) Kişisel konumları için sebepler oluşturmalarına yardımcı olmak.

- 3) Ahlâki ikilemde yer alan bir durum için muhakemeyi test etme.
  - a) Öğrencileri gruplamaya dönük uygun bir strateji seçme.
  - b) Öğrencilerin kişisel sebeplendirmelerini sınıf ya da grup içinde incelemelerine yardımcı olma.
  - c) Ahlâki ikilem üzerinde daha fazla düşünmeleri için ek sorular yöneltme.
  - d) Ek sorulara ilişkin olarak sunulan nedenleri inceleme.
- 4) Muhakemeyi yansıtma:
  - a) Öğrencilerin duydukları farklı nedenleri özetlemelerini isteme.
  - b) Öğrencileri, onların duygularını yansıtan ahlâki ikileme ilişkin en iyi sebebi seçmeye yöneltme.
  - c) Öğrencilerin belirledikleri bu cevabın gerçekten en iyi cevap olup olmadığına inanıp inanmadıklarını sorma.
  - d) Henüz ortaya çıkmamış ek sebepleri en iyi sebep olarak değil, üzerinde düşünülebilecek alternatifler olarak sunma.

Superka ve diğerleri (1976, s. 42) yöntemde kullanılacak materyallerin öğrenmeye karşı yapılandırmacı bir tutum geliştirmelerini sağlama, pozitif bir benlik oluşturma, değerler, öğrenme becerileri ve bilgi kazanımına yardımcı olacak şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

**Değer analiz yaklaşımı.** Bu yaklaşım, Oliver ve Newmann, Shaver ve Larkins ile Metcaft tarafından geliştirilmiştir. Ahlâki gelişim yaklaşımında olduğu gibi bu yaklaşımda da akla uygunluk önemlidir. Değerler, fenomenlerin doğruluğu ya da iyiliği hakkında kanıtlanabilir gerçekler olarak görülür. Değerlenme, bu gerçekleri belirleme ve doğrulama için oluşan bilişsel bir süreçtir. Bu yaklaşımda, ahlâki gelişim yaklaşımından farklı olarak kişisel ahlâki ikilemlerden çok sosyal değer konularına önem verilir (Superka ve diğerleri, 1976).

Yaklaşımında mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma süreçlerini, değerlerle ilgili konularla uğraşırken de kullanabilen öğrenciler yetiştirmek amaçlanır. Bu yaklaşımda öğrencilere ahlâki düşünme becerisini kazandırmak için örnek olaylar kullanılırken aynı zamanda bilimsel problemlerde kullandıkları yöntemi sosyal problemlerde de kullanarak problemi çözmeyi öğrenmeleri hedeflenir. Temel eğitimden yüksek eğitime kadar her aşamada uygulanabilir (Ryan, 1991).

Bu yaklaşımda kullanılan süreçler Ryan (1991), Welton ve Mallan (1999) tarafından açıklanmıştır. Bu süreçler aşağıda belirtilmiştir.

- 1) Konunun öncelikli olarak belirlenmesi ve açıklanması,
- 2) Alternatifler üzerinde tartışılması,
- 3) Bu alternatiflere yönelik kanıtlar toplanması,
- 4) Bu kanıtların uygunluk ve doğruluğunun değerlendirilmesi,
- 5) Çözüm yollarının tamamının ve bu olası çözüm yollarının her birinin üzerinde düşünülmesi,
- 6) Seçeneklerden birinin seçilip o doğrultuda davranışlarda bulunulması gerekmektedir.

***Eylem/davranış öğrenme yaklaşımı.*** Jones ve Newmann tarafından geliştirilen bu yaklaşımı diğerlerinden ayıran nokta öğrencilerin kendi değerlerini etkilemeleri için özel fırsatlar sağlanmasıdır. Yani, bu yaklaşımda öğrenciler sınıf ya da grup değerleri ile sınırlandırılmazlar, aksine değerlere ilişkin seçimler yaparak, eylemlerde buldukları toplumun geneline yayılırlar. Yaklaşımın amacı, öğrencilere, değerlerine dayalı kişisel ve sosyal eylemlerini gerçekleştirebilmeleri için uygun ortamlar yaratmak, kendilerini kişisel ve sosyal etkileşimin içinde olan bireyler olarak görmelerini sağlamaktır. Değer kazanım süreci, kendini gerçekleştirme süreci gibi görülür. Bireyler alternatifleri göz önünde bulundurarak, özgür seçimlerde bulunurlar. Bu seçimlere değer verirler, tekrarlarlar ve onlara göre



davranırlar. Bu yaklaşımda insanın tamamen çevreyle şekillendirildiği kabul edilmez. Kişiler interaktif kabul edilir (Superka ve diğerleri, 1976).

Bu yaklaşımda değer analizi ve aydınlatma belirginleştirme yaklaşımında kullanılan yöntemlere ek olarak eylem/davranış projeleri, organize edilmiş gruplar ve kişiler arası ilişkilerde beceri uygulamaları kullanılır (Superka ve diğerleri, 1976).

Bu yaklaşım, eğitimcilerin sınıf temelli öğrenme yaşantılarından çok toplumsal temelli yaşantıları vurgulamaları için geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın savunucuları, bireyin alternatifleri tanıdığı, alternatifler arasından özgürce seçim yaptığı, seçimlerini ise özgürce davranışa dönüştürdükleri bu süreci, kendilerini gerçekleştirmelerine hizmet ettiği yönünde açıklamaktadırlar (Huitt, 2004'ten aktaran Aladağ, 2009).

Yaklaşımın ilişkin yedi basamak belirlenmiştir.

Bunlar;

- 1) Problemin tanımlanması.
- 2) Problemin ve alternatif yolların belirlenmesi.
- 3) Alternatiflerle ilgili kanıtların toplanması ve bu kanıtlara dayalı tahmin yürütülmesi.
- 4) Kanıtlar yoluyla uzun vadeli sonuçların öngörülmesi.
- 5) Oluşacak durumun yeniden tanımlanması.
- 6) Her değer için olası sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması.
- 7) Alternatifler arasından seçim yaparak, uygun hareket için karar verilmesi şeklinde sıralanabilir (Welton ve Mallon, 1999).

***Aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımı.*** Değer belirginleştirme yaklaşımı 1970'lerde popülerlik kazanmış bir yaklaşımdır. Yaklaşımın temeli, bireylerin hayatlarında önem

yükledikleri şeyleri nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. John Dewey'in çalışmalarından etkilenecek, Raths, Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında oluşturulan bu yaklaşım, bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının söylemesiyle değil, özgürce değerlendirmeler yaparak kendisinin değer hakkında karar vermesine dayanmaktadır (Aladağ, 2009; Demirhan İşcan, 2007).

Değer aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımında üç aşama ve bu aşamaların içine dağılmış yedi kriter vardır. Bu üç aşama seçme, ödüllendirme, davranmadır. Bu üç aşama içerisinde yerini alan yedi kriter ise Tablo 7'deki gibi sıralanabilir (Aladağ, 2009; Aydın ve Gürler, 2012; Leming, 1999):

Tablo 7

*Değer Aydınlatma Yaklaşımının Aşama ve Kriterleri*

Aşama	Kriter
Seçme	1. Çocukların özgürce seçim yapmalarını özendirme.
	2. Seçme durumuyla karşılaştığında alternatif seçenekler oluşturmaya yardımcı olma.
	3. Her bir alternatifin olası sonuçları üzerinde düşünerek alternatifleri değerlendirmede çocuklara yardımcı olma.
Ödüllendirme	4. Çocukları, neyin ödüllendirilip korunduğu konusunda düşünmeye sevk etme.
	5. Seçeneklerini başkalarının onaylamaları için fırsatlar sunma.
Davranma	6. Çocukları seçimleriyle tutarlı yaşamaya ve davranmaya özendirme.
	7. Yaşamın daha sonraki anlarında bu davranışın tekrarlanması için çocuklara yardımcı olma.

Kirschenbaum ise (2000), değer belirginleştirmenin dört ana maddesi olduğunu söylemektedir. Bunlar aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

- 1) Arkadaşlık, aile, iş, sevgi, boş zaman, politika gibi değer yüklü başlıkların öğretmen ya da öğrenciler tarafından seçilmesi.
- 2) Öğretmen, rehber, grup lideri ya da ebeveynin soru ya da aktiviteyi tanıtması. (Bu belirginleştirme bazen katılımcıların konu hakkında düşünme, okuma ve konuşmalarına yardımcı olan strateji olarak adlandırılır).
- 3) Tüm aktivite ya da tartışma sırasında grup liderinin, öğretmenin, rehberin ya da ebeveynin tüm bakış açılarını yargılamadan dinleyip, psikolojik açıdan güvenliği sağlaması.
- 4) Aktivite ya da tartışmanın kendisinin konu içerisinde değer kazanımını ya da değerlere ilişkin becerilerin gelişimini destekler nitelik taşımasıdır.

Bu yaklaşım sayesinde karar verme aşamasında bu değer süreçlerini aktif kullanan gençlerin daha az duyarsız, daha az sorumsuz, daha az aşırı uysallık gösteren, daha az aşırı uyumsuz, daha fazla pozitif tarafta olan, daha canlı, daha enerjik, düşüncelerinde daha duyarlı, daha uyumlu olduğu görülmektedir. Bunun olabilmesi için gençlere kendi değerlerimizi dayatmak yerine kendi değerlerini oluşturmalarına fırsat vermemiz gerekmektedir (Kirschenbaum, 2000).

Bu yaklaşımda bireyin toplumla etkileşimi başlatılır. Dışsal faktörler içsel faktörlerden daha belirleyici iş görür. Bireyler gereksinimleri için çevreyi değiştirebilirler. Bu değişikliği yapabilmek için birey sahip olduğu her kaynağı kullanmalıdır (Superka ve diğerleri, 1976).

Bu yaklaşımda diğer değer eğitimi yaklaşımlarına göre çok daha fazla yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunlar arasında büyük ve küçük grup tartışmaları, kişisel ve grup

çalışmaları, sahte ve gerçek ikilemler, zorlanmış tercihler, duyarlılık ve dinleme teknikleri, şarkılar ve resimler, oyun ve taklitler, kişisel haber ve röportajlar gibi etkinlikleri saymak mümkündür (Aydın ve Gürler, 2012).

Yukarıda açıklanan tüm yaklaşımların özeti Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8

*Değer Yaklaşımlarına Bakış (Suparka ve Diğerleri, 1976).*

Yaklaşım	Amaç	Yöntem	Geliştiren
Telkin Yaklaşımı (Inculcation)	-Belirlenmiş değerleri öğrencilere telkin etme ya da içselleştirmelerine yardım etme. -İstenilen değerleri göstermeleri için değer değişikliği oluşturma.	Model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, taklit, azarlama, alternatifleri manipüle etmek, taraflı ya da eksik veri sağlama, oyunlar ve simülasyonlar, rol oynama, keşfederek öğrenme.	Blanchette ve diğerleri (1970) Sayre (1972)
Ahlâki Gelişim Yaklaşımı (Moral Development)	-Öğrencilere üst düzey değerler için karmaşık anlamlandırmalar oluşturmaları için yardımcı olmak. -Öğrencileri değer tercihleri ve konumları hakkında tartışmaya teşvik etmek	Ahlâki ikilem kesitleri, küçük grup tartışmaları.	Kohlberg ve Selman (1970) Galbraith ve Jones (1974)

Yaklaşım	Amaç	Yöntem	Geliştiren
Değer Analizi Yaklaşımı (Analysis)	-Değer soru ve konuları hakkında karar vermeleri için kritik düşünce ve bilimsel araştırma süreçlerini kullanmalarına yardımcı olmak. -Öğrencilerin rasyonel ve analitik süreci kullanarak kendi değerlerini ilişkilendirmelerine ve kavramsallaştırmalarına yardımcı olmak.	Sebeplerin yanı sıra kanıtlara, ilkelerin test edilmesine, benzer durumların analizine, tartışmaya ve araştırmaya ihtiyaç duyan yapılandırılmış gerçekçi tartışmalar.	Oliver and Newmann (1967-72) Shaver and Larkins(1973) Metcalf (1971)
Eylem/ Davranış Öğrenme Yaklaşımı (Action Learning)	-Değer analizi ve değer belirginleştirme için listelenen tüm amaçlara ek olarak kendi değerlerinde temellenen kişisel ve sosyal eylemleri için fırsatlar yaratmak, öğrencilerin kendilerini interaktif bireyler olarak görmelerini sağlamak.	Değer analizi ve değer belirginleştirme için listelenen tüm yöntemlerin yanı sıra okul ve toplum içerisindeki eylem projeleri, kişiler arası ilişkilerde ve gruplarda beceri uygulamaları.	Jones (1971) Newmann (1972) C.E.C Ochoa ve Johnson.
Belirginleştirme/ Aydınlatma Yaklaşımı (Clarification)	Öğrencilerin kendilerinin ve diğerlerinin değerlerini fark etmelerine, belirlemelerine yardım etmek, değerleri hakkında açıkça, dürüstçe iletişim kurmalarına yardımcı olmak, duygularını, değerlerini ve davranış yapılarını test etmek için gerçekçi düşüncelerini ve duygusal farkındalıklarını kullanmalarına yardımcı olmak.	Rol oynama, simülasyon, gerçek ya da suni değer yüklü durumlar, derinlemesine kişisel analiz uygulamaları, duyarlılık aktiviteleri, sınıf dışı uygulamalar ve küçük grup tartışmaları.	Gelatt ve diğerleri(1973) Raths ve diğerleri(1966) Simon ve diğerleri(1972) Shaftel ve Shaftel(1970) Goodykoontz (1968-1974) Kilise (1973)

**Değerler eğitiminde öğretmen rolü.** Hartshorne (1932), değerler konusunun tıpkı moda gibi güncelliğini yitirebildiğini ancak gene moda gibi geri döndüğünü ifade etmiştir. Ona göre; karakter inşa etmede büyük bir deneyim birikmiştir. Artık evde, okulda, dini ortamlarda değerler eğitimi basit bir konudur. Bu konu hem sosyolojik hem psikolojik hem kolektif hem de bireyseldir. Burada önemli olan vurgu değerler eğitiminin zaman zaman gündeme gelip zaman zaman güncelliğinin kaybolmasına rağmen karakterin inşasının mümkün olduğudur (Bohlin, 2005). Bu inşayı oluşturma görevi ise anne ve babalardan sonra kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir.

Durkheim'e göre öğretmenler okullar aracılığı ile çocukların "toplumsallaştırılması" görevini üstlenirler. Bu her toplumda ve her sınıfta toplumun ortak değerlerini, kültür mirasını aktarmak, onlara toplumun kendilerinden beklediği fiziki, zihni, ahlâki ve sosyal gerekleri kazandırmak görevidir. İkel toplumlarda aile ve sosyal çevrenin yüklendiği toplum değerlerinin, normlarının çocuklara aktarılması görevini modern toplumlarda daha çok öğretmenler yerine getirmektedir. Kuşakların asgari düzeyde toplumsallaştırılması kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Bu sebeptendir ki, her toplumda ilköğretim zorunludur (Akyüz, 2012).

Superka ve diğerleri (1976, s. 27)'de, Akyüz (2012) 'ün de belirttiği şekilde öğretmenlerin sınıf içerisinde değer kazandırmadaki rollerinin "öğrencilere seçilen değerlere ilişkin beceriler geliştirip, uygulamalar yapabilecekleri fırsatlar yaratmak ve kuşkusuz değerler konusunda eşsiz bir model olmak" olarak ifade etmektedir. Çünkü eğitimin en önemli hedefi, öğrencilerin sosyal anlamda kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır.

Kirschenbaum (2000)'da model olma ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlama konusunda yaygın kabul görmüş bir sayıltıyı kullanarak değerler eğitiminde öğretmenin rolünü açıklamıştır. Ona göre, karakter eğitimini telkin yoluyla yaptığımız zaman, yani onlara

değerleri doğrudan söylediğimizde ya da öğrettiğimizde büyük bir oranda aktardıklarımızı hatırlayacaklardır. Onlara örneklerle açıkladığımızda ya da gösteri yaptığımızda hatırlama oranları biraz daha artacaktır. Eğer onlara kişisel anlamlandırmalarını yapabilmeleri için fırsat sunarsak hatırlama oranları iyice artacak ve daha uzun süreli olacaktır, aynı zamanda ve en önemlisi davranışlarına da yansiyacaktır. Eğer amacımız iyi karakter kazandırmaksa bunu sağlayabilecek tüm yöntemleri işe koşmamız gerekecektir. Bu da her şeyden önce iyi yetişmiş öğretmenlere olan gereksinimi ortaya koyar niteliktedir.

Ryan ve Bohlin (1999, s. 153) öğretmenlerin karakter eğitimi verebilmeleri için her birinin yedi yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca karakter eğitimcileri olarak öğretmenlerin taşımaları gereken niteliklerle ilişkili öğretmen eğitimine yönelik altı standart tanımlamışlardır. Bu yeterlilikleri ve standartları Tablo 9'daki gibi özetlemek mümkündür (aktaran Arthur, 2003, s. 121-123).

Tablo 9

*Karakter Eğitmeni Olarak Öğretmenlerin Taşımaları Gereken Yeterlilikler ve Öğretmen Eğitiminde Bu Yeterlilikleri Karşılama İçin Dikkate Alınması Gereken Standartlar*

Öğretmenlerin karakter şekillendiriciler olarak sahip olması gereken yeterlilikler	Öğretmen eğitiminde karakter eğitimi boyutuna ilişkin ele alınması gereken standartlar
a) Kendileri erdem abidesi olmasalar bile iyi karakterleri ile model olmalı ve karakterlerini geliştirmek için sürekli çabalamalıdır.	a) Yeni ya da tecrübeli öğretmenlerin tümü öğrencilerin karakter oluşumlarında sorumlu olduklarını bilmeli ve rollerini yerine getirmelidirler.
b) Öğrencilerinin karakterlerindeki gelişimi profesyonel sorumluluğu olarak görmelidir.	b) Öğretmenler değer taşıyıcısı, değer eleştirme ve rol modeli olarak sorumluluklarını almalı bu sayede öğrencilerin demokratik değerler, olumlu sosyal davranış, karakter gelişimleri ile ilgili beklentilerini karşılamalıdır. Olumsuz davranışları ortadan kaldırmaya destek vermelidir.

Öğretmenlerin karakter şekillendiriciler olarak sahip olması gereken yeterlilikler	Öğretmen eğitiminde karakter eğitimi boyutuna ilişkin ele alınması gereken standartlar
c) Değerlere ilişkin ahlâki tartışmalarla öğrencilerini karşılaştırmalı ve meşgul etmelidir.	c) Okulda ve sınıf içinde karşılıklı saygılı ortamların oluşmasına zemin hazırlamalıdır.
d) Otoriter bir tutum sergilemeden ahlâki konularda kendi düşüncelerini ifade etmelidirler.	d) Edebiyattan, medyadan, hayattan etik ikilemler çekerek öğrencileri etik analizlerle, kritik sorgulamalarla, üst düzey düşünme becerileriyle meşgul tutmalıdırlar.
e) Çocukların diğer kişilerin deneyimlerine ilişkin empati kurmalarını desteklemelidirler.	e) Öğretmenler öğrencilerin karakter gelişimleri için iş arkadaşları, öğrenciler, aileler ve sosyal gruplarla birlikte çalışabilmelidirler.
f) Sınıfta pozitif ahlâki bir ortam yaratmalıdırlar.	f) Öğretmenler çocuğun karakter eğitiminin birincil dayanağının aile olduğunun bilincinde olmalıdır.
g) Çocuklara okul içinde ve okul dışında ahlâki roller üstlenecekleri aktiviteler sağlamalıdırlar.	

Hildebrant ve Zan (2008), yapılandırmacı yaklaşımın çocukları tüm disiplinlerde (fen bilgisi, matematik, sosyal bilimler v.b) ve tüm gelişimsel alanlarda (entellektüel, fiziksel, sosyal, duygusal ve ahlâksal) ilerletmeyi amaçladığını belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli hedefi olarak bağımsız ve hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmek gösterilmektedir. Yapılandırmacı sınıflarda ahlâki konu ve davranışlar için doğrudan deneyimlemeye yönelik fırsatlar sunulur. Günlük sosyal etkileşimleri ahlâki anlayışlarını kendilerinin şekillendirmelerine uğraşılır. Sınıf küçük bir toplum gibi görülerek öğrenciler söylemler, yorumlar, aktiviteler, yargılama ve yansıtımlarla meşgul edilir. Bu sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve ahlâksal gelişimlerini, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümlerini aramalarını ve kendi kararlarını almalarını (kurallara ilişkin kararlarda dahil) sağlayarak, oylama yaptırarak, sosyal ve ahlâksal konuların tartışılmasına



ortam yaratarak ve sınıfın tüm üyeleri arasında işbirliğini destekleyerek pozitif bir öğrenme ortamı yaratırlar.

Ülkemizde benimsenmiş olan eğitimde yapılandırmacı yaklaşım iyi yetişmiş öğretmen ihtiyacını net şekilde ortaya koymaktadır. Çünkü artık öğretmen ansiklopedik bilgi aktaran değil, öğrencilere öğrenmeleri için fırsatlar sunan ve kendisi de sürekli öğrenen konumunda olan kişidir.

**Uluslararası platformda değerler eğitiminin yeri.** Düzgün ahlâk ve kişilik sahibi bireylerin yetiştirilmesi dünya üzerindeki pek çok ülkede önemli görülen bir gerçekliktir. Avustralya, İngiltere, Çin, Tayvan, kuzey ülkeleri ve pek çok ülke vatandaşlık bilinci taşıyan, kültürel hayata uyum gösteren, ruhani gelişimini sağlamış bireyler yetiştirmek için çabalamaktadır. Bunu gerçekleştirirken, kendi kültürel mirası içinde, karakter gelişiminde öğretmen rolünü vurgulayarak, tüm paydaşların katılımıyla olumlu vatandaşlık becerileri ile sonuçlanan uluslararası programların pek çoğu Amerika Birleşik Devletlerini model almaktadır (Daniluk, Kondakov ve Tishkov, 2010).

İzlanda, Norveç, İsveç, Danimarka, Finlandiya olarak bilinen İskandinav Ülkeleri uluslararası platformda refah sistemini sağlamış, demokratik, eşitlikçi ve demokratik değerlere bağlı olarak bilinirler (Frimannsson, 2008'den aktaran Jakubowski, 2013). İskandinav Ülkeleri'nde eğitim araştırmacıları için İskandinav Eğitim Araştırmaları Derneği (NERA) temel kurum konumundadır. NERA, okul ve diğer eğitim ortamları için değerler, etik, değerler eğitimi gibi konularda deneysel çalışmalar yapan özel bir ağ geliştirmiştir. Eğitimdeki değer konularına ilişkin deneysel araştırmalar içinde yer alan konulardan bazıları öğretmenlik etiği, okulda şiddet ve akran tacizi, disiplin uygulamaları, ahlâk gelişimi, okulda demokrasidir. Öğretmenlere, ailelere ve diğer tüm yetişkinlere genç neslin ahlâki gelişimi ile ilgili önemli sorumluluklar yüklenir. İskandinav bölgesi okulları öncelikli olarak ahlâki

kurumlar olarak görüldüğü için uluslararası bir üne sahiptir (Nordic Educational Research Association, 2011).

Rusya da geniş topraklara sahip büyük bir ülkedir ve böyle bir ülkede bir arada tutmayı sağlayacak ahlâki bir sisteme, değerlere ya da aşk, onur, hizmet gibi bir yaşam amacına ihtiyaç vardır. Rusya ahlâki programlarla şekillenen güçlü kültürel bir mirasa sahiptir. Temel değerler, tüm okul süresince sınıf aktiviteleri, sınıf dışındaki kültürel olaylar, sınıf dışındaki sosyal olaylar, ev içinde çocuk yetiştirme, Rusya'nın geleneksel dinlerinin ilkelerini kültürel açıdan çalışma olarak sıralanabilecek beş alana entegre edilerek kazandırılmaya çalışılmaktadır (Daniluk, Kondakov ve Tishkov, 2010). Bu açıdan Rusya vatandaşlık sorumluluklarını, ahlâk eğitimi, paydaşlar arasındaki işbirliği ve etkileşimi ön planda tutan özel bir örnek olarak karşımıza çıkar.

Avustralya hükümeti, Değerler Eğitimi ve İyi Uygulama Okulları Projesi'ni (The Values Education and Good Practice Schools Project) ve 2005'te geliştirilen Avustralya Okullarında Değerler Eğitimi için Ulusal Çerçeve'yi (NFVEAS: The National Framework for Values Education in Australian Schools) uygulamaktadır. Avustralya hükümeti özgürlük, eşitlik ve vatandaşlık sorumluluklarına odaklanan Amerika, İngiltere, İsveç ve İsviçre'yi kendi uygulamalarını şekillendirirken örnek almıştır (Jones, 2009).

Tayvan'da yakın zamanda ahlâk eğitiminde sıkıntılı dönem yaşanmıştır. Tayvan zorunlu eğitim sisteminde merkezi bir rol oynayan ahlâk eğitiminin seyri değişmiştir. Tayvan hükümeti devrimci bir eğitim reformu uygulamasına 1997 yılında başlamış ve 2004 yılında sonuçlandığı zaman resmi ahlâki programını kaldırmıştır. Bu nedenle Tayvanlı bilim adamları ve eğitimciler ahlâk ve karakter gelişimini destekleyen yeni yollar aramışlardır. “Karakter Eğitimi İyileştirme Projesi” (Character Education Improvement Project) ve “İnsan Hakları ve Dost Canlısı Kampüs” (Human Rights and Friendly Campus) uygulamaları bu yeni yollardan bazılarıdır (Lee, 2008; Lee, 2009).

Çin'deki Hong Kong okullarına, Batı araştırma ve teorilerine dayalı karakter eğitimi programları eklenmiştir. Her ne kadar Hong Kong Okulları konfüçyüsçülük, otoriterlik ve diğer geleneksel erdemlere odaklanan geleneksel Çin kültürünü devralmış olsa da, karakter eğitimi ve ahlâk gelişimi okullarda birincil öncelik taşımaktadır (Cheung ve Lee, 2010).

Kale (2007), dünyada değerler eğitimi ile ilgili bu gelişmeler yaşanırken ülkemizde günümüze kadar özellikle ilköğretimde dördüncü sınıftan itibaren “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi”, 7. ve 8. sınıflarda “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” , lise düzeyinde de; “İnsan İlişkileri”, “Demokrasi ve İnsan Hakları” ve “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” dersleri ile bu eğitimin verilmeye çalışıldığını belirtmiştir. Ülkemizde gerek demokrasi gerekse ahlâki gelişimi, değer kazanımını ve karakter eğitimini destekleyici projeler son dönemde daha da yaygınlık kazanmıştır. Kepenekçi (2004, s. 33), demokratik eğitimi, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan; eğitim öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye ve kişiliğe değer ve önem veren eğitim olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Kincal ve Uygun, 2006, s. 32). Gerek 2005 yılında programlarda uygulanan reformla gerekse devlet kontrolünde sürdürülen projelerle bu alana destek verilmektedir. Örneğin, “Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi” öğrencilerde demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi; seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olabilme, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amacıyla 2004 yılından beri süregelen bir proje olarak karşımıza çıkmaktadır (TTKB, 2013). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde sürdürülen değerler eğitimi çalışmaları da son yıllarda artış göstermektedir. Bu çalışmalar pek çok ilde sürdürülmektedir. Örneğin 2011 yılında Antalya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü, okullarda

değerler eğitimi ile ilgili bir proje başlatmış ve bu proje kapsamında okul öncesi, ilköğretim, orta öğretime yönelik “değerler eğitimi” program kitapları hazırlamıştır (Uygun, 2013).

**Değerler eğitimine ilişkin eğitim programları ve organizasyonları.** Okulların çocukları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak yetiştirme sorumluluğu vardır. Karakter/ahlâk/değer öğretimi, çocukları toplumun erdemli üyeleri haline getirmek için okullara sorumluluk yüklemektedir. Bu bölümde bu sorumluluk adına geliştirilen projelere ve organizasyonlara değinilecektir.

Josephson Etik Enstitüsü (Josephson Institute of Ethics) kişisel ve kurumsal karar alma ve davranışları değiştirme yoluyla toplumun etiksel niteliklerini geliştirmeyi misyon edinmiştir. Michael Josephson tarafından 1987’de kurulan bu organizasyonda bu güne kadar, kamu görevlileri, okul yöneticileri, askeri ve polis memurları, gazeteciler, üst düzey şirket yöneticileri ve kâr amacı gütmeyen, hakim ve avukatlar dahil olmak üzere 100.000 'den fazla etkili liderler rol almıştır (Josephson Institute of Ethics, 2014).

Diğer önemli bir organizasyon ise Karakter Eğitimi Ortaklığı CEP (Character Education Partnership) dir. Bu organizasyon, Washington’da temellenen ve ulusal düzeyde karakter eğitiminin savunuculuğunu ve liderliğini yapan partilerden ya da belirli bir mezhepten bağımsız kar amacı gütmeyen bir yapılanmadır. Bu organizasyon 44 okulu kapsayan “Etkili karakter eğitiminin on bir prensibi” (The Eleven Principles of Effective Character Education) ve “Ulusal karakter okulları”nın (National Schools of Character) gelişiminden sorumlu tutulmuştur (Character Education Partnership, 2014).

Mükemmellik ve Etik Enstitüsü (The Institute for Excellence and Ethics) kasıtlı kültürlemeyi hedefleyen, etik ve mükemmelliğin temel bileşenlerini desteklemeyi amaçlayan kâr amacı gütmeyen bir diğer organizasyondur. Araştırma temelli öğretim, öğrenme kaynakları, mesleki geliştirme rehberliği, değerlendirme araçlarının tasarlanması ve temin

edilmesi gibi hizmetler yürütülmektedir. Ayrıca okul, aile, spor, ve işyerine optimum performans için örgütsel danışmanlık hizmetlerini sağlamaktadır (Excellence and Ethics, 2014).

Bilgelik Projesi (Project Wisdrom) 1992 yılında Mutala tarafından kurulmuş, bağımsız, politik olmayan, kar amaçlı öğrencilerin karakter gelişimlerine, güven kazanımlarına ve toplumun huzuruna hizmet etmeyi benimsemiş yaklaşık 19.000 okula kaynak sağlayan bir yapılanmadır (Project Wisdrom, 2014).

İyi niyet organizasyonu (The Random Acts of Kindness Foundation) ise iyilik eylemlerini yaymak ve farkındalığı arttırmak yoluyla daha yaşanılabilir bir dünya oluşturmayı amaçlamış bir yapıdır. İyi değerleri yaymak ve tanıtmak için internetten faydalanır (Random Acts of Kindness, 2014).

Türkiye’de ise Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) faaliyetlerine Ensar Vakfı bünyesinde 2003 yılı başında başlamıştır. DEM; değerler ve eğitimi konusunda araştırmalar, proje ve atölye çalışmaları, seminer ve sempozyum organizasyonları, süreli yayın, kitap ve sanal yayın faaliyetleri, kütüphane derlemesi gibi birçok alanda çalışmalarını yürütmektedir. Değerler Eğitimi Merkezi, ulusal ve uluslararası camiada konusunda uzmanlaşan bir kurum olarak adından söz ettirmektedir (Değerler Eğitimi Merkezi, 2014).

### ***Yurtiçi ve yurtdışı araştırma örnekleri.***

*Yurtiçi araştırmalar.* İlgili araştırmalar ele alınırken, son on yıl içerisinde Türkiye’de gerçekleştirilen ilgili araştırma örneklerine, sonrasında ise yurtdışında gerçekleştirilen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Akbaş (2004) tarafından yapılan “Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışmasında ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyi nicel

ve nitel veri toplama araçlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2002-2003 öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören 360 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 44 öğretmenle sürdürülmüştür. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir: öğrencilerin cinsiyetleri onların geleneksel değerlere, bilimsel değerlere ulaşmalarında farklılık yaratmamaktadır. Araştırma kapsamında kız öğrenciler demokratik ve temel değerlere, erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaşmışlardır. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler değer öğretiminde daha çok öğretmenin merkezde olduğu, sözel iletişime dayalı etkinliklerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ile aile arasında işbirliği olmadığını ve okulda verilen değerlerle ailede verilen değerlerin çatışabildiğini söylemişlerdir.

Türkbay (2005) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği” başlıklı yüksek lisans çalışmasında üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerlerini belirlemek ve bu tutumları etkileyen toplumsal, siyasal, ekonomik değişkenler ile ilişkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Kavramsal ve teorik çerçeveye dayanarak yapılan alan araştırması ile üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerlere ne ölçüde sahip olduğu tespit edilmek istenmiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi’nin farklı fakülte ve bölümlerinde okuyan 267 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir; üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerleri, eğitim, temel bilim alanları, cinsiyet, aile, meslek, yerleşim yeri gibi pek çok ekonomik toplumsal değişkenin etkisine bağlı olarak değiştiği ve hiçbir değişkenin tek başına etkili olmadığı varsayımı araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır.

Dılmaç (2007) tarafından fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde değişiklikler meydana getirip getirmediğini araştırma amacıyla yapılan “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani

Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması” başlıklı doktora çalışması 2006-2007 yılında Konya ili Meram Fen Lisesi 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören ve kurumda kalan 30 öğrenciden 15 kişiyi deney, 15 kişiyi kontrol grubuna atayarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun son test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk alt boyutunda, arkadaşlık alt boyutunda, barışçı olma alt boyutunda, saygı alt boyutunda, dürüstlük alt boyutunda ve hoşgörü alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlardan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirhan İşcan (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” başlıklı doktora çalışmasında “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel ve duyuşsal davranışlarına ve değer gösterme düzeylerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu amaçla, 4. sınıfta öğrenim gören 51 öğrenciden; 26’sı deney grubuna, 25’i kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu modelde ve karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir: deney grubundaki öğrencilerin bilişsel davranış kazanma düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı şekilde ve pozitif yönde farklılaşmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal özelliklere ilişkin puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrenci görüşmelerinde deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre değerlerin özelliklerini yansıtan ifadelerle daha çok yer vermiş ve programın uygulanması sırasında daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemişlerdir. Uygulamaya katılan kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre bilişsel davranışlar ve değer gösterme düzeyleri bakımından daha başarılı olmuşlardır.

Koç (2007) “İlköğretim Sınıflarında Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerine Öğretim

Sürecinin Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında öğretim sürecinin evrensel değerlere ilişkin tutumların oluşmasındaki etkisini belirlemek için 7. sınıfta okuyan 40 öğrenciye ön test ve son test şeklinde öğretim sürecinin başında ve sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen 41 maddelik "öğrencilerin evrensel değerlerine ilişkin tutum ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretim sürecinin evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Narin (2007) tarafından “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Vatandaşlık Bilgi, Beceri ve Değerlerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında tarama modeli kapsamında araştırma çeşitlemesinden faydalanmış ve karma araştırma deseni kullanmıştır. Araştırmanın uygulamasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Nicel ve nitel boyutlar için aynı evren içinden 2 farklı örneklem alınmıştır. Nicel boyutta 42 ilköğretim okulundaki 230 sınıf öğretmeni, nitel boyutta ise 13 ilköğretim okulundaki 20 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ifade edilen maddelerde, Hayat Bilgisi öğretim programının vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazandırmada büyük ölçüde yeterli olduğu, vatandaşlık değerleri bakımından kimi değerleri kazandırma konusunda yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Sarı (2007) “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” başlığını taşıyan doktora çalışmasında, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi, okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada yürütüldüğü karma yöntem kullanılmıştır. Örneklem, tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen 17 ilköğretim okulunda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 428 öğretmen ile bu okulların 4., 5., 6. ve 7. sınıflarından



seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan 2254 öğrenciden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” (DDBÖ) ile “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı, araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük programın daha antidemokratik özellikler taşıdığı, buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergiledikleri belirlenmiştir.

Can (2008) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ili Çankaya Merkez ilçesinde yer alan; OKS sınavı sonrasında herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleştirdikleri öğrenci yüzdelerine göre ayrılmış ilköğretim okullarında görev yapan 102 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden üst gruptan 4, orta gruptan 4 ve alt gruptan 4 olmak üzere toplam 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar arasında öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde en çok sorumluluk almaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri, değerler eğitiminde öğretmenin telkin, model olma, empati kurma, değer aydınlatma yaklaşımlarını etkin şekilde kullandıkları ancak ahlâki muhakeme ve değer analizi yaklaşımlarını yeterince kullanmadıkları, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı drama yöntemini sıklıkla uyguladıkları, öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını en çok gözlem yaparak anladıkları yer almaktadır.

Keskin (2008) doktora araştırmasını 2277 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Çalışmada, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler

eğitiminin tarihsel gelişimi ve -yayınlanan son iki program esas alınarak- mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, “Türkiye’de II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar yayınlanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarında açık veya gizli şekilde yer alan değerler” tarihsel yöntem içinde yer alan belge incelemesi (doküman analizi) tekniği ile analiz edilmiştir. Nicel boyutta ise genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Değerler Eğitimi Ölçeği”; vatanseverlik, hoşgörü, tarihsel mirasa duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık, çalışkanlık, misafirperverlik, dayanışma, yardımseverlik, adillik ve sorumluluk değerlerini içermektedir. Değerler Eğitimi Ölçeğinin 10 alt boyutunda da cinsiyet değişkeni esas alındığında, kızların toplam puanları erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada ayrıca anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin değerlere sahip olma ve onları benimseme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Keskinoğlu (2008) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesleki Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlâki Olgunluğu ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında hazırladığı programın etkililiğini ahlâki olgunluk ve saldırganlık ölçekleri ile sınımayı amaçlamıştır. Uygulamada ahlâki olgunluk seviyesi düşük 15 öğrenci deney, 15 öğrenci kontrol grubu olacak şekilde atama yapılmıştır. Deney grubuna 33 oturum süren “İnsani Değerler Eğitimi” verilmiştir. Araştırma sonucunda ifade edilen maddeler arasında hazırlanan programın gerek ahlâki olgunluk gerek saldırganlık eğilimi üzerinde olumlu ve anlamlı farklılık yarattığı ifade edilmiştir.

Somuncu (2008), “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebi Metinlerin Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, metin incelemelerine geçmeden önce edebiyat ve eğitim bağlamında edebi metinleri eğitsel açıdan değerlendirmiş, kavramsal bilgiler sunmuştur. Sonrasında ise evrensel değerler, kitaptaki metinlerin evrensel değer ağırlıklı kuramsal bilgileri verilerek kavramsal ve

disipline edilmiş bir çerçevede sunulmuştur. Temel evrensel değerlere teker teker değinilmiştir. Kitap incelemesine geçildiğinde öncesinde oluşturulan kuramsal çerçeve ve edebi-sanatsal temel göz önüne alınarak değerlendirme yapılmıştır. Çalışma sonuçları arasında metinlerin temel evrensel değerler açısından üst düzey metinler olduğu, ancak öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirmelerde bazı yanlış bilgilendirmelere yer verildiği belirtilmektedir.

Kurtulmuş (2009) ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesini amaçladığı yüksek lisans çalışmasında, deney grubuna değer analizi yaklaşımı ile kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşımla değer kazandırmaya dönük eğitim vermiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu modelle çalışılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan değer belirleme ölçeği, gözlem formu ve değer kazanımlarının belirlendiği hikâyelerle toplanmıştır. Araştırma bulguları arasında, deney ve kontrol grubunun “İstiklal Marşı ve bayrağa saygı”, “dayanışma”, “akademik dürüstlük” ve “adil olma” değerine ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Özkartal (2009), doktora çalışmasında Sanat Etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın millî değerlere etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desenedir. 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.

Uçar (2009), Sosyal Bilgiler Programı'ndaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler, 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile çalışmıştır. Çalışmaya 290 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal

Bilgiler Kazanım Değerlendirme Anketi ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sunulan sonuçlardan bazıları şöyle ifade edilmiştir: Verilen cevaplar öğretmenlerin cinsiyet ya da branşlarına göre değişmemektedir ve öğretmenler programda yer alan değer kazanımlarını yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Yiğittir (2009) tarafından hazırlanan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi” başlıklı doktora çalışmasında İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerden random yöntemle seçilen “sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, yardımseverlik, bilimsellik, misafirperverlik, doğa sevgisi” ile 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki “estetik, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, çalışkanlık, akademik dürüstlük” değerlerinin kazanılma düzeylerini ve farklı değişkenlerin, değerlerin kazanılmasına etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma beşinci sınıfta okuyan 1245, altıncı sınıfta okuyan 1325 öğrenci ve bir önceki yıl bu sınıflarda görev yapmış 34 öğretmen ile yürütülmüştür. Nicel veriler anket, nitel veriler ise görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir: değerlerin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, akademik dürüstlük ve estetik değerlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevapların analizinden değerler eğitimine Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde yer verilmesini olumlu karşıladıkları, değerler öğretiminde tartışma, telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımı ve anlatım tekniklerini kullandıkları, değerler eğitiminde daha çok medya, aile ve toplumun etkilerinden kaynaklanan olumsuzluklar yaşadıkları, ders kitaplarında değer eğitimine yeterince yer verilmediğini düşündükleri, değerler eğitimi ile öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözledikleri ve değerler eğitimiyle ilgili farklı istek ve önerilerde buldukları sonuçları elde edilmiştir.

Bahçe (2010) “Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Bu amaçla, en az bir yıl Hayat Bilgisi dersini okutmuş sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarından bazılarında, öğretmenler programda yer alan değerleri kazandırmak için en çok drama ve örnek olay yöntemini tercih ettiklerini, klavuz kitaptaki etkinlikleri yeterli bulduklarını ve değerlerin kalıcı olmasının öğrenci merkezli etkinliklerle sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler değer kazandırmada okul-aile-çevre işbirliğinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Bozok (2010) tarafından hazırlanan “İlköğretim 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Millî Değerlerin Kazanılmasında Millî Bayramlarımızın Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında ulusların kültürel değerlerinin çok eskilere dayanan kazanımlar olduğu bilinci ile Türk Millî Eğitimi içerisinde alternatif olarak ilköğretim 8. sınıflar için millî bayramlarımızın özünde kendi toplumumuza ait kültürel ve millî değerlerimizi anlatan 29 Ekim ve Cumhuriyet Bayramımız başlığı altında Kurtuluş Savaşı'nın konu olarak işlenmesi gerektiği önerilmiştir. Araştırmada 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında 54 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları arasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yapılan son test başarı puanları arasında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve son tutum puanları arasında deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu ifade edilmiştir.

Çengelci (2010) Eskişehir ili Ahmet Olcay İlköğretim Okulu 5- A sınıfında öğrenim gören 9'u kız, 13'ü erkek 22 öğrenci üzerinde “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması” başlığını taşıyan bir doktora çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma yapılandırılmamış gözleme dayalı

betimsel durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmada bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımların; telkin yoluyla değerler eğitimi, soru- yanıt yoluyla değerler eğitimi, değer belirginleştirme yoluyla değerler eğitimi ve örtük program yoluyla değerler eğitimi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve programda verilmemiş kimi değerlerin, dersin içeriği ve günlük yaşamla bağlantılı olarak çeşitli etkinlik ve materyaller yoluyla öğrencilere kazandırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında aile birliğine önem verme, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, adil olma, bağımsızlık, çalışkanlık, yardımseverlik, dayanışma, bilimsellik, hoşgörü, vatanseverlik, sevgi, duyarlılık, misafirperverlik, barış, saygı, estetik, özgürlük, temizlik ve dürüstlük olmak üzere 20 değerden söz edildiği belirlenmiştir.

Şahin (2010) “İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında tarama modellen nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler 4. ve 5. sınıf okutan 22 öğretmenle yapılan yüzyüze görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan bazı sonuçlar şu şekilde ifade edilmiştir: katılımcı öğretmenlerin çoğu öğrencilerde sağlam bir kişilik oluşturmak, onları geleceğe hazırlamak ve değer yozlaşmasının önüne geçmek gibi nedenlerden dolayı değerlerin açık bir şekilde programa konulmasını uygun bulduklarını, kendi rollerini model olma olarak tanımladıklarını ve kendileri dışındaki en etkili kurumu aile olarak gördüklerini, çoğunun değerleri öğrenme alanlarıyla ilişkilendirerek öğretmenin süreci organize ettiği ve kalıcı öğrenme sağladığı için uygun bulduğunu belirtmiştir. Çalışmada ayrıca okulda verilen değerler ile ailede, çevrede ve medyada verilen değerlerin çatışmasının

öğretmenlerin eksik bilgilerinin değerler eğitimi güçleştiren durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Kunduroğlu'nun (2010) "4. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği" isimli yüksek lisans çalışmasını ön test-son test kontrol gruplu desene gerçekleştirmiştir. 4. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenci deney, 35 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna Fen ve Teknoloji dersi ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı 6 hafta süresince uygulanmış, kontrol grubunda ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın programı aynen sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda; öğrencilere verilen eğitimin, programda yer alan kazanımlara sahip olma düzeylerini anlamlı şekilde arttırdığı, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre değerlere ilişkin ikilem durumları formunun ön test-son test ortalamalarındaki farkın deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu, nitel bulgularında nicel bulguları desteklediği ve programın değer kazanımında etkili olduğu belirtilmiştir.

Katılmış (2010) "Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi" başlıklı doktora tezinde karakter eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazanılmasına ve akademik başarıya etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Deney grubuna karakter eğitimi uygulanırken, kontrol grubunda normal sürece müdahale edilmemiştir. Uygulama haftada 3 saat olmak üzere 39 saat gerçekleştirilmiştir. Karakter eğitimi kapsamında ele alınan değerlerin istatistiki açıdan olumlu ve anlamlı fark yaratacak şekilde kazanıldığı ve akademik başarının da karakter eğitimi programının etkisi ile anlamlı şekilde yükseldiği araştırma sonuçları arasında yer almıştır.

Samur (2011) “Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde bağımlı değişken olarak anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının “sosyal ve duygusal gelişimleri”; bağımsız değişken olarak ise “değerler eğitimi programı” ele alınmıştır. Konya ilindeki bir ilköğretim okulunun anasınıfında öğrenim görmekte olan 22 öğrenci deney, 22 öğrenci kontrol grubu olarak atanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Davranışsal ve Duyuşsal Dereceleme Ölçeği” seçilmiş ve ölçek ön test, son test ve izleme test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları arasında yer alan maddeler deneyin etkililiğini göstermektedir. Bu maddelerden bazılarında; deney ve kontrol gruplarının duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve aileye aitlik puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ve deney grubunun son test-izleme testi puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmadığı ve işlemin kalıcılığının kabul edildiği ifade edilmektedir.

Şahin (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında karma yöntem kullanmıştır. Araştırma yedi üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel veriler “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz yeterlik Ölçeği” ile nitel veriler ise “Değerler Eğitimi Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şu şekildedir: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hem değerler eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği genelinden hem de ölçek alt boyutlarından genel olarak yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilik düzeylerinin cinsiyete, mezun olunan lise türüne, baba ve anne eğitim durumuna, değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir toplantıya katılma durumuna, değerler eğitimi ile ilgili ders alma durumuna, üniversiteye gelmeden önce



yaşadıkları yerleşim birimine göre farklılaşmadığı ancak öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılaştığı belirtilmiştir.

Özdaş (2013) “Ortaokulda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışmasını karma yöntemle gerçekleştirmiştir. Çalışmada Batman ili merkez ilçede yer alan 34 okulda görev yapan 590 öğretmen ile çalışılmıştır. Nitel veriler ise ölçüt örnekleme göre belirlenmiş 172 öğretmenden görüşme formu ile toplanmıştır. Özetlenen sonuçlar arasında araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutlarında bazen düzeyinde gerçekleştiği yer almaktadır. Sonuçlar Özdaş (2013), tarafından bir bütün olarak, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen davranışların görülme sıklığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

*Yurtdışı araştırmalar.* El Hassan ve Kahil (2005) “Yaşayan Değerlerin Etkisi: Lübnan Özel Okullarında İlköğretim Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarına Yönelik Bir Eğitim Programı” (The Effect of Living Values: An Educational Program on Behaviors and Attitudes of Elementary Students in a Private School in Lebanon) başlıklı makale çalışmalarında Yaşayan Değerler Eğitimi Programı’nı (LVEP) Lübnan’da özel bir okuldaki ilköğretim öğrencilerinin kişisel ve kişilerarası zeka ile ilgili tutum ve davranışlarına etkisinin ön-test son-test grup tasarımıyla belirlenmesini amaçlamışlardır. Programda barış, saygı ve sevgi değerleri esas alınmıştır. Çalışmanın örneklemini ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan 76 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubu öğrencileri okulda uygulanan programa devam ederken, deney grubu öğrencileri okul programının yanı sıra barış, saygı ve sevgi değerleri eğitim programını da takip etmişlerdir. Ön test son test olarak uygulanan üç ölçeğin yanı sıra öğretmen ve veli görüşmeleri de yapılmıştır. Harter ölçeğinin skolastik, bilişsel ve sosyal boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin öz algılamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı

şekilde iyileştiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen derecelendirme ölçeği son test puanlarında da deney grubu lehine farklılaşma görülürken, öğrencilerin kişisel ve kişiler arası zeka ve EQ konusunda “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”nın uygulanmasından sonra önemli farklılık olmadığı görülmüştür.

Howard (2005) “Uluslararası Bir Doğu Afrika Ortaokulunda Sorumluluk Temelli Karakter Eğitimi Programının Akademik Başarıya ve Okul Ortamına Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında uygulanan karakter eğitimi programının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları, çaba ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, okuldaki yaşları 10 ile 14 arasında değişen 144 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcı öğrencilerden 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 3, 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 3, 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 3 deney ve 6-7-8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplamda 3 kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna sorumluluk değerine odaklanılan 12 derslik bir dizi eğitim verilmiş, kontrol grubu ise bu eğitime dahil edilmemiştir. Deney ve kontrol grubuna işlem öncesi ve sonrası ölçek uygulaması yapılmış ve deneyin etkililiği test edilmiştir. Öğrencilerin altı akademik dersteki akademik seviyeleri ve çabalarıyla okul iklimine ilişkin tutumları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Ele alınan altı dersteki akademik başarıya ilişkin tutumlar derse ve sınıf seviyesine göre farklılaşma göstermiştir. Aynı şekilde tutumlarda ya da çabada da farklı bulgular görülmüştür. Özetle, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve çalışmadan elde edilen genel veriler akademik başarıya, çaba ve tutuma etki eden çok sayıda faktör olduğunu göstermiştir.

Kropp (2006) yapmış olduğu “Bilişsel Ahlâk Gelişimi Programının Islah Ortamında Mahkumlar Üzerine Etkisi” (The Effects of a Cognitive-Moral Development Program on Inmates in a Correctional Educational Environment) isimli doktora çalışmasında uyguladığı Ahlâk Gelişim Programı’nın gruba katılanların empati, sosyal sorumluluk, güven, yansıtma ve geçmişten doyum alma düzeylerinde bir artışın olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya

gönüllülük esası ile katılan katılımcılar hapisane sınıflarında 18 saat süren 14 ders almışlardır. Deney ve kontrol grubunun ön test son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları uygulanan programın, programa katılanların sorumluluk alma düzeyinde önemli düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan 28 mahkumun belirlenen beş alanın dördünde kontrol grubuna göre daha anlamlı gelişim kaydettikleri, geçmiş doyum boyutunda ise anlamlı bir gelişim kaydedilmediği görülmüştür. Verilerin analizi iki grup karşılaştırıldığında, ahlâki-biliş programının mahkumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler sağlanmasında etkili olmadığını gösterir. Ancak bu bulguların bu alanda yapılacak yeni çalışmalar adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Black (2011) tarafından yapılan “Değer Eksikliğinin Çocukları Geride Bırakması: Okul Misyonunun Akademik Başarıya Etkisi” (Lack of School Values Leave Children Behind: a Study of the Impact School Mission Statements Have on Academic Achievement) başlıklı doktora çalışmasında değer temelli terimler ile okul misyonu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma Kolombiya, Ohio’daki tüm devlet ve charter okullarını kapsamaktadır. Belirlenen okullardaki terminoloji tipleri ile öğrencilerin standardize edilmiş test başarıları arasındaki ilişki yüksek başarılı okullarda kullanılan terminolojinin düşük başarılı okullarda kullanılan terminolojiden sapma gösterip göstermediği ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırma sorumluluk değerinin, %30-70 arası dezavantajlı öğrencilere hizmet eden okullarda, başarı puanları ile pozitif bir korelasyon içinde olduğunu belirlemiştir. Pozitif korelasyonla sonuçlanan diğer tüm kategorilerin benzer eğitim ortamlarında kullanıldığı zaman, gelecekteki çıktılar tahmin etme olasılığının çok zayıf olduğu ifade edilmiştir. Yani, iyi ifade edilmiş okul misyonunun, okul başarısına katkı sağladığı fakat tek başına kesin başarı sağladığının ifade edilemeyeceği belirtilmiş, okul misyonunun canlı tutulması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak okul misyonunun

iyi ifade edilmesinin okul başarısını arttırma adına göz önünde bulundurulması gerekliliği belirtilmiştir.

Brewer (2007) “Yüksek Beklenti Karakter Eğitimi Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi” (Effect of the Great Expectations Character Education Approach on Elementary Student Achievement) başlıklı doktora çalışmasında, karakter eğitimi programlarının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel bir korelasyon çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada öncelikle ilköğretim okullarındaki öğrencilerin Oklahama çekirdek programındaki akademik başarıları ve yüksek beklenti arasındaki ilişki incelenmiştir. Oklahama devlet okullarında üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan ve Oklahama çekirdek program testinin okuma ve matematik alanından yeterli puan ve üstünü alan öğrencilerin yüzdesi toplanmış, korelasyon ve varyans analizi yapılmıştır. Anahtar bulgu, büyük beklenti okullarındaki öğrencilerin test sonuçları tüm sınıf düzeylerinde ve derslerde daha yüksektir. Programcılarının ve yerel okul yöneticilerinin yüksek beklenti programlarını uygulamaya ilişkin karar alma süreçlerinde bu bulguyu göz önünde bulundurması önerilmektedir.

Winterspoon (2007) “Karakter Eğitimi: Uygulamalardaki Engelleri Belirleme” (Character Education: A Barriers to Implementation) başlıklı doktora çalışmasında karakter eğitimi için çok kuvvetli desteği göstermektedir. Öğretmenlerden, velilere tüm insanların, çocukları eğitmenin onlara okuma yazma öğretmekten çok daha fazlası olduğunun bilinmesi gerektiği belirtilmiştir. Karakter eğitimine yönelik eğitimsel ve sosyal desteği sağlamak, kişiler ve okul için pozitif sonuçlar elde etmek için pek çok eğitimcinin okullarında karakter eğitimi programlarını daha yoğun uygulamak istediklerini ama araştırmalarda uygulamaya yönelik çalışmaların çok az olduğunu belirtmektedir. Bu uygulamaların önündeki engelleri belirlemek için yapılan çalışmada Oregon bölgesindeki 53 okul yöneticisine ve 125 öğretmene anket uygulaması yapılmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticileri karakter eğitiminin

önündeki engeller arasında fon ve eğitim eksikliğini belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda oda ve zaman eksikliğini de önemli bulduklarını söylemişlerdir.

Cotten (2009) “Kritik Ahlâki Bilincin Gelişmesi İçin Eğitim: Kuzey Carolina Kamu Lisesi'nde Bir Ahlâki Eğitim Programına Yönelik Bir Durum Çalışması” (Education for the Development of Critical Moral Consciousness: A Case Study of a Moral Education Program in a North Carolina Public High School) başlıklı doktora araştırmasında North Carolina'daki bir devlet okulunda toplumsal gelişim ve ahlâk eğitimi programına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Program akademik olarak dezavantajlı olan öğrencilerdeki başarı boşluğunu kapatmaya yardımcı olmak, öncelikle beyaz öğrencilerdeki ırkçılığı azaltmak suretiyle okulda sevecen koşullar sağlamak ve okul topluluğunun çeşitli üyeleri arasında dönüştürücü anlayışı geliştirmek için tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri 2005-2006 yılında toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları programın pek çok katılımcıda eleştirel ahlâki bilinci uyardığını göstermiştir. Programın kurucusunun kimlik duygusu, yetki, sorumluluk ve otorite duygusu, ilişkiler ve hayatın anlamı sorusu olarak ifade edilen pek çok pedagojik faktör açısından başarılı olduğu görülmüştür. Özelde, öğrenenlerin ahlâki bir sorunla ilgili otantik iletişimlerinde olumlu gelişimlere yol açtığı tespit edilmiştir. Temelde ise eleştirel ahlâki bilinci geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu etkiyle ilişkili programa yansıyan diğer faktörler sorunsallaştırma, deneysel öğrenme yaklaşımı ve onun güvenli, onaylanan öğrenme ortamında risk almaya teşvikidir.

Ishii (2010) “Devlet Okullarında Karakter Eğitiminin Uygulanması, İnsani Değerlerde Sathya Sai Eğitime Odaklanma Hindistan, İngiltere ve Leicester'de Satya Sai Okullarında Bir Durum Çalışması” (Implementing Character Education in Public Schools, Focus on Sathya Sai Education in Human Values: A Case Study of Sathya Sai School, Leicester, U.K and India) başlıklı doktora araştırmasında Sathya Sai okullarının hem ruhani hem akademik alanda niçin ve nasıl başarılı olduğunu incelemiştir. Karakter eğitiminin uygulandığı eğitim

kurumları arasında Sathya Sai okullarının öğrencilerine gerek akademik gerek karakter yönünden üstün başarı kazandırdığı bilinmektedir. Araştırmada bu durumun sebeplerini araştırmak için yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmeler, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, a) felsefe veya Sathya Sai Okulu'ndaki öğretmenlerin misyonu duygusu, b) Sathya Sai eğitiminde öğrenme veya dönüşüm süreci, c) öğretim yöntemleri, müfredat ve eğitim ortamı açısından Sathya Sai eğitiminin benzersiz özellikleri, d) Sathya Sai eğitiminde disiplin ve inanç gelişimi boyutları irdelenmiştir. Karakter eğitimi yoğun bir şekilde okulun içinde ve dışında hayatın kendisiymişçesine vermenin etkili olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin kalplerindeki potansiyellerini açığa çıkarabilmelerine yardımcı olmaları için günlük hayatlarında sevgi, hakikat, doğru davranış, barış ve şiddetten kaçınma gibi insani değerlerde öğrencilerine rol model olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Medeiros (2010), “Tower Hill Okulunda Karakter Eğitimin Gerçekleştirilmesi” (Meeting the Mission: Enhancing Character Education at Tower Hill School) başlıklı doktora çalışmasında bağımsız okullarda itibar sağlamak için uzun süredir sanat, spor, diğer ders dışı faaliyetler ve akademik titizliğin bir arada sürdürüldüğünü, Tower Hill Okulu'nun bağımsız okullardan biri olduğunu ve bu okulda dürüstlük, karşılıklı saygı ve ortak sorumluluk misyonunun da benimsendiğini belirtmektedir. Pek çok şeyin iyi yapılabileceği “Many Things Done Well” okulun sloganı olmuştur. Ancak tüm hedeflerin aynı anda karşılanmasının oldukça zor olduğu belirtilmektedir. Öğrenci anketi, fakülte odak grubu, yönetici görüşmeleri ile: 1) Okulda karakter eğitimine ilişkin misyonu gerçekleştirmek için ne yapılıyor ve bu girişimler ne kadar etkili? 2) Formal bir karakter eğitimi programı neye benzer ve alandaki en iyi uygulamalar nelerdir? 3) Okulun üyeleri ne istiyor ve neye ihtiyaçları var? 4) Bu okuldaki resmi karakter eğitimi programı nasıl olacak ve bütünleştirme nasıl yapılacak? sorularına

cevap aranmıştır. Sonuç olarak okul mezunlarının karakter gelişimini artırmak için net bir planı olmadığı belirlenmiştir. Bu okulun istek ve ihtiyaçlarına dönük resmi bir karakter eğitimi programına ve okul kültürü içine karakter eğitimi iyice yerleştirmenin gerekliliği belirtilmiştir.

Salahuddin (2011) tarafından “Müslüman Okulu'nda Karakter Eğitimi: Kapsamlı Müslüman Okulu Programlarının Bir Vaka Çalışması” (Character Education in a Muslim School: A Case Study of a Comprehensive Muslim School's Curricula) başlığı altında gerçekleştirilen doktora çalışmasında müslüman bir okulun müfredatında karakter eğitiminin nasıl uygulandığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma karakter eğitimi test etmek için özel bir Müslüman okulundaki katılımcılarla gerçekleştirilmiş ve nitel tek vaka yöntemi kullanılmıştır. Veriler katılımcı görüşmeleri, doküman analizi, özel etkinliklerin, günlük aktivitelerin ve sınıf içi davranışların gözlemleri ile toplanmıştır. Veriler bu müslüman okulunda karakter eğitiminin nasıl tanımlandığını, karakter eğitimi uygulamalarında ve girişimlerinde kullanılan yöntemleri belirlemek için analiz edilmiştir. Analiz karakter eğitimi ortaklığınca (CEP,2007) kabul edilen etkili karakter eğitiminin on bir prensibine dayanmaktadır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların karakter eğitimi çeşitli özellikleri, süreçleri ve beklenen davranışları kullanarak açıklama yaptığı, okulda karakter eğitiminin İslami çalışmalara küçük parçalar halinde eklendiği, temel alınan CEP prensiplerinin dördünün okulda mevcut olduğu beşinin ise kısmen mevcut olduğu ifade edilmiştir.

Power (2012) doktora çalışmasında okul genelindeki olumlu davranış geliştirilmesi ve öğrencilerde uygunsuz davranışlara müdahale edilmesini destekleyen uygulamaların etkisini (The Effect of Implementing School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on Student Misbehavior in a Large Urban High School) incelemeyi amaçlamıştır. Olumlu davranışı destekleyen olumsuz davranışa müdahale eden ve kararlılıkla uygulandığında uygunsuz davranışları azaltan bu yaklaşım; sistematik, proaktif, önleyici, araştırma-temellidir.

Araştırmada uygunsuz davranışlara müdahale edene ve önlemeyi amaçlayan SWPBIS uygulamasına odaklanılmıştır. Çalışma sonunda SWPBIS uygulamasının ofis disiplin tavsiyelerini, öğrencilerin sergiledikleri uygunsuz davranışları ve öğrencilere gecikmeli yönlendirmeleri azalttığını fakat etkinin küçük olduğunu göstermektedir.

Jakubowski (2013) “Karakter Eğitiminde Bir Gerçeklik: Orta Öğretim Öğretmenlerinin Uygulamaya Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi” (Making Character Education a Reality: An Investigation of Secondary Teachers’ Perspectives Toward Implementation) başlıklı doktora çalışmasında mevcut kaynaklar ve orta öğretim kurumlarındaki karakter eğitimi uygulamalarındaki yoksunluk arasındaki boşluğu ele almaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin bilgileri, karakter eğitimi hazırlığına yönelik inançları, sınıf içinde ya da okul kampüsünde bir eğitmen olarak karakter eğitimi uygulamalarına ilişkin kendi rollerini algılamaları araştırılmıştır. Araştırma Kaliforniya şehrinde altı kapsamlı lisede çalışan 103 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deneysel olmayan korelasyon çalışması için karakter eğitiminde bilgi, inanç ve uygulamalar (The Character Education Knowledge, Beliefs, and Practices Survey) ölçeğini geliştirmiştir. Betimleyici istatistikler ve frekans puanları öğretmenlerin karakter eğitimi bilgisi bakımından benzer olmadığını, karakter eğitimcisi olarak rollerine inandıklarını ve karakter eğitimi uygulamaları için hazırlığı önemstediklerini, okul çapındaki karakter eğitimi uygulamalarına sıklıkla yer vermemelerine rağmen sınıflarında karakter eğitime sıkça başvurduklarını göstermektedir. Çoklu regresyon analizinde ise öğretmenlerin okul çapında gerçekleştirdikleri karakter eğitiminin anlamlı şekilde karakter eğitime yönelik bilgileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından sınıf içi uygulamalarda bir farklılaşma bulunamamıştır sadece erkek öğretmenlerde 8-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin karakter eğitimcisi olarak kendi



rollerine yönelik güçlü inançlarının ve karakter eğitimi uygulamaları için hazırlanmanın önemini vurgulamaktadır. Sonuçlar yalnızca boşluğu tanımlamakta aynı zamanda öğretmen eğitiminde yaygın fırsatlar ve bir sonraki adım olarak geleceğin öğretmenlerine daha kapsamlı karakter eğitimi uygulamaları sunulmasını önermektedir.

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde değerler eğitime yönelik hazırlanan programların genelde etkili olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan uygulamaya dönük araştırma sayısının az olması, Türkçe ve Beden Eğitimi dersi öğretim programlarının birlikte ele alınarak bütünleştirme yapan bir çalışmanın yokluğu, deneysel işlem materyalinin ve ölçme araçlarının araştırmacı tarafından geliştirilmesi sebebiyle bu araştırmanın değerler eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Bölüm II: Yöntem Bölümü**

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın uygulama basamakları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışmada amaçlara ulaşabilmek için, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada işe koşulduğu karma yöntem kullanılmıştır (Creswell, 2003). Deneysel veya yarı deneysel desenler nitel verilerle desteklenebilmektedir. Patton'a (1987, s.64) göre bir programda yeniliği yaşayanlarla (deney) bu programa katılmayanlar (kontrol), deney ve kontrol grubu olarak atanabilmekte ve bireylerden nitel veriler toplanabilmektedir. Bu araştırmada, karma yöntemde kullanılan stratejilerden, açıklayıcı sıralı karma yöntem (sequential explanatory strategy) deseni kullanılmıştır. Bu yaklaşım araştırmacının birinci aşamada nicel verileri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı planladığı projedir. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Bu süreçte ilk aşamada nicel veriler toplanır ve veriler analiz edilir. Daha sonra ise nitel aşamada yapılan mülakatlarla nicel boyutta verilen cevapların açıklamasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2003).

Araştırmanın nicel kısmında deneysel işlemin etkisini belirlemek için yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yarı deneme modelleri, bilimsel değer bakımından, gerçek deneme modellerinden sonra gelir. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda ya da gerçek deneme modellerinin bile yeterli olmadığı pek çok durumda yarı deneme modellerinden yararlanılır (Cohen ve Manion, 1990, s. 198; Creswell, 2003, s. 167; Karasar, 2005, s. 99). Eşitlenmemiş kontrol gruplu model, aslında, öntest-sontest kontrol gruplu modele benzer, aralarındaki tek ve önemli ayrılık, burada grupların gelişi güzel oluşmasıdır. Modelde, grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmasa da katılanların, benzer nitelikte olmalarına

olabildiğince özen gösterilmektedir (Cohen ve Manion, 1990, s. 198; Creswell, 2003, s. 167; Karasar, 2005, s.99).

Araştırmada deneysel işlemin öğrencilerin değer gösterme düzeylerine etkisini belirlemek için üç gözlemci tarafından her iki haftada bir olacak şekilde (nicel) gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Nicel bulguların desteklenmesi amacıyla deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol gruplarına nitel araştırma yöntemlerinden görüşme uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında görüşmecinin önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olduğu görüşme formu yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 10

*Araştırma Deseni*

Öntest		Sontest	
Deney Grubu	Programda yer alan değerler ilgili; bilişsel davranışların, duyuşsal özelliklerin belirlenmesi (Nicel veri elde etmeye yönelik araçları uygulama)	Değerler eğitimi programının uygulanması (Gözlem)	Programda yer alan değerlerle ilgili; bilişsel davranışların, duyuşsal özelliklerin, değerleri gösterme düzeylerinin belirlenmesi (Nicel veri elde etmeye yönelik araçları uygulama, görüşme)
Kontrol Grubu	Programda yer alan değerler ilgili; bilişsel davranışların, duyuşsal özelliklerin belirlenmesi (Nicel veri elde etmeye yönelik araçları uygulama)	(Gözlem) Sürece etki edilmeyecektir.	Programda yer alan değerlerle ilgili; bilişsel davranışların, duyuşsal özelliklerin, değerleri gösterme düzeylerinin belirlenmesi (Nicel veri elde etmeye yönelik araçları uygulama, görüşme)

Araştırma 2013-2014 yılının birinci döneminde Türkçe ve Beden Eğitimi derslerinde 13 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada demokratik değerlerden “adil olma”, “farklılıklara saygı”, “özgüven” ve “işbirliği” değerleri ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Beden Eğitimi programlarının etkisini belirlemeye yönelik bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubuna 13 haftalık süre içerisinde deneysel işlem materyali uygulanmış, kontrol grubuna ise 7. sınıf Türkçe ve Beden Eğitimi programlarında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında dersler kendi ders öğretmenlerince yürütülmüştür.

Gruplara araştırmacı tarafından hazırlanan değerlere ilişkin bilişsel test, demokratik değerler ölçeği, (demokratik) değerlere ilişkin gözlem formu ve görüşme soruları uygulanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma 2013–2014 öğretim yılı birinci döneminde İzmir ili Konak ilçesinde yer alan Boğaziçi Ortaokulu’nda 13 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Okulda iki adet 7. sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu şubelerden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak kura yolu ile atanmıştır. Bu şubelerin öğretmenleriyle dönem başında, çalışmayı tanıtıcı bir görüşme yapılmış, çalışmanın amacı açıklanmış, kapsamına değinilmiş, aşamaları, planlar, etkinlikler ve materyallerle ilgili bilgiler verilmiştir. Seçilen okul orta ve alt sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okuldur.

Tablo 11

#### *Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrenci Sayıları*

Sınıflar	Gruplar	Kız (N)	Erkek (N)	Toplam (N)
7A	Deney Grubu	11	18	29
7B	Kontrol Grubu	12	17	29

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubunda 11 kız, 18 erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 12 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada (demokratik) değerler ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Beden Eğitimi programlarının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak 7A sınıfı deney grubuna, 7. sınıf Türkçe ve Beden Eğitimi programlarının uygulamasının devam ettiği 7B sınıfı ise kontrol grubuna atanmıştır. Ancak programın uygulanması sırasında 3 günden fazla devamsızlık yapan öğrenciler bilişsel davranış ve duyuşsal özellik ölçümünden çıkartılmıştır. Gözlemlerde ise deney ve kontrol gruplarından en fazla bir gün devamsızlık yapan 22 öğrencinin gözlemi değerlendirmeye alınmıştır. Dönem sonunda öğrencilerin Türkçe, Beden Eğitimi ve Sosyal Bilgiler derslerine giren ders öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri ile görüşülmüştür. Türkçe ve Beden Eğitimi öğretmenleri deneyin sürdürülmesinde aktif rol alan öğretmenler olduğu için Sosyal Bilgiler öğretmeni her iki grubun dersini de sürdürdüğü, istekli olduğu ve Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında değer kazanımlarına yer verildiği için seçilmiştir. Rehber öğretmen ise öğrencilerin davranışlarını sürekli takip ettiği, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini sürdürdüğü için tercih edilmiştir.

Uygulama sonunda deney grubundan 5 öğrenci ve kontrol grubundan 5 öğrenci ile programın etkililiği hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşülen öğrencileri seçiminde hiç devamsızlık yapmamış olma ve gönüllülük ölçütü olarak alınmıştır.

### **Deneklerin Denkliğine İlişkin Bulgular**

Deney ve kontrol gruplarının denkliğine ilişkin olarak, öğrencilerin bir önceki eğitim öğretim yılında derslerine giren öğretmenlerinin görüşleri alınmış tayin sebebiyle okuldan ayrılan iki öğretmen haricindeki tüm öğretmenler grupların benzer özellikler gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı açısından denklikleri, programın

uygulamalarının gerçekleştirildiği Türkçe ve Beden Eğitimi derslerinin 6. sınıf yılsonu akademik başarı ortalamaları karşılaştırılarak belirlenmiştir. Programda yer alan değerler açısından öğrencilerin bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değerleri gösterme düzeylerinin denk olup olmadıkları da tespit edilmiştir. Analizlerin sonuçları Tablo 12, 13, 14, 15'te sunulmuştur.

Tablo 12

*Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Başarı Düzeylerinin U-Testi Sonuçları*

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Beden Eğitimi Dersi 6. Sınıf	Deney Grubu	29	29.95	868.50	407.50	.805
	Kontrol Grubu	29	29.05	842.50		
	Toplam	58				
Türkçe Dersi 6. Sınıf	Deney Grubu	29	30.74	891.50	384.50	.757
	Kontrol Grubu	29	28.26	819.50		
	Toplam	58				

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında Beden Eğitimi dersi 6. sınıf yılsonu notları açısından farklılık bulunmamaktadır (U=407.50;  $p>0.05$ ). Grupların Türkçe dersi 6. sınıf notları açısından da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (U=384.50;  $p>0.05$ ).

Tablo 13

*Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Değerlere İlişkin Bilişsel Düzeylerinin U-Testi Sonuçları*

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Deney Grubu	27	23.57	636.50	258.50	.066
	Kontrol Grubu	27	31.43	848.50		
	Toplam	54				

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında program uygulamaya konmadan önce değerlerle ilgili bilişsel düzeylerini belirlemek amacıyla elde edilen puanlar açısından farklılık bulunmamaktadır (U=258.50; p>0.05).

Tablo 14

*Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Duyuşsal Düzeylerinin U-Testi Sonuçları*

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Deney Grubu	27	21.28	574.50	196.50	.004
	Kontrol Grubu	27	31.72	910.50		
	Toplam	54				

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında program uygulamaya konmadan önce değerlerle ilgili duyuşsal düzeylerini belirlemek

amacıyla elde edilen puanlar açısından kontrol grubu lehine farklılık bulunmaktadır (U=196.50;  $p>0.05$ ). Bu sonuç deney grubu lehine bir durum yaratmadığı için dikkate alınmamıştır.

Tablo 15

*Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleri İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Uygulanmadan Önceki Gözlem Formu U-Testi Sonuçları*

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Deney Grubu	616	627.07	386276.00	183216.00	.284
	Kontrol Grubu	616	605.93	373252.00		
	Toplam	1232				

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesi gözlem puanları açısından farklılık bulunmamaktadır (U=183216.00;  $p>0.05$ ).

### **Deneysel İşlem Materyali**

Deneysel işlem materyalinin oluşturulmasında değer kazanımlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. “İşbirliği”, “adil olma”, “özgüven”, “farklılıklara saygı” değerleri, Türkçe ve Beden Eğitimi 7. sınıf programının güz döneminde yer alan temalar ile bütünleştirilmiştir. Türkçe dersi alanyazın içerisinde değerler eğitimi ile bütünleştirme yapılabilecek en uygun derslerden biri olarak gösterilmektedir. Beden Eğitimi dersi ise, öğrencilerin ders içinde sürekli etkileşim içinde oldukları, kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri için seçilen



değerler açısından uygun olarak düşünülmüştür. Ayrıca Beden Eğitimi dersi ile değer bütünleştirilmesi yapan çalışmaların sayıca azlığı dikkat çekicidir. Alanyazında değerler eğitimi çalışmalarının her ders ile bütünleştirilebileceği yönünde yaygın bir görüş vardır (Demirhan İşcan, 2007). Bu sebeple Türkçe ve Beden Eğitimi dersleri bütünleştirmenin yapılacağı dersler olarak belirlenmiştir. Programlar birden fazla yolla bütünleştirilebilir. Çalışmada demokratik değerler içerisinden uzman görüşlerine göre “işbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı” ve “adil olma” değerleri bütünleştirilecek değerler olarak seçilmiştir. Bu uzmanlar, “eğitim psikolojisi”, “eğitim felsefesi”, “eğitim programları”, “sosyal psikoloji”, “ölçme ve değerlendirme” ve “eğitim sosyolojisi” alanında çalışmaktadır. Bu değerleri uzmanlar yaş grubuna uygunluk, ahlâki gelişim ilkeleri, öğretim programlarının amaçlarına uygunluk esaslarına göre değerlendirmişler ve belirlenen bu dört değer tüm uzmanlarca uygun görülmüştür. Programda değerler eğitiminin üç boyutu üzerinde durulmuştur. Bu boyutlar; bilişsel davranışlar, duyuşsal özellikler ve değeri gösterme düzeyleridir. İlgili değerlerin kazandırılmasında değerleri belirginleştirme aydınlatma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin, öğrencilerin biçimlenmiş ve yükselen değerlerinin farkına varmalarına yardım etmeleri amaçlanır. Seçme, ödüllendirme ve davranma olmak üzere üç basamaktan oluşan bu yaklaşım; öğrencileri değerler hakkında düşündürmeye ve farkında olmalarına yardımcı olmaya dayalıdır (Welton ve Mallan, 1999, s. 139-140).

Değerleri aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımında öğrencilerin kendisinin ve başkalarının değerlerinin farkında olmasına, bu değerleri benimsemesine değerlerle ilişkili açık iletişimde bulunmasına yardım etmek amaçlanırken öğrencinin kendi duygularını, değerlerini, davranış örüntülerini incelemek için onlara mantıksal düşünme ve duygusal farkındalığı kullanma açısından rehberlik edilir. Kendi değer sistemini belirginleştiren bir insanın şunları gerçekleştiriyor olması beklenir; “bir değeri tam olarak anlama, özgürce seçme, değer verme, değerle ilgili istekli ve tutarlı davranış gösterme” (Demirhan İşcan, 2008,

s. 122-123). Programda aynı zamanda Bilişsel Ahlâki Gelişim/Ahlâki İnkilap Tartışmaları Yaklaşımı da kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, öğrencilere etik konularda yardımcı olmak, öğrencilerin düşünmesini kolaylaştırmaya hizmet etmek, ahlâki muhakemenin gelişmesi için öncelikli ve gerekli şartlarda sınıftaki tartışmaları oluşturmak hedeflenmiştir (Aydın ve Gürler, 2012). Fogarty (1991, 2002) 'e göre örüntülü (Webbed Model) modelde tematik yaklaşım benimsenir ve programda yer alan disiplinlerin bütün benzerlikleri bu tema çerçevesinde bir araya getirilir. Değişim, kültür, keşif, çevre, icatlar, güç, sistemler, zaman gibi kapsamlı temalar, öğretmenlerin farklı disiplinlere ait ortak çok sayıda konu, sorun ve becerileri bütünleştirmelerine fırsat sağlar. Araştırma kapsamında belirlenen “işbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı” ve “adil olma” değerleri birden fazla disiplin arasında (Türkçe ve Beden Eğitimi) ortak çok sayıda değer bütünleştirmeye tabi tutulduğundan bütünleştirme yapılırken “Örüntülü Model” (Webbed Model) kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencinin değerler hakkında düşünmesine, yaratıcı ve üretken olmasına ve sürece etkin katılımının olmasına dikkat edilmiştir.

### **Deney Gruplarında Öğretmen Eğitimlerinin Yapılması**

Deneyisel işleme başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarında derslere giren araştırmacı tarafında geliştirilmiş bütünleştirilmiş program, öğretmenlere 10 saatlik bir eğitim ile tanıtılmıştır. Yapılan işlemler maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Değer kavramının tanıtımı,
- 2) Seçilen değerlerin ve hazırlanan değer kazanımlarının açıklanması,
- 3) Değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiği ve seçilen değer kazandırma yaklaşımlarının tanıtımı,
- 4) Programda değerlerin kazandırılması için seçilen yöntem ve hazırlanan etkinliklerin tanıtılması,
- 5) Programın uygulanmasında öğretmen rolünün açıklanması.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Veri toplamak için kullanılan ölçme araçları şunlardır:

- 1) “Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu ve Cevap Anahtarı”
- 2) “Temel Demokratik Değerler Ölçeği”
- 3) “(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlem Formu”
- 4) “Öğretmen Görüşme Formu”
- 5) “Öğrenci Görüşme Formu”

**Değerlere ilişkin açık uçlu sorular formu ve cevap anahtarı.** Çalışmada, öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan değerlere ilişkin bilişsel davranışlarını ölçmek için araştırmacının geliştirdiği “ Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu ve Cevap Anahtarı” öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. “İşbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı”, “adil olma” değerlerini içeren formun ve cevap anahtarının hazırlanması şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

- a) Bütünleştirilmiş programda ele alınan değer kazanımları ve bu kazanımların düzeyleri incelenmiştir.
- b) Her değerle ilgili en üst kazanımdan bir tane olmak üzere 5'er soru hazırlanmıştır. Toplamda oluşturulan 20 adet soru, program kazanımlarını ölçüp ölçmeme, öğrenci düzeyine uygun olup olmama, açık ve anlaşılır şekilde yazılıp yazılmama bakımından incelenmek üzere 2 ölçme ve değerlendirme uzmanına, 2 program geliştirme uzmanına, ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenine incelemeleri için sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda tüm uzmanlar tarafından uygun görülen 11 soru deneme formuna alınmıştır.

- c) Forma ilişkin cevapların puanlamasının sağlıklı şekilde yürütülmesi için detaylı bir cevap anahtarı oluşturulmuştur. Cevap anahtarında tam doğru yanıtlar, kısmi doğru yanıtlar, yanlış yanıtlar ve boş yanıtlar bölümü oluşturulmuş. Her bölüme uygun olabileceği düşünülen cevaplar ve verilecek puanlar ayrıntılı şekilde yazılmıştır. Bu puanlama anahtarı 1 program geliştirme uzmanı, 2 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda son şeklini almıştır.
- d) 200 öğrenciye uygulanan formlar toplanmış fakat 182 adet formun sağlıklı doldurulduğu görülmüştür. Bu formlar 2 hakem tarafından üzerine işaretleme yapmadan ayrı ayrı okunmuştur. Sonrasında gözlemciler arası tutarlılığı belirlemede kullanılan sınıf-içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Shrout ve Fleiss, 1979). Intraclass korelasyon katsayısı bu hesaplama sonucu .96 çıkmıştır. Bu katsayı istenilen tutarlılık katsayısının (.80) üzerindedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

**Temel demokratik değerler ölçeği.** Çalışmada, öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan değerlere ilişkin duyuşsal özelliklerini ölçmek için araştırmacının geliştirdiği “Temel Demokratik Değerler Ölçeği” ön test ve son test olarak kullanılmıştır. “İşbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı”, “adil olma” değerlerini içeren ölçeğin hazırlanması şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

- a) Öncelikli olarak ortaokul seviyesinde öğrencilerin sahip olması beklenen temel demokratik değerlere ilişkin alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın incelenerek, ortaokul seviyesinde demokratik değerler içerisinde yer alması gereken 4 değer uzman görüşü de alınarak belirlenmiştir.

- b) “Farklılıklara saygı”, “adil olma” boyutlarına yönelik 15’er, “özgüven” boyutuna ilişkin 14 ve “işbirliği” boyutuna ilişkin 13 madde olmak üzere toplam 57 madde oluşturulmuştur. Bu maddeler konu alanında çalışan biri sosyal psikolog, biri ölçme ve değerlendirme uzmanı, biri değerler eğitimi alanında çalışmış eğitim psikoloğu, biri psikoloji ve üçü program geliştirme alanında çalışan toplam 7 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan formu; maddelerin ilgili değeri yansıtma düzeyi, maddelerin ifade ediliş şekli, formun görünüş geçerliliği açısından incelemeleri talep edilmiştir. Uzmanların formun görünüş olarak uygunluğu ve maddelerin boyutları yansıttığı konusunda hem fikir olduğu görülmüş ancak bazı maddelerin ifade edilişlerinin değiştirilmesi konusunda getirilen öneriler olmuştur. İlgili maddeler uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu çalışmanın ardından 57 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Katılımcılardan, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında değişen 5’li likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenmiştir.
- c) Oluşturulan deneme formu, araştırmacı tarafından 721 ortaokul öğrencisine bizzat uygulanmış fakat sağlıklı cevaplayan 637 öğrencinin cevapları dikkate alınmıştır.
- d) Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .843 bulunmuş ve Barlett testi sonucu ise ( $\chi^2=4147.97$   $p=0.000$ ) anlamlı çıkmıştır (George ve Mallery, 2001).
- e) AFA sonucunda ölçeğin öz değeri 1’den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %33.84 ’tür. Faktör yükü



Madde	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4		t* **
	AFA	DFA	AFA	DFA	AFA	DFA	AFA	DFA	
M5	.58	.81							16.70
M17	.56	.69							15.67
M6	.54	.67							15.51
M27	.46	.75	.34						16.24
M20	.43	.79							16.55
M29	.42	.82							16.82
M25	.38	.81							16.74
M32			.63	.61					14.10
M31			.62	.70					15.31
M33			.60	.58					13.71
M8			.58	.79					16.28
M26			.56	.67					14.97
M11			.46	.58					16.64
M19			.43	.55					16.84
M21			.39	.90					17.23
M28			.37	.92					17.31
M22					.80	.24			5.18
M2					.53	.79			16.56

Madde	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4		t* **
	AFA	DFA	AFA	DFA	AFA	DFA	AFA	DFA	
M3					.51	.90			17.35
M34					.51	.75			16.26
M7					.49	.83			16.93
M23					.44	.80			16.68
M30					.41	.86			17.13
M15					.37	.96	-.34		17.65
M18							.64	.78	13.49
M12							.57	.84	15.58
M24							.46	.93	17.01
M16			.33				.44	.73	13.36
M9			.35				.43	.80	14.82
M4							.40	.91	16.62
M13							.37	.85	15.75

g) Aynı araştırma grubu üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Analiz sonucunda faktörlerin birbiriyle anlamlı ve olumlu ilişki içinde olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ) (Büyüköztürk, 2009).

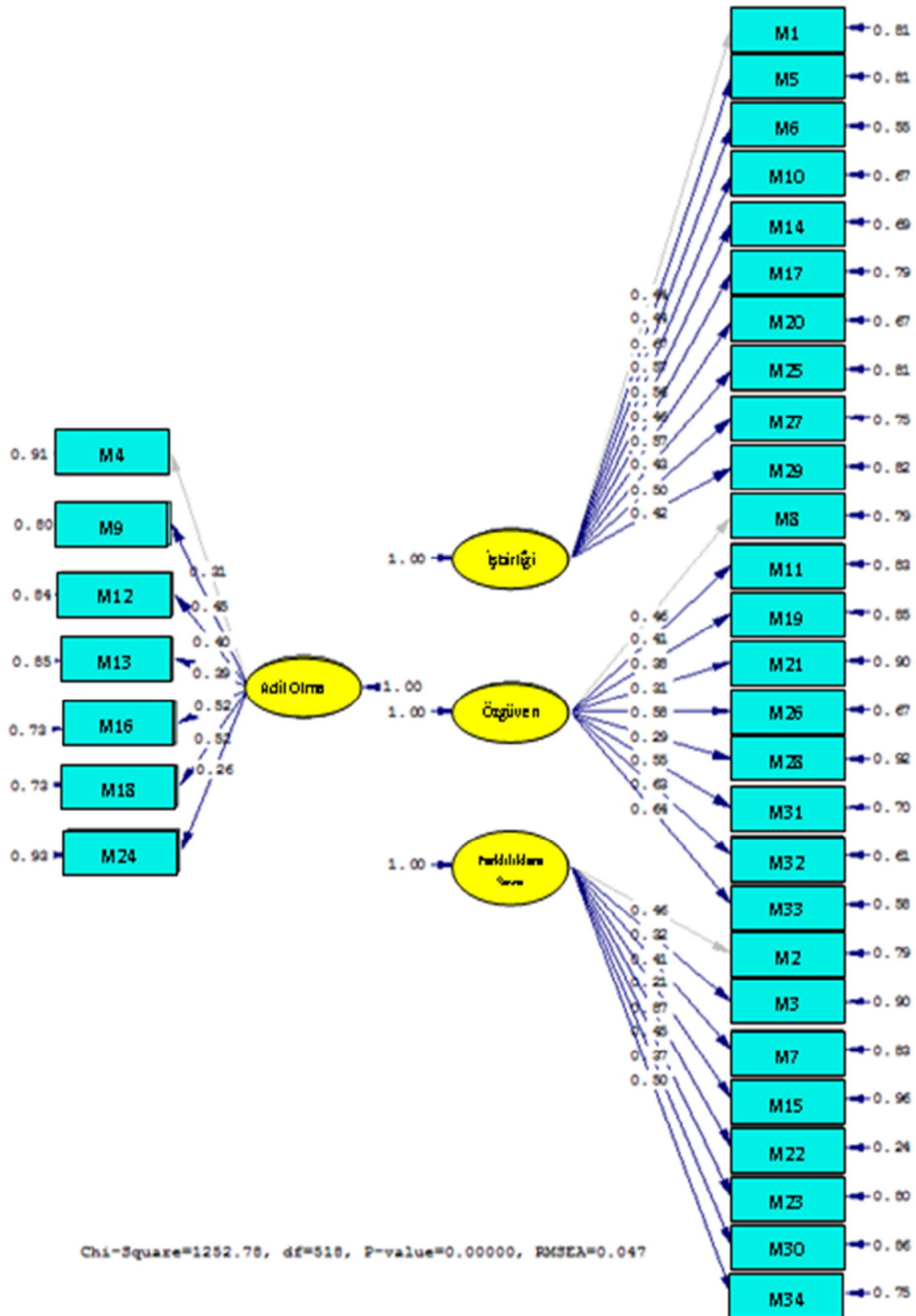


Tablo 17

*Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

Faktörler	İşbirliği	Özgüven	Farklılıklara Saygı	Adil Olma
İşbirliği	1	.518	.543	.599
Özgüven	.518	1	.416	.432
Farklılıklara Saygı	.543	.416	1	.540
Adil Olma	.599	.432	.540	1

h) Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür. Bu sonuç aynı zamanda literatür dikkatte alınarak oluşturulan boyutların istatistiksel olarak doğrulandığını da göstermektedir.



Şekil 8. Temel demokratik değerlere ilişkin DFA sonuçları.

- i) Bu model test edildiğinde hesaplanan ki-kare, ki-kare serbestlik derecesi ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

*Ki-Kare, Ki-Kare Serbestlik Derecesi ve Uyum İyiliği İndeksleri Tablosu*

Model	$\chi^2$	$\chi^2 /sd$	NNFI	NFI	CFI	RMSEA
Dört Faktörlü Yapı	1252.76	2.41	.92	.87	.92	.047

Tablo 18’de görüldüğü gibi DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değer aldığından, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Yapılan analizlerin ardından bu dört boyutlu yapının temel demokratik değerlere ilişkin yapının bileşenleri olup olmadığını test etmek için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Bu modelin uyum indeksleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 19

*Temel Demokratik Değerlere İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları*

Model	$\div 2$	$\div 2/sd$	NNFI	NFI	CFI	RMSEA
Dört Faktörlü Yapı	122.35	4.36	.96	.91	.92	.08

Tablo 19’da görüldüğü gibi “işbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı” ve “adil olma” boyutları temel demokratik değerlerin bileşenleridir. Bu boyutların birlikte bir üst yapı oluşturduğu analizlerle doğrulanmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik modelinin testine geçilmeden önce bu yapısal modelde yer alacak değişkenlerin birlikte modellendiği bir ölçüm

modeli oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Ölçüm modeli ile model veri uyumu incelenirken ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/sd$ , RMSEA, RMR, GFI, AGFI, CFI gibi uyum ve hata istatistikleri göz önüne alınmaktadır. Hesaplanan istatistiklerden  $\chi^2/sd$  değerinin 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'dan büyük olması, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.05'den küçük çıkması model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). Bununla birlikte GFI değerinin 0.85'ten, AGFI değerinin 0,80'den, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınır olarak gösterilmektedir (Kline, 2005).

- j) Ölçeğin 34 maddesi için güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “İşbirliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .77, “Özgüven” alt boyutu için .69, “Farklılıklara Saygı” boyutu için .63 ve “Adil Olma” alt boyutu için .56 hesaplanmıştır. Toplam ölçek güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “adil olma” alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir aralıkta olduğu diğer alt boyutların tamamını güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu ve tüm ölçeğin güvenilirlik katsayısının çok yüksek olduğu görülmektedir (Kayış, 2009).

**Demokratik değerlere ilişkin gözlem formu.** Çalışmada, öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan değerleri gösterme düzeylerini ölçmek için araştırmacının geliştirdiği “(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlem Formu” deneysel işlem süresince kullanılmıştır. “İşbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı”, “adil olma” değerlerini içeren formun hazırlanması şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

- a) İlgili alanyazın taranmış, belirtilen değerlere ilişkin yirmi sekiz madde oluşturulmuştur. Gözlem formunda bu maddeler için “Her Zaman

Gözlendi”, “Genellikle Gözlendi”, “Bazen Gözlendi” ve “Hiç Gözlenmedi” biçiminde derecelendirme kullanılmıştır.

- b) Oluşturulan maddeler farklı alanlarda uzmanlıklarını almış (eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim programları, ölçme ve değerlendirme, sosyal psikoloji) beş uzmanın görüşüne sunulmuş kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Uzman görüşüne sunulan maddelerin kapsam geçerlilik indeksi .80’in üzerinde çıktığı için hazırlanan tüm maddeler forma alınmıştır (Davis, 1992, Aktaran: Yurdağül; 2005).
- c) Bir devlet ortaokulunda aynı sınıfta derse giren üç öğretmene üç hafta boyunca ilgili değerleri (“işbirliği”, “adil olma”, “özgüven” ve “farklılıklara saygı”) gözlemleyebilme fırsatı yakalamalarına yardımcı olacak etkinlikleri barındıran üç haftalık ders planı hazırlama konusunda yardım edilmiştir.
- d) Bu üç öğretmen, üç hafta boyunca on üç öğrenci üzerinde gözlem yapmıştır. Öğretmenlerin gözlem formuna verdikleri yanıtların üç haftalık kararlılıklarına 1. ve 2. gözlem, 2. ve 3. gözlem, 1. ve 3. gözlem eşleştirilerek Paired-Sampled T test ile bakılmıştır. Gözlemcilerin kendi gözlemleri arasındaki korelasyon ortalamalarının .60’tan büyük olduğu ve gözlemlerin birbiriyle anlamlı farklılaşmadığı ( $p > .05$ ) görülmüştür.
- e) Gözlemciler arası tutarlılığı belirlemekte kullanılan sınıf-içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Shrout ve Fleiss, 1979). Elde edilen puanlar, SPSS Statistics 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve üç hakemin tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu katsayı istenilen tutarlılık katsayısının (.80) üzerindedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Gözlemci	Gözlem Numaraları	Korelasyon Katsayısı Ortalamaları
1. Gözlemci	G1-G2 G2-G3 G1-G3	Ort.65
2. Gözlemci	G1-G2 G2-G3 G1-G3	Ort.62
3. Gözlemci	G1-G2 G2-G3 G1-G3	Ort.60

Şekil 9. Gözlem formu gözlemci korelasyon katsayısı ortalamaları.

**Görüşme formları.** Öğrencilerin değer gösterme düzeyleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından oluşturulan öğretmen ve öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Bütünleştirilmiş programın öğrenciler üzerinde etkili olup olmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin yapılması planlanmıştır. Bu amaçla, görüşme formları hazırlanmış ve daha önce nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzmandan görüş alınmıştır. Deneme uygulamaları çalışma grubuna dahil olmayan 2 öğretmen ve 4 öğrenci ile yapılmıştır. Deneme uygulamasından sonra formda bazı değişiklikler yapılmış ve son şekli verilmiştir.

### Deneyisel İşlemler ve Veri Toplama Süreci

Araştırma denencelerine ilişkin veri toplama amacı ile yapılan işlemler aşağıda sırası ile verilmiştir:

- İlköğretim programı öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmiştir. Bütünleştirilmiş programın demokratik değerler arasından uzman görüşlerine göre seçilmiş “işbirliği”, “adil olma”, “farklılıklara saygı”, “özgüven” değerleri dikkate alınarak tasarlanmasına karar verilmiştir.
- Demokratik değerlere ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır ve çalışma düzeyi 7. sınıf olarak tespit edilmiştir.
- Alanyazın incelemeleri sürecinde değerlerin kazandırılmasında özellikle dil derslerinin

önerildiği (İşcan, 2007; Sezer,2005; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009) görülmüş ayrıca Beden Eğitimi derslerinin değer kazandırmadaki önemini vurgulayan (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2009; Hazar, 1997) çalışmalar incelenmiştir. Araştırma 7. sınıf Türkçe ve Beden Eğitimi dersleriyle sınırlı tutulmuştur. Her iki dersin programları incelenmiş, değerlere ilişkin etkinliklerin bütünleştirileceği kazanımlar belirlenmiştir.

- Öğrencilerin gerek sosyal gerekse akademik gelişimlerini hedefleyen bütünleştirilmiş program uygulaması 2013-2014 akademik yılının güz döneminde toplam 13 hafta (30.09.13-10.01.14) sürecek şekilde planlanmıştır. Hazırlanan taslak program, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ve alan öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş son halini almıştır.
- Araştırmanın yürütülmesi için gerekli izin İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.
- Denencelerin sınanması amacıyla kullanılacak veri toplama araçları geliştirilmiş, uzman görüşleri ve deneme uygulamalarından elde edilen veriler ışığında nihai formlar oluşturulmuştur.
- Araştırmanın yapılacağı okul, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. İzmir ili Konak ilçesinde bir ortaokulda 2013–2014 Eğitim Öğretim yılının başında 7. sınıf öğretmenleriyle çalışmayı tanıtıcı bir toplantı yapılmıştır. Burada çalışmanın amacı ve kapsamıyla ilgili bilgilendirme yapılmış, deney ve kontrol gruplarının olabildiğince denk seçilmesine özen gösterilmiştir.
- Beden Eğitimi ve Türkçe derslerine giren öğretmenlere çalışma sırasında ihtiyaçları olacak konularla ilgili 2 hafta 10 gün süreli (16.09.13-28.09.13) öğretmen eğitimleri verilmiştir.
- Değerlere ilişkin başarı testi, tutum ölçeği öntest olarak, deney ve kontrol gruplarında deney işlemi başlamadan uygulanmıştır.
- Bütünleştirilmiş program, öntestlerin uygulanmasının ardından 13 hafta süreyle deney grubunda uygulanmıştır. Programın uygulanması süresince deney ve kontrol grupları her hafta araştırmacının da içinde olduğu 3 hakem tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formları

bu gözlemlerden yararlanılarak iki haftada bir doldurulmuştur.

- Değerlere ilişkin başarı testi, tutum ölçeği son test olarak, deney ve kontrol gruplarında deney işlem sonunda uygulanmıştır.
- Deney grubundan 5 öğrenci ve kontrol grubundan 5 öğrenci ile değerlere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler deney ve kontrol gruplarına giren Türkçe, Beden Eğitimi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) deney ve kontrol gruplarına ilişkin görüşleri ile görüşme yöntemiyle desteklenmiştir.
- Elde edilen veriler analiz edilmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Bu başlık altında, öncelikle araştırmanın nicel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına, sonrasında ise nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla kullanılan Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu, Temel Demokratik Değerler Ölçeği, (Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlem Formundan elde ettikleri puanlar SPSS 18 istatistik paket programında işlenerek çözümlenmiştir. Bu verilerin çözümünde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Bu teknik, iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini teyit eder (Büyüköztürk, 2009). Grup puanlarının grup içerisinde cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gruptaki kişi sayısı 30'dan az olduğu ve/veya normal dağılım varsayımı sağlanmadığı durumlarda kullanılan ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden parametrik olmayan istatistiklerden Man Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Ayrıca öğrencilerin bilişsel davranışlarını test etmek amacıyla hazırlanmış olan Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu, cevap anahtarı kullanılarak iki farklı uzman



tarafından okunmuş ve uzmanların verdikleri puanların birbiri ile tutarlı olup olmadığı intraclass korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Bu katsayının .96 çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, uzman değerlendirmelerinin birbiri ile uyumunun yeterli olduğunu göstermektedir. Bu test için deney ve kontrol grubunun grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında, iki puanlayıcının vermiş oldukları puanların ortalaması alınmış, analizler bu ortalamalar üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada sistemli gözlemlerin yapılması amacıyla (Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlem Formu kullanılmıştır. Bu formu 3 gözlemci 15 günde bir kere olmak üzere toplamda yedi kere doldurmuştur. Gözlemcilerin değerlendirmelerinin birbiri ile uyumuna intraclass korelasyon katsayısı ile bakılmış ve bu uyum katsayısının .97 olduğu görülmüştür. Bu sonuç gözlemcilerin değerlendirmelerinin birbirleri ile uyumunun yeterli olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunda derse giren 4 öğretmenle ve deney grubundan 5, kontrol grubundan 5 olmak üzere 10 öğrenciyle yani toplamda 14 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz alan notu, doküman ya da görüşmelerde yer alan verilerin yansıttığı temel düşünceyi belirlemeye yöneliktir. Özellikle önceden kategorilerin tanımlandığı ya da kavramsal yapının açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda daha elverişlidir (Strauss ve Corbin, 1990; s. 73). Bu araştırmada programda yer alacak değerler önceden belirlenmiş ve açık bir biçimde tanımlanmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesinde bu tanımlamalar kullanıldığı için elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak açık bir biçimde okuyucuya sunmayı amaçlayan betimsel analizde, veriler önce sistematik ve açık biçimde betimlenir. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224).

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen betimsel analiz

aşamaları şu şekildedir:

- 1) Görüşmelerde ayrıntılı bilgi alabilme amaçlı sıklıkla sonda sorularına yer verilmiştir. Verilerin bütüncül olarak sunulabilmesi için görüşme sorularından elde edilen yanıtlar soruya ait sondaların yanıtlarıyla birleştirilerek alıntı yapılmıştır.
- 2) Öncelikle öğretmen ve öğrenci görüşmelerine ilişkin ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Böylece elde edilen veriler araştırmacı tarafından bütüncül olarak görülebilmektedir.
- 3) Araştırma kapsamında ele alınan değerlerden yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Veri seti, bu çerçeve dikkate alınarak “işbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı”, “adil olma” temaları altında düzenlenmiştir.
- 4) Temalar altında toplanan veriler okunmuştur. Anlamli ve mantıklı bir düzenlemeye gidilmiştir. Raporda yer verilecek olan doğrudan alıntılara karar verilmiştir.
- 5) Düzenlenen veriler betimlenmiş, açıklanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- 6) Araştırma raporlaştırılırken deney ve kontrol gruplarına ilişkin görüşler uygulama öncesi ve sonrası değişimleri ortaya koyacak şekilde açıklanmış ve yorumlanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda öğretmen görüşmelerine yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada araştırma deseni olarak karma yöntem kullanılmıştır. Veriler, nicel ve nitel veri toplama türleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirligi sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985)'in önerdiği nitel araştırmaların doğasına uygun olduğu düşünülen iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık, dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 264).

İnandırıcılık (iç geçerlik) araştırmacı olarak gözlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olguları yorumlarken gerçekte mevcut olan durumu yansıtır

yansıtmadığımızla ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 257). Bu sebeple araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla aşağıda sıralanan çalışmalar yapılmıştır.

- İnanırcılığı arttırmak için veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler farklı veri kaynağı olarak ele alınmıştır.
- Araştırma kapsamında ele alınan değerler alanyazına dayalı olarak incelenmiştir. 7. sınıf düzeyinde sınırlandırılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Belirlenen kavramsal çerçeve verilerin toplanmasında rehber olarak kullanılmıştır.
- Araştırmacı iki hafta deneysel işlem öncesi ve 13 hafta deneysel işlem süresi olmak üzere toplam 15 hafta boyunca hem deney hem kontrol grubu öğrencilerin tüm Beden Eğitimi ve Türkçe derslerine katılmıştır. Bu durum hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin araştırmacıya alışmalarını sağlamıştır. Bu durum ders içi gözlemler ve deneysel işlem bitiminde yapılan görüşmeler sırasında düşüncelerini içtenlikle ifade etmelerine olanak vermiştir.

Aktarılabirlik (dış geçerlik), bulguların ve sonuçların benzer durumlara ya da olaylara genellenebilmesi ile ilgilidir. Araştırmacı aktarılabirlik koşulunu sağlamak için, araştırmayı okuyuculara detaylı şekilde tanıtılabirlikdir. Aktarılabirlik, araştırmayı aynı yöntemle tekrar etmek isteyen yeni araştırmacılar için gereklidir (Şencan, 2005).

Bu amaçla araştırmada şu çalışmalara yer verilmiştir.

- Araştırma deseni, veri toplama araçları, deneysel işlem materyali, deneysel işlemler ve veri toplama süreci, verilerin nasıl çözümlendiği ve yorumlandığı ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır.

- Deneysel işlem materyalinin, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde geçilen aşamalar tanımlanmış böylece program uygulamasının sınırları genellenebilirlik açısından ortaya konmuştur.
- Araştırmanın nasıl bir gruba genellenebileceğine ilişkin fikir oluşturması açısından grupların özellikleri, denkliklerine ilişkin bilgiler ayrıntılı açıklanmıştır.

Tutarlık (içgüvenirlik), araştırma etkinlikleri sırasında araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığı ile ilişkilidir. Bu tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve veri analizi süresince ortaya çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.272). Bu amaçla aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

- Görüşme yoluyla elde edilen bulgular nicel veri toplama araçları ile elde edilen bulgularla desteklenmiştir.
- Veri analizi sırasında alanyazına bağlı oluşturulmuş kavramsal çerçeveye bağlı kalınmıştır.

Teyit edilebilirlik (dış güvenirlik), araştırmanın yorum ve sonuçlarını araştırma yanlılığı açısından değerlendirmektir (Şencan, 2005). Bu bağlamda şu çalışmalar yürütülmüştür:

- Araştırmacının araştırma sürecindeki rolü net bir şekilde tanımlanmıştır.
- Toplanan veriler doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek sunulmuştur.
- Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve veriler saklanmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde deney ve kontrol gruplarının tüm Beden Eğitimi ve Türkçe derslerini takip etmiştir. Deneysel işlem süresince yapılacak çalışmalar konusunda öğretmenlere 10 saatlik bir eğitim verilmiş ve süreçte de öğretmenlerle sürekli fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Araştırmacının uygulama öncesinden sınıfa dahil olması ve tüm süreçteki uygulamaları hem deney hem kontrol grubunda takip etmesi öğretmen ve öğrencilerin araştırmacının varlığına alışmalarını sağlamıştır. Bu sebeple öğretmen ve öğrenciler veri toplama aşaması da dahil olmak üzere tüm araştırma sürecinde doğal davranmış ve içtenlikle fikirlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacının kısa süreli öğretmenlik deneyimi, programın hazırlanmasında, etkinliklerin düzenlenmesinde, öğretmen ve öğrencilerle kurulan iletişimde kolaylaştırıcı olmuştur.

### Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar



Şekil 10. Araştırma sürecinde izlenen aşamalar.

### **Bölüm III: Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, araştırma sorularını sınamak amacıyla veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bilgilere yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırma sorularına uygun bir sıra izlenmiştir. Bu amaçtan hareketle “Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının uygulanmasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “işbirliği”, “farklılıklara saygı”, “özgüven” ve “adil olma” değerlerine etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma kapsamında beş araştırma sorusu oluşturulmuştur. Bu araştırma sorularından ilki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışlarına; ikinci araştırma sorusu duyuşsal özelliklerine, üçüncü araştırma sorusu değeri gösterme düzeylerine, dördüncü araştırma sorusu cinsiyetin etkisine ve beşinci araştırma sorusu öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırma sorularını test etmek için birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusu için tekrarlı ölçümlerde varyans analizi, dördüncü araştırma sorusunu test etmek amacıyla Mann Whitney U test istatistiği yapılmıştır. Beşinci araştırma sorusunu cevaplamada betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, Bilişsel Davranışlara Etki, Duyuşsal Özelliklere Etki, Değer Gösterme Düzeylerine Etki, Cinsiyet Etkisi ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri olarak sunulmuştur.

#### **Değerlere İlişkin Bilişsel Öğrenmeler**

Araştırmanın ilk araştırma sorusu, deneysel işlem materyalinin bilişsel davranışlara etkisini sınamak için oluşturulmuş ve aşağıda verilmiştir.

- 1) Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin bilişsel davranışları gösterme açısından fark var mıdır?

Görüldüğü gibi araştırmanın ilk sorusu deney ve kontrol gruplarını kendi aralarında deneysel işlem materyalinin etkisini sınamak amacıyla kurulmuştur. Bu araştırma sorusunu test edebilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin açık uçlu sorular formundan aldıkları öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümlerde varyans analizi yapılmıştır. Tablo 20 ve Tablo 21’de test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20

*Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

	Grup	Ortalama	SS	N
Bilişsel Öntest	Deney Grubu	25.66	11.27	27
	Kontrol Grubu	32.03	12.33	27
	Toplam	28.85	12.13	54
Bilişsel Sontest	Deney Grubu	69.44	15.49	27
	Kontrol Grubu	37.59	13.72	27
	Toplam	53.51	21.64	54

Analiz sonucu varyansların eşitliği varsayımını test eden Levene değeri  $p>0.05$  çıkmıştır. Yani varyansların eşitliği varsayımı sağlanmaktadır. Test of sphericity değeri de  $p>0.05$  olarak anlamlılık göstermektedir. Yani küresellik varsayımı karşılanmaktadır. Kovaryansların eşitliğini gösteren Box Test istatistiği sonucu  $p>0.05$  çıkmış ve varsayımın sağlandığı gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin açık uçlu sorular formu puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin

anlamli farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

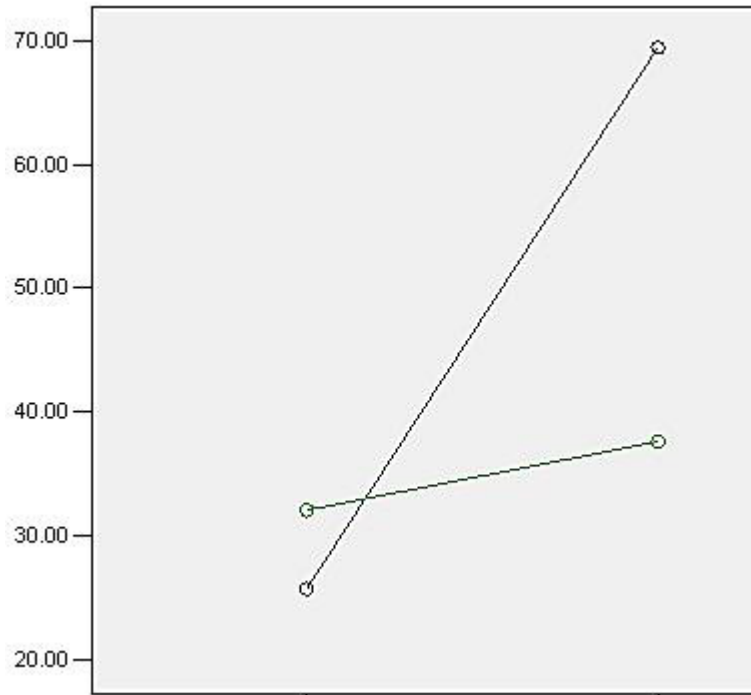
*Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Öntest- Sontest Puanlarının Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	9735.648	53			
Grup	2191.407	1	2191.407	15.101	.000
Hata	7544.241	52	7544.241		
Denekleriçi	29601.000	54			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	16428.000	1	16428.000	257.953	.000
Grup*Ölçüm	9861.333	1	9861.333	154.843	.000
Hata	3311.667	52	3311.667		
Toplam	39336.648	105			

Tablo 21’e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin açık uçlu sorular formundan aldıkları başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlere ilişkin başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur.  $F(1,52)=154.843$ ,  $p<.05$ , Tablo 20’ye göre değerlere ilişkin başarı testinden alınan puanlar ele alındığında; deney grubunun ön test puanlarının ( $\bar{X}=25.66$ ); kontrol grubunun ön test puanlarının ( $\bar{X}=32.03$ ); deney grubunun son test puanlarının ( $\bar{X}=69.44$ ); kontrol grubunu son test puanlarının ( $\bar{X}=37.59$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Başka bir deyişle deney grubu ön test puanlarının ( $\bar{X} =25.66$ )’dan, son test puanlarının ( $\bar{X} = 69.44$ )’e yükselirken; kontrol grubu ön test puanlarının ( $\bar{X} =32.03$ )’den son test puanları ( $\bar{X}= 37.59$ )’a



yükselmiştir. Deney grubundaki ortalama artışın daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel davranışlarında bir yükseliş olduğu görülmektedir. Ancak tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları ön test-son test farklılaşmasının deney grubunda kontrol grubuna göre pozitif yönde anlamlı derecede olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bizi deneysel işlemin değerlere ilişkin başarı puanları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Şekil 11 bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 11. Değerlere ilişkin açık uçlu sorular formu öntest- sontest puanlarının gruplara göre tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları.

Şekil 11’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun değerlere ilişkin bilişsel davranışları ön testten son teste yükseliş göstermiştir. Ancak değerlere ilişkin bilişsel davranışlarda görülen bu yükselişin kontrol grubunda daha belirgin olduğu grafikte netlik göstermektedir.

## Değerlere İlişkin Duyuşsal Özellikler

İkinci araştırma sorusu, deneysel işlem materyalinin duyuşsal özelliklere etkisini sınamak için oluşturulmuş ve aşağıda verilmiştir.

- 2) Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin duyuşsal özellikleri gösterme açısından fark var mıdır?

Görüldüğü gibi araştırmanın ikinci sorusu deney ve kontrol gruplarını kendi aralarında deneysel işlem materyalinin etkisini sınamak amacıyla kurulmuştur. Bu araştırma sorusunu test edebilmek için tekrarlı ölçümlerde varyans analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 22 ve Tablo 23 'de sunulmuştur.

Tablo 22

*Temel Demokratik Değerler Ölçeğinden Alınan Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

	Grup	Ortalama	SS	N
Tutum Ön test	Deney Grubu	132.03	12.20	27
	Kontrol Grubu	140.74	16.28	27
	Toplam	136.38	14.91	54
Tutum Son test	Deney Grubu	137.14	16.37	27
	Kontrol Grubu	134.03	10.97	27
	Toplam	135.59	13.89	54

Analiz sonucu varyansların eşitliği varsayımını test eden Levene değeri  $p>0.05$  çıkmıştır. Yani varyansların eşitliği varsayımı sağlanmaktadır. Test of sphericity değeri de  $p>0.05$  olarak anlamlılık göstermektedir. Küresellik varsayımı karşılanmaktadır.

Kovaryansların eşitliğini gösteren Box Test istatistiği sonucu  $p>0.05$  çıkmış ve varsayımın sağlandığı gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest duyuşsal özelliklerini ölçen “ Temel Demokratik Değerler Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile son test puanları arasındaki fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

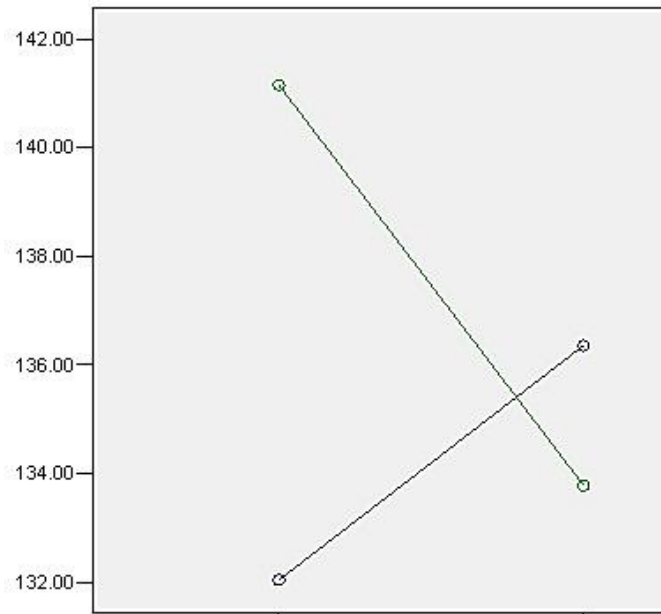
Tablo 23

*Temel Demokratik Değerler Ölçeğinden Alınan Öntest- Sontest Puanlarının Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Deneklerarası	6211.745	53			
Grup	105.560	1	105.560	.899	.347
Hata	6106.185	52	117.427		
Denekleriçi	9630.619	54			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	17.120	1	17.120	.103	.75
Grup*Ölçüm	942.231	1	942.231	5.662	.21
Hata	8654.148	52	166.426		
Toplam	15842.364	107			

Tablo 23'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin temel demokratik değerler ölçeğine ilişkin puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlere ilişkin tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur,  $F(1,52)= 5.662, p>.05$ .

Tablo 22' e göre "Temel Değerler Ölçeği" nden alınan puanlar ele alındığında; deney grubunun ön test puanlarını ( $\bar{X}=132.03$ ); kontrol grubunun ön test puanlarını ( $\bar{X}=140.74$ ); deney grubunun son test puanlarının ( $\bar{X}=137.14$ ); kontrol grubunun son test puanlarının ( $\bar{X}=134.03$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Başka bir deyişle deney grubu ön test puanlarını ( $\bar{X}=132.03$ )'den, son test puanlarını ( $\bar{X}=137.14$ )'e yükselirken; kontrol grubu ön test puanları ( $\bar{X}=140,74$ )'den son test puanları ( $\bar{X} =134,03$ )'a düşmüştür. Ancak tutum ölçeğinden elde edilen ön test-son test puanlarından elde edilen bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Deney grubundaki ortalama puanın yükseldiği kontrol grubundaki ortalama puanın düştüğü söylenebilir. Şekil 12 bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 12. Temel demokratik değerler ölçeğinden alınan öntest- sontest puanlarının gruplara göre tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları.

Şekil 12’de görüldüğü gibi deney grubu ortalama puanları ön testten son teste yükseliş gösterirken kontrol grubu ortalamaları ön testten son teste bir düşüş göstermiştir.

### **Değer Gösterme Düzeyleri**

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu, deneysel işlem materyalinin değer gösterme düzeylerine etkisini sınamak için oluşturulmuş ve aşağıda verilmiştir.

3)Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin değer gösterme düzeyleri açısından fark var mıdır?

Görüldüğü gibi araştırmanın üçüncü sorusu deney ve kontrol gruplarını kendi aralarında deneysel işlem materyalinin etkisini sınamak amacıyla kurulmuştur. Gözlemler üç gözlemci tarafından 15 gün aralığında tekrarlayan ölçümler şeklinde 7 gözlem olarak gerçekleştirilmiştir. Üç gözlemcinin değerlendirmelerinin birbirleri ile tutarlılığı intraclass korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ( $r= 0.97$ ,  $p<0.05$ ) olduğu görülmüştür. Bu sonuç üç gözlemcinin değerlendirmelerinin birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırma sorusunu test edebilmek için tekrarlı ölçümlerde varyans analizi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin on üç haftalık deneysel işlem süresince değerleri gösterme düzeylerinde haftalar bazında fark olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümlerde varyans analizi yapılmıştır. Tablo 24 ve Tablo 25’ te test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 24

*(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri*

Gözlem Sırası	Grup	Ortalama	SS	N
Birinci Gözlem	Deney Grubu	2.77	.85	616
	Kontrol Grubu	2.69	.91	616
	Toplam	2.73	.88	1232
İkinci Gözlem	Deney Grubu	2.81	.85	616
	Kontrol Grubu	2.68	.92	616
	Toplam	2.74	.89	1232
Üçüncü Gözlem	Deney Grubu	2.94	.81	616
	Kontrol Grubu	2.67	.92	616
	Toplam	2.81	.88	1232
Dördüncü Gözlem	Deney Grubu	3.08	.76	616
	Kontrol Grubu	2.68	.87	616
	Toplam	2.88	.84	1232
Beşinci Gözlem	Deney Grubu	3.19	.73	616
	Kontrol Grubu	2.63	.94	616
	Toplam	2.91	.89	1232
Altıncı Gözlem	Deney Grubu	3.29	.71	616
	Kontrol Grubu	2.61	.90	616
	Toplam	2.95	.88	1232
Yedinci Gözlem	Deney Grubu	3.35	.69	616
	Kontrol Grubu	2.58	.95	616
	Toplam	2.97	.91	1232

Gözlem verilerinin toplam puan ortalamaları ve alt puan ortalamalarının tamamı için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre varyansların eşitliği varsayımını test eden Levene istatistiği  $p < .05$  düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu durum varyansların eşitliği varsayımının sağlanmadığını göstermektedir. Kovaryansların eşitliğini gösteren Box Test istatistiği anlamlılık değeri  $p < .05$  bulunmuş ve varsayımın sağlanmadığı gözlenmiştir. Ancak tekrarlı ölçümler için varyans analizi, güçlü bir istatistiksel işlemdir. Bu sebeple normallik ve homojenlik varsayımlarının küçük etkilerde ihlal edilebileceği bilinmektedir. Grupların varyanslarının eşit olmayacağını beklediği gruplarda örneklem büyüklüklerinin olabildiğince yakın tutulması gerekmektedir (Howell, 1987'dan aktaran Büyüköztürk, 1997). Çalışmada örneklem büyüklükleri aynı sayıda tutularak, varyans ve kovaryansların homojen çıkmaması durumunun etkisi en alt düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin bir diğer varsayımı olan küresellik koşulu (sphericity) test edildiğinde de  $p < .05$  olduğundan anlamlı olmadığı görülmüştür. Küresellik varsayımı karşılanmadığı için Greenhouse-Geisser (epsilon) düzeltmesi kullanılmıştır (Leech.N., Barret.K. & Morgan. G., 2005, s.153). Sonuçta gözlem toplam puanlarına ait Greenhouse-Geisser p değeri .651 yani  $p > .05$  bulunmuştur. Bu durum Greenhouse-Geisser düzeltmesi ile varsayımın sağlandığını göstermektedir.

Tablo 25

*(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	815.395	1231			
Grup	52.363	1	52.363	84.408	.000
Hata	763.032	1230	.620		
Denekleriçi	1135.444	4810.969			

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Ölçüm	68.844	3.905	17.630	90.630	.000
Grup*Ölçüm	132.264	3.905	33.870	174.118	.000
Hata	934.336	4803.159	.195		
Toplam	15842.364	6041.969			

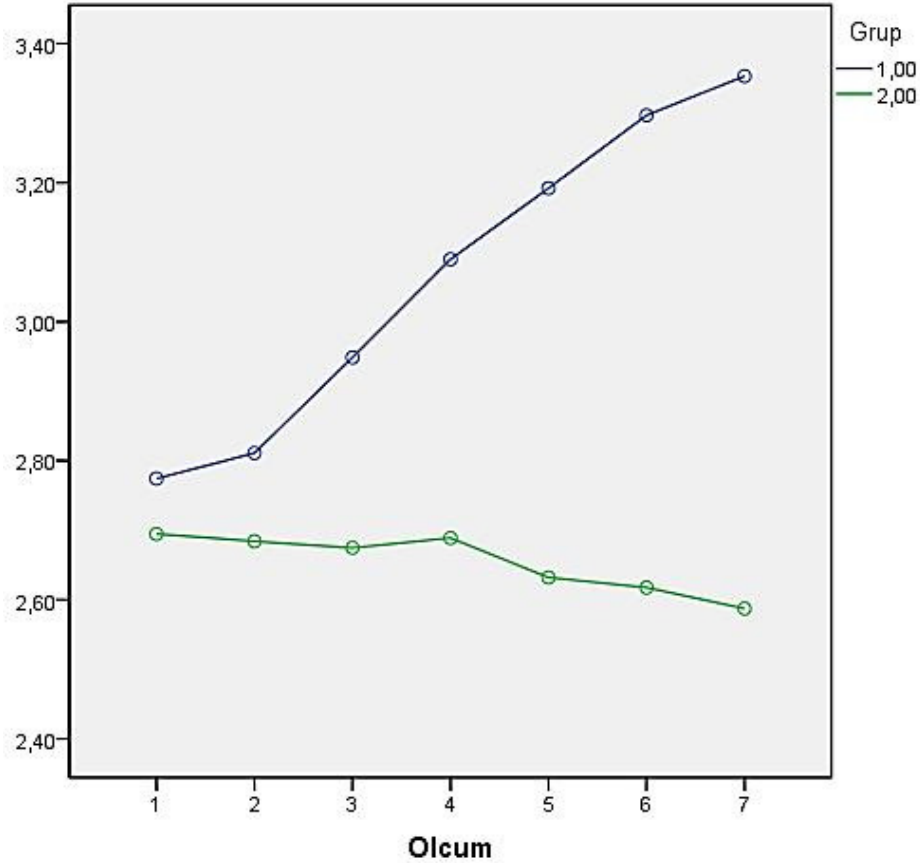
\*Greenhouse-Gaisser düzeltmesiyle elde edilen sonuçlar

Tablo 25'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin toplam gözlem puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlere ilişkin toplam gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür.  $F(3.905, 4803.159) = 174.118, p < .05$ .

Ölçümler arasındaki farklılaşmayı daha ayrıntılı görebilmek amacıyla contrast türü olarak her ölçümü bir önceki ölçümle karşılaştıran difference contrast kullanılmıştır (Leech, Barret ve Morgan, 2005). Contrast analizine göre birinci gözlem ve ikinci gözlem arasındaki fark anlamlı bulunmazken  $F(1,1230) = 1.575, p > .05$ ; sonraki tüm ölçümlerin bir önceki ölçümden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. İkinci ve üçüncü ölçüm  $F(1,1230) = 57.838, p < .05$ , üçüncü ve dördüncü gözlem  $F(1,1230) = 98.384, p < .05$ , dördüncü ve beşinci gözlem  $F(1,1230) = 182.035, p < .05$ , beşinci ve altıncı gözlem  $F(1,1230) = 255.326, p < .05$ , altıncı ve yedinci gözlem  $F(1,1230) = 314.075, p < .05$  düzeyinde farklılaşmıştır. Tablo 24'te değerlere ilişkin gözlemlerin toplam puanları betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre deney grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ( $\bar{X}_1 = 2.77$ ), ( $\bar{X}_2 = 2.81$ ), ( $\bar{X}_3 = 2.94$ ), ( $\bar{X}_4 = 3.08$ ), ( $\bar{X}_5 = 3.19$ ), ( $\bar{X}_6 = 3.29$ ), ( $\bar{X}_7 = 3.35$ ) olarak bulunmuştur. Deney grubu ortalamalarının sürekli bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ( $\bar{X}_1 = 2.69$ ), ( $\bar{X}_2 = 2.68$ ), ( $\bar{X}_3 = 2.67$ ), ( $\bar{X}_4 = 2.68$ ), ( $\bar{X}_5 = 2.63$ ), ( $\bar{X}_6 = 2.61$ ), ( $\bar{X}_7 = 2.58$ ) olarak



bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamalarını deney grubundaki yükselişin aksine düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar deneysel işlem materyalinin ikinci gözlem sonrasında her hafta bir önceki haftayla anlamlı farklılık yaratacak şekilde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 13 bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 13. (Demokratik) değerlere ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.

Şekil 13'te deney grubu gözlem puan ortalamalarının her hafta bir önceki haftaya göre tutarlı bir yükseliş gösterirken, kontrol grubu gözlem puan ortalamalarının dördüncü gözlem ortalaması haricinde düşüş gösterdiği görülmektedir.

Gözlem ortalamalarının toplam puan ortalamalarının her hafta bir önceki haftayla farklılık gösterip göstermediği incelendikten sonra alt boyutların ortalamalarının her hafta bir önceki haftayla farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

**Adil olma.**

Tablo 26

*Adil Olma Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri*

Gözlem Sırası	Grup	Ortalama	SS	N
Birinci Gözlem	Deney Grubu	2.64	.80	132
	Kontrol Grubu	2.52	.95	132
	Toplam	2.58	.88	264
İkinci Gözlem	Deney Grubu	2.70	.83	132
	Kontrol Grubu	2.58	.97	132
	Toplam	2.64	.90	264
Üçüncü Gözlem	Deney Grubu	2.80	.80	132
	Kontrol Grubu	2.47	.93	132
	Toplam	2.63	.88	264
Dördüncü Gözlem	Deney Grubu	2.90	.78	132
	Kontrol Grubu	2.55	.90	132
	Toplam	2.72	.86	264
Beşinci Gözlem	Deney Grubu	3.09	.75	132
	Kontrol Grubu	3.50	.97	132
	Toplam	2.79	.92	264
Altıncı Gözlem	Deney Grubu	3.15	.74	132
	Kontrol Grubu	2.47	.91	132
	Toplam	2.81	.89	264
Yedinci Gözlem	Deney Grubu	3.30	.72	132
	Kontrol Grubu	2.51	.95	132
	Toplam	2.91	.93	264

Gözlem formu adil olma alt ölçeğinin toplam puanlarına ait Greenhouse-Geisser p değeri .596 yani  $p > .05$  bulunmuştur. Bu durum Greenhouse-Geisser düzeltmesi ile küresellik varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Tablo 27

*Adil Olma Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları*

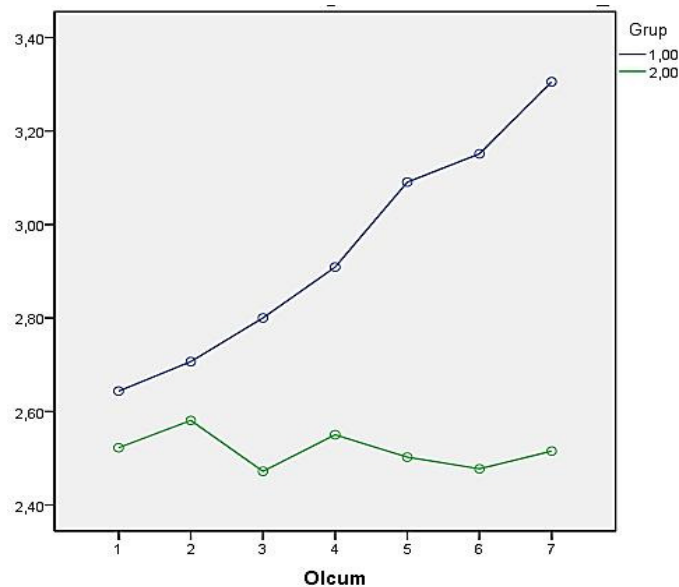
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	180.01	263			
Grup	12.008	1	12.008	18.726	.000
Hata	168.002	262	168.002		
Denekleriçi	250.415	942.757			
Ölçüm	21.613	3.575	6.046	28.136	.000
Grup*Ölçüm	27.548	3.575	7.706	35.863	.000
Hata	201.254	936.607	.215		
Toplam	381.264	1205.757			

\*Greenhouse-Geisser düzeltmesiyle elde edilen sonuçlar

Tablo 27'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "adil olma" değerine ilişkin gözlem puanlarının, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin "adil olma" değerine ilişkin gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür.  $F(3.575, 936.607) = 35.863$ ,  $p < .05$ .

Ölçümler arasındaki farklılaşmayı daha ayrıntılı görebilmek amacıyla contrast türü olarak her ölçümü bir önceki ölçümle karşılaştıran difference contrast kullanılmıştır (Leech, Barret ve Morgan, 2005). Contrast analizine göre birinci gözlem ve ikinci gözlem arasındaki

fark anlamlı bulunmazken  $F(1,262) = .013$ ,  $p > .05$ ; sonraki tüm ölçümlerin bir önceki ölçümden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. İkinci ve üçüncü ölçüm  $F(1,262) = 18.704$ ,  $p < .05$ , üçüncü ve dördüncü gözlem  $F(1,262) = 10.969$ ,  $p < .05$ , dördüncü ve beşinci gözlem  $F(1,262) = 33.719$ ,  $p < .05$ , beşinci ve altıncı gözlem  $F(1,262) = 52.344$ ,  $p < .05$ , altıncı ve yedinci gözlem  $F(1,262) = 68.357$ ,  $p < .05$  düzeyinde farklılaşmıştır. Tablo 26'da adil olma değerine ilişkin gözlem puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre deney grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ( $\bar{X}_1=2.64$ ), ( $\bar{X}_2=2.70$ ), ( $\bar{X}_3=2.80$ ), ( $\bar{X}_4=2.90$ ), ( $\bar{X}_5=3.09$ ), ( $\bar{X}_6=3.15$ ), ( $\bar{X}_7=3.30$ ) olarak bulunmuştur. Deney grubu ortalamalarının sürekli bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ( $\bar{X}_1=2.52$ ), ( $\bar{X}_2=2.58$ ), ( $\bar{X}_3=2.47$ ), ( $\bar{X}_4=2.55$ ), ( $\bar{X}_5=2.50$ ), ( $\bar{X}_6=2.47$ ), ( $\bar{X}_7=2.51$ ) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamalarının deney grubundaki yükselişin aksine düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar deneysel işlem materyalinin ikinci gözlem sonrasında her hafta bir önceki haftayla anlamlı farklılık yaratacak şekilde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 14 bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 14. Adil olma değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.

Şekil 14’te deney grubunun “adil olma” değerine ilişkin gözlem ortalamalarının her hafta bir önceki haftaya göre istikrarlı bir yükseliş sergilediği kontrol grubu ortalamalarının ise inişli çıkışlı bir görünüm sergilediği ve kontrol grubuna göre çok düşük seviyede kaldığı görülmektedir.

**Farklılıklara saygı.**

Tablo 28

*Farklılıklara Saygı Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri*

Gözlem Sırası	Grup	Ortalama	SS	N
Birinci Gözlem	Deney Grubu	2.95	.94	110
	Kontrol Grubu	2.71	1.04	110
	Toplam	2.83	.99	220
İkinci Gözlem	Deney Grubu	2.96	.90	110
	Kontrol Grubu	2.71	.98	110
	Toplam	2.84	.95	220
Üçüncü Gözlem	Deney Grubu	3.08	.86	110
	Kontrol Grubu	2.78	1.02	110
	Toplam	2.93	.95	220
Dördüncü Gözlem	Deney Grubu	3.20	.79	110
	Kontrol Grubu	2.74	1.00	110
	Toplam	2.97	.93	220
Beşinci Gözlem	Deney Grubu	3.27	.78	110
	Kontrol Grubu	2.67	1.09	110
	Toplam	2.97	.99	220
Altıncı Gözlem	Deney Grubu	3.34	.76	110
	Kontrol Grubu	2.65	.97	110
	Toplam	2.99	.93	220
Yedinci Gözlem	Deney Grubu	3.39	.74	110
	Kontrol Grubu	2.57	1.06	110
	Toplam	2.98	1.00	220

Gözlem formu “adil olma” alt ölçeğinin toplam puanlarına ait Greenhouse-Geisser p değeri .623 yani  $p > .05$  bulunmuştur. Bu durum Greenhouse-Geisser düzeltmesi ile küresellik varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Tablo 29

*Farklılıklara Saygı Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları*

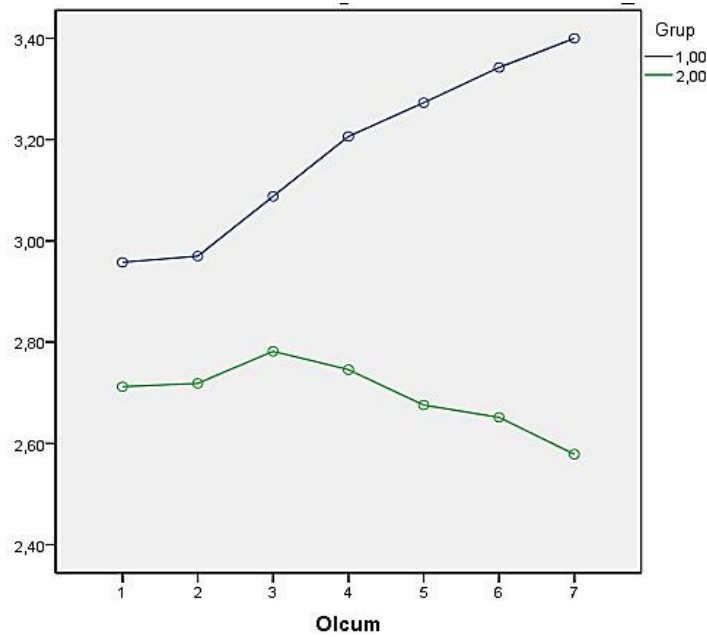
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	180.165	219			
Grup	12.763	1	12.763	16.620	.000
Hata	167.402	218	.768		
Denekleriçi	188.135	822.059			
Ölçüm	6.216	3.737	1.664	8.226	.000
Grup*Ölçüm	17.183	3.737	4.559	22.739	.000
Hata	164.736	814.585	.202		
Toplam	368.300	1041.059			

\*Greenhouse-Gaisser düzeltmesiyle elde edilen sonuçlar

Tablo 29’a göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “farklılıklara saygı” değerine ilişkin gözlem puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “farklılıklara saygı” değerine ilişkin gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür  $F(3.737, 814.585) = 22.739$ ,  $p < .05$ .

Ölçümler arasındaki farklılaşmayı daha ayrıntılı görebilmek amacıyla contrast türü olarak her ölçümü bir önceki ölçümle karşılaştıran difference contrast kullanılmıştır (Leech.N., Barret.K. & Morgan. G., 2005). Contrast analizine göre birinci gözlem-ikinci gözlem  $F(1,218) = .013$ ,  $p > .05$ , ve ikinci ve üçüncü gözlem arasındaki fark anlamlı

bulunmazken  $F(1,218)=.830$ ,  $p>.05$ ; sonraki tüm ölçümlerin bir önceki ölçümden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü gözlem  $F(1,218)=11.549$ ,  $p<.05$ , dördüncü ve beşinci gözlem  $F(1,218)=26.335$ ,  $p<.05$ , beşinci ve altıncı gözlem  $F(1,218)=29.108$ ,  $p<.05$ , altıncı ve yedinci gözlem  $F(1,218)=62.764$ ,  $p<.05$  düzeyinde farklılaşmıştır. Tablo 28’de “farklılıklara saygı” değerine ilişkin gözlem puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre deney grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ( $\bar{X}_1=2.95$ ), ( $\bar{X}_2=2.96$ ), ( $\bar{X}_3=3.08$ ), ( $\bar{X}_4=3.20$ ), ( $\bar{X}_5=3.27$ ), ( $\bar{X}_6=3.34$ ), ( $\bar{X}_7=3.39$ ) olarak bulunmuştur. Deney grubu ortalamalarının sürekli bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ( $\bar{X}_1=2.71$ ), ( $\bar{X}_2=2.71$ ), ( $\bar{X}_3=2.78$ ), ( $\bar{X}_4=2.74$ ), ( $\bar{X}_5=2.67$ ), ( $\bar{X}_6=2.65$ ), ( $\bar{X}_7=2.57$ ) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamalarını deney grubundaki yükselişin aksine üçüncü gözlemden sonra düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar deneysel işlem materyalinin üçüncü gözlem sonrasında her hafta bir önceki haftayla anlamlı farklılık yaratacak şekilde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 15 bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 15. Farklılıklara saygı değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.

Şekil 15’ de “farklılıklara saygı” değerine ilişkin deney grubu ortalama puanlarının istikrarlı bir yükseliş gösterdiği kontrol grubunun ortalama puanlarının inişli çıkışlı bir görünüm sergilediği ve kontrol grubu ortalama puanlarının çok altında kaldığı görülmektedir.

### İşbirliği.

Tablo 30

#### *İşbirliği Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri*

Gözlem Sırası	Grup	Ortalama	SS	N
Birinci Gözlem	Deney Grubu	2.67	.84	198
	Kontrol Grubu	2.62	.89	198
	Toplam	2.64	.87	396
İkinci Gözlem	Deney Grubu	2.71	.87	198
	Kontrol Grubu	2.57	.94	198
	Toplam	2.64	.91	396
Üçüncü Gözlem	Deney Grubu	2.87	.81	198
	Kontrol Grubu	2.56	.93	198
	Toplam	2.72	.88	396
Dördüncü Gözlem	Deney Grubu	3.11	.75	198
	Kontrol Grubu	2.61	.83	198
	Toplam	2.86	.83	396
Beşinci Gözlem	Deney Grubu	3.21	.70	198
	Kontrol Grubu	2.55	.90	198
	Toplam	2.88	.87	396
Altıncı Gözlem	Deney Grubu	3.34	.67	198
	Kontrol Grubu	2.49	.89	198
	Toplam	2.92	.87	396
Yedinci Gözlem	Deney Grubu	3.36	.64	198
	Kontrol Grubu	2.46	.94	198
	Toplam	2.91	.92	396



Gözlem formu “işbirliği” alt boyutunun puanlarına ait Greenhouse-Geisser p değeri .617 yani  $p > .05$  bulunmuştur. Bu durum Greenhouse-Geisser düzeltmesi ile küresellik varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Tablo 31

*“İşbirliği” Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları*

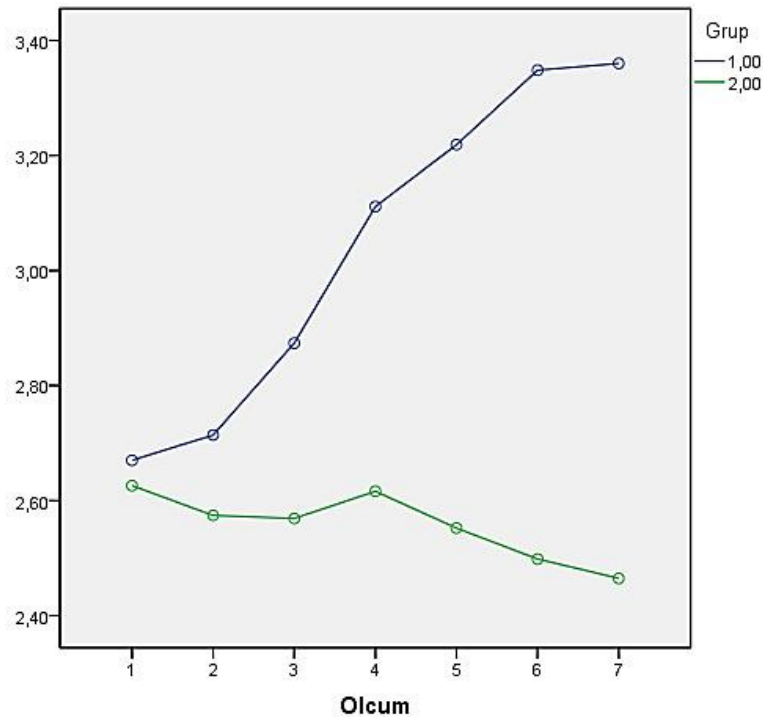
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	257.401	395			
Grup	23.285	1	23.285	39.186	.000
Hata	234.116	394	.594		
Denekleriçi	188.135	822.059			
Ölçüm	36.745	3.700	9.931	47.585	.000
Grup*Ölçüm	67.375	3.700	18.209	87.251	.000
Hata	164.736	814.585	.202		
Toplam	368.300	1041.059			

\*Greenhouse-Gaisser düzeltmesiyle elde edilen sonuçlar

Tablo 31’e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “işbirliği” değerine ilişkin gözlem puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “işbirliği” değerine ilişkin gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür.  $F(3.737, 814.585) = 22.739$ ,  $p < .05$ .

Ölçümler arasındaki farklılaşmayı daha ayrıntılı görebilmek amacıyla contrast türü olarak her ölçümü bir önceki ölçümle karşılaştıran difference contrast kullanılmıştır (Leech, Barret ve Morgan, 2005). Contrast analizine göre ilk iki gözlem hariç tüm ölçümlerin bir önceki ölçümden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Birinci ve ikinci gözlem

$F(1,394)=7.138$ ,  $p>.05$ , ikinci ve üçüncü gözlem  $F(1,394)=33.471$ ,  $p<.05$ , üçüncü ve dördüncü gözlem  $F(1,394)=53.446$ ,  $p<.05$ , dördüncü ve beşinci gözlem  $F(1,394)=86.918$ ,  $p<.05$ , beşinci ve altıncı gözlem  $F(1,394)=140.019$ ,  $p<.05$ , altıncı ve yedinci gözlem  $F(1,394)=133.3318$ ,  $p<.05$  düzeyinde farklılaşmıştır. Tablo 30'da "işbirliği" değerine ilişkin gözlem puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre deney grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla  $(\bar{X}_1=2.67)$ ,  $(\bar{X}_2=2.71)$ ,  $(\bar{X}_3=2.87)$ ,  $(\bar{X}_4=3.11)$ ,  $(\bar{X}_5=3.21)$ ,  $(\bar{X}_6=3.34)$ ,  $(\bar{X}_7=3.36)$  olarak bulunmuştur. Deney grubu ortalamalarının sürekli bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla  $(\bar{X}_1=2.62)$ ,  $(\bar{X}_2=2.57)$ ,  $(\bar{X}_3=2.56)$ ,  $(\bar{X}_4=2.61)$ ,  $(\bar{X}_5=2.55)$ ,  $(\bar{X}_6=2.49)$ ,  $(\bar{X}_7=2.46)$  olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamalarını deney grubundaki yükselişin aksine inişli çıkışlı bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar deneysel işlem materyalinin ikinci gözlem sonrasında her hafta bir önceki haftayla anlamlı farklılık yaratacak şekilde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 16 bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 16. İşbirliği değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.

Şekil 16’da “işbirliği” değerine ilişkin deney grubu ortalama puanlarının istikrarlı bir yükseliş gösterdiği kontrol grubunun ortalama puanlarının inişli çıkışlı bir görünüm sergilediği ve kontrol grubu ortalama puanlarının çok altında kaldığı görülmektedir.

### Özgüven.

Tablo 32

#### *Özgüven Değerine İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri*

Gözlem Sırası	Grup	Ortalama	SS	N
Birinci Gözlem	Deney Grubu	2.87	.79	176
	Kontrol Grubu	2.89	.78	176
	Toplam	2.88	.78	352
İkinci Gözlem	Deney Grubu	2.90	.80	176
	Kontrol Grubu	2.86	.81	176
	Toplam	2.88	.80	352
Üçüncü Gözlem	Deney Grubu	3.05	.75	176
	Kontrol Grubu	2.87	.81	176
	Toplam	2.96	.78	352
Dördüncü Gözlem	Deney Grubu	3.13	.71	176
	Kontrol Grubu	2.83	.79	176
	Toplam	2.98	.77	352
Beşinci Gözlem	Deney Grubu	3.18	.70	176
	Kontrol Grubu	2.79	.86	176
	Toplam	2.99	.81	352
Altıncı Gözlem	Deney Grubu	3.32	.65	176
	Kontrol Grubu	2.83	.84	176
	Toplam	3.07	.79	352
Yedinci Gözlem	Deney Grubu	3.35	.68	176
	Kontrol Grubu	2.78	.87	176
	Toplam	3.06	.83	352

Gözlem formu işbirliği alt boyutunun puanlarına ait Greenhouse-Geisser p değeri .721 yani  $p > .05$  bulunmuştur. Bu durum Greenhouse-Geisser düzeltmesi ile küresellik varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Tablo 33

*Özgüven Değerine İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları*

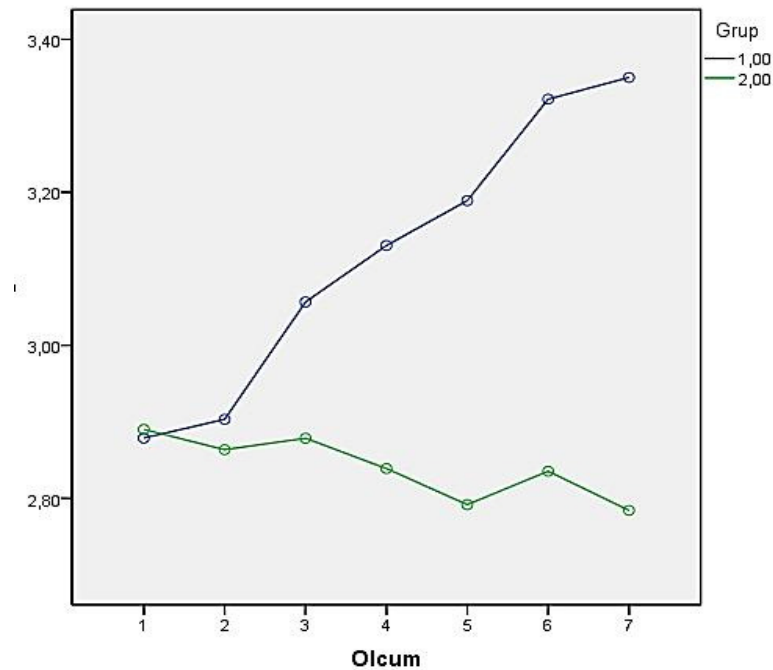
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	184.914	351			
Grup	6.811	1	6.811	13.384	.000
Hata	178.103	350	.509		
Denekleriçi	288.814	1522.716			
Ölçüm	12.695	4.326	2.935	17.738	.000
Grup*Ölçüm	25.615	4.326	5.921	35.789	.000
Hata	250.504	1514.064	.165		
Toplam	473.728	1873.716			

\*Greenhouse-Gaisser düzeltmesiyle elde edilen sonuçlar

Tablo 33'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "özgüven" değerlerine ilişkin gözlem puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin "özgüven" değerlerine ilişkin gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür.  $F(4.326,1514.064) = 35.789$ ,  $p < .05$ .

Ölçümler arasındaki farklılaşmayı daha ayrıntılı görebilmek amacıyla contrast türü olarak her ölçümü bir önceki ölçümle karşılaştıran difference contrast kullanılmıştır (Leech, Barret ve Morgan, 2005). Contrast analizine göre ilk iki gözlem hariç tüm ölçümlerin bir önceki ölçümden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Birinci ve ikinci gözlem

$F(1,350)= 1.396$ ,  $p>.05$ , ikinci ve üçüncü gözlem  $F(1,350)= 16.493$ ,  $p<.05$ , üçüncü ve dördüncü gözlem  $F(1,350)=27.337$ ,  $p<.05$ , dördüncü ve beşinci gözlem  $F(1,350)=40.729$ ,  $p<.05$ , beşinci ve altıncı gözlem  $F(1,350)= 47.476$ ,  $p<.05$ , altıncı ve yedinci gözlem  $F(1,350)=59.113$ ,  $p<.05$  düzeyinde farklılaşmıştır. Tablo 32’de “özgüven” değerine ilişkin gözlem puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre deney grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla  $(\bar{X}_1=2.87)$ ,  $(\bar{X}_2=2.90)$ ,  $(\bar{X}_3=3.05)$ ,  $(\bar{X}_4=3.13)$ ,  $(\bar{X}_5=3.18)$ ,  $(\bar{X}_6=3.32)$ ,  $(\bar{X}_7=3.35)$  olarak bulunmuştur. Deney grubu ortalamalarının sürekli bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla  $(\bar{X}_1=2.89)$ ,  $(\bar{X}_2= 2.86)$ ,  $(\bar{X}_3=2.87)$ ,  $(\bar{X}_4=2.83)$ ,  $(\bar{X}_5=2.79)$ ,  $(\bar{X}_6=2.83)$ ,  $(\bar{X}_7=2.78)$  olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamalarının deney grubundaki yükselişin aksine inişli çıkışlı bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar deneysel işlem materyalinin ikinci gözlem sonrasında her hafta bir önceki haftayla anlamlı farklılık yaratacak şekilde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 17 bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 17. Özgüven değerine ilişkin gözlemlerin gruplara göre tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları.

Şekil 17’de deney grubu “özgüven” gözlem ortalama puanlarının istikrarlı bir yükseliş sergilediği, kontrol grubu ortalama puanlarının inişli çıkışlı bir görünüm sergilediği ve deney grubu gözlem ortalamalarının ilk gözlem haricinde altında kaldığı görülmektedir.

#### **Cinsiyet Değişkenine Göre Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı**

- 4) Araştırmanın dördüncü problemi öğrencilerin değerler eğitimi programında yer alan değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri, değerleri gösterme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının, öncelikle bilişsel düzeyde değerlere ilişkin açık uçlu sorular formunda aldıkları ön test ve son test puanlarında cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığı gruplardaki kişi sayısı 30 kişiden az olduğu için non parametrik bir istatistik olan Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 34

*Deney ve Kontrol Grubu Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
Deney	Açık	Kız	11	14.36	158.00	84.00	.843
	Uçlu	Erkek	16	13.75	220.00		
	Sorular	Toplam	27				
Öntest							
Kontrol	Açık	Kız	12	15.38	184.50	73.50	.420
	Uçlu	Erkek	15	12.90	193.50		
	Sorular	Toplam	27				
Öntest							

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında açık uçlu sorular formu ön test sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $U=84.00$ ;  $p>0.05$ ). Kontrol grubunda da cinsiyete göre ön test sonuçları arasında farklılık gözlenmemiştir ( $U=73.50$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 35

*Deney ve Kontrol Grubu Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu*

		Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	Açık Uçlu	Kız	11	17.64	194.00	48.00	0.48
	Sorular	Erkek	16	11.50	184.00		
	Sontest	Toplam	27				
Kontrol	Açık Uçlu	Kız	12	14.46	173.50	84.50	0.78
	Sorular	Erkek	15	13.63	204.50		
	Sontest	Toplam	27				

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında açık uçlu sorular formu son test sonuçlarına göre kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $U=48.00$ ;  $p<0.05$ ). Kontrol grubunda ise cinsiyete göre son test sonuçları arasında farklılık gözlenmemiştir ( $U=84.50$ ;  $p>0.05$ ).

B) Deney ve kontrol gruplarının duyuşsal özellikler açısından değerlere ilişkin demokratik değerler ölçeğinde aldıkları ön test ve son test puanlarında cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığı gruplardaki kişi sayısı 30'un altında kaldığı için non parametrik bir test olan Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 36

*Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Değerler Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
Deney	Tutum	Kız	11	14.05	154.50	87.50	.980
	Ölçeği	Erkek	16	13.97	223.50		
	Öntest	Toplam	27				
Kontrol	Tutum	Kız	12	15.75	189.00	69.00	.305
	Ölçeği	Erkek	15	12.60	189.00		
	Öntest	Toplam	27				

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında, demokratik değerler tutum ölçeği ön test sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $U=87.50$ ;  $p>0.05$ ). Kontrol grubunda da cinsiyete göre ön test sonuçları arasında farklılık gözlenmemiştir ( $69.00$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 37

*Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Değerler Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
Deney	Tutum	Kız	11	12.27	135.00	69.00	0.347
	Ölçeği	Erkek	16	15.19	243.00		
	Sontest	Toplam	27				
Kontrol	Tutum	Kız	12	12.33	148.00	70.00	0.328
	Ölçeği	Erkek	15	15.33	230.00		
	Sontest	Toplam	27				



Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında demokratik değerler tutum ölçeği son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $U=69.00$ ;  $p>0.05$ ). Kontrol grubunda da cinsiyete göre son test sonuçları arasında farklılık gözlenmemiştir ( $70.00$ ;  $p>0.05$ ).

C) Deney ve kontrol gruplarının, değer gösterme düzeyleri açısından değerlere ilişkin gözlem formundan aldıkları gözlem puanlarında cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığı gruplardaki kişi sayısı 30'un altında kaldığı için non parametrik bir istatistik olan Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 38

*Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Değerler Gözlem Formu Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu*

		Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	1.gözlem	Kız	308	296.49	91320.00	43734.00	.084
		Erkek	308	320.51	98716.00		
		Toplam	616				
Deney	2.gözlem	Kız	308	299.00	92092.50	44506.50	.172
		Erkek	308	318.00	97943.50		
		Toplam	616				
Deney	3.gözlem	Kız	308	303.83	93579.50	45993.50	.498
		Erkek	308	313.17	96456.50		
		Toplam	616				
Deney	4.gözlem	Kız	308	305.66	94142.00	46556.00	.678
		Erkek	308	311.34	95894.00		
		Toplam	616				

		Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	5.gözlem	Kız	308	305.10	93971.50	46385.50	.619
		Erkek	308	311.90	96064.50		
		Toplam	616				
Deney	6.gözlem	Kız	308	309.08	95195.50	47254.50	.932
		Erkek	308	307.92	94840.50		
		Toplam	616				
Deney	7.gözlem	Kız	308	304.81	93883.00	46297.00	.583
		Erkek	308	312.19	96153.00		
		Toplam	616				
Kontrol	1.gözlem	Kız	252	325.13	81932.50	41663.50	.048
		Erkek	364	296.99	108103.50		
		Toplam	616				
Kontrol	2.gözlem	Kız	252	317.18	79928.50	43677.50	.305
		Erkek	364	302.49	110107.50		
		Toplam	616				
Kontrol	3.gözlem	Kız	252	312.89	78849.50	44756.50	.603
		Erkek	364	305.46	111186.50		
		Toplam	616				
Kontrol	4.gözlem	Kız	252	307.73	77548.50	45670.50	.927
		Erkek	364	309.03	112487.50		
		Toplam	616				
Kontrol	5.gözlem	Kız	252	295.12	74371.00	42493.00	.115
		Erkek	364	317.76	115665.00		
		Toplam	616				
Kontrol	6.gözlem	Kız	252	298.69	75269.00	43391.00	.248
		Erkek	364	315.29	114767.00		
		Toplam	616				
Kontrol	7.gözlem	Kız	252	291.97	73577.00	41699.00	.052
		Erkek	364	319.94	116459.00		
		Toplam	616				

Yapılan Mann Whitney U testine göre; deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında gözlem sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $U_1=43734.00$ ,  $U_2=44556.50$ ,  $U_3=45993.50$ ,  $U_4=46556.00$ ,  $U_5=46385.50$ ,  $U_6= 47254.50$ ,  $U_7=46297.00$ ;  $p>0.05$ ). Kontrol grubunda sadece birinci gözlemde cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $U_1=41663.50$ ;  $p<0.05$ ). Birinci gözlem sonrasındaki tüm gözlemlerde cinsiyete göre gözlem sonuçları arasında farklılık gözlenmemiştir ( $U_2=43677.50$ ,  $U_3=44756.50$ ,  $U_4=45670.50$ ,  $U_5=42493.00$ ,  $U_6= 43391.00$ ,  $U_7=41699.00$ ;  $p>0.05$ ).

### **Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Etkililiği**

- 5) Öğretmen ve öğrencilerin söz ettiği temalar, deneysel işlemin değer gösterme düzeyine etkisini nasıl açıklar?

Bu bölümde öğrencilerin değer gösterme düzeyleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme sorularından elde 144 dakikalık ses kaydından edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Bulgu olarak kullanılan alıntıların ses kaydının kaçınıcı dakikasından alıntılıandığı her konuşmacı için şu şekildedir: DGÖ1: (0-6:21), DGÖ2: (6:21-12:52), DGÖ3: (12:52-21:21), DGÖ4: (21:21-26:30), DGÖ5 (26:30-32:59), BEÖ: (32:59-57:20), TÖ: (57:20-91:51), SBÖ: (91:91-101:30), RÖ: (101:30-117:12), KGÖ1: (117:12-123:53), KGÖ2: (123:53- 127:13), KGÖ3: (127:13-131:35), KGÖ4: (131:35-136:40), KGÖ5: (136:40-144:04) .

Öğrencilere her değerle ilgili, ”sınıf arkadaşlarında dönem başından beri okul içinde ya da okul dışında ..... (“adil olma”, “işbirliği”, “farklılıklara saygı”, “özgüven”) değeriyle ilgili gözlemlediğin olumlu ya da olumsuz bir değişme var mı? Aklına gelen örnek varsa paylaşabilir misin?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen sorular ise her değere ilişkin deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı sorulmuştur.

...(7A/7B)sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında .... (“adil olma”, “işbirliği”, “farklılıklara saygı”, “özgüven”) değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?

Kodlamada öğrenci isimlerine yer verilmemiş DGÖ kısaltması; deney grubu öğrenci KGÖ kısaltması; kontrol grubu öğrenci, BEÖ kısaltması; Beden Eğitimi Öğretmeni, TÖ kısaltması; Türkçe Öğretmeni, SBÖ kısaltması; Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve RÖ kısaltması; Rehber Öğretmen yerine kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşmeler sırasında verdikleri öğrenci isimleri farklı isimler olarak işlenmiştir. Temalara ilişkin verilen cevapların, temayla ilgili olan kısımlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alınan cevaplar temalar halinde aşağıda sunulmuştur.

#### **Adil olma.**

##### ***a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.***

**DGÖ1:** “ (...) Arkadaşlarımız takım çalışmalarında ve ya voleybolda, basketbolda yapılan etkinliklerde hep kendilerini üstün tutuyorlardı. Şimdi arkadaşlarına da kendileri kadar önem verdiler ve değer verdiler. Mesela arkadaşlarına bir şeyler önererek onların da işlere katkı sağlamalarına çalıştılar. Mesela sınıfımızda ve ya başka bir yerde kendi yakın arkadaşlarını üste çıkartmak gibi değerleri olmadı yani hep haklı olanı ortaya çıkarttılar. Haksız olana da hak ettiği değeri sağladılar” (0-6:21 dakikalar).

**DGÖ2:** “ (...) Mehmet, hocam. 7 yıllık arkadaşım benim hatta okuldan önce de arkadaşlık biz. Hocam bir şey olunca, Mehmet ile birisi tartışınca ben eskiden hep

Mehmet'in tarafını tutuyordum yani diğerk kişiyi suçluyordum ama artık adil olup kimin haklı olduğuna bakıp ona göre değerk veriyorum. Adaletle ilgili Aylin'le ilgili bir şeyler gözlemladim hocam. Aylin önceden hep o yapardı ben not alırdım. Aylin bunları hocaya söylemezdi ama artık söylüyor” (6:21-12:52 dakikalar).

**DGÖ3:** “ (...) Mesela sınavdan 50 ya da 60 aldığımızda önemli değil bir daha ki sınavda yüksek alırsınız dediğiniz için mesela 50 alıp 60 verir misiniz hocam demiyorlar. Hocam bu not düşük ama daha çok çalışıp daha iyi alırım diyorlar” (12:52-21:21 dakikalar).

**DGÖ4:** “ (...) Hocam herkes bir puan verir misiniz diyordu. Bir puan verirseniz puanım yükselecek diyorlardı. Şimdi ise daha çok çalışıp daha iyi puan alırım diyorlar. Herkes eşit davranıyor” (21:21-26:30 dakikalar).

**DGÖ5:** “ (...) Şimdi daha önce artı eksi koyarken yakın arkadaşı olduğu için artı koyuyorlardı. Şimdi mesela artık o da olmuyor. Kavga ettiklerinde yakın arkadaşını suçsuz hale getiriyorlar suçsuz olan suçlu oluyordu. Artık onlar olmuyor. Daha önce puan istemeler oluyordu. Ben de Fen dersinden istemiştim. Artık istemiyoruz” (26:30-32:59 dakikalar).

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi deney grubunda yer alan öğrenciler deneysel işlemin kendini ön planda tutma, yakın olduğu kişiyi kayırma, herkese hak ettiği gibi davranmama, adil olma konusunda düşüncelerini ifade etmeme, hak ettiğinden fazlasını isteme gibi “adil olma” değeri ile ters düşen davranışların dönem başından bu yana sınıfta azalmasına katkı sağladığını düşünmektedir.

***b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.***

**BEÖ:** “ (...) 13 haftalık süreçte biz belli kuralları ve kaideleri ortaya koyarak onlara belli davranışları kazanabileceklerini gösterdik ve bu süreç içinde öğrencilerin -özellikle

sorunlu öğrencilerin 7A sınıfındaki- davranışlarının değiştiği, geliştiği ve kendi aralarında oyun oynarken artık eskisi gibi kavga etmedikleri, daha iyi bir şekilde birbirlerine davrandıkları, paylaşımcı olduklarını gözlemledik” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “ (...) Değişimler geçen sene 7A’yı düşünürsek herhalde 100’de 500 bir değişim oldu... Adil olma; hiç olmazsa adil olmanın ne olduğunu anladılar. Yapılan çalışmalarda evet ben adil olmadım, olamadım dediği konularda olaylarda bir iç ses olarak evet adil olmalıyım bu benim bir özelliğim olmalı düşüncesi öğrencilerimizin içinde kaldı. Bunu öğrenmiş oldular. Birbirlerine karşı yaptıkları hareketlerde, davranışlarda birbirlerini uyarabildiler... Bizim birinci, ikinci, üçüncü teneffüslerinde kendi kendilerine kantinden bir şey aldıklarında bile onu hayata geçirdiler. Ya sıraya geçtiler onun önüne geçmediler ya da yanlış bir şey verildiğinde hayır bu benim hakkım değil bana adil olmadın bunu böyle yapmamalısın, hizmetliler olsun başka görevliler olsun bunu kendileri yaptılarsa kendilerini uyardılar, öğrenciye adil olunmadıysa karşıdaki kişiyi uyardılar” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “ (...) Özellikle 7A sınıfı 7B’ye göre daha olumlu özelliklere sahip bu anlamda. Biri konuşurken diğerleri dinliyor çok güzel. Bunu başardık. 7B sınıfında bu aşama çok iyi oturmadı. Birkaç öğrenci hala sıkıntı yaşıyor yani birbirini dinlememe konusunda. 7A sınıfında olumlu davranışları daha net gözlemliyorum. 7B sınıfında aslında şuan sorunlu öğrenci biraz daha fazla sorunları aşmaya çalışıyoruz ancak adil olma konusunda sıkıntımız devam ediyor açıkçası 7A sınıfına göre biraz daha yavaş ilerledi bu grup” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “ (...) Sınıf ortamı dışındaki alanlarda da davranışlarında birbirlerine biraz daha farklı davrandıklarını gözleyebiliyorum. Merdivenlerinden iniş-çıkışları bile fark etti” (101:30-117:12 dakikalar).

Bu söylemlerden öğretmenlerin “adil olma” değerine ilişkin deney grubundaki öğrenci davranışlarında deneysel işlemin uygulanmasıyla adil olma değerinin anlamını kavrama, kendilerini adil olma değeri açısından değerlendirme, adil olmadığını düşündüğü duruma tepki verme, adil davranma gibi “adil olma” değerine ilişkin göstergelerde olumlu yönde bir değişim olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Deney grubuna ait öğretmen görüşlerinin deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “adil olma” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

*c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.*

**KGÖ1:** “ (...) Beden eğitimi dersinde birinin top eline geliyor orada değmedi diyor. Yalan atıyor. Bizim sınıfta bir şeyi saklamak çok oluyor. Bulduğumuzda ben yapmadım diyorlar. Bazı kişilerin üstüne atıyorlar. Mesela bir kişi bir arkadaşını daha çok seviyor, onu savunuyor. Onu haklı çıkarmaya çalışıyor. Mesela bu gün bir şey oldu. Çizdi defterimi biri. Mesela diyorlar o çizmedi falan öyle arkasında duruyorlar fakat çizmişti tabi” (117:12-123:53 dakikalar).

**KGÖ2:** “ (...) Sınıf başkanı seçildiği zaman en yakın arkadaşına artı koyuyor. Olmayan gıcık kaptığı kişilere eksi atıyor. Grup kurulduğu zaman en yakın arkadaşını gruba alıyor. Olmayanı almıyor grupsuz kalıyor çocuk, kendi başına yapıyor ödevi. Olumlu mesela Burcu gibi tarafsız öğrenciler var. Burcu kendi kardeşine bile eksi atar. Güçlü öğrenciler küçük öğrencileri güçsüz görüyor onun için onlara bulaşılıyor. Onlarda onlara bir şey yapamıyor” (123:53- 127:13 dakikalar).

**KGÖ3:** “ (...) Arkadaşlarım sınıf başkanı olanlar genellikle kendi arkadaşlarına artı koyuyorlar, hiçbir şey demiyorlar. Kendileri de yaramazlıkları yapıyorlar ama diğer yaramaz olmayanların en ufak bir şeyini gördüklerinde hemen eksi atıyorlar ben bunu

gözlemledim. Öğretmenlerimizde bir sıkıntı yok ama arkadaşlarımız puan istiyorlar. Arkadaşlarımızın arasında çok kopya çekenler oluyor. Çok kopya istiyorlar vermeyince işte biraz sıkıntı oluyor” (127:13-131:35 dakikalar).

**KGÖ4:** “ (...) Hocam adil olmaksızın hiç biri adil değil. En başta erkekler...Mesela 82 alıyor hocam 85 yapın diyor. Yalvarıyor hocam.....Başkanlar yakın arkadaşlarına ekisi atmıyor” (131:35-136:40dakikalar).

**KGÖ5:** “ (...) Bir arkadaşı olursa bazen birlikte oynuyorlar bizleri oyuna katmıyorlar. Onları daha fazla ön plana çıkarıyorlar ve ya başka derslerde” (136:40-144:04 dakikalar).

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi kontrol grubunda yer alan öğrenciler kendini ön planda tutma, yakın olduğu kişiyi kayırma, herkese hak ettiği gibi davranmama, adil olma konusunda düşüncelerini ifade etmeme, hak ettiğinden fazlasını isteme gibi “adil olma” değeri ile ters düşen davranışların dönem başından bu yana sınıfta devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

***d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.***

**BEÖ:** “ (...) Bu anlamda onlarda çok fazla bir değişme kaydedemedik. Tabi en azından başlarında olmamız disipline etmemiz onların biraz daha kontrollü kalmasını sağladı ama 7A sınıfındaki gibi olumlu değişiklikleri çok fazla gözlemleyemedik” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “Adil olma da tabi 7A ile 7B arasında fark vardır. Bilmiyorum belki sözlük anlamını bilirler ama onlar daha işlenmemiş, adil olmanın ne olduğunu bilmeyen öğrenciler olarak karşımıza çıkıyor. İki sınıfın öğrencisini karşılaştırmak bile bence gereksiz çünkü çocuklar evlerinde, yolda, okulda adil olmanın yararını kavramış



insanlar görmediği için kendine de evet bunlar bana adil davranmadılar bunların bana adil davranmaları gerekli diye bir düşünceleri yok olmuyor” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “ (...) 7B sınıfında aslında şuan sorunlu öğrenci biraz daha fazla, sorunları aşmaya çalışıyoruz. Ancak adil olma konusunda sıkıntımız devam ediyor açıkçası. 7A sınıfına göre biraz daha yavaş ilerledi bu grup” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “ (...) Bu grupta ele alınan tüm değerler açısından sorunlar devam ediyor. Bireyselde bazı sıkıntılarımız var birkaç öğrencimizde özel hayatlarına baktığımızda ciddi anlamda sorun yaşayan çocuklar bunlar. Bunlar sevgi kavramını hiç hissetmemiş. Kendilerine ailelerinde hiçbir zaman ailelerinde özgüven duygusu verilmemiş. Hiçbir zaman evde bir işbirliği kavramı oluşturulmamış. Çocuk çok değişik şeylere sahip ama bu farklılıklar hiç keşfedilmemiş ailede. Böyle bir ortamdan okula geldiğinde biz ona okulda 6 saat 8 saat farklı bir dünya sunuyoruz. Bunu pekiştirmek lazım. Aileyi de işin içine katmak lazım. Aile eğitim programları var bakanlığın yaptığı ama yeterli gelmiyor. O yüzden de ben burada biraz aile ayağının eksik olduğunu düşünüyorum” (101:30-117:12 dakikalar).

Bu söylemlerden öğretmenlerin “adil olma” değerine ilişkin kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında herhangi bir değişim olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden iki tanesinin öğrencinin etkileşimde bulunduğu çevresinin ve ailesinin değer kazanımı açısından olumsuz etkide bulunduğunu düşündükleri görülmektedir. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “adil olma” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

**Farklılıklara saygı.**

**a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.**

**DGÖ1:** “Olumlu bir değişiklik oldu çünkü bir arkadaşımız vardı Mesut diye onun esmer olduğu için onunla dalga geçiyorlardı. Araplara benzetiyorlardı ve ondan sonra empati kurarak onun yerine geçtiler ve artık dalga geçmemeye başladılar. Gaziantep’ten gelen bir arkadaşımız vardı. Onun şivesi birazcık değişik Ekrem arkadaşımız onunla dalga geçmemeye başladı. Türkçe dersimizde ve ya matematik dersimizde olumlu yönleri oldu parmak kaldırarak konuştular ve herkesin durumuyla dalga geçmemeye çalıştılar. Ben de arkadaşlarıma tabi ki birazcık lakap takıyordum. Artık takmamaya başladım” (0-6:21 dakikalar).

**DGÖ2:** “Biz 6. sınıftayken Asım diye bir arkadaşımız vardı ayağında sorun vardı. Onunla isim vermek istemediğim bir arkadaşım dalga geçiyordu onunla. 7. sınıfa geçti hala devam ediyordu ama siz derslerinizde bu konuya geldiğinizde onlar dalga geçmeyi bırakmışlardı. Artık Asım ile dalga geçmiyorlardı” (6:21-12:52 dakikalar).

**DGÖ3:** “Ekrem arkadaşımız sene başından beri Mesut diye bir arkadaşımızla dalga geçiyordu saçlarıyla, kızlara hep siz bilmezsiniz susun diyordu, hep onları böyle aşağılıyordu, beni de aşağılıyordu. Hakkı arkadaşımızı da aşağılıyordu ama sizin öğrettiklerinizle, siz geldiğinizden beri arkadaşlarımız artık hep kız erkek ayrımı yapmadan onunda çalışkan olduğunu onun da çalışabileceğini düşünüyorlar” (12:52-21:21 dakikalar).

**DGÖ4:** “Bir arkadaşımız var hocam, hala o alışkanlığından vazgeçmedi. Lakap takıyor çok. Bir de sen kızsın diye sana vurmuyorum falan diyor. Ama vuruyor hocam. Bir arkadaşımız söz alarak konuşuyordu ama yanlış söylüyordu. Eskiden yanlış söyleyen

arkadaşa hocam o yapamıyor, bilmiyor ben söyleyeyim mi diyorduk. Şimdi ise yanlış söylediğinde doğrusunu söylüyorlar o arkadaşına” (21:21-26:30 dakikalar).

**DGÖ5:** “Dalga geçmeler azaldı sınıfta” (26:30-32:59 dakikalar).

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi deney grubunda yer alan öğrenciler, deneysel işlemin fiziksel farklılıklara saygı, fikir farklılıklarına saygı, cinsiyet farklılığına saygı, şive farklılığına saygı gibi “farklılıklara saygı” değerinin gerektirdiği boyutlarda dönem başından bu yana sınıfta olumlu yönde değişim yaşandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yalnızca bir öğrenci sınıf genelinde olumlu bir değişim olduğunu düşünse de bir öğrencinin farklılıklara saygı açısından olumlu bir değişim göstermediğini düşündüğünü belirtmiştir.

***b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.***

**BEÖ:** “Daha önce sen şişmansın, sen kısa boylusun, oynama otur kenarda, sen beceremezsin gibi laflar çok oluyordu. Ama bu süre içinde aştığımız noktalardan biri bu. Artık hayır arkadaşımız da oynayabilir, onun da oynamasını istiyoruz onsuz olmaz gibi davranışları görüyoruz” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “Farklılıklara saygı değil de hiçbir saygı yoktu. Bunlar insanların yavaş yavaş değişik olduklarını, her insanın, her öğrencinin, her arkadaşın ayrı özelliklerinin olduğunun farkına vardılar önce ve insanlara saygıyı evet bu farklıdır ben buna saygı göstermeliyim çünkü o saygıyı ben de görmeliyim dediler. Karşıdaki insanın farklı olduğuna ve bu farklılıklarda kötü özellikleri olan öğrencilere de evet bu da böyle doğmuştur, biz buna lakap takmayalım. Biz bununla alay edersek bizim de alay edilecek yanımızı belki birisi bulabilir diye karşıdakinin yerine kendilerini koydular. Sınıfımızda örnek öğrenciler çok örneğin Ekrem. Ekrem geçen senede izlediğim kadarıyla hem birbirlerine lakap takan, hem diğerlerin inciten, eğer onun dediğini dinlemezse hatta birbirlerine vuran öğrencilerimiz çoktu” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “Sınıf içinde kaynaştırma öğrencilerimiz var, bedenen kusurları olan öğrencilerimiz var. Lakap takma gibi durumlar evet kulak misafiri oluyoruz yani okul içinde de ders dışında da karşılaşabiliyoruz. Deney grubunda programın etkili olduğunu düşünüyorum. Birbirinize insan olduğunuz için değer verin öncelikle diye. Bunu oturttuk. Ancak fark olarak sorarsanız şu an 7Ada süreç daha iyi gibi. Birbirlerinin bireysel farklılıklarına özen gösteriyorlar en azından gözlük takan öğrenciye lakap takma gibi durumlar vardı artık yok. Bedensel olarak kusurları olan öğrencilerimiz de var daha anlayışlı davranıyorlar birbirlerine. 7A sınıfı biraz daha önde 7B’ye göre” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “Farklılıklara saygıda da bir gelişme var. Biraz önce söylediğim gibi merdivenden inerken çıkarken bile saygılı davranıyorlar birbirlerini itirmiyorlar, bağırıyorlar. Genelde aşağı inerken yürüsene be değil de, çabuk aşağı inmemiz lazım ya da çantamı bırakacağım kaçılabilir misin gibi cümleler kullanıyorlar. Bu da birbirlerine saygı duymaya başladıklarını ortaya çıkartıyor. Sınıf içinde ben sadece etkinlik oyunlarında gözledim ama öğretmen arkadaşlardan aldığım bilgiye göre de sınıf içinde özel öğrencilerimiz var, onlara biraz daha ılımlı, biraz daha farklı bir gözle bakmaya başladıklarını söylüyorlar” (101:30-117:12 dakikalar).

Söylemlerden öğretmenlerin “farklılıklara saygı” değerine ilişkin deney grubundaki öğrenci davranışlarında deneysel işlemin etkisi ile fiziksel farklılıklara saygı, fikir farklılıklarına saygı, cinsiyet farklılığına saygı açısından “farklılıklara saygı” değerinin gerektirdiği boyutlarda olumlu yönde değişiklik oluştuğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Deney grubuna ait öğretmen görüşlerinin deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “işbirliği” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

*c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.*

**KGÖ1:** “Mesela ben gözlük taktığım için bana dört göz diyorlar. Lakap takıyorlar, bir arkadaşşıma uzaylı diyorlar. Ulaş biraz rahatsız herhalde onunla dalga geçiyorlar onu kızdırıyorlar” (117:12-123:53 dakikalar).

**KGÖ2:** “Güçlü olanlar kendinden güçsüz olanlara lakap takar. Mesela Asım’ in ayağı şey olduğu için herkes onu ittiriyor dokundun mu düşüyor ya hocam. Herkes onu maça falan seçmeye kalkmıyor. Ona ayrımcılık yapıyorlar. Mesela çocuğun ayağı sakatsa, şişmansa, zayıfsa. Mesela Gökçe arkadaşımız boyu uzun ya lakap takıyorlar zürafa falan, seni maça almazlar sen futbolcu olamazsın falan diyorlar (123:53- 127:13 dakikalar).

**KGÖ3:** “Arkadaşlarımın şiveleriyle ilgili, gözlük kullanmasıyla ilgili ve ayağının sakat olmasıyla ilgili bazen olabiliyor ama bunlar çok fazla değil. Arkadaşlarım kendilerinden farklı düşünenlere direkt dalıyorlar. Kızıyorlar, kavga çıkıyor” (127:13-131:35 dakikalar).

**KGÖ4:** “Mesela arkadaşım Pelin var kambur biraz kambur diyorlar. Öğreniyorlar sözlükten onun İngilizcesini söylüyorlar. Mesela bana şişman diyorlar bazen. Cumhuriyet’la çok yemek yiyor diye alay ediyorlar. Cumhuriyet bazen lakap takıyor. Bazen erkekler kızları küçük görüyor, bazen kızlar erkekleri küçük görüyor” (131:35-136:40dakikalar).

**KGÖ5:** “Farklılıklara saygı hiç yok ki bizim sınıfta hocam. O şişman, o zayıf, sen uzunsun, o kısa hep böyle dalga geçiyorlar hocam. Sen sus, sen anlamazsın, sen ne diyorsun. Kızlar anlamaz, erkekler anlamaz o tarz şeyler oluyor” (136:40-144:04 dakikalar).

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi kontrol grubunda yer alan öğrenciler fiziksel farklılıklara saygı, fikir farklılıklarına saygı, cinsiyet farklılığına saygı açısından “farklılıklara saygı” değerinin gerektirdiği boyutlarda dönem başından bu yana sınıfta olumlu yönde bir değişim olmadığını, sorunların devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

*d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.*

**BEÖ:** “Diğerlerine karşı çok dalga geçme, küçümseme oluyor tabi. 7A sınıfı gibi maalesef açık ve net bir gelişim sağlayamadık” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “7B sınıfında farklılıklara saygıyı yalnız 7B sınıfında değil 5. sınıfta, 4. sınıfta, 3. sınıfta, 6. sınıfta derslerine giren öğretmenler mutlaka demişlerdir yani arkadaşlarınıza saygı gösterin yavrum birbirinize lakap takmayın, birbirinizi incitmeyin, kavga etmeyin, kötülemeyin. Alan almıştır ama almayan öğrencilerimiz de bir ilerleme yok çünkü o farklılıklar saygının gereğini ve rahatlığını daha henüz kavrayamamıştır. Öğrencilerimizin içinde Cumhuriyet hem davranışlarında hem sınıfın huzurunu bozmakta, hem onlara lakap takarak, küçümseyerek fırsat bulduğunda da döverek, iterek kakarak vücutça öteki öğrencilerden daha iri olduğu için vücut üstünlüğünü kaba kuvvete dönüştürerek onları her zaman baskı altına almıştır. Ersin adlı öğrencimiz de Cumhuriyet’ dan zekâca daha pratik olduğu halde ondaki huyda diğer öğrencileri alay ederek, onları aşağılayarak olmuştur” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “7B sınıfında görme sorunu olan öğrencilerimiz tahtada benden yazıyı daha büyük yazmamı istediklerinde genel olarak öğrencilerde dalga geçme, alay etme gibi durumlar oluyor” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “Bireyselde bazı sıkıntılarımız var birkaç öğrencimizde. Özel hayatlarına baktığımızda ciddi anlamda sorun yaşayan çocuklar bunlar tabi okula yansıyor. Alay

etme, karşısındakini dinlememe gibi durumlar sıklıkla kavga sebebi” (101:30-117:12 dakikalar).

Söylemlerden öğretmenlerin “farklılıklara saygı” değerine ilişkin kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında fiziksel farklılıklara saygı, fikir farklılıklarına saygı, cinsiyet farklılığına saygı açısından “farklılıklara saygı” değerinin gerektirdiği boyutlarda bir değişim oluşmadığını, sorunların devam ettiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “farklılıklara saygı” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

### **İşbirliği.**

#### ***a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.***

**DGÖ1:** “Önceden arkadaşlarımız çok fazla paylaşım yapamıyorlardı ve planlamaları çok fazla yoktu. Şimdi var o yüzden bizim grubumuzda ve ya arkadaşlarımızın gruplarında okulda öğretmenimiz bir şey getirince onu kolaylıkla paylaşabiliyoruz. Hiç kimse bir sorun çıkartmıyor ve görevleri kolayca tamamlayabiliyoruz. Arkadaşlarımızdan bazıları arkadaşları ile anlaşamıyordu ve çok fazla problem yaşıyorlardı. Şimdi ise daha kolay iletişim sağlayabiliyorlar” (0-6:21 dakikalar).

**DGÖ2:** “Aylin ile kuzenimle proje ödevi aldığımızda yalnızca o yapıyordu ben yapmıyordum. Yardım ediyordum ona ama bu derslerden sonra Aylin ile beraber yapmaya başladık. Ben de yapmaya başladım. Eskiden bazı arkadaşlarımızı gruba almıyorlardı. Yapmıyorlar diye. Ama artık alıyorlar, onlarda yapmaya başladı artık. İşbölümü yapıyoruz, gruplara zamanında geliyor eksiksiz getiriyor malzemeleri” (6:21-12:52 dakikalar) .

**DGÖ3:** “ (...) Hakkı arkadaşımız, Oğün arkadaşımız hep böyle işbirliği yaparken kavga ediyorduk. Onlarda hiç böyle katılmıyorlardı bizim yapmamızı istiyorlardı. Onlarda artık çalışıyorlar. Hakkı arkadaşımız mesela bizi çok küçümserdi. Ama sizin öğrettiğiniz şeylerle Hakkı arkadaşımız artık yapmıyor. Beden eğitimi derslerinde bize de görevler veriliyor o da görevlerini yapıyor bir de fazla emir vermeyi artık kesti” (12:52-21:21 dakikalar).

**DGÖ4:** “ (...) Grup çalışmalarında hocam herkes görevini yerine getirmiyordu benim işim var diyordu. Malzemeleri getirmiyordu. Araştırmıyordu. Ama grup çalışmalarında şimdi nasıl yapalım, sen onu yap ben bunu yapayım gibi değişiklikler oldu. Yapamayan arkadaşlarımıza destek oluyoruz hocam birlikte araştıralım, sunalım onu hocaya diyoruz” (21:21-26:30 dakikalar).

**DGÖ5:** : “Bazı arkadaşlarımız işbirliğinde bize yardım etmiyorlardı. Ama mesela şimdi yardım ediyorlar. Sene başında Sedat falan yapmak istemiyordu ben de dahildim. Şu anda Sedat'ta kendini düzeltti kimse onu gruba almak istemiyordu. Şimdi bir proje var mesela Sedat'ta bir grupta çalışıyor” (26:30-32:59 dakikalar).

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi deney grubunda yer alan öğrenciler, deneysel işlemin yardımlaşma, plan oluşturma, grup içi olumlu iletişim, farklı kişilerle bir arada çalışmaya isteklilik, görevini tam ve zamanında yapma, sorumluluk almaktan kaçınmama açısından “işbirliği” değerinin gerektirdiği davranışların dönem başından bu yana sınıfta olumlu yönde değiştiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

***b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.***

**BEÖ:** “İlk başlarda oyun içinde bazı öğrenciler kenara çekiliyorlardı. Ben oynamak istemiyorum, ben oyuna katılmak istemiyorum diyorlardı ama zaman içinde o öğrencileri de oyun içine almaya başladılar ve onlarla beraber oynamaya başladılar.



Mesela bazen serbest etkinlik yaptırırken dersin son 15-20 dakikasında çocuklar futbol oynamayı tercih ediyorlar. O anda diyelim bir tane öğrencim sakatlandı. Ona eskiden yardım etmek çok az olurdu ama artık öğrenciler başına gelip ne oldu, bir sorun var mı, ciddi bir şey var mı, buz getirelim tedavi edelim, ayağa kaldıralım gibi davranışlar sergilemeye başladı. Artık eskisi gibi hakaret etmemeleri, küfür etmemeleri de çok güzel. Yavaş yavaş kesildi, artık eskisi gibi yok” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “ (...) İşbirliğinin esas uygulama alanı oldular. İşbirliğini o kadar çok sevdiler ki, her türlü grup çalışmasında istekle ve birbirlerini sanki bir grup kuralım da birlikte çalışalım diye uğraştılar. Verdiğimiz her ödevi sanırsam zevkle yaptılar, görev olarak değil. İşbirliğini nasıl yapacaklarını kendi aralarında planladılar. Şunu şöyle yapalım bunu böyle yapalım ve yeni çalışmalarda da grup çalışmasında bu grubun çalışmasını ben size veriyorum siz kendiniz kendinizi görevlendirin, bir grup başkanı ya da planınızı önceden kendiniz hazırlayın onu uygulayın. Gerçekten hepsinden daha yararlı geldi bana. Yapılan eserin birlikte olduğu zaman daha rahat daha kolay olduğunu anladılar. Çünkü bir bütünün bir parçasını birisi, bir parçasını birisi yaparak bir bütünü oluşturdular. Tiyatro çalışmalarında birlikte hiç yoktan bir dev yarattık. Rollerini ezberlemelerde, hareketlerde, mimiklerde herkes birbirine yardım ederek, bu bir işbirliğidir. Hep birlikte çalıştık, güzellikleri birlikte yaşadık, birlikte ortaya çıkardık. Hepimiz bir bütün olduk. Grup grupta olsa her yaptığımız çalışmada örneğin 7 grupsa 7 tane güzel eser çıkardık” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “7A sınıfında performans ödevleri grup şeklinde çalışmışlar bazıları bireysel şekilde çalışmış. Grup çalışması olan öğrencilerim tam vaktinde zamanında performans görevlerini yerine getirdiler ve bana da teslim ettiler ve hiçbir çatışma sorun yaşamadıklarını söylediler. Ben de onları gözlemledim zaten” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “ Ben derslerine girmiyorum çocukların fakat okul dışındaki salonlarda yaptıkları çalışmalara bakıyorum. 7A’da mesela en belirgin davranışlardan birisi proje ödevi alırken benim odama gelip daha ortak fikirleri söylemeleri ya da birlikte konuşmayan ya da çalışmayan çocukların birlikte de bir şeyler yapmasıydı. Bir de sınıfta dışlanmış öğrenciler vardı. Bunlar hiçbir gruba katılmıyorlar. Onlarında en azından oyunlar oynanırken, etkinlikler yapılırken o faaliyetlere katıldıklarını gördüm” (101:30-117:12 dakikalar).

Söylemlerden öğretmenlerin “işbirliği” değerine ilişkin deney grubundaki öğrenci davranışlarında deneysel işlemin etkisi ile yardımlaşma, işbirliği yapmaya ve sorumluluk almaya isteklilik, işbirliği çalışmasını planlama ve plana uyma, görevini tam ve zamanında yapma, grup içi olumlu iletişim kurma, farklı kişilerle çalışmaya isteklilik açısından olumlu yönde değişiklik oluştuğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Deney grubuna ait öğretmen görüşlerinin deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “işbirliği” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

**c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.**

**KGÖ1:** “ (...) Herkes hiç bir şey yapmıyor, herkes kafasına göre takılıyor. Birbirimize bağlıyız ama sınıfta bazı kişiler var, hiç plana falan uymuyor. Bazı kişiler de var herkes zamanında geliyor oluyor yani” (117:12-123:53 dakikalar).

**KGÖ2:** “Arada biri bir fikir attığında diğeri uygulamak istemiyorsa arada sıkıntı çıkabiliyor. Diğer çocuğu gruptan kovabiliyor grup başkanı. Yarısı hocam yapıyor yarısı uğraşmıyor bile yapmaya” (123:53- 127:13 dakikalar).

**KGÖ3:** “İşbirliğinde bazı arkadaşlarım diğer arkadaşlarına görevlerini yükleyebiliyor. Ama bazen de herkes bölüşüyor haklarını, ona uygun yapıyorlar ama yaptıkları şeyleri getirmeme gibi bir lüksleri de olabiliyor bazen” (127:13-131:35 dakikalar).

**KGÖ4:** “Arkadaşlarımızla projelerde birlikte oluyoruz, bazen evlerimizde toplanıyoruz. Bazı arkadaşlarımız işbirliği yapmasa da gereğini yapmasa da. İyi anlaşıyoruz aslında. Mesela malzeme getirmiyorlar, araştırdıklarını getirmiyorlar. Sınıftan beş kişi yapıyor, diğerleri yapmıyor. Hep aynı insanlarla çalışıyorlar. Ama biz grupça karar veriyoruz en çok kim oy verirse öyle yapıyoruz” (131:35-136:40dakikalar).

**KGÖ5:** “Öğretmenim bazen çok iyi anlaşıyoruz ama bazen de arkadaşlarımızın başka işleri oluyor benim de işlerim oluyor. Bazen olumsuz olabiliyor gruptan arkadaşlarımızla ayrılabiliriz. Bazen aramız açılıyor, küsüyoruz, ama sonra yeniden barışıyoruz birlikte yapıyoruz. Olumlu olaylar da oluyor. Mesela kaynaşyoruz. İyi ödevlerde oluyor. Berk falan ödevimi yapacağım diyor ama yapmıyor, getirmiyor, unuttum diyor” (136:40-144:04 dakikalar).

Kontrol grubunda yer alan öğrenciler işbirliği çalışmasını planlama ve plana uyma, grup içi olumlu iletişim kurma, sorumluluk almaya isteklilik, görevi zamanında ve eksiksiz yapma gibi “işbirliği” değerinin gerektirdiği davranışların dönem başından bu yana sınıfta problemlerle yürüdüğünü düşündüklerini ifade etmişlerdir.

**d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.**

**BEÖ:** “Oynamak istemeyen öğrenciler bu grupta da oldu. Bu sefer onları oyuna katmadılar. Hayır, gel senin de oynamanı istiyoruz demediler veya ders içinde bir öğrencinin yere düşmesi ayağının acıması, buz getirelim gibi bu tarz yardımlaşmalar pek oluşmadı. Ben müdahale edince bazı şeylerin yapıldığını gördüm o kadar” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “7B’de de pek çok grup çalışması ama hiçbir işbirliğine işbirliğinin verimini onlarda görmedim. Ya görevleri almak istemediler, ya aldıklarında yapmadılar. Ya da bazı verilen görevleri hayır sen yapamazsın, ben daha iyi yapabilirim diye karşı çıktılar. Bunlara en güzel örnek Elif vardır. Elif öğrencimiz grupta verilen görevleri hep kendisinin daha iyi yapabileceğini arkadaşlarının yapamadığını kendisine inandırmış ve arkadaşlarını ezici bir gözle hayır siz yapamazsınız, en güzelini ben yaparım diye onları aşağılamıştır” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “7B sınıfında performans görevinde gözlemlene şansım oldu. 7B sınıfında daha çok bireysel çalışmalar oldu ve zamanında da getirtilmediler açıkçası işbirliği konusunda sıkıntımız var” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “Veliler fark etmişler bu okulda bir şey oluyor, çocuklarımızda bir şeyler oluyor diye hatta öbür sınıfın velilerinden niye biz de bu süreçte değiliz uyarılarını aldık” (101:30-117:12 dakikalar).

Söylemlerden öğretmenlerin “işbirliği” değerine ilişkin kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında yardımlaşma, işbirliği yapmaya ve sorumluluk almaya isteklilik, işbirliği çalışmasını planlama ve plana uyma, görevini tam ve zamanında yapma, grup içi olumlu iletişim kurma, farklı kişilerle çalışmaya isteklilik açısından bir değişim oluşmadığını, sorunların devam ettiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “işbirliği” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

## **Özgüven.**

### **a) Deney grubu öğrencilerinin görüşleri.**

**DGÖ1:** “Öykü diye bir arkadaşımız vardı o derslere hiç katılmıyordu ve sınavlardan hep düşük not alıyordu. Türkçe hocamızın gelmesiyle bir değişiklik oldu artık derslere katılmaya başladı. Beden eğitimi dersinde eşofman getirmeye başladı. O arkadaşımız böyle sorumlulukları hiç yoktu o yüzden bu yönde biraz değişiklik oldu. Mesela drama yapıyoruz okulda ona katılımlar çok oldu. Herkes kendisine verilen görevi güzelce yaptı. Geçen sene de dramamız oldu bizim ona gelmiyordum yani utanıyordum arkadaşarımdan dolayı. Artık böyle etkinliklere katılıyorum” (0-6:21 dakikalar).

**DGÖ2:** “Aylin kuzenim. Eskiden hep sınavlardan düşük alacağına inanırdı. Sınavlardan başarısızdı. Bu sene hocam özellikle sizin gelmenizle derslerine 5 kat daha fazla çalışmaya başladı ve 5 kat daha fazla başarılı oldu. Sınıfta pek çok kişi Aylin’in durumundaydı. Ekrem hiç kendine güvenmiyordu kekelerim diye okumak bile istemiyordu ama artık o da derslere katılmaya başladı” (6:21-12:52 dakikalar).

**DGÖ3:** “Öykü arkadaşımız derse hiç katılmaz, hiç böyle bizim aramıza gelmez çünkü bizim ona hep böyle aşağılayıcı olacağımızı düşünür yani özgüveni yok bu arkadaşımızın. Öykü arkadaşımız bizim yanımıza daha çok gelmeye başladı. Yani artık hep böyle bizim yanımızda görüyor öğretmenlerimiz onu mesela. Mesela ben bazen derse katılmak istemiyordum. Çünkü arkadaşlarımin beni aşağılayacağını düşünürdüm. Çünkü bazı alaycı arkadaşlarımız vardı sınıfta, onlar beni devamlı aşağılıyorlardı ama bu etkinliklerden sonra benim daha çok kendime özgüvenim geldi, öğretmenimizin verdiği ödevlerde mesela ben de bir düşüncemi sunabildim” (12:52-21:21 dakikalar).

**DGÖ4:** “Hocam, Ekrem. Hoca bir soru yazdığında hocam ben yapamam diyordu, bir soru sorulduğunda hocam hemen yapıp getireceğim bekleyin lütfen diyor. Bir değişiklik

oldu hocam. Hocam grup çalışmasında bu çok zor hocam bunu yapamayız diyorlardı. Ama şimdi zoru verin hocam biz yaparız diyorlar” (21:21-26:30 dakikalar).

**DGÖ5:** “Öykü mesela daha önce eşofman getirmiyordu, öğretmenlerle konuşmuyordu. Bizle de konuşmuyordu. Bizimle hala zorlansa da erkek arkadaşlarıyla ve öğretmenleri ile konuşmaya başladı. Gülce eskiden öğretmenlerimizle konuşamıyordu şimdi ise çekinmeden konuşabiliyor, öğretmenleriyle arkadaşlarıyla” (26:30-32:59 dakikalar).

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi deney grubunda yer alan öğrenciler, deneysel işlemin “özgüven” değeri açısından dönem başından bu yana sınıfın olumlu yönde değişmesine hizmet ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kendini rahat ifade edebilme, saygı bekleme, rahat arkadaş edinme, özelliklerini tanıma, zorluklar karşısında yılmama gibi “özgüven” göstergelerinde sınıf genelinde bir yükseliş olduğunu özellikle iki öğrencinin ise çok olumlu değiştiğini belirtmişlerdir.

***b) Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri.***

**BEÖ:** “Bundan önceki süreçte de mesela diyelim bir konu işliyoruz ders içinde şu hareketi yapmamız gerekiyor çocuklar dediğimde; ben bu hareketi yapamam, ben beceremem, ben bunu yapacağımı düşünmüyorum gibi daha harekete başlamadan yani yeteneklerini bilmeden çocuklar bazı hareketlerde yapmak istemiyorlardı. Ama bu süreç içinde onlara kazandırmış olduğumuz bu özgüven ve motivasyonla beraber onların bir şeyleri yapabileceklerini başarabileceklerini gördük mesela 7A sınıfından Tufan diye bir öğrencimizle yaklaşık 1 ay boyunca haftanın beş günü devamlı çalıştık, koştuk ve Tufan 15. atletler koşusunda Konak'ta yapılan 4. oldu. Bir derece aldı. İlk ona madalya veriliyordu. Bu başarıda bile programın etkisi olduğunu düşünüyorum” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “Bir özgüven eksikliği vardı. Sizin yaptığımız çalışmalarda çocuklar bugün dans grubu hazırlayalım çocuklar dediğimde en azından 25 öğrenci geldi ve listeye kendini yazdıran 25 öğrenciyle biz çalışmamızı artık bu kadar fazla dans grubu olmaz çocuklar deyip azaltmak istedik, azaltamadık. Bu bir özgüvendir. Ders içinde yazılı notlarında bile 7A ile 7B arasında fark var. Orada bir tane çok yüksek başarı notu alan öğrencimiz varken 7A sınıfında mutlaka 12, 13, 14, 15 öğrenci var çok yüksek alan. Bu nedir ben kendime güveniyorum ve başarılı olmak için çalışmam gerekli olduğuna inanıyorum diyerek derslerine çok düzenli bir şekilde uyguladılar. Çalışmamızda hem özgüven hem “işbirliği” değerini birleştirerek rol almak isteyenler özgüven içinde kendine güvenerek illa ben gireyim ben oynayayım diye çabaladılar” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “Kesinlikle sayıların arttığını söyleyebilirim. Derse sadece belirli öğrenciler katılırdı ancak bu sayılar arttı. Bizler de onların cevap vermelerini kolaylaştıracak, özgüvenlerini arttıracak şekilde sorular soruyoruz. Pekiştireçleri biraz arttırdık. Şu an sınıfta sıkılarak konuşan öğrencilerle azalma oldu. 7A ve 7B’de ancak 7A’da bu oran daha yüksek. 7A’da daha fazla öğrenci kazandığımızı inanıyorum. 7B’de birkaç öğrencime hiç ulaşamadım. Tam olarak kendi içine dönmüş. 7A sınıfında bu artış daha fazla. Çok sesiz olan öğrencilerime bile daha rahat ulaşabiliyorum” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “Bu konuda en çok özel bir öğrencimiz var bu sınıfta. Gerçekten bu öğrenci için küçük değişiklikler çok önemlidir. Küçük noktalarda da olsa değiştiğini fark ettim. Öykü de eski Öykü’den farklı bir Öykü var. Ne kadar değişti dersiniz. Çok büyük adımlar değil ama en azından grup içerisinde bir şeyleri paylaşmaya başladı. Birkaç kelimedede olsa konuşuyor. Bazı etkinliklerde görüyorum yer almaya çalışıyor. Nöbet sırasında nöbetim var mı diye sordu bana, benim için bu çok önemli bir şey. Yani bu benim için iyi bir adımdır. Ya da İstiklal Marşı törenlerinde biz onları sıraya sokarız

genellikle boy sırası olur bu. Öykü hep en son en arkaya ve tek başına giderdi. Ama son haftalarda Öykü ortalarda ve birisiyle beraber duruyor ve ya ben Öykü'yü öne çağırduğumda sesini çıkarmıyor. Bu bile beni biliyorlar, beni kabul ettiler, benim farkıma vardılar, ben de kendime güveniyorum, onlara kendimi tanıtabiliyorumun bir göstergesi o yüzden çok önemli” (101:30-117:12 dakikalar).

Söylemlerden öğretmenlerin “özgüven” değerine ilişkin deney grubundaki öğrenci davranışlarında deneysel işlemin etkisi ile kendini rahat ifade edebilme, saygı bekleme, rahat arkadaş edinme, özelliklerini tanıma, zorluklar karşısında yılmama gibi “özgüven” göstergelerinde sınıf genelinde bir yükseliş olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Deney grubuna ait öğretmen görüşlerinin deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “özgüven” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

*c) Kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri.*

**KGÖ1:** “Mesela arkadaşımız o işi yapacak ama o işi yapmıyor pes ediyor. Onu yapacağı zaman yapmıyor yani. Mesela o konu da yetenekleri var zorlarsa yapacak ama hiç zorlamıyor. Mesela bizim Mert onun futbol oynamaya yeteneği var. Futbol oynayabiliyor yani. Babası onu bir kulübe göndermek istiyor. Kendine güveni olmadığı için yapamam diye korkuyor o yüzden olmuyor yani” (117:12-123:53 dakikalar).

**KGÖ2:** “ Arkadaşlarım mesela Asım. Cumhuriyet ödevlerini yapmıyorlar özgüvenleri yok mesela Kerem. Sezgin kendilerini özgüvenleri olduğu için onlar her işi kolayca yapabiliyorlar. Birbirleriyle arkadaşlık kurabiliyorlar. Cumhuriyet arkadaşlık kuramıyor. Kendini çok güçlü görüyor hocam ama herkes onunla dalga geçiyor ” (123:53- 127:13 dakikalar).



**KGÖ3:** “Arkadaşlarım en ufak bir şeyde kendilerine güvenmiyorlar ve direkt ağlamaya başlıyorlar. Bazı arkadaşlarım sınavdan küçük not alınca, az not alınca ağlamıyorlar, üzülüyorlar ben zaten bunu bekliyordum diyorlar. Bir daha ki sınava da çalışmıyorlar gene az alıyorlar ve kendilerine özgüvenlerini yitirmiş oluyorlar. Bazı arkadaşlarım da hiç arkadaşlık kuramıyor bir arkadaşım var” (127:13-131:35 dakikalar).

**KGÖ4:** “Hocam zor olsun kolay olsun hep ben yapamam, ben yapmam hep böyle hocam” (131:35-136:40dakikalar).

**KGÖ5:** “Mesela ben soruyu biliyorum ama dershanede daha çok oluyor oradaki arkadaşları tanımıyorum o yüzden söylemeye cesaret edemiyorum. Bizim sınıfta da oluyor bazıları da biliyor o soruyu ama söylemek istemiyorlar” (136:40-144:04 dakikalar).

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi kontrol grubunda yer alan öğrenciler kendini rahat ifade edebilme, saygı bekleme, rahat arkadaş edinme, özelliklerini tanıma, zorluklar karşısında yılmama gibi “özgüven” değerine ilişkin boyutlarda dönem başından bu yana sınıfta olumlu yönde bir değişim olmadığını, problemlerin devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

*d) Kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri.*

**BEÖ:** “Önemli olan bizim burada özgüveni düşük olan öğrencilerin seviyesini arttırabilmek, tabi gene burada aynı şekilde bu öğrencilerde özgüven eksikliği gene devam ediyor. Ben bunu yapamam, ben beceremem, ben bu turnikeyi atamam, ben takla atmayı yapamam, beceremem, bilmiyorum bu çok zor hocam gibi daha yapmadan, başlamadan serzenişler, konuşmalar oluyor” (32:59-57:20 dakikalar).

**TÖ:** “7B’yi düşününce çocuklar şunu sunalım, şiiri okuyalım, tiyatrodaki rol alalım dediğimde parmak kaldıran o kadar azdır ki bu kendilerine güvenlerinin az olduğunu gösterir ” (57:20-91:51 dakikalar).

**SBÖ:** “7B’de birkaç öğrencime hiç ulaşamadım. Tam olarak kendi içine dönmüş” (91:91-101:30 dakikalar).

**RÖ:** “Dönem başından beri bir farklılık gözlemlemedim. Özgüveni yüksek olanlarda var, düşük olanlarda. Ama değişim fark etmedim” (101:30-117:12 dakikalar).

Söylemlerden öğretmenlerin kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında “özgüven” değerine ilişkin bir değişim oluşmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “özgüven” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir.

## **Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde Türkçe ve Beden Eğitimi dersi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiğini ortaya koyan bulgular araştırma soruları çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma soruları sırayla ele alınmış fakat değer gösterme düzeylerine yönelik olarak hazırlanan üçüncü (nicel verilere dayalı) ve beşinci (nitel verilere dayalı) araştırma soruları bir arada tartışılmıştır. Sonrasında araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralanarak, öneriler sunulmuştur.

### **Tartışma**

**Değerlere ilişkin bilişsel öğrenmeler.** Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin bilişsel davranışları gösterme açısından bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre değerlere ilişkin bilişsel düzeylerinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş programların işe koşulmasının değerlere ilişkin bilişsel davranışlar üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Güngör (2010)'a göre değerler, bilgi, duygu ve davranış olaylarının bir terkibi halindedir. Değerler eğitime bu sebeple bir bütün olarak bakılmalıdır. Bilgi boyutu, değerlerin ne olduğunu, neleri içerdiğini ve özelliklerini içerir. Yeşil ve Aydın (2007) ise değerler eğitiminin tek boyutlu düşünülmemesini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanın bir bütün olarak ele alınmasını söylemiştir. Çünkü toplumun kendisini oluşturan bireylerden kendi değerleri çerçevesinde davranışlar göstermesini bekleyebilmesi için önce bu konuda onları bilgi ve bilinç sahibi yapması gerekmektedir. Rokeach (1973)'de değerlerin sahip

olduğu öğeleri bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve değer gösterme olarak sıralamıştır. Değerlerin ne olduğunu içeriğini ve özelliklerini bilmek tek başına yeterli değildir. Ancak değerlerin içselleştirilmesine ve davranışlara yansımada önemli görülmektedir. Demirhan İşcan (2007), üç ders ile bütünleştirdiği değerler eğitimi programının etkililiğini sınıadığı doktora çalışmasında bu eğitimin değerlere ilişkin bilişsel davranışlarda anlamlı ve pozitif yönde bir değişim oluşturduğunu bulmuştur. Bu bulgu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. El Hassan ve Kahil (2005)'in verdikleri değerler eğitiminin sonucunda elde ettikleri bulgulardan birinde Harter ölçeğinin skolastik, bilişsel ve sosyal boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin öz algılamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde iyileştiği yönündedir. Bu araştırma bulguları da değerler eğitimin bilişsel davranışlara pozitif yönde etki ettiğini destekler niteliktedir. İlgili alanyazın tarandığında doğrudan değerlerin kendisini kapsayan bilişsel davranışlara yönelik ölçüm yapan deneysel araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa alanyazında gerek değerler eğitimi, gerek karakter eğitimi, gerekse ahlâk eğitimine ilişkin uygulamalarda izlenmesi gereken aşamaları ifade eden neredeyse bütün çalışmalarda var olan durumun değerler açısından açık ve anlaşılır olarak açıklanmasının önemi belirtilmektedir (Ryan, 1991; Superka ve diğerleri, 1976; Welton ve Mallan, 1999 ).

**Değerlere ilişkin duyuşsal özellikler.** Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin duyuşsal özellikler açısından bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre değerlere ilişkin duyuşsal özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, deney grubu ön test puan ortalaması 132.03'den, son test puan ortalaması olan 137.14'e yükseldiği; kontrol grubu ön test ortalaması 140.74'den son test ortalaması 134.03'a düştüğü görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde değerlerin duyuşsal boyutuna vurgu yapan pek çok kaynakla karşılaşılr. Örneğın; Güngör (2010), değerlerin duyuşsal boyutunun benimseme, kabul etme, önemine inanma gibi duygusal özelliklerden ve tutumlardan oluştuğunu söylemektedir. Özçelik (1998) ise, toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de toplumun değerleriyle çelişmeyecek biçimde kazandırılmasının arzulandığını belirtmektedir. Bu amaçla, değerler eğitime yönelik etkili programlar hazırlamak ve uygulamak önem kazanmaktadır.

Alanyazında değerler eğitime yönelik hazırlanan çalışmaların pek çoğunda deney grubu lehine pozitif yönlü anlamlı bir değişim oluştuğu görölmektedir. Dilmaç (2007), araştırmasının sonucunda insani değerler eğitime katılan öğrencilerin insani değerler ölçeğinin sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında anlamlı düzeyde artış gösterirken kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı farklılaşmadığını belirtmiştir.

Demirhan İşcan (2007), iyilikseverlik ve evrensellik değerlerine ilişkin bütünleştirilmiş program uygulaması yaptığı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin hikaye değerlendirme ön test son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Deney ve kontrol grubu son test sonuçlarında da istatistiksel bir farklılık oluşmamıştır. Ancak deneysel araştırmalardaki süre sınırlılığı ve duyuşsal alandaki değişimlerin bilişsel alandaki değişimlere göre çok daha fazla zamana gereksinim duyması sebebiyle bu durumun garip olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da bilişsel alanda oluşan farklılaşma çok manidardır. Duyuşsal alanda ise ortalamalara bakıldığında deney grubu ortalamalarının yükselirken kontrol grubu ortalamalarının düştüğü görölmekte ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu sonuç Demirhan İşcan (2007)'ın bulgusunu destekler niteliktedir.

Bozok (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma oluşurken, ön test son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenememiştir. Bu bulgu Demirhan İşcan'ın ve bu çalışmanın bulgularını destekler nitelik taşımaktadır.

Katılmış (2010) yaptığı çalışmada adil olma, barış, bilimsellik değerlerini kazandırmaya yönelik bir program uygulamıştır. Ele alınan tüm değerlere ilişkin olumlu yönde ve deney grubu lehine bir farklılaşma oluştuğu ifade etmiştir.

El- Hassan ve Kahil (2005)'te yaptıkları çalışmada, Harter ölçeğinin skolastik, bilişsel ve sosyal boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin öz algılamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde iyileştiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen derecelendirme ölçeği son test puanlarında da deney grubu lehine farklılaşma görülürken, öğrencilerin kişisel ve kişiler arası zeka ve EQ konusunda “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”nın uygulanmasından sonra önemli farklılık olmadığı görülmüştür.

Meaney (1979), ilköğretim öğrencilerine öz saygı, kendini ifade edebilme ve kendine güvene yönelik değerler eğitimi programı uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin tutum ve davranışlarında pozitif yönlü anlamlı farklılaşmalar görülmüştür.

Alanyazında değerler eğitimine yönelik yapılan program uygulamasına dönük çalışmaların pek çoğunun değer kazandırma açısından anlamlı ve pozitif yönde değişim oluşturduğu açıkça görülmektedir (Cotten, 2009; Germine, 2001; Ishii, 2010; Katılmış, 2010; Keskinoglu, 2008; Koç, 2007; Kundurluoğlu, 2010; Prencipe, 2001; Samur, 2011). Çalışmada oluşan duyuşsal alandaki farklılığın istatistiksel olarak farklılık yaratmamasında süre sınırlılığının etkili olduğu düşünülmektedir.

**Değer gösterme düzeyleri.** Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin değer gösterme düzeyleri açısından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin toplam gözlem puanlarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlere ilişkin toplam gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise, farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “adil olma”, “işbirliği”, “özgüven” ve “farklılıklara saygı” değerlerine ilişkin gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Yani verilen değerler eğitiminin öğrencilerin davranışlarında istatistikel olarak pozitif yönde ve anlamlı farklılaşma yaratacak şekilde etkili olduğu ifade edilebilir.

Bu bulgular beşinci alt problemde ele alınan öğretmen ve öğrenci görüşmelerine dayalı değer gösterme düzeylerindeki değişikliklerle beraber ele alınmıştır.

Alanyazında değerlerin en önemli boyutunun davranış boyutu olduğu vurgulanmaktadır. Yeşil ve Aydın (2007, s.70) değeri “insanın herhangi bir varlık ya da olaya verdiği önemi ve bakış açısını yansıtan, davranışlara yön verme gücüne sahip psikolojik, sosyal, ahlâki ve estetik inanç ve kanaatler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Tanımdaki önemli vurgunun davranışlara yön verme özelliği olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde MEB (2006)’da değerlerin öneminin onların objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil insan davranışlarına oynadığı rolde olduğu ifade edilmektedir. Güngör (2010) ise değerler eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan birini bilgi boyutunun esas alınıp tutum ve davranış boyutunun göz ardı edilmesi olarak ifade etmektedir. Davranış boyutu değerlere ilişkin sahip olunan bilgi ve duyguların davranışa yansımalarını kapsar ki çok önemlidir.

İlgili alanyazında değerler eğitimine yönelik hazırlanan programların değer gösterim düzeylerine olan etkililiğini destekleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Demirhan

İşcan, 2007; Demirtaş, 2009; Duer ve diğerleri, 2002; Horward, 2002; Izgar, 2013; Özdaş, 2013; Ishii, 2010; Power, 2012; Samur, 2010) .

Bu araştırmalardan bazılarının sonuçlarına değinilecektir. Örneğin; Demirtaş (2009) çalışmasını çocuk yuvasında 9-10 yaş grubu çocuklarla sürdürmüştür. Yaratıcı drama yöntemini kullanarak geliştirdiği değerler eğitimi programının uygulanmasından sonra programda verilen değerlerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı ve benimsendiği ifade edilmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında öğrencilerin değerlerle ilgili daha olumlu ve programın amacına yönelik ifadeler kullandıkları ve programı çok boyutlu irdeleyebildikleri belirtilmiştir.

Duer ve diğerleri (2002), lise öğrencileri ile yaptıkları karakter eğitimine yönelik program uygulaması sonucunda okul ortamında öğrenci davranışlarının olumlu yönde değiştiğini bunda öğrencilerin farkındalıklarının artmasının etkili olduğunu söylemişlerdir.

Demirhan İşcan (2007), değerler eğitimine yönelik üç farklı dersle yaptığı bütünleştirilmiş programın uygulaması sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu özellikte davranış sergilediklerini ifade etmiştir.

Izgar (2013), değerler eğitimine yönelik yaptığı deneysel çalışma sonrasında uygulanan değerler eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bağımsızlık, insan onuruna saygı, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışları olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Howard (2002), uyguladığı karakter eğitimi programının öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini araştırmış ve teneffüs süresince gözlenen olumlu davranışlarda az da olsa olumlu bir değişim olduğunu ifade etmiştir (aktaran Demirhan İşcan.2007).



Howard (2005), bir Doğu Afrika ortaokulunda sorumluluk temelli karakter eğitimi programının akademik başarıya ve okul ortamına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda akademik başarıya, çabaya ve tutuma etki eden çok sayıda faktör olduğunu ifade etmiştir.

Power (2012), okul genelindeki olumlu davranış geliştirilmesi ve öğrencilerde uygunsuz davranışlara müdahale edilmesini destekleyen uygulamaların etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonunda SWPBIS uygulamasının ofis disiplin tavsiyelerini, öğrencilerin sergiledikleri uygunsuz davranışlarını ve öğrencilere gecikmeli yönlendirmeleri azalttığını fakat etkinin küçük olduğunu ifade etmiştir.

Özdaş (2013), yaptığı çalışmanın sonucunda ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunun tespit edildiğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi yukarıda kısaca değinilen araştırmaların bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında nicel verilerle, nitel veriler bir arada değerlendirilmiştir. Değer gösterme düzeyleri; öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde de deney grubu lehine farklılaşmıştır. Deney grubunda değer eksikliği sebebiyle ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının programın işe koşulmasından sonra olumlu yönde değişme gösterdiği gerek öğretmen gerekse deney grubundaki öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerde görülmektedir. Kontrol grubunda ise olumlu bir değişim gözlenmediği öğretmen ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulardan bazıları önemli görülmektedir. Öğretmenler öğrencinin etkileşimde bulunduğu çevresinin ve ailesinin değer kazanımı açısından grup üzerinde olumsuz etkide bulunduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu önemli bir tespittir. İlgili alanyazında değerler eğitimine uygun ortam düzenleme konusunda

okullarda gösterilen çabaya karşın aile ve çevrenin istenmeyen davranışlara sebebiyet verebileceği ve okulların değerler eğitimi uygulamalarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Özdaş, 2013; Şahin, 2010). Ailedeki iletişim biçimleri, yaşam biçimleri, tutum ve davranışların çocukların değer kazanımları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Aydın ve Gürler, 2012; Özdaş, 2013). Bu sebeple, aileyi temel eğitim kurumu olarak kabul etmek ve aile ile okul arasında sağlam ilişkilerin kurulmasını sağlamak değerler eğitiminde başarıyı arttıracaktır (Yaman, 2012).

Çalışma alt ve orta sınıf ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okulda yürütülmüştür. Keskin (2008) sosyo ekonomik düzeyin yükselmesiyle öğrencilerin değerlere yönelik puanlarının da arttığını belirtmiştir. Bu çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin değer gösterim düzeylerindeki olumsuz durumun gerek aile de gerekse çevrede karşılaştığı olumsuz deneyimlerden büyük ölçüde etkilendiği düşünülmektedir. Kuşkusuz deney grubu da aynı ortamda yaşayan çocuklardan oluşmuştur. Ancak deneysel işlem materyalinin etkililiği çıkan sonuçlarda görülmektedir.

Deneysel işlemin etkililiği değerlere ilişkin bilişsel davranışlarda, tutumlarda ve değer gösterme düzeylerinde yarattığı farklılıklara değinilerek açıklanma yoluna gidilmiştir. Verilen değerler eğitiminin değer kazanım sürecinde etkili olduğu ortadadır. Bu etkililiğin ortaya çıkmasında çalışılan yaş grubunun önemli olduğu düşünülmektedir. Gelişim kuramcısı Havighurst sosyal sorumluluk almanın ergenlik dönemi görevlerinden olduğunu belirtmiştir (Fidan ve Erden, 1989). Öğrenciler bu dönemde soyut işlemler döneminde oldukları için soyut kavramları anlamaya ve değerlendirmeye başlamaktadırlar (Bacanlı, 1999). Güngör (2010), psikologların ahlâki gelişmeyi 16 yaşına kadar tamamlanan bir süreç olarak gördüklerini ifade etmektedir. Daha sonraki dönemlerde birey kendi kendine ahlâki hükümler vermeye ve bilinçli davranmaya başlar.

Ayrıca deneysel işlem materyali hazırlanırken öğretmenlerin öğrencilerin biçimlenmiş ve yükselen değerlerinin farkına varmalarına yardım etmelerini amaçlayan, seçme, ödüllendirme ve davranma olmak üzere üç basamaktan oluşan değer aydınlatma ve belirginleştirme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda öğrencileri değerler hakkında düşündürmek ve farkında olmalarına yardımcı olmak esastır (Welton ve Mallan, 1999). Öğrencilere etik konularda yardımcı olmak, öğrencilerin düşünmesini kolaylaştırmaya hizmet etmek, ahlâki muhakemenin gelişmesi için öncelikli ve gerekli şartlarda sınıftaki tartışmaları oluşturmak hedeflendiği Bilişsel Ahlâki Gelişim/Ahlâki İkilem Tartışmaları Yaklaşımının kullanılmasının da deneyin etkililiği ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda ilgi alanyazında da benzer görüşlere rastlamak mümkündür (Bacanlı, 1999; Demirhan İşcan, 2007; MEB, 2006; Welton ve Mallan, 1999).

**Cinsiyet değişkenine göre bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı.** Alanyazında cinsiyet değişkeninin etkisi konusunda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda cinsiyet değişkenin kızlar lehine farklılık oluşturduğu, bazı çalışmalarda erkekler lehine farklılık oluşturduğu, bazı çalışmalarda ise cinsiyete göre farklılaşma olmadığı belirtilmiştir.

Bu çalışmada, “Öğrencilerin değerler eğitimi programında yer alan değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri, değerleri gösterme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?” sorusu cevaplanmıştır. Açık uçlu sorular formu ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Aynı formu son test sonuçlarına göre deney grubunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık görülürken kontrol grubunda cinsiyete göre bir farklılaşma yoktur. Demokratik değerler ölçeği ön test ve son test puanları deney ve kontrol gruplarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında gözlem sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kontrol grubunda sadece birinci gözlemden cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

“Cinsiyetin değerler üzerindeki etkisini araştıran bazı çalışmalar, erkeklerin doğumdan itibaren bireysel değerlerle (bağımsız, erkil, atak v.b.), kadınların ise hizmete veya bakıma yönelik değerlerle (dişil, toplulukçu, insanı dikkate alma v.b.) sosyalleştiği için erkeklerin daha bireysel, kadınların ise daha toplulukçu değerler gösterme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir” (Feather, 1998; Giacomina ve Akers, 1998; Gibson, 1995; Hofstede, 1991, 1996; Lamsa ve diğerleri, 2000; Murphy v.d., 1997; Myyry ve Helkama, 2001’den aktaran Uyguç, 2003. s. 94) .

Toplumsal cinsiyet rolleri sosyal ortamın vazgeçilmeyen özelliklerinden biridir ve bireyin kimliğini ortaya koyma sürecinde etkilidir. Sosyal ortamlarda bireylerden cinsiyetleri doğrultusunda ve buna bağlı olarak sosyal ortamın o cinsiyetten beklentisi olan rol modellerine uygun kimlik geliştirmesi beklenir. Bu anlamda toplumsal cinsiyet rolleri bireyin zihin ve benlik süreçlerini etkileyen en önemli araçsal semboller bütünüdür (Sankır, .2014). Ayrıca pek çok sosyal, ekonomik ve psikolojik etmen cinsiyet ayrımının oluşmasına katkıda bulunabilir. Cinsiyet farklılaşması da konudan konuya farklılık gösterebilir (Ondercin, 2007 ‘den aktaran Güldü ve Ersoy Kart ).

Cinsiyet farklılaşmasıyla ilgili farklı modeller farklı görüşler sunmaktadırlar. Örneğin biyolojik determinist modellere göre cinsiyet farklılaşmaları doğumdan önce hormonal etkiye maruz kalan beyin içerisinde oluşmaktadır (Ersoy, 2009).

Diğer bir görüşe göre ise bu farklılaşma da psikolojik yapı önemlidir (Ersoy, 2009). Mudd (2002) kadınların hedeflerinin, arzularının, duyarlılıkları ve genel olarak ruh dünyalarının kendilerine ait olduğunu bu sebeple farklı tutum ve tavır sergilediklerini söylemektedir. Kadınlar ilişkilerinde erkeklere göre daha destekleyici, açık ve duygusaldırlar.

Ersoy (2009)’da bu farklılıkların biyolojik, fizyolojik ve psikolojik temelleri olabileceğini kabul etmekle beraber aynı zamanda kültürel ve sosyolojik bir yönünün de

olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, çoğu zaman kadına ve erkeğe yüklenen özelliklerin kültür içerisinde tanımlanmış bir yeri vardır. Bu sebeple cinsiyete yönelik kalıp yargıların ve rollerin öğrenilmesi önemli görülmektedir.

Görüldüğü gibi cinsiyet-değer etkileşimi hakkında kesin bir yargıda bulunmak güçtür. Bu farklılaşmalarda ele alınan değerlerin, araştırmanın yapıldığı toplumun, çalışılan yaş grubunun ve sosyo-ekonomik düzeyin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak ise değerlerin öğrenilebilen yapıda oldukları açıktır. Bu yorumu, Yeşil ve Aydın (2007), değerlerin doğuştan kalıtımsal olarak bireylerle beraber gelmediğini, bireylerin kişiliğini, bakış açısını, davranışlarının yönünü belirleyecek, onun tanınmasında temel işlev görececek değerlerin, yaşarken kazanıldığını ifade ederek desteklemişlerdir. Onlara göre, değerlerin bireylerce fark edilmesi, üretilmesi, benimsenmesi, davranışlarına yansımaları bir eğitim sorunudur.

## **Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçları maddeler halinde şöyle ifade edilebilir:

1. Değerlere ilişkin bilişsel davranışlar deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırıldığında, deney grubunda kontrol grubuna göre ön test-son test farklılaşmasının pozitif yönde anlamlı derecede olduğu yani deysel işlemin öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel öğrenmelerinde etkili olduğu görülmektedir.
2. Değerlere ilişkin duyuşsal özellikler deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Ancak deney grubu ortalama puanının yükselirken, kontrol grubunun ortalama puanında bir düşüş olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öğrencilerin değerlere ilişkin duyuşsal öğrenmelerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturmada da deney grubu puanlarında bir yükseliş meydana getirmiştir.

3. Değer gösterme düzeyleri deney ve kontrol grubu açısından karşılaştırıldığında toplam gözlem puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir.
- “Adil olma” alt boyutunda deney grubu lehine bir farklılaşma oluştuğu,
  - “Farklılıklara saygı” alt boyutunda deney grubu lehine bir farklılaşma oluştuğu,
  - “İşbirliği” alt boyutunda deney grubu lehine bir farklılaşma oluştuğu,
  - “Özgüven” alt boyutunda deney grubu lehine bir farklılaşma oluştuğu gözlenmiştir.

DeneySEL işlem öğrencilerin değer gösterme düzeylerinde anlamlı bir yükseliş sağladığı için deneySEL işlemin öğrencilerin değer gösterme düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4. Cinsiyet etkisi deney ve kontrol grupları açısından değerlendirildiğinde,
- Açık uçlu sorular formu ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı,
  - Açık uçlu sorular formu son test sonuçlarına göre deney grubunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık görülürken kontrol grubunda cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı,
  - Demokratik değerler ölçeği ön test ve son test puanları deney ve kontrol gruplarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı,
  - Deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında gözlem sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmadığı fakat kontrol grubunda sadece birinci gözlemden cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
5. Öğrencilerin değer gösterme düzeyleri öğretmen ve öğrenci görüşmelerine göre değerlendirildiğinde,

- a) Deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin uygulama sürecinin deney grubundaki öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde bir gelişim olduğunu düşündükleri görülmüştür.
- b) Kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilerin ise uygulama süresince kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında bir farklılaşma gerçekleşmediğini düşündükleri görülmüştür.

Deneysel işlemin etkili olduğu öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle ileri sürülen öneriler maddeler halinde şöyle ifade edilebilir:

- 1) Araştırmanın sonuçları Türkçe ve Beden Eğitim Öğretim Programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiğini ortaya koyar niteliktedir. Değerler toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak görülür ve toplumsal değişimin sürekliliği göz önüne alınırsa program geliştirme uzmanlarının dönemin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklı disiplinlerle bütünleştirilmiş değerler eğitimi programları hazırlamalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.
- 2) Uygulanan değerler eğitimi programında süreçte aile eğitimi yer almamıştır. Çocuğun okuldan sonraki neredeyse tüm zamanını beraber geçirdiği ailesinin tanınması, değerler eğitimindeki rollerinin, görevlerinin açıklanması, değerler eğitimi ile ilgili gerekli bilgilendirmenin yapılması ve süreçte aileye rehberlik hizmeti sunularak işbirliği içerisinde olunmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bundan sonraki araştırmalarda aile eğitimi de işe koşulabilir.
- 3) Sonraki araştırmalarda okul yönetimi dahil olmak üzere okuldaki tüm görevlilerin yapılan çalışmayla ilgili bilgilendirilmesi uygun olabilir.

- 4) Değerler eğitime ilişkin program uygulamaları farklı sınıf düzeylerinde de yaygınlaştırılmalıdır.
- 5) Bu çalışmada demokratik değerleri temsil eden “adil olma”, “işbirliği”, “farklılıklara saygı” ve “özgüven” değerlerini kazandırmaya yönelik bir eğitim programı uygulanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda demokratik değerleri kapsayan farklı değer ya da değer grupları ile çalışılabilir.
- 6) Bundan sonraki araştırmalarda değerler eğitimi programlarının etkililiğinin kalıcılığı test edilebilir.
- 7) Araştırmada, araştırmacı tarafından ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu araçlar başka çalışmalarda da kullanılabilir.



## Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alberta Education (2007). *Primary programs framework for teaching and learning*. Erişim: <http://education.alberta.ca/media/656591/guiding.pdf> adresinden 10.01.14 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arthur, J. (2003). *Educating with character*. London: Routledge Falmer.
- Astill, B. R., Feather, N. T. ve Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology Education*, 5, 345-363.
- Aydın, I. E. ve Gürler, Ş. A. (2012). Relationship between affective learning, instructor attractiveness and instructor evaluation in videoconference-based distance education courses. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 247-252.
- Aydın, M. Z. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen*

*görüŖlerine göre değerlendirilmesi* (YayımlanmamıŖ yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of though and action. a socialcognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

Başaran, F. (2004). *Geçiş döneminde Türkiye gelişim değişim tutumlar ve değerler*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi* (YayımlanmamıŖ Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Beane. A. J. (1995). Curriculum integration and the dislines of knowladge. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 616-622.

Bektaş, M. (1992). *Çeşitli değişkenler açısından değerlerin incelenmesi* (Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilhan, S. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: DTCTF yayınları.

Bilsky, W. ve Koch, M. (2013). *On the content and structure of value: Universals or methodological artefacts?*. Erişim:

[http://wwwpsy.unimuenster.de/imperia/md/content/psychologie\\_institut\\_4/ae\\_bilsky/pdf\\_ung\\_eschuetz/bilsky\\_koch.pdf](http://wwwpsy.unimuenster.de/imperia/md/content/psychologie_institut_4/ae_bilsky/pdf_ung_eschuetz/bilsky_koch.pdf) adresinden 09.09.13 tarihinde edinilmiştir.

Black, N. L. (2011). *Lack of school values leave children behind: a study of the impact school mission statements have on academic achievement* (YayımlanmamıŖ Doktora Tezi). Cappella University, Mineapolis.

Bohlin, K. E. (2005). *Teaching character education through literature*. London ve Newyork: Routlage Farmer.

Bozok, B.(2010). *İlköğretim 8. sınıf Görsel Sanatlar dersinde millî değerlerin*

*kazandırılmasında millî bayramlarımızın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Brewer, R. L. (2007). *Effect of the great expectations character education approach on elementary student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Phoenix, USA.

Büyüköztürk, Ş. (1997). İki faktörlü varyans analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 58-141.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Character Education Partnership (2010). *About us*. Erişim: <http://www.character.org> adresinden 07.08.13 tarihinde edinilmiştir.

Cheung, C.. & Lee, T. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 255-263.

Cohen, L. ve Manion, L.(1990). *Research methods in education*. Newyork: Chapman and Hall. Inc.

Cotten, J. G.(2009). *Education for the development of critical moral consciousness: a case study of a moral education program in a North Carolina public high school* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of North Carolina, North Carolina.

Creswell, J. W. (2003). *Research desing: qualitative. quantitative and mix approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Çağlayan, A. (2006). *Ahlâk pusulası ahlâk ve değerler eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Yayınları.

Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (1997). *Eğitim bütünlüğü içinde çocukta hareket eğitimi ve oyun*. İzmir: Can Ofset Yayınları.

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çubukcu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde kazandırılması beklenen sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.

Daniliuk, A. I., Kondakov, A. M. ve Tishkov, V. A. (2010). The spiritual and moral education of Russia's school students. *Russian Education & Society*, 52(2), 3-18.

Davidson, M.; Lickona, T. ; Khemelkov, M. (2008). Smart and good schools a new paradigm for high school character education. Nucci. L. P. ve Narvaez. D.(Eds.), *In Handbook of moral and character education* (pp.370-390). Newyork: Routlodge.

Değerler Eğitimi Merkezi. (2014) . *Hakkımızda*. Erişim: <http://www.dem.org.tr/index.php?sayfa=hakkimizda> adresinden 14.03.14 tarihinde edinilmiştir.

Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dereli, T. (1976). *Organizasyonlarda davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İİBF yayını.

Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dilmaç, B.; Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.

Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Drake, S. M. (1993). *Planning integrated curriculum: the call the adventure*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: proven ways to increase student learning*. CA: Corwin Pres. Inc.

Drake, S. M. ve Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*.

Erişim:[http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Ye6g9jsdyeEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=integrated+curriculum+definition&ots=c2X1dypugk&sig=eEt2BMjd8ODTygkZANBirIMuTBo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=integrated%20curriculum%20definition&f=false](http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Ye6g9jsdyeEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=integrated+curriculum+definition&ots=c2X1dypugk&sig=eEt2BMjd8ODTygkZANBirIMuTBo&redir_esc=y#v=onepage&q=integrated%20curriculum%20definition&f=false)

adresinden 12.02.13 tarihinde edinilmiştir.

Duer, M.; Parisi, A. ve Valintis, M. (2002). *Character education effectiveness*. Chicago Illinois: Master of Art Action Project. Saint XavierUniversity & SkyLight Profesional. Field-Based Masters Program.

Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.

El Hassan, Karma ve 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), 81-90.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 25-34.

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Excellence and Ethics (2014). *Home*. Erişim: <http://excellenceandethics.com/> adresinden 11.01.13 tarihinde edinilmiştir.

Fidan, N. ve Erden, E.M. (1989). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Yayınları.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61- 65.

Fogarty, R. (2002). *How to integrate curricula*. Illinois: SkyLight Professional Development.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. . (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw- Hill.

Genç, S. Z. ; Eryaman, M.Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon*

*Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.

George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. Needham Heights: AllynBacon.

Germaine, R. W. (2001). *Values education influence on elementary students' self esteem* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of San Diego, U.S.A.

Gögebakan Yıldız, D. (2012). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Güngör, E. (1993. 2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. Ankara: Ötüken Yayınları.

Güvenç, B. (1976). Değerler, tutumlar ve davranışlar. Ruşen Keleş (Ed), *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem* (ss. 23-35). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları.

Harmin, M., Kirschenbaum, H. ve Simon, S. B. (1973) . *Clarifying values through subject matter: application for classroom*. Minneapolis: Winston Press. Inc.

Hazar, M. (1997). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Beden Eğitimi ve Spor Yayınları.

Hilbart, C. ve Zan. B. (2008). Constructivist approaches to moral education in early childhood. Nucci. L. P. ve Narvaez. D.(Ed.), *In Handbook of Moral and Character Education*. Newyork: Routlodge.

Hooper, D.; Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

Howard, T. A. (2005). *The effects of a responsibility-based character education program on middle school academic achievement and school climate at an international in a West Africa* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Central Florida, Florida.

- Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ishii, M.(2010). *Implementing character education in public schools. focus on Sathya Sai education in human values : a case study of Sathya Sai School. Leicester. U.K and India* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Saybrook University, San Francisco.
- İnci, E. (2009). *Erken çocukluk dönemi öğrencilerinin değer yönelimlerinin sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implemation*. VA: Association for supervisionand curriculum development.
- Jakubowsky, J. K. (2013). *Making character education a reality: an investigation of secondary teacher's perspectives toward implementation* (Yayımlanmamış doktora tezi). California State University, California.
- Jones, T. M. (2009). Framing the framework: discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8 (1), 35-57.
- Josephson Institute of Ethics, (2011). *About*. Erişim: <http://www.josephsoninstitute.org> adresinden 07.01.13 tarihinde edinilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İİBF Yayınları.
- Kale, N.(2007). Nasıl bir değerler eğitimi? Kaymakcan, R.. Hökelekli, H.. Arslan, Ş..Zengin, M.(Ed.), *Değerler ve Eğitimi* (ss.313-322). İstanbul: Dem Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar- ilkeler- teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler ders kazanımlarıyla

bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 839-859.

Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Şeref Kalaycı (Edi.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss.404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaymakcan, R. (2008). Etik değerler eğitimi. Recep Kaymakcan ile söyleşi. MEB. 2008. Erişim Tarihi: 12 Ocak 2014, mebk12.meb.gov.tr/meb\_iys/56/18031908\_etkdeerleretm.doc

Keskin, Y. (2008). *Türkiye 'de Sosyal Bilgiler Programı'nda değerler eğitimi: tarihsel gelişim. 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlâki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kıncal, R. ve Uygun, S. (2006). "Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31-42.

Kızılçelik, S. ve Erjen, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Günay Ofset.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: a personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education&Development*, 39 (1), 4-17.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second Edition ed.). NY: Guilford Publication. Inc.

Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Krop, E. H. (2006). *The effects of a cognitive-moral development program on inmates in a correctional educational environment* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Viginia Üniversitesi, USA.



Kultz, L. S. (1997). *Integrated curriculum: a reflection of life itself*. Pasific Resources for Education an Learning. Erişim: <http://www.prel.org/products/products/integrat-curri.pdf>. adresinden 07.08.12 tarihinde edinilmiştir.

Kundurluoğlu, T. (2010). *Dördüncü sınıf fen ve teknoloji öğretim programıyla bütünleştirilmiş “değerler eğitimi” programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 15 (45), 59-76.

Kuvan, H. (2007). *Türk girişimcilerini yaşam ve çalışma değerleri malatyalı girişimciler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Lake, K. (1994). *Integrated curriculum school improvment research series*. Erişim: <http://www.curriculumassociates.com/professional-development/topics/Integrated-Curriculum/extras/lesson1/Reading-Lesson1.pdf> adresinden 07.07.12 tarihinde edinilmiştir.

Lee, C. M. (2008). Students and teacher perception of moral atmosphere in Taiwan schools. In Fritz Oser & Wiel Veugelers (Eds.), *Getting Involved* (pp.215-226). Taipei, Taiwan: Sense.

Lee, C. M. (2009). The planning, implementation and evaluation of a character-based school culture in Taiwan. *Journal of Moral Education*, 38(2), 165-184.

Leech, L. N. , Barret, C. K. ve Morgan, G. A. (2005). *Spss for intermediate statistics use and interpretation*. London: Lawrencae Erlbaum Associates. Publishers.

Leming, J. (1999). *Teaching values in social studies education past practice and current trends*. Erişim: [http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char\\_ed/fedproj/hist/teaching.htm](http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm) adresinden

12.09.13 tarihinde alınmıştır.

McGettrick, B. J.(1995). Values and educating whole person. *Scottish consultative council on the curriculum*. Erişim: <http://www.creativecommunities.org.uk/essays/124.html> adresinden 09.09.13 tarihinde edinilmiştir.

McNeil, B. . Burrows, V. ve Bellamy, L. (2000). *Includig Effective Behaviar ın Course Grades. ASEE-PSW section Spring 2000 Conference*. Tucson AZ.

Meaney, M. H. (1979). *A guide for implementing values education in the primary grades* (Yayınlanmamış doktora tezi) . Seattle University, USA.

MEB. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler ders programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Mederios, T.S.(2010). *Meeting the mission: enhancing character education at Tower Hill School* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Delaware, Georgetown.

Morroz, W. ve Reynolds, P. (2000). *Teaching and learning in primary society & environment*. Australia: MASTEC publication.

Narin, D. (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı' nın vatandaşlık bilgi beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Nordic Educational Research Association (2011). *About*. Erişim: <http://www.nfpe.net/> adresinden 01.03.13 tarihinde edinilmiştir.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim* (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.

Özgüven, İ. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özkartal, M. (2009). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın millî değerlerin kazanılmasına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özlem, D. (1990). *Günümüzde felsefe disiplinleri*. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Power, J. (2012). *The effect of implementing school-wide positive behavior interventions and supports on student misbehavior in a large urban high school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Liberty University, VA.
- Prencipe, A. (2001). *Children's reasoning about the teaching of values* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Toronto, Canada.
- Project Wisdom (2014). *About*. Erişim: <http://www.projectwisdom.com/ERS/About/AboutUs.asp> adresinden 15.01.14 tarihinde edinilmiştir.
- Random Acts of Kindness. (2014). *About us*. Erişim: <http://www.randomactsofkindness.org/about-us> adresinden 08.01.14 tarihinde edinilmiştir.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ryan, K ve Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, K. (1991). Moral and values education. A. Lewy (Edi). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Newyork: Advences In Education. Pergaman Press.
- Sadavnik, A.R.(2007). Teori and research in sociology of education. A.R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education a Critical Reader* (ss.3-23). Newyork: Routrage.
- Salahuddin, P. Z. (2011). *Character education in a Muslim school: a case study of a*

*comprehensive Muslim school's curricula* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida International Universty, Florida.

Sankır, H. (2014). *Toplumsal cinsiyet rollerinin anlamlandırılış biçiminin “kadın sanatçı kimliği”nin oluşum sürecine etkisi*. Erişim: [http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/hasan\\_sankir\\_1\\_1010.pdf](http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/hasan_sankir_1_1010.pdf) adresinden 20.04.14 tarihinde edinilmiştir.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi” ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and a structure of values: theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25,1-65.

Schwartz, S. (1996). *Values priorties and behavior: applying a theory of integrated values systeem*. Erişim: <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/10226/368/1/2Psico%2007.pdf> adresinden 18.10.13 tarihinde ulaşılmıştır.

Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Shrout, P. E. ve Fleiss, J. L. (1979). Intraclass Correlations: Uses In Assessing Rather Reliability. *Psychological Bulletin*, 86 (2), 420-428.

Somuncu, S. (2008). *İlköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki edebi metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Stephenson, J., Ling, L.(2005). Introduction and theoretical perspectives. Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. ve Cooper, M. (Edi.), *Values in Education* (1-20). London and Newyork: Routledge.

Stephenson, J., Ling, L., Burman,. E. ve Cooper, M. (1998). *Values in education*. Newyork: Routledge.

Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L. J. ve Johnson, P.L. (1976). *Values education source book: conceptual approaches. material analyses. and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortuim.

Şahin Kılıç, H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

TDK(2014). *Büyük Türkçe sözlük*. Erişim:

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5319cba4c85e22.86589608](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5319cba4c85e22.86589608) adresinden 09.02.14 tarihinde edinilmiştir.

Tevruz, S. (1996). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

TMTK (1973). *Türk millî eğitim temel kanunu*. Erişim: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 27.01.13 tarihinde edinilmiştir.

Toomey, R. (2010).Values Education. instructional scaffolding and student wellbeing. T. Lovant. R. Thoomey ve N. Clements (Edi.), *International Research Handbook on Values*

- Education and Student Wellbeing* (16-36). Newyork: Spranger Science Business Media B.V.
- TTKB (2013). *Öğretim programları*. Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 16.11.13 tarihinde edinilmiştir.
- TTKB (2014). *Okul Meclisleri Projesi*. Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/okulmeclisleri/> adresinden 02.03.14 tarihinde edinilmiştir.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Türkbay, R. A. (2005). *Üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Ünal, C.(1980). *Genel tutumların veya değerler psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi DTCE Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Warnod, H. (2002). *Integrated curriculum: designing curriculum in the immersion classroom*. Newsletter: The Bridge. ACIE.
- Weber, M. (1993). *Protestan ahlâkı ve kapitalizmin ruhu* (Z. Gürata. Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Webster, C., Mindrila, D. ve Weaver, G. (2011). The influence of state motivation, content relevance and effective learning on high school students' intentions to use class content

following completion of compulsory physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 30(3) , 231- 247.

Welton, D.A. ve Mallon, J.T. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton MifflinCompany.

Winterspoon, W. A. (2007). *Character education: a barriers to implementation* (Yayımlanmamış doktora tezi). George Fox University, Oregon.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. ; Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) . *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi dördüncü ve beşinci sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yurdagül, H.(2005).*Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indeksinin kullanılması*. Erişim:

<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> adresinden 02.09.2013

tarihinde edinilmiştir.

## Ekler

## Ek A: Temel Demokratik Değerler Ölçeği

	İPADELER	Keskinle Kabul ederim	Kabul ederim	Kararsızım	Kabul etmem	Keskinle Kabul etmem
1.	Başkalarıyla beraber çalışmaktan hoşlanmam.					
2.	Benim gibi düşünmeyene saygı duymam.					
3.	Başkaları hakkında iyi düşünm.					
4.	Zaman geçtikçe davranışlarımda kendimi hissetmem.					
5.	Farklı özellikteki arkadaşlarımla çalışmaktan zevk almam.					
6.	Ortaklaşma gerekten özelliklerime sahip olmam.					
7.	Karşıma çıkabilecek yapılabilecek işleri yapmaktan zevk almam.					
8.	Kendime güvenmem.					
9.	Halkın haklarını toplumsal yaşamda korumam.					
10.	Arkadaşlarımla uyumlu çalışmam.					
11.	Karşılaşmış problemlerle başa çıkabilirim.					
12.	Göçün olmasın hakkı olduğuna inanırım.					
13.	Halkın hakları konusunda kendimi hissetmem.					
14.	Çalışma için arkadaşlarımla ortak işler yapabilirim.					
15.	Farklı özellikteki arkadaşlarımla çalışmaktan zevk almam.					
16.	Toplam beklenen davranışlar için çalışmam.					
17.	Başka rehberlik hareket ederim.					
18.	Samimi olduğum kişinin hakkı olduğunu düşünürüm.					
19.	Saygı görmeyi hak ettiğime inanırım.					
20.	Çalışma için düşünceleri duymam.					
21.	Değerlerimden vazgeçmem olurum.					
22.	Karşıdaki kişilerin düşüncelerine kendimden hissetmem.					
23.	Başkalarıyla çalışırken zaman zaman saygı duymam.					
24.	Halkın haklarını toplumsal yaşamda korumam.					
25.	Farklı özellikteki arkadaşlarımla çalışmaktan zevk almam.					
26.	Başkaları hakkında iyi düşünm.					
27.	Arkadaşlarımla uyumlu çalışmam.					
28.	Toplam içinde kendimi hissetmem.					
29.	Orup çalışmaktan zevk almam.					
30.	Arkadaşlarımla çalışmam.					
31.	Farklı özellikteki arkadaşlarımla çalışmaktan zevk almam.					
32.	Başkalarıyla çalışırken zaman zaman saygı duymam.					
33.	Orup çalışmaktan zevk almam.					
34.	Başkaları hakkında iyi düşünm.					



## Ek B: Değerlere İlişkin Bilişsel Açık Uçlu Soru Formu

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

- 1) Okul yemekhanesindeki aşçı tanıdığı öğrencilere yemeklerin daha güzel taraflarını vermekte ve tabaklarına daha çok yemek koymaktadır. Aşçı, tanımadığı öğrencilere ise aynı özeni göstermemektedir. Aşçının davranışı yorumlayınız. Siz aşçının yerinde olsaydınız; nasıl davranırdınız? Gerekçesi ile yazınız.
- 2) Okullarda özgüveni yüksek öğrenciler yetiştirilmek istenmektedir. Özgüveni yüksek olan bireylerin yetiştirilmesi neden bu kadar önemseniyor olabilir? Açıklayınız.
- 3) Farklılıklara saygılı olmanın önemini öğrencilere kazandırmak isteyen bir öğretmenin oluşturduğu sınıf kuralları arasında yer alabilecek 3 maddeyi yazınız.
- 4) Sınıfta grup çalışması yaparken bazı öğrencilerin daha fazla çalıştığı diğer öğrencilerin ise çalışmadan onların hazırladığı ürünlerden yüksek notlar aldığı görülmüştür. Bu problemin yapılacak projelerde tekrar yaşanmaması için çözüm önerileri geliştiriniz (En az 3 tane).
- 5) Son yıllarda, işverenlerin eleman alımı için verdikleri ilanlarda, aranan özellikler arasında “işbirliği çalışmasına yatkın” olmasına vurgu yapılmaktadır. Sizce bunun nedeni ne olabilir?
- 6) Öğretmen sınıfında yaptığı gözlem sırasında, şiiri daha hızlı okuyan öğrencilerin, daha yavaş okuyan öğrencileri küçümsediklerini, “r” harfini söyleyemeyen bir

öğrenciyle ve kilolu bir öğrenciyle dalga geçtiklerini fark etmiştir. Öğretmen bu durumun yanlış olduğunu öğrencilerle paylaşmış, doğru davranışların ise.....olmasını söylemiştir. Sizce buradaki çocukların doğru davranışları nasıl olmalıdır? Neden? (En az 3 davranış yazınız.)

- 7) Bir dans grubunun da bulunan Ayşe, hem provalara geç gitmekte, hem kendine verilen dans figürlerini yeterince çalışmamakta, hem de grup adına yapılması gereken hiçbir işte gönüllü olarak görev almamaktadır. Ayşe'nin hangi ilkelere uymadığını göz önünde bulundurarak bu ilkelerin "işbirliği" değeri için neden önem taşıdığını açıklayınız.
- 8) Okulda düzenlenen bir kompozisyon yarışmasında puanlama kriterleri ve kurallar açık bir şekilde belirtilmiştir. Yarışmaya Dila ve müdür yardımcısının kızı olan Gonca da katılmıştır. Dila yazısını tüm kriterleri dikkate alarak yazmıştır. Gonca'nın yazısını okuduğunda ise önceden belirlenen birçok kritere uyulmadığını görmüştür. Ancak sonuçlar açıklandığında Gonca birinci, Dila ise ikinci olmuştur. Yarışma sonucunu Dila ve Gonca açısından değerlendiriniz.
- 9) Okullarda sınavların değerlendirilmesinde kullanılacak kriterlerin öğretmen tarafından açık ve net bir şekilde, sınav uygulanmadan önce hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bu kararın neden bu kadar önemli olduğunu gerekçesi ile birlikte açıklayınız (En az 3 gerekçe belirtiniz).
- 10) Özgüveni yüksek, adaletli, farklılıklara saygılı, işbirliğine açık bireyler yetiştirmenin toplum sağlığı ve çıkarı açısından önemini değerlendiriniz.
- 11) Bir çalışmada işbirliğinin sağlıklı yürütülebilmesi için gerekli olan kuralları belirleyiniz (En az 4 kural yazınız).

### Ek C: Cevap Anahtarı Örnek Puanlaması

<b>Soru</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okullarda sınavların değerlendirilmesinde kullanılacak kriterlerin öğretmen tarafından açık ve net bir şekilde, sınav uygulanmadan önce hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bu kararın neden bu kadar önemli olduğunu gerekçesi ile birlikte açıklayınız. (En az 3 gerekçe belirtiniz.)</li> </ul>
	<b>Tam doğru</b>
6	<p>Öğretmenin işini kolaylaştırması, soruların doğru cevaplarının önceden belirlenerek yanlışlık varsa önceden fark edilmesini sağlaması ve öğretmenin puanlamada adil olmasını sağlayacağı için önemlidir.(3 gerekçe 6puan)</p> <p>Bu içerikli ya da anlamsal olarak karşılık gelen diğer cevaplar.</p>
	<b>Kısmi yanıtlar</b>
4	2 gerekçe belirtilmiştir.
2	1 gerekçe belirtilmiştir.
4	3 gerekçe belirtilmiş 1 tanesi hatalıdır.
2	2 gerekçe belirtilmiş 1 tanesi hatalıdır.
	<b>Yanlış Yanıtlar</b>
0	Doğru gerekçe belirtilmemiştir.
	<b>Boş Yanıtlar</b>
0	-



## Ek E: Öğretmen Görüşme Formu

Tarih:

Saat:

Merhaba, adım Gizem Engin. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana bilim dalı'nda doktora öğrencisiyim. Değerler eğitimi konusunda bir araştırma yapıyorum. Bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmenin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağını okuldaki hiçbir öğrenci, öğretmen ya da yönetici ile paylaşılmayacağını belirtmek isterim.

Görüşmeye başlamadan önce bana söylemek istediğiniz bir şey var mı?

Konuşmalarımızı ses kayıt cihazı ile kaydedeceğim sizin için bir sakıncası var mı?

Görüşme sırasında konuşulanları görüşme sonunda dinleyip, raporda yer almasını istemediğiniz bazı yerleri söylebiliriz.

Görüşmemizin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Hazır olduğunuzda görüşmeye başlayabiliriz.

- 1) 7A sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “işbirliği” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?
- 2) 7A sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “adil olma” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?

- 3) 7A sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “farklılıklara saygı” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?
- 4) 7A sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “özgüven” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?
- 5) 7B sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “işbirliği” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?
- 6) 7B sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “adil olma” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?
- 7) 7B sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “farklılıklara saygı” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?
- 8) 7B sınıfında yer alan öğrencilerde ders içinde ya da ders dışında “özgüven” değerine yönelik (13 haftalık süre içerisinde) dönem başından beri olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlediniz mi? Aklınıza gelen örnek varsa paylaşabilir misiniz?

**Ek F: Öğrenci Görüşme Formu**

Tarih:

Saat:

Merhaba, adım Gizem Engin. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana bilim dalı'nda doktora öğrencisiyim. Değerler eğitimi konusunda bir araştırma yapıyorum. Bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmenin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağını okuldaki hiçbir öğrenci, öğretmen ya da yönetici ile paylaşılmayacağını belirtmek isterim.

Görüşmeye başlamadan önce bana söylemek istediğiniz bir şey var mı?

Konuşmalarımızı ses kayıt cihazı ile kaydedeceğim sizin için bir sakıncası var mı? Görüşme sırasında konuşulanları görüşme sonunda dinleyip, raporda yer almasını istemediğiniz bazı yerleri söylebiliriz.

Görüşmemizin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Hazır olduğunuzda görüşmeye başlayabiliriz.

1) Sınıf arkadaşlarında dönem başından beri okul içinde ya da okul dışında “işbirliği” değeriyle ilgili gözlemlediğin olumlu ya da olumsuz bir değişme var mı? Aklına gelen örnek varsa paylaşabilir misin?

2) Sınıf arkadaşlarında dönem başından beri okul içinde ya da okul dışında “adil olma” değeriyle ilgili gözlemlediğin olumlu ya da olumsuz bir değişme var mı? Aklına gelen örnek varsa paylaşabilir misin?

3) Sınıf arkadaşlarında dönem başından beri okul içinde ya da okul dışında “farklılıklara saygı” değeriyle ilgili gözlemlediğin olumlu ya da olumsuz bir değışme var mı? Aklına gelen örnek varsa paylaşabilir misin?

4) Sınıf arkadaşlarında dönem başından beri okul içinde ya da okul dışında “özgüven” değeriyle ilgili gözlemlediğin olumlu ya da olumsuz bir değışme var mı? Aklına gelen örnek varsa paylaşabilir misin?



### Ek G: Plan Örneği 1- Türkçe Dersi

Ders Adı	Türkçe Dersi
Alt Öğrenme Alanı/Ünite	Atatürk
Değerler	İşbirliği. Özgüven
<p><b>Kazanım(lar)</b></p> <p><b>Okuma</b></p> <p>O.1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>O.2.1. Metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.</p> <p>O.2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.</p> <p>O.2.7.Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.</p> <p>O.2.12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.</p> <p>O.2.21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.</p> <p>O.2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.</p> <p>O.4.4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.</p> <p>O.5.4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.</p> <p>O.5.9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.</p> <p><b>Konuşma</b></p> <p>K.3.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p><b>Yazma</b></p> <p>Y.2.10.Yazıya konuyla ilgili ve dikkat çekici bir başlık bulur.</p> <p>Y.3.4 Şiir yazar.</p> <p>Y.5.1. Duygu düşünce, hayal ve izlenimlerini yazarak ifade eder.</p> <p>Y.5.4.Şiir defteri tutar.</p> <p>Y.5.6. Beğendiği sözleri, şiirleri ve metinleri derler.</p> <p><b>Özgüven</b></p> <p>Ö.1.1. Özgüveni yüksek bireyler olarak kendisine ve topluma yararlı ürünler yaratmaya istek duyar.</p> <p>Ö.1.2. Özgüveni yüksek birey olmanın kendisine ve topluma sağlayacağı yararları analiz eder.</p> <p>Ö.2.1. Toplum içinde söz almanın önemini bilir.</p> <p>Ö.2.2.Toplum içinde söz almak için istek duyar.</p>	

Ö.2.3. Toplum içinde söz alır.

Ö.3.1. Bir konu hakkında fikirlerini çekinmeden ifade etmenin önemini bilir.

Ö.3.2. Bir konu hakkında fikirlerini çekinmeden ifade etmeye istek duyar.

Ö.3.3. Bir konu hakkında fikirlerini çekinmeden ifade eder.

Ö.9.1. Arkadaş edinmenin önemini bilir.

Ö.9.2. Arkadaş edinmek için istek duyar.

Ö.9.3. Arkadaşlık kurmak için çabalar.

Ö.10. Özgüven değerini toplum sağlığı ve çıkarı açısından değerlendirir.

Ö.11.1 Sorumluluk almanın önemini bilir.

Ö.11.2. Sorumluluk almaya istek duyar.

Ö.11.3. Sorumluluk alır.

### **İşbirliği**

İ.1.1. Grup çalışması yapmanın önemini bilir.

İ.3.1. Grup çalışmalarında arkadaşları ile uyumlu çalışmanın önemini bilir.

İ.3.2. Grup çalışmalarında arkadaşları ile uyumlu çalışmaya istek duyar.

İ.4. Çalışmalarda işbirliği ilkelerine uygun davranmanın önemini açıklar.

İ.5. Çalışmaların işbirliğine uygun yürütülmesine yönelik kurallar oluşturur.

İ.6. İşbirliği değerini toplum sağlığı ve çıkarı açısından değerlendirir.

Süre	3 ders saati
Araç ve Gereçler	Etkinlik kağıtları

Açıklamalar: Özgüven ve işbirliği değerleri ile bütünleştirilmiş iletişim temasına ilişkin ders planı

### **SÜREÇ**

1) **PROBLEM DURUMU OLUŞTURMA:** Öğretmen öğrencilerden sınıfa Atatürk hakkında yazılmış ve içinde Atatürk'ün öz güvenini ve işbirliğine verdiği önemi anlatan şiirler, yazılar, sözler, resimler, şekiller v.b. getirmelerini ister. Atatürk'ün kişiliği, başarısının nedenleri ile ilgili bilgi toplamaları için öğrencilere görev verir (Ö.11.1, Ö.11.2, Ö.11.3.)

Öğrencilere dünya üzerinde çok sayıda yönetici yaşamış ve yaşamakta olduğu halde Atatürk'ün neden bu kadar üne kavuştuğunu, Atatürk'ü diğer yöneticilerden farklılaştıran lider yapan özelliklerinin neler olabileceği sorular ve kendilerini içtenlikle ifade etmeleri istenir. Öğretmen verilen cevapları tahtaya yazar (Ö.2.1.,Ö.2.2.,Ö.2.3.,Ö.3.1.,Ö.3.2.,Ö.3.3.).

2) **BAĞ KURMA:** Özgüven ve işbirliği değerlerinin anlamları öğrencilere sorularak hatırlatılır. MEB ders kitabında yer alan (s.32-37) Ek.1.Unutulmayan Hafta başlıklı okuma metni öğrencilere bir kere sessiz okuma yöntemiyle okutulur. Sessiz okuma sırasında anlamlarını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarının altlarını çizerek belirlemeleri, anlamlarını tahmin etmeye çalışmaları ve okuma sonrasında anlamlarına sözlükten bakarak kişisel sözlüklerine kaydetmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs, varlık kadrosunun özelliklerini

kavramak amacıyla güdümlü okuma tiyatrosu yöntemi kullanılır. Öğrencilere “tarih, medeniyet, milliyetçilik, cumhuriyetçilik, devletçilik, halkçılık, inkılapçılık, laiklik, sanat” kelimelerine bu kelimelerin anlamlarını sözlükten bulup yazmaları ve bu kelimeleri birer cümlede kullanmaları söylenir. Bu etkinlikten sonra öğrencilere bu ilkelerin Atatürk’ün düşüncelerinin pek çoğunu kapsadığı söylenir (Atatürkçülük1)

Öğrencilere metni anlama, yorumlama ve yeniden yapılandırma ile ilgili aşağıdaki sorular sorulur.

- 1) Sema, yeni okulu ve sınıfı hakkında neler söylemiştir?
- 2) Öğrenciler 10 Kasım Atatürk haftası için hangi etkinliklerin yapılmasını öneriyorlar?
- 3) Siz olsaydınız bu önemli hafta için neler yapmak isterdiniz? Niçin?
- 4) Sema ve arkadaşları çalışmalarını nerede ve nasıl planlıyorlar?
- 5) Sema tek başına böyle bir sunumu aynı sürede hazırlayabilir miydi? (İşbirliği değerine vurgu yapılır).(İ.1.1, İ.1.6)
- 6) Sema ve arkadaşları ortak bir amaç için beraber çalıştıklarına göre bu sunumda işbirliği yaptıklarını söyleyebiliriz. Sunum hazırlama ve sunumu gerçekleştirme aşamalarında hangi işbirliği ilkelerine uymuşlardır. Nereden anlıyoruz? Sizce işbirliği yaparken başka hangi ilkelere uymak önemlidir? (İ.3.1.,İ.3.2., İ.1.4., İ.5.)
- 7) Atatürk’ün fikir hayatını oluşturan en önemli etkenler nelerdir? (Atatürkçülük1)
- 8) Metne göre akıl ve bilim arasında nasıl bir ilişki vardır? Bilimsel gelişmeler insan hayatı için neden önemlidir? (Atatürkçülük3)
- 9) Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” sözünden ne anlıyorsunuz? (Atatürkçülük3)
- 10) Atatürk sanatı ve sanatçıları neden milletvekili ve cumhurbaşkanından bile üstün görmektedir? (Atatürkçülük2)
- 11) Sanatın insanlar arasında sevgi köprüsü olması ne demektir?(Atatürkçülük2)

Öğrencilere okullarındaki ve evlerindeki kitapları incelemeleri Atatürk ile ilgili olanları okula getirip bir süreliğine Atatürk kitaplığı oluşturmaları söylenir (O.5.4.)

12) Hilal’in konuşmaya başlamadan önceki davranışlarını özgüven değer göstergeleri açısından değerlendiriniz. (Ö.2.1., Ö.3.1., Ö.11.1.)

13) Arkadaş edinmenin özgüven değeri açısından önemini tartışınız.(Ö.9.1., Ö.9.2., Ö.9.3)

Öğrencilere hikaye unsurlarını bulmaya yönelik Ek.2’deki ve metin özetlemeye yönelik Ek.3’deki etkinlikler yaptırılır (O.2.6., O.2.7., O.2.12., O.2.21.) .

Öğrencilerden dersin başında bahsedilen Atatürk’e ilişkin şiirlerden, kısa sözlerden, yazılardan beğendiklerini ezberlemeleri istenir (O.5.9)

Öğrencilere okudukları metnin türünü sezdirmek için;

- 1) Okuduğunuz metinde bir olay örgüsü var mıdır?
- 2) Metinde konuşan karakterler kimlerdir?
- 3) Okuduğunuz metin olmuş ya da olması mümkün olan bir olaya mı dayanmaktadır?
- 4) Metindeki olaylar nerede geçmektedir? soruları sorulur.

Öğrenci cevapları alındıktan sonra kurguya dayalı olay ve durumları, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu belirterek anlatan kısa yazılara “hikaye” dendiği öğrencilere hatırlatılır. Hikâyelerden daha

önce bahsedildiği için hikâyelerin daha önceden olmuş ya da olması mümkün olan olayları konu edindikleri bununla birlikte gerçekte var olmayan, olay, durum ya da kahramanları da konu edinen hikâyelerin olabileceği söylenerek hatırlatma tamamlanır.

3) KEŞFETME: Öğrencilere “Atatürk’ün başarısında özgüveninin ve işbirliğine yatkınlığının payı nedir?” sorusu yöneltilir ve tartışmaları (güdümlü tartışma yöntemi kullanılır) istenir (K.3.12) . Öğrenciler tartışma sırasında çıkan farklı fikirleri defterlerine kaydederler.

4) AÇIKLAMA ( Sunu) / TARTIŞMA: Öğrencilere bir önceki aşamada gerçekleşen tartışmada oluşturdukları maddeler arkadaşları tarafından okutularak hatırlatılır.

İnsanın ilk doğduğu andan başlayarak, kendisi hakkında bizzat kendisinin biçtiği kıymete, yapabilme, başarabilme gücüne, özgüven duygusuna, benlik diyoruz. Kişinin, kendine bakışı kendine değer biçişi, özgüven duygusu, en önemli ihtiyaçtır. Atatürk, ferdi benliği çok gelişmiş; özgüven duygusu, ta çocukluğundan itibaren belirgin bir asker ve siyaset adamıdır. Unutmayalım ki, millî benliğin kurumlaştığı, millî benlik üzerine bina edilen askerlik, onun hayatında önemli bir yer tutuyor.

Aziz Atatürk’ün millî benlik konusundaki yüksek duyarlılığını, hayatına ve faaliyetlerine dayandırarak anlatmak ise, uzunca bir konferansın konusudur.

Atatürk’ün millî benlik ifadesi olan ilk ve mühim özelliği, kurduğu yeni devletin adını “Türkiye” kelimesiyle taçlandırmasıdır.

Nutuk’ta Millî Mücadele’yi ve Kuva-yı millîyeyi nasıl uyandırdığını, bizzat anlatan Atatürk’ün, millete olan sevgisi ve inancı, Türk olmaktan iftihar edişi önemli bir göstergedir.

Onuncu Yıl Nutku’ndaki şu ifadeler millî benliği şuurlu seviyesinde ortaya çıkan bir yüksek şahsiyetin ifadesidir:

“Türk milletinin karakteri yüksektir. Türk milleti zekîdir. Türk milleti çalışkandır. Çünkü Türk milleti millî birlik ve beraberlikle güçlükleri yenmesini bilmiştir.” (Tural.S.28.06.20. <http://atam.gov.tr/kulturel-kimlik-kavrami/13>)

Bu yazı okunur ve bu yazıdan kendi buldukları şiir, metin, resim ve sözlerden hareketle Atatürk’ün özgüveni ya da işbirliğine verdiği önemle ilişkili kendi duygu, düşünce ve hayallerini yansıtan bir şiir yazmaları istenir. Bir başlık koymaları söylenir. (Y.3.4., Y.5.1.,Y.2.10)

Öğrencilere şiir defteri tutmaları ve kendi yazdıkları şiirler ile beğendikleri şiirleri bu deftere yazmaları belirtilir (Y.5.4). Ayrıca beğendikleri sözleri, metinleri ve şiirleri derlemelerini; bunun için bir defter veya elektronik ortamı kullanabileceklerini söylenir. (Y.5.6). İstekli öğrenciler şiirlerini paylaşırlar.

Öğrencilere büyük harflerin kullanımı ile ilgili sezdirme etkinliği yaptırılır. (Ek.4) Sonrasında şu açıklama yapılır. Levhalar ve açıklama yazıları büyük harfle başlar. Kitap, bildiri, makale vb. ana başlıkta bulunan kelimelerin tamamı, alt başlıkta bulunan kelimelerin ise yalnızca ilk harfleri büyük olarak yazılır. Kitap, dergi vb. bulunan resim, çizelge, tablo vb.nin altında yer alan açıklayıcı yazılar büyük harfle başlar.

5) YANSITMA / UYGULAMA: Açıklama bölümünde büyük harf kullanımına yönelik bilgi verildikten sonra Ek.5’te verilen etkinlik yaprağı öğrencilere dağıtılır ve öğrenciler uygulama yaparlar.

6) DEĞERLENDİRME: Problem durumunda öğrencilere yöneltilen soru öğrencilere tekrar sorulur ve öğretmen cevapları toplayıp değerlendirir.

Soru: “Dünya üzerinde çok sayıda yönetici yaşamış ve yaşamakta olduğu halde Atatürk’ün neden bu kadar üne kavuştuğunu, Atatürk’ü diğer yöneticilerden farklılaştıran onu lider yapan özelliklerinin neler olduğunu açıklayınız(Ö.1.1., Ö.1.2., Ö.10).

## Ek.1. Unutulmayan Hafta

### UNUTULMAYAN HAFTA

Bu okula geleli dört hafta olmuştu. Okulumu, öğretmenlerimi, arkadaşlarımı tanımaya çalışıyordum. Eski okulumu ve sınıf arkadaşlarımı da çok özliyordum. Burada herkesin arkadaşı vardı. Beni de yanlarına çağırıyorlardı ama... Galiba zamana ihtiyacım vardı.

Çarşamba günüydü. Türkçe dersinin sonlarına doğru öğretmenimiz:

— Çocuklar, biliyorsunuz, önümüzdeki hafta 10 Kasım Atatürk Haftası. Bu haftayla ilgili olarak neler yapabiliriz? Düşünün bakalım, dedi.

Ön sıralardan bir arkadaşımız:

— Öğretmenim, Atatürk'ün hayatını, kişiliğini ve başarılarını konu alan bir oratoryo düzenleyebiliriz.

— Olabilir Ali, bunu düşünelim. Başka, aklınıza neler geliyor çocuklar?

— Atatürk konulu bir şiir dinletisi düzenleyebiliriz.

— Bak bu da güzel bir fikir Tuncay. Bu konu ile sen ilgilen. Bu işin düzenlenmesini sana bırakıyorum, olur mu?

Öğretmenimizin bu yaklaşımı çok hoşuma gitmişti. Biraz çekinerek ben de elimi kaldırdım.

Öğretmenimiz:

— Seni dinliyoruz Sema, deyince birden heyecanlansam da ayağa kalktım:

— Öğretmenim, arkadaşımızla Atatürk'ün kişiliği, fikir hayatı ve değişik konulardaki görüş ve düşüncelerini dile getiren bir program hazırlayabilir miyiz?

— Çok iyi düşünmüşsün Sema. Bak ben de böyle bir şey hazırlamanızı isteyecektim. Bu konuyla da sen ilgilen. Arkadaşlarınla hemen çalışmalara başlayın.

Öğretmenimizin söyledikleri doğrusu beni çok mutlu etmişti. Düşüncemi paylaşmış ve söylediklerim öğretmenim tarafından olumlu karşılanmıştı. Bu arada ders bitmiş, teneffüs zili de çalmıştı.

Teneffüste Seçil ve Serdar yanıma gelip programı birlikte hazırlayabileceğimizi söylediler. Hemen oturduk. Neler yapabileceğimizi ve hangi kaynaklardan ne şekilde yararlanabileceğimizi konuştuk. Bu sırada duvar kenarında oturan ve yeni tanıştığım Hilal de bizi uzaktan ilgiyle dinliyordu.

Dört haftalık gözlemlerime göre Hilal, sessiz, içine kapanık ve sakın biriydi. Sınıfta pek söz almaz, derslere nadiren katılırdı. Onun bizi dinlediğini görünce ona seslendim:

— Hilal sen de bize katılmak istemez misin? Hilal şaşırmıştı, bir şey diyecek oldu, diyemedi. Seçil ve Serdar'ın da bakışları Hilal'e yönelmişti. Tekrar sordum:

— Çalışmamızda seni de aramızda görebilir miyiz?

— Şey ben, dedi Hilal. Nasıl olur ki ben yapabilir miyim?

Serdar:

— Dedem söylemişti. Bir işi başarmak istiyorsan önce korkularını yenecek ve kendine güveneceksin. Sonrası iyi bir planlama ve düzenli çalışmadır. Şimdi herkes Hilal'in gözlerine bakıyor, onun evet demesini bekliyordu. Hilal çok heyecanlanmıştı, bunu gözlerinden okuyabiliyordum.

— Evet evet, ben de çalışmak isterim, isterim de ben ne yapacağımı bilmiyorum ki, deyince hep birlikte gülmüştük. Hilal de bizim kahkahalarımıza katılmış ve yerinden kalkarak yanımıza gelmişti.

Hilal'in de aramıza katılmak istemesi bizi hem şaşırtmış hem de mutlu etmişti. Artık biz bir ekip olmuştuk, şimdi neler yapacağımızı görüşecek ve aramızda görev dağılımı yapacaktık. Bunun için öğle tatilinde okul kütüphanesinde buluşmak üzere sözleştik.

Öğle tatili olunca okulumuzun kütüphanesinde arkadaşlarımızla buluştuk. Kütüphanenin bir köşesi Atatürk'e dair kitaplara ayrılmıştı. Önce aramızda bir görev dağılımı yaptık. Serdar, Atatürk'ün fikir hayatını, Hilal, Atatürk'ün kişilik özelliklerini, Seçil de Atatürk'ün akıl ve bilime verdiği önemi

araştıracak, araştırmalarının sonuçlarına göre sunumlarını hazırlayacaklardı. Arkadaşlar, benim de program yöneticisi olarak grup sözcüsü olmamı istediler. Arkadaşlarımın bu düşüncesi beni hem çok heyecanlandırmış hem de çok mutlu etmişti. Hemen işe koyulduk. nce Atatürk bölümünden ilgili kitap ve dergileri inceledik, notlar aldık. Sunumlarda kullanmak üzere konuyla ilgili görsel materyalleri de inceledik.

Aradan iki gün geçmişti. Grup arkadaşlarımız sunum için gerekli bütün hazırlıklarını yapmışlardı. Son bir kez kütüphanede toplanıp çalışmalarımızı kontrol edip son dzeltmelerimizi de yaptık. Daha sonra sunum için sıralama yaptık. Buna göre ben programı açacak, arkadaşlarımı tanıyacaktım. Sırasıyla Serdar, Seçil ve Hilal konuşacaklardı. Hilal çok heyecanlanacağını düşünerek son konuşmacı olmak istediğini söyledi. Böylelikle diğer arkadaşları konuşana dek heyecanını yenebileceğini belirtti.

Nihayet büyük gün gelmişti. Sunumumuzu bilgisayar ortamında gerçekleştireceğimiz için saydam sunu için gerekli tüm araç gereçleri hazırladık. Ayrıca sunumumuzda kullanmak üzere görsel malzemelerimizi sınıfın uygun yerlerine astık.

nce ğretmenimiz söz aldı ve konuyla ilgili çok kısa bir konuşma yaptıktan sonra sözü bana verdi. Ben de:

Sevgili Arkadaşlar,

Bizler Atatürk'ün fikir hayatı ve kişilik özellikleri ile onun akla, bilime ve sanata verdiği önem üzerine hazırladığımız sunumu sizlerle paylaşacağız, diyerek programı başlattım.

Bu başlangıç cümlesinden sonra arkadaşlarımıza öncelikle konuşmamızı nasıl hazırladığımızı, hangi kaynaklardan yararlandığımızı ve hazırlık aşamalarında zorlandığımız noktaları anlattım. Daha sonra da her arkadaşımızın konularıyla ilgili beşer dakika süresi olduğunu belirttim ve ilk sunumunu yapmak üzere Seçil'i kürsüye davet ettim. Seçil müthiş bir özgüvenle konuşmaya başladı:

Sevgili Arkadaşlar,

Ülkesi ve milletini çok seven Atatürk, büyük bir asker, güçlü bir komutan ve çok değerli bir devlet adamıdır. Çocukluğundan itibaren yüksek bir okuma merakı ve ilgisi olan Atatürk aynı zamanda ileriye çok iyi gören bir fikir insanıdır. Onun fikir hayatını oluşturan en önemli etkenlerden birisi tarihe olan ilgi ve sevgisi ise diğeri de şüphesiz kültürümüzdür. “Kültür”ün birçok tanımı vardır.

Türk Dil Kurumunun internet sitesinde kültür “ Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü.” Olarak tanımlanmaktadır. Kültür, zaman içinde oluşan bir birikim olup kökünü tarihin derinliklerinden alır. Kültürün bu özelliği, Atatürk'ün tarih bilgisi ve sevgisinin onun fikir hayatını oluşturmada neden önemli olduğunu da göstermektedir.

Türk milletinin çok zengin bir tarihî ve kültürel birikime sahip olduğunu bilen Atatürk, bu birikimin ortaya çıkarılması için bilimsel çalışmalar yapılmasını emretmiş ve bu çalışmaları yakından takip etmiştir. O, Türk milletinin tarihte gösterdiği başarı ve zaferlerle övünmüş ve konuşmalarında da bu konuya özel önem vermiştir. “Büyük devletler kuran atalarımız, büyük ve kapsamlı medeniyetlere de sahip olmuşlardır. Bunu aramak, incelemek, Türklüğe ve dünyaya bildirmek bizler için bir borçtur.” Atatürk, sözlerini bugünün çocukları olan bizlere seslenerek tamamlar: “Türk çocuğu atalarımı tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.” Atatürk'ün bu sözünden de anlıyoruz ki bizlere düşen bir görev de kültürümüzü ve tarihimizi çok iyi bilmek ve onu geleceğe taşımaktır. Bunu yaparken Atatürk'ün düşüncelerinin pek çoğunu kapsayan milliyetçilik, cumhuriyetçilik, devletçilik, laiklik, halkçılık ve inkılâpçılık ilkelerini çok iyi anlamalı ve bu ilkelerin ışığında ülkemizi ileri ülkeler seviyesine çıkarma hedefinde olmalıyız. Arkadaşlar, konuşmamı burada tamamlarken beni dinlediğiniz için hepinize çok teşekkür ederim. Sorularınızı arkadaşlarımın sunumları da bittikten sonra alacağım.

Seçil'in konuşması tamamlandıktan sonra kürsüye Serdar gelmişti. Serdar tok sesiyle sakince konuşmaya başladı:

Değerli Arkadaşlar,



Ben de sözlerime arkadaşımın bıraktığı yerden devam etmek istiyorum. Seçil'in de dediği gibi Atatürk'ün fikir hayatının esasını onun millî kültüre ve tarihimize verdiği önem oluşturmaktadır.

Akıl ve bilim arasında nasıl bir ilişki vardır? Akıl, düşünmeyi, soru sormayı gerektirir. Soru sormak, merak etmek bilimsel düşüncenin temelidir. Her şey soru ile başlar. Bilim, sorulan bu sorulara akıl ve mantık süzgecinden geçirerek deneysel yollarla cevap arar. “Akılcılık ve bilimcilik ilkesi, aklın hâkimiyetini, yani olayları akılla değerlendirmeyi ve bilimin rehberliğini benimser.” Bugünkü bilimsel gelişmelerin temelini hiç şüphesiz akıl ve mantık oluşturur. Ancak bilinmelidir ki Atatürk karşılaştığı her soruna akılcı ve bilimsel çözümler üretmiş, akıl ve bilimin gösterdiği yoldan asla ayrılmamıştır. Onun, “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” sözü bu yaklaşımın en önemli göstergesidir.

Atatürk'ün bu sözüyle bundan yıllar önce söylediği bu sözün bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak ne denli önemli olduğunu hiç düşündünüz mü? Atatürk'ün yaşadığı dönemde bilgisayar var mıydı? Ya internet? Bugün, internet aracılığıyla her türlü bilgiye istediğimiz anda ulaşabiliyoruz. Şu an içinde bulunduğumuz okulun bizim için tek bilgi kaynağı olduğunu kim söyleyebilir? Bilim ve teknolojiadaki ilerlemenin hızına ulaşmak için sanırım çok daha fazla çalışmak gerekecektir. Bilimsel çalışmalarda geline nokta Atatürk'ün ne kadar haklı olduğunu göstermektedir.

Sözlerimi Atatürk'ün şu sözleriyle tamamlamak istiyorum: “Gözlerimizi kapayıp tek başımıza yaşadığımızı düşünemeyiz. Memleketimizi bir çember içine alıp dünya ile alakasız yaşayamayız...”

Aksine yükselmiş, ilerlemiş, medeni bir millet olarak medeniyet düzeyinin üzerinde yaşayacağız. Bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen nerede ise oradan alacağız ve her millet ferdinin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur.” “Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cahilliktir, doğru yoldan sapmaktır.”

Seçil ve Serdar'ın konuşmaları tamamlandıktan sonra sıra Hilal'e gelmişti. Hilal'in her hâlinden çok heyecanlı olduğu belliydi. Ben biraz da Hilal'i teskin etmek onun heyecanını yatıştırmak için Serdar'ın konuşmasından sonra söz aldım:

Arkadaşlar, gördüğünüz gibi Atatürk her zaman aklın ve bilimin yol göstericiliğinde hareket etmiş, tarihimiz ve kültürümüzün zenginliklerinin ortaya çıkarılmasında hayatı boyunca çalışmış çok yönlü bir lider ve devlet adamıdır, şimdi de sizlere Atatürk'ün sanata ve sanatçıya verdiği önem konusunda Hilal arkadaşımız sunumunu yapacaktır.

Benim bu sözlerimden sonra sınıfta güçlü bir alkış koptu. Hilal bu alkışlarla kürsüye geldi:

Değerli arkadaşlar,

Ben de sizlere Atatürk'ün sanata ve sanatçıya verdiği önemi anlatacağım. Öncelikle sizlere Atatürk'ün şu sözlerini hatırlatmak istiyorum:

“Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.”

“Efendiler, hepiniz mebus olabilirsiniz; vekil olabilirsiniz, hatta cumhurbaşkanı olabilirsiniz. Fakat sanatkâr olamazsınız. Hayatlarını büyük bir sanata vakfeden bu sanatçıları sevelim.”

Arkadaşlar, sizce Atatürk bu sözlerinde ne demek istemiştir?

Hilal'in bu sorusu sınıfta önce bir sessizliğe sonra hafif hafif kıpırdanmalara sebep olmuştu. Hilal'in sınıf içerisinde bu derece rahat konuşması hatta soru sorması herkesi şaşırtmıştı. Onu benden daha çok tanıyan sınıf arkadaşları Hilal'deki bu değişimden cesaret alarak onun sorusuna istekle cevap verdiler. Hilal arkadaşlarımızı dinledi ve söz almak isteyenlere sırasıyla söz hakkı verdi. Artık sesi daha gür çıkıyordu. Konuştukça kendine güveni geliyor, arkadaşlarının gözlerinin içine bakmaktan çekinmiyordu:

Atatürk'e göre sanat, bir milletin uygarlaşmasında çok önemli bir yere sahiptir. Atatürk sanatı, uygarlık savaşında en etkin, kalpten kalbe giden en sıcak, en dolaysız, en sağlıklı araç saymıştır. Şüphesiz sanatın evrensel bir dili vardır. Sanat, insanlar ve toplumlar arasında kurulan bir barış köprüsüdür. Birçok savaşa katılmış bir komutan olarak Atatürk, savaşın ne denli yıkımlara neden olduğunu çok iyi bilmekteydi. Bunu hayatının önemli bir bölümünde bizzat yaşamış ve birçok fidanın henüz tazelik döneminde solup gittiğine tanıklık etmişti. Bu itibarla Atatürk, barışa ve kardeşçe yaşamaya önem vermiş, bunu sözleriyle de desteklemiştir.

Onun “Yurtta barış, dünyada barış.” Sözü'nün, yüreğindeki insan sevgisini göstermesi bakımından da anlamı çok büyüktür. Bugün Atatürk'ün bu sözüne ne denli ihtiyacımız olduğunu yakın çevremizde devam eden savaşlar ve bu savaşların meydana getirdiği yıkımlardan çok iyi anladığımızı sanıyorum. İşte bu söze içten inanmış Atatürk, barışa ve sevgiye giden yolların en önemlilerinden birinin de sanat olduğunu çok iyi bilmekteydi. Bunun için Cumhuriyeti kurduktan hemen sonra Atatürk çağdaş Türk sanatını geliştirmek amacıyla Avrupa'ya resim, heykel ve müzik öğrenimi için gençler göndermiş, Ankara Devlet Konservatuarını, Ankara Devlet Tiyatrosunu ve Operasını, Filarmoni Orkestrasını kurdurmuştur. Özellikle Rumeli türkülerini dinlemeyi çok seven Atatürk, ülkemizin gerçekte sanat değerlerini çıkarmak için yaptığı çalışmaları da yerinde takip etmiştir.

Değerli Arkadaşlar,

Atatürk'ün sanata ve sanatçıya verdiği önemi birkaç dakika içinde anlatmak elbette mümkün değildir. Bana ayrılan süre içinde sizlerle bu kadarını paylaşabildim. Umuyor ve diliyorum ki sizler de bu konuda daha farklı bilgi ve belgelere ulaşmak için araştırarak. Atatürk'ün barış ve sevgi için sanata ne denli önem verdiğini daha yakından görmek isteyeceksiniz. Sözlerimi tamamlarken beni dinlediğiniz için ayrıca teşekkürü bir borç biliyorum.

Hilal'in bu etkileşimli ve şaşırtıcı konuşması bittikten sonra sınıfta bir alkış tufanı koptu. Hatta bazı arkadaşlarımız onu ayakta alkışladı. Öğretmenimiz de yerinden kalkarak önce Hilal'i sonra bizi tek tek tebrik etti. Hepimiz bu işi beraberce başarmanın verdiği gurur ve mutlulukla kürsüden indik.

O haftadan sonra Hilal artık derslere sık sık katılıyor, kendini rahatça ifade edebiliyordu. Seçil, Serdar, Hilal ve ben çok iyi arkadaş olmuştuk. Ben de yeni okulumda yeni arkadaşlar bulmanın verdiği güvenle geleceğe umutla bakıyordum.

İbrahim GÜLTEKİN

## Ek.2. Unutulmayan Hafta Hikâye Unsurları

- 1) Okuduğunuz hikâgede anlatım kimin ağzından yapılmaktadır?
- 2) Hikâye nerede geçmektedir?
- 3) Hikâgede gerçekleşen olaylar ne zaman olmaktadır?
- 4) Hikâye kahramanları kimlerdir? Bu kahramanların özellikleri nelerdir?
- 5) Siz hangi kahramanın yerinde olmak istediniz. Neden?

Ek.3.

Metinde anlatılan olayı kendi cümlelerinizle oluş sırasına göre özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek.4.

1) Aşağıdaki yazı ve resimleri inceleyiniz.



2) Resimlerde bir farklılık görüyor musunuz? Yazınız.

.....

.....

.....

3) Başlık ve alt başlıkların yazımında ne tür farklılıklar görüyorsunuz.

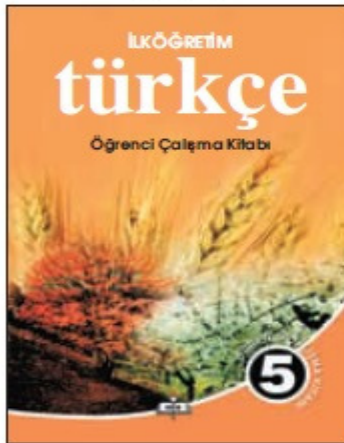
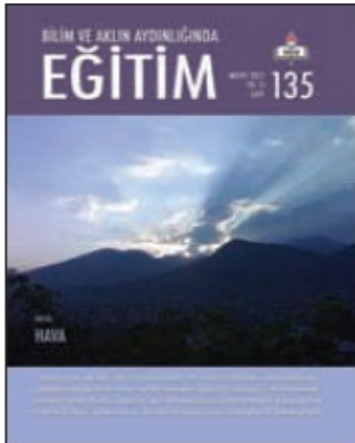
.....

.....

Ek.5.

Aşağıdaki dergi, kitap ve makale adlarının açıklayıcı yazı ve levhaların yazımını inceleyiniz.

Bunlardan yazımı doğru olanların altına “D” yanlış olanların altına ise “Y” yazıp yanlış düzeltiniz.



### Ek H: Plan Örneği 2 - Beden Eğitimi

<b>Ders Adı</b>	Beden Eğitimi
<b>Alt Öğrenme Alanı/Ünite</b>	ETKİN KATILIM VE SAĞLIKLI YAŞAM ÖZELLEŞMİŞ HAREKET BİLGİ VE BECERİLERİ
<b>Değerler</b>	Özgüven
<p>Kazanım(lar)</p> <p>Özgüven</p> <p>Ö.2.3. Toplum içinde söz alır.</p> <p>Ö.3.3. Bir konu hakkında fikirlerini çekinmeden ifade eder.</p> <p>Ö.4.3. İstemediği durumlara karşılaştığında hayır der.</p> <p>Ö.5.3. Saygı görmeyi bekler.</p> <p>Ö.6.3. Sevilmeyi bekler.</p> <p>Ö.7.3. Zorluklarla mücadele eder.</p> <p>Ö.8.3. Başarılı olmak için çabalar.</p> <p>Ö.11.3. Sorumluluk alır.</p> <p>A) Hareket Bilgi ve Becerileri</p> <p>A.1.5. Farklı durumlara uygun hücum ve savunma stratejileri getirir.</p> <p>A.1.15. Sportif etkinliklere ilişkin görüşlerini ifade eder.</p> <p>A.1.19. Sportif etkinliklerde başarıyı takdir eder.</p> <p>A.1.20. Farklı sportif etkinlikleri yaparken kendine güven duyar.</p>	
<b>Süre</b>	40+40
<b>Araç ve Gereçler</b>	Halatar, Huniler, Basketbol Topları
<b>Açıklamalar:</b> Özgüven değeri ile bütünleştirme yapılmıştır.	

## SÜREÇ

**1) PROBLEM DURUMU OLUŞTURMA:** <http://www.youtube.com/watch?v=ojfz1qS5y-A> izletilir. Bakiye Duran'ın yarışmaya katılmadan önceki hayatı üzerine, yaşadığı zorluklar üzerine öğrencilerin görüşleri alınır. Bakiye Duran'ın başarısında zorluklarla mücadelesi, başarılı olmak için çabalaması, sorumluluk almasının önemi vurgulanır. Bir sporunun bu özellikleri taşımasının toplum için neden önemli olduğunu düşünmeler istenir? Herkesin her spor dalında başarılı olup olamayacağı sorulur? (Ö2.3.,Ö3.3., A.1.15., A.1.19)

**2) BAĞ KURMA:** Çevrelerinde dezavantajlı şartlarda olup da olanaksızlıklara rağmen kendine güveni, çabası ve kendisini tanıması sayesinde başarı yakalamış kişiler olup olmadığı sorulur. Paylaşmaları istenir. (Ö2.3., Ö3.3.)

### 3) KEŞFETME:

**Oyunun Adı: Kim Güçlü**

**Amacı: Kuvveti Geliştirme**

**Araçları: Halatlar ve huniler**

**Açıklaması:** Öğrenciler ipin içine girer ve ipi göbek kısmına yerleştirirler. Amaç huniye diğer rakiplerinden önce değmektir. Huniye önce ulaşan öğrenci kazanır. Oyunun zevkli olması için güçleri yakın öğrencilerin beraber oynamasına dikkat edilir(A.1.5., A.1.20).

**4) AÇIKLAMA ( Sunu) / TARTIŞMA:** Öğrencilere oyunu sevip sevmedikleri bu oyuna başlamadan önce başarılı olup olmayacakları hakkında ne düşündükleri, hangi oyunlardan daha çok zevk aldıkları sorulur? Cevaplar dinlendikten sonra her ders için kendilerini daha iyi ifade edecekleri ve daha az ifade edebilecekleri etkinlikler olduğu söylenir. Önemli olanın kendilerine inanmaları olduğu belirtilir. Kendilerini ifade etmeleri teşvik edilir. Oyunları kazanmalarının ya da kaybetmelerinin önemli olmadığı söylenir. Onların değerinin başarıyla ilgisi olmadığı vurgulanır. Her bireyin saygı ve sevgiyi hak ettiği söylenir. Bundan sonra oyunlarda kimsenin birbirini bu yüzden kırmaması istenir. Bu tarz durumlarda arkadaşlarını kendilerine saygı göstermeleri konusunda uyarılmaları söylenir. İstemedikleri şeylere hayır demeleri gerektiği söylenir. Ancak amaç için zorluklarla mücadele etmelerinin, başarı için çabalamalarının kendilerinden beklendiği ifade edilir. Tüm bu özellikleri gösterirlerse işte o zaman özgüveni yüksek bireyler olarak kendilerini ve toplumu mutlu edecekleri ifade edilir(Ö 4.3., Ö 5.3., Ö 6.3., Ö 7.3., Ö 8.3., Ö 11.3).

**5) YANSITMA / UYGULAMA:** Oyunun Adı: AT-KAZAN

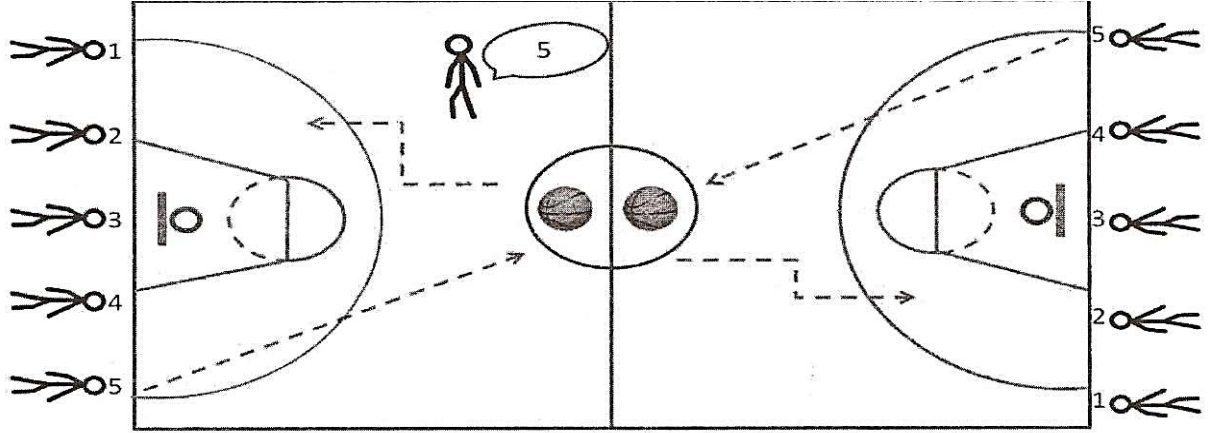
**Araçları :** Basketbol topu

**Amacı :** Çabukluk, dikkat ve turnike atışını geliştirebilme

**Açıklaması:** Öğrenciler iki takıma ayrılır. Her takımdaki öğrencilere numara verilir. Orta sahaya iki adet



top konur. Öğretmen hangi numarayı söylese o numaralı öğrenciler koşarak orta sahadaki toplardan birini alır ve kendi potasına doğru top sürerek turnike atar. Turnikeyi ilk atan oyuncu takımına bir puan kazandırır. Oyun sonunda en çok puan alan takım oyunu kazanır.



Öğrencilerin az önce yapılan konuşmayı unutmadan ellerinden gelenin en iyisini yapmaları belirtilir.

Başarıları alkışlatılır. Öğrencilere ders süresince kendilerini nasıl hissettikleri sorulur?( Ö 4.3., Ö 5.3., Ö 6.3., Ö 7.3., Ö 8.3., Ö 11.3., A.1.5., A.1.19., A.1.20)

**6) DEĞERLENDİRME:** Problem durumunda yer alan özgüveni yüksek sporcuların kendileri ve toplum için önemi nedir sorusu yanıtlanır. Spor dallarındaki başarı ile bireysel farklılıkların ilişkisi vurgulanır.

**Ek I: Sınıf Şarkısı**

Şişman, zayıf, geri, ileri biziz

Farklı değiliz artık kardeşiz.

Birbirimizle hep alay ederdik.

Yardım etmez ona güler geçerdik.

Bir olduk, birlik olduk el eleyiz.

Güç bizde kendimize güveniriz.

Artık korku beklemez dağlarımız.

Özgüvenle güçlendi bağlarımız.

Yazan: Perinur Olgun

(Türkçe Öğretmeni)

**Ek J: Fotoğraflar**









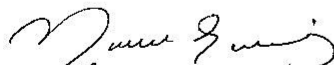
## Ek K: Araştırma Değerlendirme Formu

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

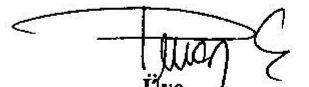
### ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gizem ENGIN
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli Konak İlçesi, Boğaziçi İlkokulu ve Ortaokulu, Gültepe Ortaokulu, Mimar Sinan İlkokul ve Ortaokulu, Gazi Ortaokulu, Alsancak Melih Özakat İlköğretim Okulu; Karabağlar İlçesi, Limontepe Seniye Hasan Saray İlkokulu, Kazım Karabekir Ortaokulu; Bornova İlçesi, Kars Halil Atilla İlkokulu; Bayraklı İlçesi, Talatpaşa İlkokulu, Piyale Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği
Veri toplama araçları	Adil Olma Farklılıklara Saygı, Özgüven ve İşbirliği değerlerini değerlendirme anketi, Bilişsel Alana Yönelik Açık Uçlu Sorular Formu, Kohlberg Kuramına Uygun Çoktan Seçmeli Form, Görüşme Soru Formu, Gözlem Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p><b>İlgi:</b> Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi.</p> <p>Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2012-2013 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: -----	Gerekçesi: -----

### KOMİSYON

  
03. / 05 / 2013  
**Komisyon Başkanı**  
Dr. Yurdagül ARIKAN  
Şube Müdürü

  
Üye  
Dr. Sevtap YAZAR  
Öğretmen

  
Üye  
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN  
Öğretmen



## Ek L: Araştırma İzni



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/869778

08/05/2013

Konu: Gizem ENGİN'in  
Araştırma İzni

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)  
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 18/04/2013 tarihli ve 5543 sayılı yazısı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Gizem ENGİN'in "Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkinliği" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki okulların öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede adı geçen okullarda 2012-2013 öğretim yılında eğitim ve öğretimi aksatmadan yapılması araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI  
Müdür

OLUR  
08/05/2013

Fatih Ahmet KURT  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 38  
Faks: (0 312) 477 21 07