

**T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ SINIF DEĞER EĞİTİMİ  
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL TEMELLİ YAKLAŞIMIN  
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**MELİKE ÖZYURT**

**GAZİANTEP  
TEMMUZ 2015**

**T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ SINIF DEĞER EĞİTİMİ  
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL TEMELLİ YAKLAŞIMIN  
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**MELİKE ÖZYURT**

**TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Servet DEMİR**

**GAZIANTEP  
TEMMUZ 2015**

## ÖZET

### İLKOKUL ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ SINIF DEĞER EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL TEMELLİ YAKLAŞIMIN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZYURT, Melike

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet DEMİR

Temmuz 2015, 221 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul öğrencilerine yönelik değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli program geliştirme yaklaşımının etkililiğinin, okul temelli geliştirilen programın öğretimsel, formatif ve summatif değerlendirmelerinin yapılarak incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te eğitim vermekte olan özel bir ilkokulun, üçüncü dördüncü sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri, okulun idareci, öğretmen ve personelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak değer anketi, öğrenci değerlendirme formları, öğrenci öz değerlendirme formları ve görüşme formları kullanılmıştır. Programda yer alacak değerler, değer anketi uygulanarak belirlenmiştir. Öğrenci değerlendirme formları ve öz değerlendirme formları, programın öğretimsel değerlendirmesine, diğer görüşme formları ise programın summatif ve formatif değerlendirmelerine ilişkin veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile, öğrenci değerlendirme formları ve öğrenci öz değerlendirme formlarının ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler ise non parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

İhtiyaç analizi aşamasında elde edilen bulgular; okulun etkin bir değer eğitim programının olmadığını, okul ve öğrencinin ihtiyaçlarını temele alan bir değer eğitim programına gereksinim duyulduğunu ortaya koymuştur.

Okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulan değer eğitim programının öğretimsel değerlendirme sonuçları, öğretmen ve velilere göre uygulanan program ile azimli olmak değeri için belirlenen kazanımların tamamına ulaşıldığı yönündedir. Öğrencilere göre ise büyük ölçüde kazanımlara ulaşılmıştır. Tutumlu olmak değeri için ise, kazanımlara kısmen ulaşılabilmiştir. Programın formatif ve summatif değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli yaklaşım programın hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımı, Azimli Olmak Tutumlu olmak, İlkokul Değer Eğitim Programı, Program Değerlendirme

**ABSTRACT****THE ASSESSMENT OF EFFECTIVENESS OF SCHOOL- BASED  
APPROACH ON DEVELOPING VALUE EDUCATION CURRICULUM FOR  
THE THIRD AND FOURTH GRADE STUDENTS**

ÖZYURT, Melike

Doctorate Thesis, Department of Educational Science

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Servet Demir

July 2015, 221pages

The main goal of this research is to assess the effectiveness of school-based approach on developing value education curriculum by making educational, formative and summative evaluation of the developed curriculum.

The research sample group is comprised of the third and fourth grade students, parents, teachers, administrators and staff of a private primary school which provides education in the 2014-2015 academic year and is located in Gaziantep. A value questionnaire, student evaluation forms, student self-evaluation forms and interview forms are used as data collection tools of the research. The values which are studied in the curriculum are determined by conducting the value questionnaire. Student evaluation forms and student self-evaluation forms are implemented to collect data for educational evaluation and interview forms are used to collect data for formative and summative evaluation of the curriculum. The data collected through interviews have been analyzed with the descriptive analysis technique and the data collected with pre- and post-tests of student evaluation and student self-evaluation forms have been analyzed by the Wilcoxon Signed Ranks Test.

The findings acquired at the needs analysis stage shows that the school does not have an effective value education curriculum and that there is a need for a value education curriculum based on the needs of the school and the students. The findings of the educational evaluation of school-based value education curriculum indicate

that, according to teachers and parents, all the objectives of the value “to be determined” is achieved by the implemented curriculum. Moreover, according to the students, almost all the objectives of “being determined” is achieved. Then, the objectives of the value “to be sparing of” are partially achieved. According to the findings of formative and summative evaluation, it could be said that school-based approach on developing value education curriculum is effective for third and fourth grades.

**Key Words:** School-Based Curriculum Development, To Be Determined, To Be Sparing, Primary School Value Education Curriculum, Curriculum Evaluation

## ÖN SÖZ

Okul temelli yaklaşımın değer eğitim programı geliştirilmesindeki etkililiğini araştırmayı amaçlandığımız bu çalışmada engin bilgileri ile yolumu aydınlatan, mütevazı ve çözüm odaklı bir çizgide yaptıkları öneri ve geri bildirimler ile araştırmaya derinlik ve değer katan çok kıymetli hocalarım Doç Dr Servet Demir ve Doç Dr Erdal Bay'a, değerli fikir ve önerileri ile araştırmaya yön veren sayın hocam Doç Dr Fatih Özmantar' a destek ve katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın yapılmasına imkan sağlayan ve tüm sürecin verimli bir şekilde ilerlemesine destek olan Özel SANKO Okulları yöneticileri Sayın Murat Köylüoğlu ve Sayın Ahmet Tılfarlıgil' e, araştırma kapsamında geliştirdiğimiz değer eğitim programının ihtiyaç analizinden değerlendirme basamağına kadar her aşamasında özverili çalışmaları, verimli uygulamaları, objektif ve samimi değerlendirmeleri ile bu çalışmaya nitelik kazandıran başta Özel SANKO İlkokulu sınıf öğretmenliği bölümü başkanı Sayın Perihan Seyran olmak üzere, Özel SANKO İlkokulu idarecileri Sayın Hülya Bingül ve Sayın Murat Çapar'a, öğretmenleri Sayın Mübeccel Sadioğlu, Sayın Serpil Katı, Sayın Ferhan Göğüş, Sayın Çiğdem Özpineci, Sayın Burcu Akdoğan, Sayın Meryem İncedalkesen, Sayın Nebi Ersoy, Sayın Serra Sözman ve Sayın Ayşegül Kılınç' a gösterdikleri duyarlılık ve verdikleri emekten dolayı en samimi teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu süreçte hiçbir zaman yardımını esirgemeyen çok kıymetli dostum ve çalışma arkadaşım Sayın Celal Yiğit' e de gönülden teşekkür ediyorum.

Son olarak da çok kıymetli anne ve babama beni yetiştirmekle kalmayıp bu süreçte beni her zaman destekleyerek, evlatlarımı yetiştirme sorumluluğumu benimle paylaştıkları için, canım eşim Serdar Özyurt' a bu zorlu yolda benimle yürüme kabül edip, anlayış ve sabırla her zaman yanımda olduğu için sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili oğullarım Emir ve Altay, sizlerin ve yurdumuzun diğer tüm güzel çocuklarının üzerinde çalıştığımız bu çok önemli değerleri benimseyerek ülkemizin aydınlık geleceği olmanız dileğimle...

Temmuz 2015  
Melike ÖZYURT

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>ŞEMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİ .....	1
1.1.1. Problem Durumu .....	2
1.1.2. Problem Cümleleri .....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI .....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.6. TANIMLAR.....	7
<b>KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	<b>9</b>
2.1. DEĞER NEDİR? .....	9
2.1.1. Değerlerin Sınıflandırılması.....	10
2.1.2. Değer Eğitimi .....	11
2.1.3. Değer Eğitim Yaklaşımları .....	14
2.2. MEB DEĞERLER EĞİTİMİ PROJESİ .....	18
2.2.1. Projenin Amacı.....	20
2.2.2. Projenin Uygulanması.....	21
2.2.3. Projenin Değerlendirmesi.....	22
2.3. OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMI.....	23
2.3.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci Nasıldır?.....	26



2.3.2. Ülkemizde OTPG Çalışmalarına İlişkin Durum .....	36
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	37
2.4.1. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımların Etkililiği .....	37
2.4.2. Değer Eğitiminde Kullanılan Tekniklerin Etkililiği .....	38
2.4.3. Okullarda Değer Eğitimi .....	39
2.4.4. Değer Eğitiminde Aile, Okul ve Çevrenin Etkililiği.....	43
2.4.5. Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımı .....	45
2.5. LİTERATÜR ÖZETİ.....	49
<b>MATERYAL VE YÖNTEM.....</b>	<b>53</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	53
3.1.1. Program Geliştirme Komitesinin, Paydaşların, Uygulama Grubunun ve Program Değerlendirme Komitelerinin Belirlenmesi .....	55
3.1.2. Mevcut Durum/ İhtiyaç Analizinin Yapılması.....	56
3.1.3. İhtiyaç Analizi Sonucunda Program Tasarısının Hazırlanması .....	58
3.1.4. Program Tasarısının Uygulanması.....	62
3.1.5. Program Tasarısının Değerlendirilmesi .....	64
3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	66
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	66
3.3.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	67
3.3.2. Programın Öğretimsel Değerlendirmesi Aşaması Veri Toplama Araçları.....	68
3.3.3. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeline Göre Programın Değerlendirilmesi Aşaması Veri Toplama Araçları.....	69
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	70
3.5. VERİ ANALİZ TEKNİKLERİ.....	72
3.5.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler .....	72
3.5.2. Programın Öğretimsel Değerlendirmesi Aşamasında Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler .....	74
3.5.3. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeline Göre Programın Değerlendirilmesi Aşamasında Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Teknik .....	75
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>76</b>
4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	76
4.1.1. Okulun Değer Eğitimine İlişkin Mevcut Sistemin İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	76
4.1.2. Programda Yer Alacak Değerlerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	81
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	86
4.2.1. Araştırmanın İkinci Probleminin Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87

4.2.2. Araştırmanın İkinci Probleminin İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.2.3. Araştırmanın İkinci Probleminin Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	97
<b>4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>107</b>
4.3.1. Programın Formatif Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....	108
4.3.2. Programın Summatif Değerlendirmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....	122
4.4. TARTIŞMA.....	110
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>137</b>
SONUÇLAR .....	137
ÖNERİLER.....	140
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>142</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>154</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>221</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa No

Tablo 3.1: “Azimli Olmak” Değeri Kazanım- Etkinlik Dağılımı Tablosu .....	60
Tablo 3.2: “Tutumlu Olmak” Değeri Kazanım- Etkinlik Dağılımı Tablosu ....	60
Tablo 3.3: Veri Toplama Süreci.....	70
Tablo 4.1: Ankette Yer Alan Değerlerin Öğrenci, Öğretmen/ İdareci, Veli ve Personele Göre Önem Ortalamaları .....	82
Tablo 4.2: Ankette Yer Alan Değerlerin Öğretmen / İdareci, Veli ve Personele Göre Öğrencilerde Gözlemlenme Durumu Ortalamaları .....	83
Tablo 4.3: Ankette Yer Alan Değerlerin Tüm Gruplara Göre Önem Sıralaması ve Öğrencilerde Gözlemlenme Durumu .....	85
Tablo 4.4: "Azimli Olmak" Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları .....	87
Tablo 4.5: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları .....	88
Tablo 4.6: “Tutumlu Olmak” Değeri için oluşturulan Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları .....	90
Tablo 4.7: “Tutumlu Olmak” Değeri için oluşturulan Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.8: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.9: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları .....	94
Tablo 4.10: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları .....	95

Tablo 4.11: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	96
Tablo 4.12: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	97
Tablo 4.13: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.14: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	102
Tablo 4.15: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	104
Tablo 4.16: “Azimli Olmak” Değeri Kazanımlara Ulaşma Durumu .....	106
Tablo 4.17: “Tutumlu Olmak” Değeri Kazanımlara Ulaşma Durumu .....	106

## ŞEMALAR LİSTESİ

Sayfa No

Şema 3.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**4

**KISALTMALAR LİSTESİ**

Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımı	OTPGY
Okul Temelli Değer Eğitim Programı	OTDEP
Program Geliştirme Komitesi	PGK
Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
Talim Terbiye Kurulu	TTK
Tarih yazılmamış	t.y.
Son Test Maddesi	ss
Ön Test Maddesi	s
Kazanım	K
Bakınız	bkz.
Statistical Package for the Social Sciences	SPSS

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **GİRİŞ**

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerine yönelik değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli program geliştirme yaklaşımının etkililiği, programın öğretimsel, formatif ve summatif değerlendirmesi yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamada araştırmanın ilk bölümünde, araştırmanın yapılma nedeni, bu araştırmaya duyulan ihtiyaç, araştırmanın önemi, araştırma problemleri, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan bazı ifadelerin tanımlarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde literatürde yer alan bilgi ve araştırmalar doğrultusunda araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmıştır. Bu bölümde yer alan bilgiler, değer nedir, değerlerin sınıflandırılması, değer eğitimi, değer eğitim yaklaşımları, MEB değerler eğitimi projesi, okul temelli program geliştirme yaklaşımı, program geliştirme süreci ve ilgili araştırmalar başlıkları altında sunulmuş, literatür özetine yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın deseni, araştırmada okul temelli program geliştirme sürecinin nasıl işletildiği, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde ise araştırma problemlerine ilişkin toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara, bu bulguların nasıl yorumlandığına ve tartışma kısmına yer verilmiştir.

Araştırmanın son bölümü, araştırma sonuçlarının genel bir özetinden ve araştırmanın sonuçlarına göre bu alanda yeni çalışmalar yapmak isteyen eğitimciler ve araştırmacılar için önerilerden oluşmaktadır.

#### **1.1. ARAşTIRMA PROBLEMİ**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve problem cümlelerine yer verilmiştir.

### 1.1.1. Problem Durumu

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yürütülmektedir. Hazırlanan programlar MEB talim terbiye kurulunun onayı sonrasında ülke genelindeki tüm okullarda uygulanır. Ülkemizde bölgesel farklılıklar olması nedeni ile bu bölgelerde ihtiyaç duyulan eğitim içerikleri de farklıdır. Ancak merkezi programlar sosyal, kültürel, ekonomik, bölgesel özellik ve farklardan kaynaklanan farklı eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yeterince esnek değildir. Merkezi programların tecrübeli ve uzman kişiler tarafından geliştirilmesine rağmen, yereldeki öğretim koşullarını yeterince dikkate alamaması, bu programların beklenen düzeyde etkili olmamasına neden olmuştur (Sabar,1985; Akt: Yüksel, 1998). Çünkü öğrenci, veli, okul, çevre, toplum şartları ve ihtiyaçları dikkate alınmadan geliştirilen programların uygulanması, programlardan beklenen verimi sağlayamamaktadır (Yüksel, 1998).

Merkezi anlayışla geliştirilen programların uygulanması, öğretmenlerin ya da okulun, seçme hakkı, sorumluluk alma, eleştirel düşünme ve kendi öğretim stratejilerini geliştirmeleri gibi girişimlerine yeterince fırsat tanımamaktadır (Karakaya, 2004: 186-191). Bu nedenlerden dolayı birçok ülkede merkezi program geliştirme anlayışından uzaklaşıp, okul temelli program geliştirme anlayışının öne çıktığı görülmektedir (Collwill ve Gallagher, 2007; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012). İlk uygulamalarının Amerika’ da görüldüğü okul temelli program geliştirme yaklaşımı, İsrail’ de ve 1990’lı yılların ortalarından itibaren ise Asya ve Uzak Doğu’da yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bümen, 2006). Ülkemizde okul temelli program geliştirme çalışmaları yapılmamaktadır. Ancak Türk Milli Eğitim Bakanlığının son yıllarda program geliştirme çalışmalarını il düzeyine indirmeyi amaçlayan bazı girişimleri başlamıştır. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ nın 1995 yılında program geliştirme çalışmalarının il düzeyinde yapılmasına ilişkin hazırladığı yönerge (MEB Talim Terbiye Kurulu, 1995) ile 18.MEB Şura kararları sonrasında uygulamaya alınan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılının sonuna kadar sürdürülen Değerler Eğitimi Projesi bu girişime birer örnektir (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012).

Yapılan araştırma sonuçları değer eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır (Albayrak, 2015: 86-88; Fidan 2013; Uygun, 2013; Yeşilyurt ve Kurt, 2012; Erkuş, 2012:75-78; Ekiz ve Akyıldız, 2011; Gündoğdu ve Bay, 2011). Ancak ülkemizde



resmi program çerçevesinde hazırlanmış ve uygulanan bağımsız bir “Değer Eğitim Programı” bulunmamaktadır (Gökçek, 2007; MEB, 2015). Değerler eğitimi okullarımızda bazı öğretim programları içerisinde ve okulun örtük programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Düşünce Eğitimi, Türkçe gibi derslerin öğretim programlarında yer alan değerler, bu disiplinlerin öğretim programları içerisinde verilmesi, öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirilmesi veya örtük programlarla kazandırılmaya çalışılması ise değerlerin yeterince etkili şekilde öğretilmesine engel olmaktadır (Uygun, 2013; Yeşilyurt ve Kurt, 2012; Erkuş, 2012:76-77).

Değer eğitimi derslerin içerisinde ve örtük programlar ile öğretmen inisiyatifinde yürütülürken, 18 MEB şurasında alınan değer eğitimine önem verilmesi ve bu konuda çalışma yapılması kararı ile; her ilde valiliklerin koordinasyonu ve il milli eğitim müdürlüklerinin takibinde Değer Eğitimi Projesi adı altında çalışmalar başlatılmıştır. Böylelikle okullarda uygulanan değer eğitim çalışmaları iki yıl süresince il milli eğitim müdürlükleri tarafından sıkı bir takibe alınmıştır (Değerler Eğitimi Yönergesi, 2012). Ancak bu projenin devamlılığı sağlanamamıştır.

Ülkemizde değer eğitimine ilişkin bağımsız bir öğretim programının olmamasının en önemli nedenlerinden biri programın yoğunluklu olarak duyuşsal hedefleri içermesi olabilir. Bacanlı (2006:13), ülkemizde farklı disiplinlerin eğitimi için uygulanan, mevcut öğretim programlarında duyuşsal hedeflerin genellikle ihmal edildiğini belirtmiş ve bu durum için çeşitli nedenler sunmuştur. Bu nedenler duyuşsal hedeflerin;

- öğretiminin uzun sürmesi (hedeflenen davranışın bireye kazandırılmasının zaman alması),
- öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor olması,
- değerlendirilmesinin zor ve esnek olması,
- değerlendirilmesinin alışılmış “başarı” anlayışının dışında olmasıdır.

Ayrıca duyuşsal hedefler konusunda uzlaşmanın ve bu hedeflerin somutlaştırılmasının zor olması da bu hedeflerin ihmal edilmesine gerekçe olarak açıklanmaktadır (Bacanlı, 2006: 16-17).

Bu nedenler bağımsız bir değer eğitim programının geliştirilmesini zorlaştırabilir ancak değer eğitimine ilişkin merkezi ve diğer disiplinlerden bağımsız bir öğretim programı olsa bile, farklı coğrafyaların farklı kültürlerinde büyüyen, farklı sosyo-ekonomik şartlara sahip öğrencilerin değer eğitimine ilişkin ihtiyaçları birbirinden farklı olacağı için, bu programın etkililiği ayrıca sorgulanabilecek bir durumdur.

Değer eğitimi ülkemizde örtük programlarla ve diğer disiplinlerin içinde kuşkusuz verilmektedir ancak bu eğitimin öğrencilere program çerçevesinde ve planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerekmektedir (Doğanay, 2011: 227). Değerlerin öğrencilere etkili biçimde öğretilmesi, bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasının rastlantıya bırakılmaması için okullarda etkili ve planlı değer eğitimi gerçekleştirilmelidir (Threlkeld 2011; Deveci, Ay, 2009). Etkili bir değer eğitim programı ise, okulun ve öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerini temele alan, öğretmen idareci, personel olmak üzere tüm okul çalışanlarının, öğrencilerin, ailelerin dahil edildiği bir çalışma ile gerçekleştirilebilir (Albayrak, 2015; Bulach, 2002; Çengelci, Hancı ve Karaduman 2013; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Özen, Özen ve Güteryüz, 2012; Yaşar ve Çengelci, 2012).

Yukarıda sunulan araştırmalar okullarda uygulanmak üzere, okulun ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını temele alarak oluşturulmuş bağımsız bir değer eğitimi programına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını temele alarak program geliştirilmesine olanak sağlayan yaklaşım okul temelli program geliştirme yaklaşımı olduğu için, bu araştırmada okul temelli yaklaşımın değer eğitim programı geliştirilmesindeki etkililiği incelenmektedir.

### **1.1.2. Problem Cümleleri**

1. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre çalışmanın yürütüldüğü okulda değerler eğitimi ile ilgili durum nedir?
2. Okul temelli değer eğitimi programı geliştirme uygulamaları sonucuna göre programın etkililiği ne düzeydedir?
  - a. Öğretmenlerin programda yer alan değerler için öğrenci davranışını değerlendirdiği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- b. Velilerin programda yer alan değerler için öğrenci davranışını değerlendirdiği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - c. Öğrencilerin programda yer alan değerler için kendi davranışlarını değerlendirdikleri ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eisner' in Eleştiri Modeline göre uzmanların programa ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
- a. Programın formatif değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar nelerdir?
  - b. Programın summatif değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar nelerdir?

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencileri için değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli program geliştirme yaklaşımının etkililiğinin, programın öğretimsel, formatif ve summatif değerlendirmesi yapılarak incelenmesidir.

## 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde yaygın olarak merkezi program geliştirme çalışmaları yürütülmektedir. Bu yaklaşımla geliştirilen programların, her bir okul için, okulun yer aldığı bölgenin sosyoekonomik kültürünü, okulun kendi kültürünü ve ihtiyaçlarını temele alarak oluşturulması beklenemez. Farklı coğrafyalarda, farklı kültür, sosyo-ekonomik durum, ihtiyaç ve beklentilere sahip öğrencilerimize etkin bir eğitim vermek, okul temelli programların uygulanması ile mümkündür. Ancak bu yaklaşım program geliştirme sürecinde ülkemizde yaygın olarak kullanılmamaktadır. Araştırma, okul temelli program geliştirme yaklaşımına dikkati çekmesi, bu yaklaşımla program geliştirme sürecini aşama aşama incelemesi, bu süreçte karşılaşılabilecek zorluklara öneriler sunması, diğer araştırmacılara okul temelli program geliştirme çalışmasının nasıl yapılabileceğine dair bir örnek oluşturması açısından önem taşımaktadır.

Okullarda Talim Terbiye Kurulundan onaylanmış bir değer eğitim programı uygulanmamaktadır. Değerlere ilişkin çalışmalar, okul rehberlik servisinin koordinasyonunda, sınıf rehber öğretmenlerinin inisiyatifinde yürütülmekte;

değerler, okulların bu konuya duyarlılığı ölçüsünde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu değerlerin öğrencilere kazandırılma durumunun ölçülmesi ise yeterli düzeyde yapılmamaktadır (Aslan, 2011). Değer eğitimi konusunda ülkemiz genelinde uygulanan en planlı çalışma, İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılında yürütülmüş olan Değerler Eğitimi Projesi' dir. Bu proje kapsamında her aya bir değer belirlenmiş ve uygulanacak program tüm okullara, il milli eğitim müdürlükleri tarafından her ayın başında yapılacak çalışmaları içeren bilgilendirme ile gönderilmiştir. Okullarda yürütülen çalışmaların ay sonunda raporlanarak il milli eğitim müdürlüklerine ulaştırılması istenmiştir. Bu anlamda ciddi bir takip de yapılmıştır. Ancak üzerinde çalışılacak değerler okullara göre değişiklik göstermemiş, her okulda aynı içerikte ve yöntemle çalışmalar yürütülmüş, yapılan çalışmaların hedefe ulaşma durumu ölçülenmemiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen değer eğitim programı, çalışılacak değerlerin okulun vizyon, misyon, ile ve değerlerinden yola çıkılarak, okulun tüm paydaşlarının görüşleri alınarak belirlenmesi, okulun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirilmiş bir değer eğitim programı olması, değer eğitim programının hedeflerine ulaşma durumunun nasıl ölçülebileceğine ilişkin yöntem ve veri toplama araçları sunması açısından önemlidir.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI**

Bu araştırmada şu sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya dahil olan öğretmenler, öğrenciler, çalışanlar, idareciler ve veliler araştırmanın veri toplama araçlarında yer alan soruları içtenlikle ve özenle yanıtlamışlardır.
2. İhtiyaç analizinde kullanılmak üzere yanıtlanan değer anketi Mayıs 2014 tarihinde uygulanmıştır. Değer Eğitimi çalışmaları ise Eylül 2014 tarihinde başlamıştır. Bu süre zarfında okula yeni alınan öğretmen, çalışan ile okula yeni kaydolmuş öğrenci ve velilerin görüşleri araştırmanın çalışma grubu ile örtüşmektedir.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Araştırma Gaziantep'in Şehitkamil ilçesinde eğitim öğrenim veren özel bir ilköğretim okulunun üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri, bu okulun idareci, öğretmen ve personeli ile sınırlı tutulmuştur.

2. Araştırma, kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Geliştirilen değer eğitim programının pilot uygulaması yapılmamıştır.
4. Araştırma kapsamında geliştirilen değer eğitim programı okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulduğu için benzer özellik göstermeyen okulların üçüncü ve dördüncü sınıflarına genellenemez.

## 1.6. TANIMLAR

**Değer:** Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 1995).

Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlar olarak tanımlanabilir (Kızılçelik, Erjem, 1994).

**Değer Eğitimi:** İçinde yaşanılan toplumun kabul ettiği değerleri aktarma, içselleştirme ve benimsetme süreci olarak tanımlanabilir (Demircioğlu, Demircioğlu, 2014).

Akademik açıdan başarılı, temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesidir (Ekşi, 2003).

Tapper (2007)' in tanımına göre, değer eğitimi öğrencilerin hangi değerlerin kabul edilecek hangilerinin reddedilecek olduğuna karar vermesi için, öğrencilerin eleştirel düşünmesini de içeren bir değer öğretim metodudur (Akt:Uysal,2008: 8).

**Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımı:** Skilbeck (1985: 2)' e göre, okul temelli program geliştirme yaklaşımı, öğrencilerin içerisinde bulunduğu eğitim kurumlarında öğrenci ihtiyaç ve seviyesine göre öğrenme programlarının planlanması, düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir.

Dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarıdır (Yüksel, 1998).

Bir okulun bazı veya tüm üyelerinin dahil olduğu okul toplumunun, okulun ihtiyaç duyduğu ve önerdiği programı planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi işlemidir (Bezzina, 1991).

**Formatif (Biçimlendirici) Değerlendirme:** Programların uygulanmasına yönelik geri dönüt sağlayan değerlendirme şeklidir (Yaşar, 1998). Süreç içerisinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için kullanılan değerlendirme çeşididir (Demirel, 2009).

**Summatif (Düzy Belirleyici) Değerlendirme:** Programın hem öğrenme-öğretme uygulamaları sonundaki öğrenmeleri hem de önceki öğrenmeleri içeren değerlendirme biçimidir (Yaşar, 1998). Programın uygulanması sonucu öğrencilerin kazandıkları davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarar (Demirel, 2009)

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAYNAK ÖZETLERİ

Küreselleşen dünyada bilim, teknoloji, sanayi ve ekonomi alanındaki gelişmeler önemli değişimlere yol açmıştır. Bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişim ile her içerikteki bilgi, her yaşta birey için her an ve kolaylıkla erişilebilir bir hal almıştır. Bu durum yeni yetişen nesiller için tehdit unsuru oluşturan birtakım sosyal problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu sosyal problemlerden birisi de değerlerle ilişkindir (Stanley,1983; Akt: Yiğittir ve Öcal, 2011). Yapılan araştırmalar ve sunulan raporlar çocuk ve gençlerin günümüzde daha fazla şiddet, sosyal problemler ve saygı yoksunluğundan etkilendiklerini, gençlik eğilimlerinin kötüleştiğini göstermektedir. Bu çalışmalarda şiddet ve saldırganlık, hırsızlık, kopya, otoriteye saygısızlık, akranlarına karşı gaddarlık, önyargı, argo ifadeler kullanımı, ben merkezlilikteki artış ve toplumsal sorumluluktaki düşüş, alkol ve uyuşturucu gibi kendine zarar verici davranışlardaki artışlara değinilmektedir. (Lickona, 1991). Gençler arasındaki sorumsuz ve zarar verici davranışlardan dolayı da okullarda verilen değer eğitimine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Williams, Yanchar, Jensen ve Lewis, 2003).

#### 2.1. DEĞER NEDİR?

Değer, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 1995). Değerin farklı birçok tanımlaması yapılmıştır. Kızılcılık ve Erjem (1994)' a göre değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır. Doğanay (2006: 258) değerleri yaşamımızı etkileyen yaşamda önem verdiğimiz düşünceler olarak ifade etmiştir. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri,

arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Kültürel ve toplumsal açıdan bakıldığında, değer “belirli bir toplumdaki olaylar, amaçlar ve durumlarla ilgili olan inançlar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Gari, Mylonas, Karagianni, 2005). İyi değerlerin tanımı aynı zamanda hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğinin de cevabıdır. Alçakgönüllü, dürüst, kibar, sadık, sabırlı, saygılı, sorumluluk sahibi ve içten kişiler diğer insanlar tarafından değerli insan olarak nitelendirilmektedir (Kelley, 2003).

### **2.1.1. Değerlerin Sınıflandırılması**

Değerler için birçok sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan en çok tanınan ve kabul görenler; Rokeach, Spranger ve Schwartz tarafından yapılan sınıflandırmalardır. Bu sınıflandırmaların tamamına aşağıda yer verilmektedir.

#### **2.1.1.1. Rokeach’a göre değerlerin sınıflandırılması**

Rokeach değerleri temel değerler ve araç değerler olarak ikiye ayırmıştır. Temel değerler arzu edilen nihai değerleri içerir. Bu değerlere örnek olarak başarı, özgürce seçim, eşitlik, erdem, vb. verilebilir. Araç değerler ise temel değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade etmektedir. Cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku vb değerler bu tür değerlere örnektir. (Acat ve Aslan, 2012; Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012; Yazıcı, 2006; Yiğittir, 2009: 24).

#### **2.1.1.2. Spranger’e göre değerlerin sınıflandırılması**

Spranger değerleri bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini olmak üzere altı grupta toplamış ve şu şekilde açıklamıştır (Akbaş, 2004: 55-56; Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012; Yiğittir, 2009: 23-24).

Bilimsel Değerler: Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüeldir.

Ekonomik Değerler: Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.

Estetik Değerler: Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.

Sosyal Değerler: Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencil değildir.



Politik Değerler: Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.

Dini Değerler: Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi fazları feda eder.

### **2.1.1.3. Schwartz' a göre değerlerin sınıflandırılması**

Schwartz' göre değerler öz-yönetim, uyarılma, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyum, gelenek, maneviyat, hayırseverlik ve evrensellik olmak üzere on bir grupta toplanmıştır. Bu gruplardaki değerler ise aşağıda tanımlanmıştır. (Acat ve Aslan, 2012; Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012; Çekin, 2012; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Yazıcı, 2006; Yiğittir, 2009: 26-27).

Öz yönetim: Kendine saygılı olmak, kendi amaçlarını seçmek, yaratıcılık, meraklı olmak, özgürlük ve bağımsız olmak

Uyum: İtaatli olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak ve kendini denetleyebilmek

Uyarılma: Heyecanlı bir yaşam, değişken bir hayat, cesur olmak

Hazcılık: Yaşamdan zevk almak, zevk ve isteklerine düşkün olmak

Başarı: Sözü geçen biri olmak, hırslı olmak, başarılı olmak, yetkin/muktedir olmak, zeki olmak

Güç: Sosyal güç, zengin olmak (refah), otorite sahibi olmak, sosyal saygınlık, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek

Güvenlik: Ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olmak, temiz olmak

Gelenek: Bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, dindar olmak, alçakgönüllü olmak, geleneklere saygı, mahremiyet/özel haklara saygı

Evrensellik: Sosyal adalet, barış içinde bir dünya, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzur

Hayırseverlik: Manevi (tinsel) bir yaşam, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, yardımsever olmak, sadık olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, olgun sevgi olarak tanımlanmıştır (Yazıcı, 2006).

### **2.1.2. Değer Eğitimi**

Her toplum yeni nesillere kendi kültüründe var olan değerleri kazandırmak ister. Bu nedenle ailede başlayan değer eğitimi sonrasında okullarda öğretim

programlarının içinde veya örtük programlarla sürdürülür. Ülkemizde değer eğitimi ağırlıklı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi gibi derslerde yapılan çalışmalarla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Değerler Eğitimi gibi projelerle yürütülmektedir (Aydın, 2014; Uygun, 2013; Yaşar ve Çengelci, 2012). Yurt dışında ise yaşam becerileri eğitimi, vatandaşlık eğitimi, duyuşsal davranışlar eğitimi adı altındaki farklı programlarla okullarda değer eğitim programları uygulanmaktadır (Howard, Berkowitz ve Schaeffer, 2004; Uysal, 2008: 54).

Literatürde değer eğitimine ilişkin birçok tanıma ulaşılabılır. Tapper (2007) değer eğitimi öğrencilerin hangi değerlerin kabul edilecek hangilerinin reddedilecek olduğuna karar vermesi için, öğrencilerin eleştirel düşünmesini de içeren bir değer öğretim metodu olarak tanımlamıştır (Akt: Uysal, 2008: 8). Demircioğlu ve Demircioğlu (2014) ise değer eğitimini, içinde yaşanan toplumun kabul ettiği değerleri aktarma, içselleştirme ve benimsetme süreci olarak ifade eder. Değer eğitimini, akademik açıdan başarılı, temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi olarak açıklayan Ekşi (2003), Türk Milli Eğitiminde değer eğitiminin yerini de ifade eden bir tanım yapmıştır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde Türk Milli Eğitim sisteminde değer eğitimine verilen önem açıkça görülmektedir. Türk Milli Eğitim Kanunu' nun ilk amacının ikinci maddesi;

“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” olarak belirlenmiştir (Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, 2009).

Bunun yanı sıra 18. MEB Şurası'nda alınmış;

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında alan araştırması yapılmalı ve bu araştırma her dört yılda bir güncellenmelidir.
- Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dahil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması

için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır, ifadeleri ile alınan kararlar milli eğitim sistemimizde değer eğitime ilişkin etkili çalışmalar yapılması ihtiyacını da ortaya koymaktadır.

gibi değer eğitime ilişkin güncel kararlar da mevcuttur.

Değer eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak; insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında çocuğu iyi ahlakla donatmak ve bu durumun devamını sağlamaktır (Gül, 2013:64).

Değerler; kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu nedenle de değerlerin yeni nesillere hedefler doğrultusunda belirli bir yöntemle öğretilmesi gerekir, bu durum okullara değer eğitimi konusunda önemli bir misyon yükler (Doğan, 2004: 100-104). Böylece ailede başlayan değerler eğitimi, okullarda formal bir yapı içerisinde temel değerlerin öğrencilere kazandırılması ile devam eder. Öğrencilere, sadece başarı odaklı bir eğitimin verilmesi öğrencilerin duyuşsal anlamda gelişmemesine, bunun sonucunda da toplumsal bütünlüğün oluşmamasına sebep olacaktır. Bu durum değerler eğitiminin okullarda sistemli ve etkili bir biçimde uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (Yazıcı 2006). Aynı görüş Develi ve Ay (2009) tarafından da öğrencilerin yaşamının içinde bulunan değerleri etkili biçimde öğrenebilmesi, değer kazanımlarının rastlantıya bırakılmaması için okullarda etkili ve planlı değer eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Develi ve Ay (2009) yaptıkları araştıma sonucunda bu görüşlerini,

- Değer eğitimi sadece planlanmış eğitim programları ile sınırlı olmadığından dolayı okulun örtük programından da faydalanılmalıdır.
- Değer öğretimi tek bir yaklaşımla değil hem dolaylı hem de doğrudan öğretim ve yaklaşımları ile yapılmalıdır.
- Okul -aile işbirliği yapılmalıdır."

cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Okulların değer eğitiminde çocuklar üzerinde önemli rolü olduğu konusunda bir kabul vardır (Revell, 2002). Bishop (1993: 10) özellikle okulların bazı değerlerin öğrencilere kazandırılması için kullanılması gerektiğini öne sürmekte ve değer eğitiminin gerekliliğinin nedenlerini; toplumda çeşitli sosyal problemlerin ve suç

oranının artması, değerlerin zaman içerisinde yozlaşması, akranların ve medyanın olumsuz etkisi, boşanma oranının artması ve aile kurumunun zayıflaması olarak açıklamaktadır.

Görüldüğü gibi küreselleşme ile beraber, iletişim araçlarının çok aktif olarak kullanılması, basın ve yayın organlarındaki çeşitlilik, internet ile her türlü bilgi ve ortama erişim dış etmenler olarak tanımlanan etkinin çeşitlenmesine, çocukların eğitimine etkisinin artmasına neden olmaktadır (Albayrak 2015:81-82; Fidan, 2009; Yalar, 2010: 143- 144). Bu durum da değerler eğitiminin önemini arttırmakta, hangi değerlerin çocuklara nasıl ve hangi yaklaşımlar kullanılarak kazandırılacağı konusundaki çalışmalar yoğunlaşmaktadır.

### **2.1.3. Değer Eğitim Yaklaşımları**

Okullarda verilecek değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan en yaygın olarak kullanılan dördü; değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakemedir.

#### **2.1.3.1. Değer telkin etme**

Değer telkin etme en eski ve geleneksel değer aktarımı yöntemidir. Aile büyüklerinin çocuklara öğütleri bu yaklaşıma verilebilecek en etkili örneklerdendir. Bu yaklaşımda Welton ve Mallan' a göre yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Simon ise yetişkinlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak doğru ve güzel buldukları değerlerini gençlere empoze etme isteğindedirler, gençlerin başka değerlere yönelmelerini istemezler. Bu yaklaşımda sorgulama, düşünme olmaksızın değerlerin gençler tarafından benimsenmesini istenir. Yetişkinler gençlerin bu değerleri onlara yapılan tekrar ve tavsiyelerle kazanacaklarına inanırlar. (Akt: Doğanay 2006: 240-241; Akbaş 2004: 96-97). Öğrencilere aktarılacak değere ilişkin analiz, eleştiri ve açıklama yapılmaz. Bunların yerine örnek olay anlatma ve tarihi şahsiyetleri örnek gösterme, onların yaşam öykülerini örnek vererek değeri sözlü olarak telkin edilir ve öğüt verilir.

#### **2.1.3.2. Değer açıklama**

Raths (1966) tarafından geliştirilen bu yaklaşımda, öğrencilerin rasyonel düşünerek ve duygularını gözden geçirerek kendi değerlerinin farkında olmalarına

yardımcı olmak ve böylece öğrencilerin kendi değerlerini karar verme yoluyla içselleştirmeleri sağlanmak amaçlanır (Akt: Yazıcı 2006). Öğrenciler, herhangi bir durum karşısında tercih yapmaları gerektiğinde onlara herhangi bir dayatma yapmak yerine, neden ve nasıl soruları ile olası tercih seçenekleri üzerinde açıklamalar yapılarak değer seçimlerini dayatma olmadan kendi kendilerine, özgür iradeleri ile yapmaları sağlanır. Ryan'a (1991) göre, bu yaklaşım, sınıf oyunları, sergiler, farklı zaman ihtiyaçlarında alıştırmalar, karmaşık ve özel konular kullanılarak yapılır. Değer açıklaması yaklaşımı tüm yaş gruplarında ve konularda uygulanabilir. Değer eğitiminde bu yaklaşımı kullanan öğretmenler grup çalışmalarına önem verirler. Uygulama yapılırken her düşünceye saygı gösterir ve herhangi bir değeri empoze etmeden öğrencilerin kendi değerlerini açığa çıkarmalarını teşvik ederler (Bacanlı, 2006: 36-38; Licon, 1991).

Simon (1972)'a göre ise değer açıklama yansız bir yaklaşımdır. Değerin etkisinin azalmaması için açık bir şekilde öğretilmemesi gerektiği düşünülür (Akt:Bacanlı ve Domyacı, 2014). Değerler yansız bir şekilde, empoze edilmeden ve zorlama yapılmadan yedi basamakta kazandırılır.

#### Seçme

- 1.Özgürce seçim ya da bağımsız seçim yapma (seçme özgürlüğü)
- 2.Seçenekleri değerlendirerek alternatifler arasından seçebilme.
- 3.Her seçeneğin olası sonuçlarını düşünüp kritik ederek seçim yapma.

#### Ödüllendirme

- 4.En önemli ve değerli olduğu düşünülen şeyleri ödüllendirme ve bunlara değer verme.
- 5.Özgürce seçtiği bir değeri açıkça söyleyebilme.

#### Hareket

- 6.Özgürce seçtiği değerle uyumlu olan bir hareket tarzı sergileyebilme.
- 7.Bu hareket tarzını içselleştirme ve tekrar tekrar sunabilme.

Bu yaklaşımda yukarıda ifade edilen yedi basamakla açıklanan süreçte öğrencilerin değerleri kendi yaşantıları yoluyla içselleştirerek kazanmaları hedeflenir. (Akt: Akbaş, 2004: 97- 100; Bakdemir 2010: 18 ).

#### **2.1.3.3. Değer analizi**

Bu yaklaşımda ise öğrenciler problem çözme, mantıksal düşünme becerilerini sosyal olay ve durumlara uygulamayı öğrenirler. Öğrenciler verilen bir

problem üzerinden duygusal olmayan, akılcı bir yaklaşımla durumu analiz ederler, böylelikle aktif katılım ile kendi seçtikleri değeri öğrenirler (Dilmaç, 2007:39). Bu yaklaşımda değerler arası ilişkileri ortaya çıkarmayı, herhangi bir olay veya durum karşısında bunlar arasındaki önem sırasına göre akılcı düşünme ilkelerini kullanarak davranma, harekete geçme becerisi edinmelerini amaçlanır. *Dürüstlük, cömertlik ve yardımseverlik* gibi değerler arasındaki ilişkiler örnek olay ve durumlarla analiz edilerek öncelikli doğru davranışın hangisi olduğu öğrenilir. Örneğin bir kişinin aç ve hasta bir insana yemek bulmak için hırsızlık yapmasını doğru olup olmadığı üzerinde tartışılır. Böylelikle bu yapay problemde doğru davranışa kaynak olacak değerlerin analizine dayalı değer aktarımı sağlanır.

Welton ve Mallan, değer analizi yaklaşımının uygulanmasında sekiz aşamanın olduğunu belirtirler. Bu aşamalar;

1. Değer sorunu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorununu açığa kavuşturma,
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme,
5. Olası çözüm yollarını belirleme,
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme,
7. Seçenekler arasında birini seçme,
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunmadır (Akt: Bakdemir, 2010:19; Doğanay, 2006: 242-243; Doğanay, Seggie ve Caner, 2012).

#### **2.1.3.4. Ahlaki muhakeme**

Kolberg tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelini Kolberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı oluşturur. Kolberg Ahlaki Gelişimi üç farklı düzeyden oluşan, her düzeyde iki evrenin var olduğu toplam altı evrede tanımlamıştır.

Birinci Düzey: Gelenek öncesi düzey olarak tanımlanır. Bu düzeyin ilk evresinde olan bir birey için, dışarıdan dayatılan kurallara uygun olan, ödül getiren, cezadan kaçındıran davranış ve olayların doğru olduğu düşünülür. Bu kişilerde “.....yapmazsam beni cezalandırırlar” düşüncesi hakimdir. Bu düzeyin ikinci evresinde ise kişiye makul gelen doğrudur. Bu bireylerde “..... ben ona yaparsam o da bana yapar” düşüncesi vardır.

İkinci Düzey: Geleneksel düzey olarak tanımlanır. Bu düzeyde olan kişiler toplumsal kuralları uygularlar. Bu düzeyin birinci evresinde olan kişi akranlarının veya başkalarının onayını getiren davranışın doğru olduğunu düşünür. Bu evredeki kişilerde “.....yapmazsam ayıplanırım “ düşüncesi hakimdir. Bu düzeyin ikinci evresinde ise kanun, kural ve geleneklere uygun olanın doğru olduğu düşünülür. Bu kişiler “.....yapmalıyım çünkü kurallar böyle.” anlayışına sahiptir.

Üçüncü Düzey: Gelenek ötesi düzey olarak tanımlanır. Bu düzey moral değerlerin baskın olduğu düzeydir. Bu düzeyin ilk evresinde toplumsal anlaşma ve kişi hakları dikkate alınır. Bu evredeki kişiye göre doğru ve iyi, toplumsal uzlaşmayı sağlayan kurallara uygun olandır. Bu düzeyin ikinci evresinde ise doğru ve iyi olan evrensel değerlere uygun olandır. Kolberg'e göre, bu evrelerin sıralaması evrenseldir ve değişmez ancak herkes Ahlaki Gelişim sürecinde son evreye ulaşamaz (Kolberg, 1975; Akt: Bacanlı, 2006: 31-33).

Bu kuramdan yola çıkarak oluşturulan yaklaşımda, öğrencilere ahlaki muhakeme ortamlarının sunulması amacı ile ikilemli durumların yer aldığı kısa öyküler, örnek olaylar verilerek onların düşünerek, tartışarak ideal olan değere ulaşmaları sağlanır. Bu yaklaşımda örnek olayların ve hikayelerin tartışılmasında 5N1K ilkesi kullanılır. Öğrenciler verilen olaylar karşısında akıl yürütür, bu olayları mantık çerçevesinde incelerler. Bu yaklaşımda önemli olan ikilemli durumlar üzerinde düşünme ve tartışma sürecinde nelerin konuşulduğu ve tartışıldığıdır (Akbaş 2004: 100-101; Arabacı ve Akgül, 2013; Uysal, 2008: 65-67). Leming' e göre bu yaklaşımda öğretmenin rolü ahlaki ikilemlerin bulunduğu durumlar yaratarak öğrencilerin bu durumu çözmek için yaptıkları muhakemeler ile kendi çıkmazlarına çözüm getirmelerini sağlamaktır. Öğretmen bu süreçte her öğrenciyi ahlâkî ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin tartışılan durum ile ilgili söylediklerini duyma imkânı yaratır (Akt:Yazıcı, 2006). Özetle bu yaklaşımda öğretmen öğrencilere belli değerler aktarmak yerine, ikilemli durumlar aracılığıyla onlara rehberlik ederek ahlaki değerler edinmelerini sağlar.

Ahlaki ikilemler oluşturulurken ikilemlerin şu özellikleri taşımasına dikkat edilir:

- Derste ele alınan konuyla ilişkili olmalıdır.
- Mümkün olduğunca basit olmalıdır.
- Açıkça belirgin tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek

- şekilde açık uçlu olmalıdır. Burada amaç öğrenciler arasında bilisel çatışma, tartışma ve akıl yürütmeyi sağlamaktır.
- Öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanılmasına yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır (Doğanay, 2006:243-244).

## 2.2. MEB DEĞERLER EĞİTİMİ PROJESİ

18. Milli Eğitim Şurası çalıştay raporunda yer alan kararlar neticesinde MEB Değerler Eğitimi adı altında bir proje başlatarak bu projeyi her ilde, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde uygulamaya geçirmiştir. Bu proje her ilde Valilikler tarafından koordine edilmiş ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmüştür. 2012- 2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılları arasında uygulanan proje illerde eş zamanlı olarak genel çerçevede dahilinde yürütülmüştür. Proje kapsamında belirlenen değerler ilde yer alan anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki tüm okullarda uygulanmıştır. Bu okullar için ayrı değerler belirlenmemiştir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna göre de değerler farklılık göstermemiştir. Aşağıda Gaziantep ilinde yürütülen çalışmalar özelinden proje hakkında bilgiler sunulmuş, illere göre tespit edilen farklılıklara değinilmiştir. Projenin hayata geçirilmesinde görevli üç kurul mevcuttur (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012); bu kurullar proje üst kurulu, proje yürütme kurulu ve projenin bilim ve danışma kuruludur. Ayrıca proje çalışma komisyonları oluşturulmuştur.

Proje Üst Kurulu: Vali, vali yardımcısı, il milli eğitim müdürü, il eğitim denetmenleri başkanı ve projede görevli şube müdüründen oluşmaktadır. Bu kurul yürütülen çalışmaları denetleyen ve onaylayan en üst kuruldur.

Proje Yürütme Kurulu: Projenin hazırlanmasında ve uygulanmasında koordine, planlama, yazışma ve görüşme görevlerini üstlenen kuruldur. Bu kurulun görevleri aşağıda verilmiştir.

- Projenin tanıtımı ve yürütülmesi için okul müdürlerine ve rehber öğretmenlere seminerler düzenlemek.
- Projenin okullarda uygulanma sürecine rehberlik etmek ve bu süreci denetlemek.
- Projenin uygulanma ve hazırlık safhasında tüm koordinasyonu sağlamak.



- Projenin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için işbirliği yapılacak kurum ve kuruluşlarla koordineyi sağlamak.
- Proje ile ilgili tüm yazışmaları koordine etmek.

Proje Bilim ve Danışma Kurulu: Proje kapsamında uygulanacak her türlü eğitim ve eğitim materyallerinin içeriğe ve amaca uygunluğunu kontrol ederek, konferanslar veren kuruldur. Bu kurulun görevleri ise;

- Projede sınıf içi etkinliklerin, kullanılacak olan afişlerin, kitapların vb. her türlü eğitim materyalinin eğitim içeriğine ve amaca uygunluğunu denetlemek,
- Proje kapsamında gerektiğinde seminer ve konferanslar vermek,
- Proje değerlendirme araçlarının ve yönteminin uygunluğuna rehberlik etmek olarak tanımlanmıştır.

Proje İl Çalışma Komisyonu: Projenin hazırlanmasında her türlü eğitim materyalinin planlamasını ve yazımını sağlayan komisyondur. Proje il çalışma komisyonunun görevleri; okullarda uygulanacak etkinliklere örnek teşkil etmek amacı ile

- Etkinlikler derlemek, yazmak ve web sitesinde yayınlamak,
- Afişler tasarlamak,
- Panolara asılmak üzere özlü söz ve vecizeler derlemek,
- Ailelere mektuplar hazırlamak,
- Gezi, münazara, yarışma gibi faaliyetleri planlamak,
- Kullanılacak değerlendirme araçlarını hazırlamak
- Okul uygulamalarına rehberlik etmek
- Süreçte saha ziyaretleri organize etmek
- Okullarda gerçekleşen örnek uygulamaları yıl sonunda bir kitapçıkta toplamak olarak açıklanabilir.

Yukarıda görevleri açıklanan bu kurullar ve çalışma komisyonu il milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulmuştur. Ayrıca her okul kendi Proje Okul Çalışma Ekibini oluşturur.

Proje Okul Çalışma Ekibi: Her okulun müdürünün başkanlığında üç branş veya sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen, bir okul öncesi öğretmeni, okul aile birliği başkanı veya üyesi ve okul öğrenci meclisi başkanından oluşan bir ekiptir. Görevi projenin okul bazında yürütülmesini sağlamaktır.

### 2.2.1. Projenin Amacı

Bu kurul ve komisyonların çalışmaları ile yürütülen projenin amacı; Gaziantep ilindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin sağlıklı kişiliğin temel taşlarını oluşturan toplumsal değerler konusunda kazanımlarını ve farkındalık düzeylerini arttırmak, akademik bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış öğrenciler yetiştirmek, öğrencilerin iç motivasyonlarını geliştirmek, iletişim becerileri yüksek bireyler yetiştirebilmek ve öğrencilerin kendini tanımasını, yeteneklerini keşfetmesini, bu yeteneklerini hayatında doğru ve faydalı bir şekilde kullanmasını sağlamak olarak tanımlanmıştır. (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012).

Bu noktada dikkati çeken husus proje amaçlarının her ilde farklı tanımlanmasıdır. Örneğin Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yürüttüğü değer eğitimi projesinde amaçlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

- Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
- Öğrencilerin, milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak beden ve ruh sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için bilimsel süreçlere ve ahlaki değerlere uygun olarak karar verme alışkanlığını kazandırmak,
- Öğrencilerin kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, plânlı çalışma alışkanlığına ve eleştirel bakış açısına sahip, estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olmalarını sağlamak,

- Öğrencilerin kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilecek yapıda bireyler olarak yetiştirilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin kişisel, toplumsal tüm kaynakları ve zamanlarını etkin, yerinde ve verimli kullanmalarını sağlamak,
- Öğrencilere temel insani değer ve erdemleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmak,
- Öğrencilerimizin milli, manevi ve evrensel değerleri hayata geçirmelerini sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak,
- Değerlerimizin gelecek nesillere aktarılmasındaki önemli görevi yerine getirerek artan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korunmayı sağlamak (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Uygulama Yönergesi, 2013).

Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yürüttüğü değer eğitimi projesinde ise amaçlar;

- Akademik bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış öğrenciler yetiştirmek.
- Öğrencilerin iç motivasyonlarını geliştirmek.
- İletişim becerileri yüksek bireyler yetiştirebilmek.
- Öğrencilerin kendini tanımasını, yeteneklerini keşfetmesini, bu yeteneklerini hayatında doğru ve faydalı bir şekilde kullanmasını sağlamak.

olarak belirlenmiştir (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012).

### **2.2.2. Projenin Uygulanması**

Gaziantep' e Değer adı altında yürütülen projenin ilk uygulama yılı olan 2012-2013 öğretim yılında Gaziantep İl Merkezindeki okullarda pilot çalışmalar yapılmış, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise Gaziantep il genelindeki anaokullarının, ilkokulların, orta okulların ve liselerin tamamında, proje öğrencilere ve velilere yönelik olarak uygulanmıştır. İlk yıl yürütülen pilot çalışma kapsamında işlenen değerler; saygı, yardımlaşma, sorumluluk ve dürüstlük olarak belirlenmiştir. Her dönem iki değere ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Projenin ikinci yılında ise her aya bir değer belirlenmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılı için belirlenen değerler;

temizlik, saygı ve sevgi, yardımlaşma, sorumluluk ve vefa, aile, doğruluk dürüstlük, farklılıkları kabullenme ve hoşgörü son değer ise adalettir (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012).

İller bazında uygulanan değer eğitimi projeleri seçilen değerler ve bu değerlerin işlenme süreleri açısından da farklılık göstermektedir. Örneğin Gaziantep ilinde yürütülen değer eğitim programında her aya bir değer belirlenmişken, Aydın ve İstanbul da yürütülen değer eğitimi projeleri dönemde iki değer olmak üzere yılda toplam dört eğer işlenerek yürütülmüştür. (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Uygulama Yönergesi, 2013; Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012; İstanbul Değerler Eğitimi Yönergesi, 2012).

### **2.2.3. Projenin Değerlendirmesi**

Proje kapsamında değerlendirme aşağıdaki şekilde planlanmıştır. Belirlenen her değer işlenmesinden sonra etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili bir değerlendirme formu proje çalışma ekibi tarafından oluşturulup internet sitesinde yayımlanmıştır. Projenin okul çalışma ekibi ise bu formları doldurarak e-posta yoluyla proje il çalışma ekibine iletmiştir. Bu formlarda okulun o değere ilişkin yürüttüğü çalışmaların raporları yer almaktadır. Formlar proje çalışma ekibi tarafından değerlendirilmiştir. En başarılı olan okul veya kuruma ayın okulu ödülü verilmiştir. Bu durum her değer işlenmesinden sonra tekrarlanmıştır. Değerlerin kazanımına ilişkin değerlendirme ise ön test ve son test uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir. Bu testler proje il yürütme kurulu ve bilim danışma kurulu tarafından öğrencilerin yaş ve gelişim seviyeleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu testler kura ile seçilen okullarda uygulanmıştır. (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012).

Projelerin değerlendirme aşamasında da iller arasında farklılıklar bulunmaktadır. Gaziantep ilinde kura ile belirlenen okullarda ön test son test değerlendirmesi yapılırken, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü değerlendirmenin tüm okullarda yapılması, mevcudu 500'ün üzerinde olan okullarda öğrencilerin %10'una, 500'ün altında olan okullarda ise öğrencilerin % 20' sine bu testlerin uygulanması kararını yayınlamıştır (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Uygulama Yönergesi, 2013) .

Değer eğitimine ilişkin kaynak özetleri kısmında sunulan çalışmalarda görüldüğü üzere, değer eğitimi dünyada eğitimcilerin üzerine eğildiği ve çalışmalar

yürüttüğü bir konudur. Değerlere ilişkin sınıflandırmalar yapılmış, değer eğitiminde kullanılabilecek yaklaşımlar belirlenmiş, değer eğitiminin etkili bir şekilde nasıl verilebileceğine ilişkin araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalardan elde edilen sonuç; okullarda yürütülen değer eğitiminin planlanmış etkinlikler ve eğitim programlarının yanı sıra okulun örtük programlarından da faydalanılarak yürütülmesi, eğitimin tek bir yaklaşımla değil, farklı yaklaşımlar kullanılarak dolaylı ve doğrudan öğretim ile gerçekleştirilmesi ve değer eğitiminin okul, aile ve çevre işbirliği içerisinde yapılması durumunda etkili olabileceğidir.

Bu noktada varılan başka bir sonuç da; yapılan değer sınıflandırmalarının, geliştirilen değer eğitimi yaklaşımlarının tamamının yabancı eğitimcilerin çalışmalarının ürünü olduğudur. Bu durum evrensel değerlerin yanı sıra ulusal değerlerimizin de yeni nesillerimize kazandırılması için uygulanacak programlarda kullanılacak değer eğitimi yaklaşımlarının geliştirilmesi konusunda ve değerlerin sınıflandırılmasında ülkemizin eğitimcilerine de görevler düştüğünü ortaya koymaktadır.

Bireysel anlamda değerler yaşamımızı etkileyen, yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2006: 258). Toplumsal açıdan bakıldığında ise değerler bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğeler bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 1995). Bu açıdan bakıldığında toplumsal bütünlüğün sağlanabilmesi için ulusal değerlerin yeni nesillere kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda Türk Milli Eğitim sisteminde değer eğitimine ilişkin hedefler Türk Milli Eğitim Kanunu'nun ilk amacının ikinci maddesinde yer almaktadır. 18 MEB şurasında alınan kararlar neticesinde de MEB Değerler Eğitimi projesi ülke genelinde hayata geçirilmesi, okulların, eğitimcilerin, ailelerin dikkatini bu konuya çekmek ve değer eğitimine ilişkin farkındalığı arttırmak açısından değer eğitimine ilişkin son yıllarda atılan önemli bir adımdır. Bu proje ile değer eğitimi çalışmaları eğitim alanında ülke gündemine taşınmıştır.

### **2.3. OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMI**

Okul Temelli Program Geliştirme (OTPG) dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarıdır (Yüksel, 1998). OTPG literatürde çok farklı şekilde

tanımlanmaktadır. Marsh, Day, Hannay ve McCutcheon (1990: 140-172) OTPG' yaklaşımını; OTPG kavramsal olarak literatürde bir slogan, eğitim felsefesi veya bir teknik ve metot olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. OTPG yerel seviyede bir eylemi akla getirmeyi, katılımı, kaynak kontrolünü ve genel halkın hoşuna gidecek ya da onlara yakın olan birçok başka özellikleri de ifade etmektedir; cümleleri ile açıklamaktadır. Aynı zamanda Skilbeck (1984), OTPG'yi bir eğitim felsefesi olarak açıklamakta ve kurumlara içsel ve örgütsel bir yaklaşım olarak sunmaktadır. Skilbeck OTPG için yaptığı tanımlamalarda, okulda uygulanacak programların geliştirilmesi için öğretmen ve öğrencilerle birlikte karar almak gibi görüşleri vurgulamaktadır.

Brady (1992: 47-54), OTPG' yi, zorunlu eğitim programlarının tamamen zıttı olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda "Okul Temellinin" "Okulla Sınırlı" olmadığını da vurgulamıştır. Burada, OTPG çalışması içerisinde yer alan paydaşların sadece okul sınırları içerisindeki kişilerden oluşmadığı, bunun yanı sıra okul dışı kişilerin de (örneğin veliler, sivil toplum kuruluşları, yerel yöneticiler vb.) sürecin içerisinde yer almaları gerektiğini ifade etmektedir.

Bezzina (1991) ise OTPG'yi; bir okulun bazı veya tüm üyelerinin dahil olduğu okul toplumunun, okulun ihtiyaç duyduğu ve önerdiği programı planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi işlemi olarak açıklamaktadır. OTPG' nin tanımlayıcı bir özelliği olarak okul çalışanları arasındaki işbirliğine dikkati çekmektedir. Bezzina' ya (1991) göre OTPG öğretmenlerin veya yöneticilerin bireysel çabalarıyla karıştırılmaması gereken işbirlikçi bir çalışmadır. Bu süreçte yöneticiler okul dışı paydaşları da yönetmektedirler. Özetle OTPG kavramı; okullarda öğrenci ihtiyaç ve seviyesine göre öğrenme programlarının planlanması, düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Ünsal, 2010 ).

OTPG okullarla birlikte tamamen yeni bir programı oluşturmayı gerektirmez (Brady, 1992: 47-54; Marsh, Day, Hannay, ve McCutcheon, 1990: 140:172). Örneğin Bezzina (1991) ve Bolstad (2004), yeni bir program geliştirme veya var olan bir programı uyarlama çalışmasının da OTPG çalışması olduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Sabar, okul temelli program geliştirme yaklaşımının mevcut bir programın okulun program geliştirme komitesi tarafından okula adapte edilmesi veya okulda uygulanacak programların okul öğretmen ve yöneticilerinden oluşan program geliştirme komitesi tarafından oluşturulması olarak

tanımlamaktadır (Akt: Yüksel, 1998). Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptığı okulu ve okulun şartlarını bilmeleri ilerleyen aşamalarda ise felsefenin, psikolojinin ve sosyolojinin OTPG üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Brady,1992: 47-54). Bu yaklaşımda okul yöneticilerinin, öğretmenlerle birlikte öğrencileri ve okul çevresini de yönetmesi ve sürece dahil etmesi beklenir. İhtiyaç dahilinde sürece dışarıdan uzmanlar da katılabilir. Okulun üyeleri ile birlikte (öğrenci, öğretmen, çalışan vb) birlikte okulun paydaşlarını (veli vb.) kapsayan okul toplumu, OTPG konusunda karar verme gücünü ve alanını oluşturmaktadır (Elliot, 1997: 17-28).

OTPG, okul toplumunun oluşturduğu işbirlikli bir süreçtir. Bu süreç içerisinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okul çevresindeki üyeler yer almakta ve karar verme gücünü oluşturmaktadırlar (Lewy, 1991). Bu karar verme sürecinde yöneticilerin eğitimin ulusal amaç ve hedeflerini ve okulun bulunduğu bölgenin özelliklerini göz önüne almaları gerekir. Bu yüzden OTPG sürecine etki edebilecek birçok faktör mevcuttur. Bu faktörler SADC Raporu'nda (2000) eğitimin ulusal hedefleri, ulaşılabilir ders sayısı seçenekleri, öğrenen, kaynak ulaşılabilirliği, okul çevresindeki insanların kültürü, okul çevresi, değerlendirme sistemi ve stratejiler olarak belirtilmiştir. Bu faktörler aşağıda açıklanmaktadır.

Eğitimin Ulusal Hedefleri: Herhangi bir ülkede öğrenme, o ülkenin ulusal hedefleri ve felsefesi ile yönlendirilir. Ülkenin hedefleri ve felsefesi ulusal kimliği sürdürmek için politik süreçlerden etkilenir. Program geliştirme ulusal seviyede merkezileştirilebilir ya da yerel seviyede bağımsızlaştırılabilir.

Programda Yer Verilebilecek Ders Seçenekleri: Okulda uygulanacak program ulusal programdaki yer alan ders çeşitliliğinden etkilenir. Okullar ulusal müfredatta olmayan bir dersi listesinde bulunduramaz, öğrencilerine veremez. Bu yüzden okul programında yer alan dersler ulusal programın sunduğu ders seçenekleri ile sınırlıdır.

Öğrenen: Ulusal programa ilaveten okul programı büyük ölçüde öğrenenin zihinsel, fiziksel ve duygusal gereksinimlerinden etkilenir. Okulun program geliştirme komitesi öğrencilerin gelişim ve olgunluk düzeylerini göz önünde bulundurarak bu planlamayı yapmalı ve programı geliştirmelidir. Öğrencilerin derinlik ve nitelik bakımından üstesinden gelebilecekleri hedef ve içerikler programda yer almalıdır.

Kaynak Ulaşılabilirliği: Okulun program geliştirme komitesi verilecek dersi seçmeden önce kaynakların ulaşılabilir olup olmadığına kontrol etmekle

yükümlüdür. Örneğin bir ilkokulda elektrik yoksa bilgisayar dersinin verilmesi mümkün değildir, beden eğitimi öğretmeni olmayan bir okulun programında da voleybola ilişkin bir planlama olmamalıdır.

Okul Çevresindeki Kültür: Okulun eğitim programı okul çevresi göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır. Örneğin bir Hindu toplumuna incili öğretmenin veya bir İslam toplumuna Tevrat' ı derinlemesine öğretmenin işlevsel olduğu düşünülemez. Herhangi bir ülkede ticaret, ekonomi, fizik ve muhasebe gibi dersler çok anlamlıdır iken, bir diğerinde turizme ilişkin dersler önemli olabilir. Bir çevrede mesleki eğitim önemli iken, farklı bir çevrede sanat dallarına ilişkin bir eğitim ihtiyaç olabilir. Özetle, okul tarafından geliştirilen programın içeriği ve öğrenme deneyimleri öğrenenlerin kültürel ilgileri ile ilişkili olmalıdır.

Okul Çevresi: Planlayıcıların çevrenin öğrencilere ne verebileceğini ve öğrenme-öğretme işlemini hızlandırmak için çevreden nasıl faydalanılacağını düşünmeleri gerekir. Eğer bir okul kurak bir yere kurulmuşsa, okul bireylere ürün bilimi ve kurak bölgelerde çiftçilik dersini öğretmeyi düşünmelidir.

Değerlendirme Sistemi ve Stratejiler: Okulun program geliştirme komitesi oluşturulan programın değerlendirilmesi için gerekli sistem ve stratejiyi de düşünmelidir. Değerlendirilmesi yapılamayan bir dersi öğrenenler takip ettiklerinde hayal kırıklığına uğrarlar çünkü değerlendirmenin olmadığı yerde sertifika da yoktur. Ayrıca değerlendirmenin olmadığı bir ders öğrenenler ciddiye de almayabilirler bu durum programın hedeflerine ulaşılmasını da güçleştirebilir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin sorumluluk almadığı, öğrenenin değerlendirilmediği bir dersi öğretmek zaman ve para kaybıdır.

### **2.3.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci Nasıldır?**

Okul temelli program geliştirme sürecinin aşamaları bilinen program geliştirme süreçlerinden farklı değildir (Lewy, 1991). Okul Temelli Program Geliştirme yaklaşımının diğerlerinde ayıran en önemli fark; program geliştirme komitesinin okulda görev alan öğretmen, idareci, personel, program geliştirme uzmanı vb gibi okul kültürünü ve ihtiyaçlarını yakından tanıyan üyelerden oluşmasıdır. Bir diğer önemli nokta ise ihtiyaç analizi aşamasında okulun ve paydaşların beklentileri ile ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran okula özel bir çalışma yapılmasıdır. Yani bu süreçte yapılan araştırmanın evreni okul ve



paydaşlardır. Program geliştirme süreci Taba tarafından öne sürülen program geliştirme modelinin aşamaları takip edilerek yürütülebilir. Taba tarafından geliştirilen program geliştirme modelinin aşamaları ve bu aşamalarda kullanılacak alternatif yaklaşım ve teknikler Demirel (2009) ve Şeker, Alcı, Baykara, Görgen, Kablan, Küçüktepe, Tuncel ve Turan (2012) tarafından detaylı olarak açıklanmaktadır.

### 2.3.1.1. Program geliştirmede Taba modeli

Ülkemizde de yaygın olarak benimsenmiş program geliştirme modeli olan Taba Modeline göre, program geliştirme sürecinin yedi aşaması vardır (Demirel, 1992; Erişen, 1998; Şeker ve diğerleri, 2012). Bu aşamalar ve bu aşamalarda yürütülen çalışmalar, kullanılan yaklaşım ve teknikler aşağıda sunulmaktadır.

**a. İhtiyaçların belirlenmesi:** İhtiyaçların belirlenmesi aşaması program geliştirme çalışmalarının önemli bir aşamasını teşkil eder. OTPG sürecinde oluşturulan program okul ve paydaşların sürece aktif katılımıyla oluşturulduğu için, aşamada öncelikle;

- Öğrenenler kimlerdir?
- Öğretmenler kimlerdir?
- Program niçin gereklidir?
- Program nerede uygulanacak?
- Program nasıl uygulanacak?

sorularına yanıt aranır. Bu bölüm, program kapsamında neyin hedeflenmesi gerektiği ile ilgili gerçekleri bulma bölümüdür. Bu soruların cevapları programın ilkelerini oluşturmada, programın amaç ve hedeflerini formüle etmede temel oluşturur.

İhtiyaç analizi yapılırken kullanılacak farklı yaklaşımlar ve teknikler vardır. Bu yaklaşımlar; farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşımdır.

Farklar Yaklaşımı: Bu yaklaşım gözlemlenen ve beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı çıkarır. İhtiyaç; beklenen beceri düzeyi ile gerçekleştirilebilen beceriler arasındaki farktır. Eğer fark yüksek ise bir problem vardır, düşük ise bir problem yoktur.

Demokratik Yaklaşım: Bu yaklaşımın temelinde dominant grupların çoğunluğu tarafından istenilen değerler ve değişiklikler yer alır. İhtiyaç, toplumdaki dominant

grupların isteklerinin karşılanamaması durumundan ortaya çıkar. Birçok kişinin ihtiyaç değerlendirme süreci içinde olması ve analiz aşamasında insan ilişkileri ve paydaşlarla bütünlük içinde bulunulması bu yaklaşımın en önemli özeliğidir.

Analitık Yaklaşım: Ulusal ve uluslararası koşullara dayalı değişimlere ait yönelimlerin dikkatli bir şekilde incelenmesi temeline dayanır. Gelecekte meydana gelmesi mümkün olan durumlardan yola çıkarak ihtiyacın belirlenmesi sürecidir. Olası durumla ilgili bugün ki mevcut bilgiler üzerinde geleceğe yönelik olası varsayımların yapılması bu duruma ilişkin ihtiyaçların tespit edilmesi beklenir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünce hakimdir.

Betimsel Yaklaşım: Belirli bir olgu veya eğitim yaşantılarından ortaya çıkan durumla ilgilenilir. Bir şeyin yokluğunun sağlayacağı zararlar, o şeyin varlığının sağlayacağı fayda arasındaki farktan yola çıkarak ihtiyaç belirlenir.

İhtiyaç analizinde kullanılabilecek teknikler ise; Delphi Tekniği- Anket Geliştirme, Progel - Dacum Tekniği, Gözlem, Meslek Analizi, Ölçme Araçları- Testler, Görüşme Grup Toplantıları, Kaynak Taramadır.

Delphi Tekniği: Olaf Hemler tarafından geliştirilmiştir. Amacı konu ile ilgili seçilmiş uzman grubunun akılcı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınması ve böylelikle ortak görüş sağlanması çabasıdır. Bu teknik, konu ile ilgili anketlerin kontrollü dağıtımı sonucu elde edilen verilerin değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir.

Progel - Dacum Tekniği: Teknik ilk olarak 1969 yılında Kanada'da eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Sonrasında da Amerika'da çok yaygın olarak kullanılmaya devam edilmiştir. Bu tekniğin iş analizine çok benzeyen yönleri vardır. Progel - Dacum Tekniği ile bir mesleğin beceri profili çıkarılır. Böylelikle meslek içinde yeterlilik olarak ifade edilen tüm beceri ve davranışların her birinin birinden bağımsız olarak ayrı ayrı tanımlanması sağlanır. Bu tekniğin kullanılabileceği alanlar; eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, program geliştirme, iş tanımlarının yapılması, öğrenci değerlendirme, beceri testleri geliştirme, öğrenci eğitim ve rehberlik çalışmalarıdır.

Gözlem: Program geliştirme sürecine eğitimciler tarafından kullanılır. Bireysel bilgi toplamak ve araştırma yapmak amacı ile kullanılır. En yaygın kullanım şekli tutum ölçeği olan likert tipi ölçeklerdir. Bu ölçekler oluşturulurken; ölçmek istene tutum ile ilgili olduğu düşünülen olumlu olumsuz tutum cümlesi oluşturulur. Her tutum cümlesinin karşısına katılımcının görüşlerini yansıtabilmesi için genellikle beş

kategorili bir ölçek koyulur. Her kategori olumludan olumsuz doğru puanlanır. Uygulama sonrasında madde analizleri yapılır.

Ölçme Araçları- Testler: Bireyde aranan özelliklerin ne ölçüde olduğunu saptamak üzere yapılan işlemlerdir.

Görüşme - Grup Toplantıları: Görüşme belirlenen konu ile ilgili, kişilerin görüşlerinin alınmasıdır. Görüşme, güdümlü, yarı güdümlü ve doğal olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilir. Görüşmelerde kullanılan formlar, yapılandırılmış sorulardan oluşabileceği gibi, açık uçlu sorulardan da oluşabilir.

Kaynak Tarama: Kaynak tarama; literatür taraması, rapor değerlendirmesi, mevcut programın incelenmesi olmak üzere üç farklı aşamada yapılabilir. Literatür taramasında konu ile ilgili son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar incelenerek dünyadaki ve ülkedeki eğilimin hangi yönde olduğu ortaya çıkarılır. Kurumun konu ile ilgili oluşturduğu raporların incelenmesi sonucu eğitim ihtiyaçları ortaya çıkarılabilir ve mevcut program değerlendirilerek ihtiyaç analizinin önemli bir basamağıdır. Mevcut program sorunsuz işliyor ise yeni bir program geliştirmeye ihtiyaç yoktur, ancak aksaklıklar ve sorunlar var ise bu programın geliştirilmesi bir ihtiyaçtır.

**b. Amaçların (program hedeflerinin) belirlenmesi:** Hedefler program kapsamında öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerdir. Bu özellikler; bilgi, beceri, yetenek, tutum, ilgi ve alışkanlıklar olarak tanımlanabilir. Ertürk hedefleri; planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yolu ile bireye kazandırılması kararlaştırılan davranış veya davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır (Akt: Demirel, 2009). Hedeflerin belirlendiği bu aşamada program çıktılarının ne olması gerektiğini ve bu hedeflere ulaşma durumunun nasıl ölçülüp değerlendirileceğinin de belirlenmesi önemlidir. Hedefler, program çalışmasının bir sonucu olarak bireyden sergilemesi beklenen davranışları tanımlayan ifadeler olarak yazılır. Hedef davranışları yazma ilkeleri aşağıda açıklanmaktadır.

- Hedefler ve programın uygulanması sonucu sergilenmesi beklenen davranışlar konu alanını kapsamalıdır.
- Sınırları belirli olmalı ve birbirlerinden bağımsız belirtilmelidir.
- Kapsamlı olmalıdır.
- Gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olmalıdır.
- Net ve anlaşılır olmalıdır.

Bu aşamadan sonra program içeriği belirlenir.

**c. İçeriğin belirlenmesi:** Bu aşamada programın amaç ve hedeflerine ulaşabilmek için ne öğretmeliyiz sorusuna yanıt aranır. Programın uygulanmasıyla gerçekleşmesi planlanan çıktılar belirlendikten program hedeflerine nasıl ulaşılacağı ve program çıktılarının nasıl elde edilebileceği düşüncesi çerçevesinde programın içeriği belirlenir. Burada amaç hedeflerin en ekonomik ve en yararlı şekilde gerçekleştirilebilmesidir, bu nedenle içerik öğrenme yaşantıları ile birlikte düşünülür.

**d. İçeriğin düzenlenmesi:** İçerik; içerikte yer alan bilgilerin özellikleri ve bu bilgilerin birbiri ile bağlantısı göz önünde bulundurularak düzenlenir. Bu aşamada belirlenmiş içeriğin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ve öğrenme ilkelerine göre sistematik bir şekilde düzenlenmesi büyük önem taşır. İçerik ayrıca çağdaş, bilimsel, evrensel, sanatsal felsefi ilke ve bilgiye ters düşmemeli, hedeflerle tutarlı ve öğrenen için anlamlı bilgiler içermelidir. İçeriğin düzenlenmesinde kullanılan bazı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan bazıları; doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımlarıdır.

Doğrusal Programlama Yaklaşımı: Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili veya ön koşul öğrenme gerektiren kısacası aşamalılık gösteren içeriklerin düzenlenmesinde kullanılır.

Sarmal Programlama Yaklaşımı: Bu yaklaşımda içerik doğrusal bir sıra işlemez, konuların belirli zaman aralıklarında tekrar tekrar öğrenilmesi söz konusudur. Dil öğretim programları genellikle bu yaklaşımla oluşturulan programlardır.

Modüler Programlama Yaklaşımı: Konular modüller halinde düzenlenir ve bu modüller birbirinden bağımsızdır. Konuların öğretilmesi bir sıra takip etmek zorunda değildir her modül kendi içinde doğrusal, sarmal veya farklı bir yaklaşımla düzenlenebilir.

Piramitsel Programlama Yaklaşımı: Bu yaklaşım ilk yıllarda konuların geniş tabanlı, ilerleyen zamanlarda uzmanlaşmanın sağlanarak dar bir konu alanında programlamanın yapıldığı bir yaklaşımdır. Öğrenen programı tamamladıktan sonra o alanın uzmanıdır.

Çekirdek Programlama Yaklaşımı: Bu yaklaşımda ortak olarak öğrenilecek konular çekirdek olarak tanımlanır ve ilk aşamada tüm öğrencilere öğretilir. Sonrasında

öğrenciler ilgi duydukları alana göre bu çekirdek programla ilişki oluşturulmuş ders gruplarından herhangi birini seçebilir.

**e. Öğrenme yaşantılarının seçilmesi:** Bu aşama, öğrencilerin içeriği anlayıp kavramalarını, program hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayacak öğrenme yaşantılarının belirlendiği aşamadır. Öğrenme yaşantılarının öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmesi, onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmesi, program hedefleri ve içerik ile uyumlu olması önemlidir.

**f. Neyin nasıl değerlendirileceğinin saptanması:** Bu aşamada öncelikle neyin nasıl değerlendirileceği saptanır. Sonrasında programın sonuçlarının programın hedeflerini karşılayıp karşılanma durumu kriter olarak belirlenerek programın değerlendirmesi yapılır. Bunu yapabilmek için öğrencilerin başarılarını ölçmek ve programı planlama işleminin başındaki hedeflerle bu sonuçları karşılaştırmak gerekir. Programın değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar programın iyileştirilmesi için kullanılır.

**g. Program öğelerinin sırası ve ilişkilerin kontrolü:** Bu aşamada programın geliştirilmesi aşamasındaki tüm basamakların bir biri ile ilişkisi incelenir. İçeriğin hedeflerle ve program çıktıları ile örtüşme durumu, öğrenme yaşantılarının içerik ve hedeflere uygunluğu gibi program basamaklarının genel uyumu ve birbirini kapsama durumunun kontrol edildiği aşamadır.

### 2.3.1.2. Program değerlendirme modelleri

Öğretim programlarının değerlendirilmesinde uygulanabilecek birçok model vardır. Program, geliştirilme modelinden bağımsız olarak bu değerlendirme modellerinden herhangi biri ile değerlendirilebilir. Program değerlendirmede kullanılan modellerden bazıları; Hedefe dayalı değerlendirme modeli, Metfessel-Michael değerlendirme modeli, Provus'un farklar yaklaşımı, Stake'in uygunluk-olasılık modeli, Stufflebeam'ın bağlam, girdi- süreç ve ürün modeli, Stufflebeam'ın toplam değerlendirme modeli, Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009; Marsh ve Willis, 2007; Özdemir 2011; Şeker ve diğerleri, 2012).

**Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli:** Tyler tarafından geliştirilen bu modelde değerlendirme programın hedeflerine ulaşma durumunu belirlemek için yapılan çalışmaları kapsar. Bu süreçte hem program hedeflerinin hem de öğrenme yaşantılarının etkililiği değerlendirilir. Ulaşılan ve ulaşılamayan hedefler belirlenir. Hedeflere ulaşamama nedenleri belirlemek için önce hedefin uygunluğu incelenir,

eğer hedef uygun değil ise değiştirilir. Eğer uygun ise bu hedefe ilişkin öğrenme yaşantıları incelenir. Hata eksiklik var ise öğrenme yaşantısı değiştirilir.

Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli: İsmi modeli geliştiren eğitimcilerden alan bu modelde program değerlendirme süreci sekiz adımda açıklanır. Bu adımlar;

- Öğretmen, öğrenci, yönetici ve toplumun bireylerinin programın değerlendirilmesi sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak yer alması,
- Programda yer alan hedeflerin genelden özele doğru sıralanması,
- Programın özel hedeflerinin program kapsamında uygulanabilir hale dönüştürülmesi,
- Bu hedeflerin etkililiğini ölçmek için ölçme araçlarının geliştirilmesi,
- Programın uygulanma aşamasında çeşitli araçlar kullanılarak gözlem yapılması,
- Gözlemler ve ölçme araçlarının uygulanması sonucu elde edilen bilgilerin analiz edilmesi,
- Programın felsefi boyutta da değerlendirilmesi,
- Tüm bu değerlendirmeler sonucunda programın ileriye dönük uygulanabilirliği ile ilgili öneriler getirilmesi

olarak belirlenmiştir.

Provus'un Farklar Yaklaşımı: Provus geliştirdiği yaklaşımda programı dört bileşende değerlendirir. Bu bileşenler; programın standartlarının belirlenmesi, programın sonucunda öğrenenin kazanımlarının belirlenmesi, bu standartlar ile kazanımların (edinim) karşılaştırılması, standart ve kazanımlar arasındaki farkın var ise tespit edilmesidir. Bu bileşenler programın beş evresinin her birinin değerlendirilmesi aşamasında da kullanılır. Bu evreler; tasarım, oluşturma, süreçler, ürün- sonuç ve program çıktılarıdır. Tasarım evresinde planlama aşamasındaki tasarım standartları ile gerçekleştirilen program tasarımı karşılaştırılır, oluşturma aşamasında olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak tanımlanan program öğeleri aynı bakış açısı ile değerlendirilir. Süreçler evresinde öğrenci ve öğretmen vb' nin etkinliği, işlevine ilişkin değerlendirme mevcut durum ve planlamada bu evre için belirlenen standartlar karşılaştırılarak yapılır. Ürün sonuç evresinde programın hedefleri ve sonuçları göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirmesi yapılır. Son evrede ise program çıktıları benzer programların çıktıları ile karşılaştırılır.

Stake'in Uygunluk- Olasılık Modeli: Stake, eğitim programlarının profesyonel bir değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmesi sonucu programın etkililiği konusunda yargıya varmanın mümkün olduğunu belirtir. Programın değerlendirmede yapılacak incelemeyi de için de üç boyut belirtir. Bunlar, girdi, süreç ve çıktıdır. Bu boyutlar için başlangıçta tasarlanan ile uygulama sonrası gerçekleşen arasındaki uyum incelenerek program değerlendirilir.

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi- Süreç ve Ürün Modeli: Stufflebeam' a göre programın değerlendirilmesindeki amaç, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Bu amaçla program bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamaları çerçevesinde değerlendirilir. Bağlamın değerlendirilmesi aşamasında; programı etkileyen tüm etkenler ve mevcut durum analiz edilir. Amaç program hedeflerinin belirlenmesinde temel olan bilgilerin toplanması, ihtiyaç analizi aşamasında gözden kaçan durumların tespiti ve eğer programla karşılanmayan bir ihtiyaç var ise bunun nedeninin tespitidir. Girdinin değerlendirilmesi aşamasında ise, program hedeflerinin mevcut duruma uygun şekilde belirlenip belirlenmediği, stratejinin uygunluğu, kapsam, amaç ve hedeflerin tutarlılığı gibi program öğelerine ilişkin değerlendirme yapılır.

Sürecin değerlendirilmesinde, program oluşturulurken planlanan etkinliklerin programın uygulanması aşamasında ne ölçüde gerçekleştirilebildiği incelenir. Ürünün değerlendirilmesi aşamasında ise, aynı yaklaşımla planlanan ve gerçekleşen ürün karşılaştırılır. Bu aşamada yapılan değerlendirme ile programın sürdürülmesine ilişkin karar alınır.

Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli: Bu modelde, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarının ayrı ayrı değerlendirilmesi sonucu programa ilişkin planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm kararları alınır. Programın bağlam aşamasının değerlendirilmesi sonucu planlamaya ilişkin kararlar, girdi değerlendirmesi sonucu yapılandırmaya ilişkin kararlar, süreç değerlendirmesinin ardından uygulamaya ilişkin kararlar ve ürün değerlendirilmesi sonucunda ise geri dönüşüm kararları alınır.

Eisner'in Eğitimsel Eleştiri Değerlendirme Modeli: Eisner eğitim programının bu konuda geniş bilgisi olan uzmanlar tarafından değerlendirilmesini önerir ve değerlendirmeyi yapan uzmanın programlama sürecine dahil edildiği aktif bir rol biçer. Bu modelde programı değerlendiren uzmanın programın uygulanmasındaki

gözlemlerini ve tespitlerini eleştirel düşünme becerilerini ortaya koyarak açıklaması beklenir. Burada önemli olan programın öğrenciler ve eğitimciler üzerindeki etkilerinin ve yarattığı değişimin saptanmasıdır. Eisner Modelinde değerlendirme program geliştirme sürecinin son basamağı değildir, değerlendirme sürecin her aşamasında mevcuttur.

Modelin üç boyutu vardır. Bu boyutlar; tanımlama, betimleme ve yorumlamadır. Tanımlama aşamasında amaç, uzmanın ortam ve sürecin nasıl olduğu ile ilgili bir resim oluşturmasıdır. Bu durum süreçte yaşanan olumlu veya olumsuz durumların anlaşılmasını kolaylaştırır, durumun niteliği hakkında bilgi verir. Betimleme aşamasında, gerçekleşen durumların neden ve nasıl olduğu ile ilgili eleştirel bakış açısı kullanılarak açıklamalar yapılır. Değerlendirme aşamasında ise süreç var olduğu hali ile değerlendirilir, öğrencinin çalışmalarının veya uygulanan etkinliklerinin doğru olup olmadığı belirlenir, yapılan çalışmaların sağlıklı yürütülüp yürütülmediği göz önünde bulundurularak çalışmaların düzenlenmesine ilişkin tespitler yapılır (Demirel, 2009; Marsh ve Willis, 2007; Özdemir 2011; Şeker ve diğerleri, 2012).

### **2.3.1.3. Okul temelli program geliştirme çalışmalarında başarının sağlanabilmesi için yapılması gerekenler**

Başarılı bir okul temelli program geliştirme çalışması yapabilmek için aşağıda yer alan maddeleri uygulamaya geçirmek önemlidir.

1. Program geliştirme komitesindeki üyelerin bu süreç için sorumluluk kabul etmesi ve sorumlulukların komite üyeleri arasında eşit olarak paylaşılması,
2. Komite üyeleri arasındaki iletişimin olumlu olması ve her bireyin yaptığı işten mutlu ve kendini kurulun değerli bir üyesi olarak görmesi,
3. Komite üyelerine programı geliştirebilmek için yeterli zaman, kolaylık ve kaynak sağlanması,
4. İhtiyaçların doğru belirlenerek gerçekten önemli problemlerin çözümü için çalışma yapılması,
5. Araştırmanın probleminin net olarak tanımlanarak ortaya konması,
6. Program geliştirme sürecinin dinamik bir yapıda gerçekleştirilmesi,



7. Geliştirilen programı komite üyelerinin ve uygulayıcıların benimsemesi, sahiplik hissetmesi (Doll, 1970, Wile ve Bondi, 1979; Akt: Yüksel, 1998).

#### **2.3.1.4. Okul temelli program geliştirme yaklaşımının faydaları**

Bu sürecin, okula ve tüm paydaşlara sağlayabileceği faydalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Bu yaklaşımla geliştirilen programlar, öğrenci, okul, aile ve çevrenin ihtiyaçlarına yönelik oluşturulduğu için programın uygulanması bu ihtiyaçları karşılar. Bu durum aile, öğrenci ve çevrenin okula duyduğu güveni güçlendirir.
2. Program geliştirme komitesi, okul idareci, öğretmen ve personelinin oluşması bu kişilerin mesleki gelişimine, okulun, öğrencinin ihtiyaçları konusunda farkındalık geliştirmesine katkı sağlar.
3. Okulun çalışanları karar alma süreçlerine dahil olurlar, bu durum çalışanların iş motivasyonunu yükseltebilir.
4. Program öğretmenler tarafından geliştirildiği için sahiplenilir ve sınıf içi uygulamada verimlilik artar.
5. Komitede görev alan öğretmen, idareci ve personelin iletişimini güçlendirir. Bu fayda iki yönlü düşünülebilir. Ortak çalışma yapmak kişiler arasındaki bağı dolayısıyla da iletişimi güçlendirir. Diğer yön ise aynı kurumda farklı görevleri olan bu kişiler diğer zamanlarda da iletişim halinde olması, program geliştirme sürecindeki iletişimin de daha kolay gerçekleşmesini sağlar.
6. Bu süreç okulun sürekli gelişmesini sağlar (Bolstad, 2004; Wong, 2007; Yüksel, 1998; Ziyu, 2005).

#### **2.3.1.5. Okul temelli program geliştirme yaklaşımının sınırlılıkları**

Yukarıda birçok faydası belirtilen bu yaklaşımın bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Bu sınırlılıklar ve yaşanabilecek zorluklar aşağıda özetlenmektedir.

1. Program geliştirme komitesinde görev alan öğretmen idareci ve personelin program geliştirme alanındaki yeterlilikleri istenen düzeyde olamayabilir.

2. Okul temelli program geliştirme süreci komitede görev alan çalışanların okuldaki rutin işleri üzerine eklenecek bir sorumluluk olduğu için bu kişilerin iş yükünü arttırabilir.
3. Okul idareci ve öğretmenleri bu süreci yürütmek ve gerekli çalışmaları yapmak konusunda her zaman istekli olmayabilirler.
4. Program geliştirme sürecinde görev alan kişilerin programa ilişkin beklentilerinin farklı olması fikir ayrılıklarına sebep olabilir bu durum doğru yönetilemezse fikir çatışmalarına dönüşebilir.
5. Okula dayalı program geliştirme de verilecek kararlarda büyük ölçüde çevre ve toplumun etkisinde kalma ihtimali vardır.
6. Okula temelli program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulan programların yaygın olarak okullarda uygulanması, okulların yetiştirdiği öğrencilerin nitelikleri arasında farklılıkların oluşmasına neden olabilir.
7. Okula temelli program geliştirme sürecine uzmanların katılımı zorunlu değildir ve her okul için bir uzmanın sürece dahil olması mümkün olmayabilir. Bu durum nitelik olarak sığ programların oluşturulmasına sebep olabilir ( Bolstad, 2004; Sabar, 1991, Akt: Yüksel, 1998; Wong, 2007; Ziyu, 2005).

Marsh (1992) ise okul temelli yaklaşımla program geliştirme sürecinde karşılaşılabilecek zorlukları;

1. Zaman yetersizliği (planlama, uygulama ve program geliştirme süreci için)
2. Deneğim eksikliği (bilgi, anlama ve beceri)
3. Finansman sıkıntısı (materyal geliştirme ve öğretmenler ek ücret ödemeleri)
4. Dışarıdan gelebilecek kısıtlamalar (işveren ve aileler)
5. Etkili liderliğin yapılamaması

olarak tanımlamıştır.

### **2.3.2. Ülkemizde OTPG Çalışmalarına İlişkin Durum**

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yürütülür. Hazırlanan programlar MEB talim terbiye kurulunun onayı sonrasında ülke genelindeki tüm okullarda uygulanır. Ülkemizde bölgesel farklılıklar olması nedeni bu bölgelerde ihtiyaç duyulan eğitim içerikleri de farklıdır. Ancak

merkezi programlarda sosyal, kültürel, ekonomik farklılıklar, bölge, okul, öğrencinin farklı eğitim ihtiyaçları göz ardı edilmektedir. Öğrenci, veli, okul, çevre ve toplum şartları ve ihtiyaçları dikkate alınmadan geliştirilen programların uygulaması, programlardan beklenen verimi sağlayamamaktadır (Yüksel, 1998). Merkezi anlayışla geliştirilen programların uygulanması, öğretmenlerin ya da okulun, seçme hakkı, alma, eleştirel düşünme ve kendi öğretim stratejilerini geliştirmeleri gibi girişimlerine yeterince fırsat tanımamaktadır (Karakaya, 2004). Bu nedenlerden dolayı birçok ülkede merkezi program geliştirme anlayışından uzaklaşıp, okul temelli program geliştirme anlayışının öne çıkarıldığı görülmektedir (Collwill ve Gallagher, 2007; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012). Türk Milli Eğitim Bakanlığının da son yıllarda program geliştirme çalışmalarını il düzeyine indirmeyi amaçlayan bazı girişimleri olmuştur. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı' nın 1995 yılında program geliştirme çalışmalarının il düzeyinde yapılmasına ilişkin hazırladığı yönerge (MEB Talim Terbiye Kurulu, 1995) ile 18.MEB Şura kararları sonrasında uygulamaya alınan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılının sonuna kadar sürdürülen Değerler Eğitimi Projesi bu girişime birer örnektir (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012).

## **2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

İlkokul düzeyinde değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli program geliştirme yaklaşımının etkililiğinin değerlendirilmesi konusu ile doğrudan ilişkili bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle ilgili araştırmalar; Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımların Etkililiği, Değer Eğitiminde Kullanılan Tekniklerin Etkililiği, Okullarda Değer Eğitimi, Değer Eğitiminde Aile, Okul ve Çevrenin Etkililiği, Değer/ Karakter Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımı başlıkları adı altında sunulmuştur.

### **2.4.1. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımların Etkililiği**

Balcı ve Yelken, (2013)' ün yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin değer öğretiminde en etkili buldukları yöntemin örnek olay incelemesi(değer analizi yaklaşımı) olduğu, en az etkili yöntemin ise geleneksel telkin yöntemi olduğu bulunmuştur. Fidan (2013) ise bu alanda yaptığı çalışmada öğretmenlerin değer eğitiminde en fazla kullandıkları yaklaşımın telkin ve model olma olduğu tespit

etmiştir. Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında da sınıf öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve tarih öğretmenlerinin değerleri kazandırmada en çok başvurdukları yaklaşımın değer telkini olduğu gözlemlenmektedir (Yiğittir ve Öcal, 2011; Yiğittir, 2009: 243- 257; Can, 2008:119). Çelikkaya, Filoğlu ve Öktem, 2013) ise “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Tarafından Uygulanma Düzeyleri” isimli çalışmalarında öğretmenlerin en çok yaptıkları etkinliklerin öğrencilere değerleri kazanmalarını sağlayacak kitaplar önermek, dersin konusu ilgili önemli bireylerin biyografilerini hazırlatıp tartışma konusu olarak sunmak, örnek davranış sergileyen öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmek, değerler eğitiminde öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyma (empati) becerisini kazanmalarını sağlamak ve öğrencileri, olumlu değerlere sahip olması için telkin yoluyla (nasihat ederek) uyarmak şeklinde olduğunu tespit etmişlerdir.

Aktepe (2013) yaptığı çalışmada etkinlik temelli öğretiminin süreci somutlaştırması, yaşam örneklerini doğrudan sunması, öğrenciler üzerinde etkili olması nedeni ile öğrencilerin değeri içselleştirmelerinde faydalı olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir sonuç da Arabacı ve Akgül (2013)’ün “Elazığ İlinde Uygulanan Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasının sonucundan elde edilmiştir. Bu çalışmada ortaöğretim okullarında uygulanan değerler eğitimi çalışmalarındaki iyi örnekleri incelemiş ve örneklerdeki etkinliklerin genelde geleneksel ve araç değerleri kapsadığı ve bu etkinliklerin değer kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.4.2. Değer Eğitiminde Kullanılan Tekniklerin Etkililiği**

Değer eğitiminde başarılı sonuçların alınabilmesi için kullanılabilecek yaklaşımların yanı sıra, literatürde bu amaçla öğretmenlerin kullanılabilecekleri çağdaş yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğine ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Elbir ve Bağcı, 2013). Bu araştırmalarda öğretmenlerin değer eğitiminde en çok rol-model yaklaşımını daha sonra ahlaki muhakeme yaklaşımını daha sonra ise değeri açıklama yaklaşımını kullandıkları dikkat çekmektedir (Özmen, Er ve Gürgil, 2012). Çengelci (2010: 186-196)’ nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi konusunda model olma tekniğini etkin kullandıklarını, öğretmenlerin kendilerini ve değerler konusunda örnek davranış

sergileyen öğrencileri, diğer öğrencilere model olarak gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Alandaki diğer araştırmalarda öğretmenlerin değer eğitiminde öğrencilere rol-model olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Akbaş, 2008; Albayrak, 2015:83; Ekşi, 2003; Fidan, 2009; Meydan ve Bahçe, 2010).

Memişoğlu (2011) yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin %34,4'ünün değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımlar konusunda bilgisi olmadığı, %35,4'nün değerler öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgisi olmadığı ve % 79,2'sinin değerlerle ilgili hizmet içi eğitime katılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ada, Baysal ve Korucu (2005) de yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin karakter/ değer eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yalar (2010: 145-146) ise araştırmasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilerine kazandırmada yararlı olacağını, öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili verimli çalışmalar yapabilmek değer eğitimine ilişkin yazılı materyallere ihtiyaç duydukları ifade etmiştir. Ekşi ve Milson (2003) hizmet içi eğitim ve karakter eğitimi konferanslarının, öğretmenlerin değer eğitimi çalışmalarında kendilerini yeterli görmeleri konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

#### **2.4.3. Okullarda Değer Eğitimi**

Ülkemizde resmi program çerçevesinde hazırlanmış ve uygulanan “Değer Eğitim Programı” bulunmamaktadır (MEB TTK Onaylı Öğretim Programları, 2015). Değerler eğitimi okullarımızda bazı öğretim programları içerisinde ve okulun örtük programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Düşünce Eğitimi, Türkçe gibi derslerin öğretim programlarında yer alan değerler, bu disiplinlerin öğretim programları içerisinde verilmesi veya öğretmen inisiyatifinde gerçekleşen örtük programlarla kazandırılmaya çalışılması değerlerin yeterince etkili şekilde öğretilmesine engel olmaktadır (Uygun, 2013). Yeşilyurt ve Kurt' un (2012) yaptığı araştırma da bu sonucu desteklemektedir. Amacı ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin değerleri kazandırmasındaki etkililik düzeyinin belirlenmesi olan bu araştırmada; değerlerin kazandırılmasında birinci derecede okul dışı etmenlerin, ikinci derecede çeşitli derslerin öğretim programlarının içine serpiştirilmiş olan resmi programın,

üçüncü derecede ise örtük programın daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çubukçu (2012) ilköğretim okullarında karakter/ değer eğitimi kapsamında değerlerin kazandırılmasında örtük programın önemini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda örtük programı destekleyici etkinlikler olan; sosyal ve kültürel etkinliklerin, serbest zaman etkinlikleri ve sportif etkinliklerin, belirli gün ve haftaların kutlanması ve sosyal kulüp çalışmalarının, ilköğretim öğrencilerinin değerleri algılayabilmeleri, içselleştirebilmeleri ve uygulayabilmeleri açısından güçlü birer değer kazandırma aracı olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, değerlerin kazanılması, içselleşmesi sürecinde örtük programı destekleyici etkinliklerin önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Çağatay (2009) da aynı görüşü desteklemektedir ancak ders dışı etkinliklerin, öğrencinin karakter/ değer gelişiminde önemli olmasına rağmen bu etkinliklerin değer / karakter eğitiminde kullanılmasına okullarda yeterli önemin verilmediğine dikkati çekmektedir.

Ülkemizde uygulanan eğitim programlarında değerler eğitiminin planlı olarak yer almaması, değer eğitiminin okullarda gerçekleşmediği anlamına gelmemektedir. Değer eğitimi örtük programlarla kuşkusuz verilmektedir ancak bu eğitimin öğrencilere program çerçevesinde ve planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerekmektedir (2011:227) . Değerlerin öğrencilere etkili biçimde öğretilmesi, bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasının rastlantıya bırakılmaması için okullarda etkili ve planlı değer eğitimi gerçekleştirilmelidir (Deveci, Ay, 2009). Threlkeld (2011) de bu görüşü desteklemekte; profesyonel bir değer eğitimi yapabilmek için okulların aynı zamanda değer eğitimi programına sahip olmaları ve bunu uygulamaları gerektiğini ifade etmektedir. Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi (2010) de değerlerin yaşamın her alanını kapsayacak biçimde eğitim programlarına yansımaları gerektiğine dikkati çekmişlerdir. Ekşi (2003)' de karakter/ değer eğitim programlarının diğer ders programları ile bütünleşmiş bir şekilde okul yaşamının bir parçası olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Ülkemizde değerler eğitimi sosyal bilgiler dersinin içeriğinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle yapılan değer eğitimi araştırmaların birçoğunda sosyal bilgiler dersi içeriğinde değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

Fidan' ın (2013) yaptığı araştırma sonucu, öğretmenlere göre Sosyal Bilgiler programında yer alan etkinliklerin yetersiz, içeriğin düzensiz, karmaşık ve sıkıntılı

olduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu araştırmada; Sosyal Bilgiler dersi programının değerlere ilişkin kısmının, ülke genelinin ihtiyaçlarını dikkate almayan bir program olduğunu, kazanımlara verilen sürenin yetersiz olduğunu, konuların yoğun ve programın ağır olduğunu ifade etmişlerdir. Albayrak (2015: 74-76) ise benzer bir sonucu, “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılan Değerlerle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” konulu araştırmasında elde etmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de; öğretmenlerin mevcut sosyal bilgiler programının içeriğini yeterli görmediği, programda yer alan değerlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığı, öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimini olumlu yönde geliştirdiği ama programın yeterli düzeyde olmadığı, değerlerin öğretiminde genelde etkin yöntem ve tekniklerin kullanılmadığını tespit edilmiştir. Ayrıca Ekiz ve Akyıldız (2011) tarafından yapılan çalışmada, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında doğrudan verilmesi gereken değerlerin çoğunlukla program kazanımlarında kavram olarak yer almadığı ve programda değerlere yönelik örnek etkinliklerin bulunmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde program kazanımlarının temele alındığı düşünüldüğünde, değerlere ilişkin etkinliklerin ihmali söz konusu olabileceğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca programın değerlere yönelik örnek etkinlikleri bölümlerinde yeterli miktarda örneğin bulunmamasının, değer öğretiminde sosyal bilgiler programının yeterli ve etkili olmadığı sonucuna ulaşılmasını sağladığı belirtilmiştir.

Erkuş (2012:76-77), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında ise okul öncesi programda yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifinde verildiği ve öğretmenlere göre yetersiz bulunduğunu tespit etmiştir. Programın öğretimsel sonuçlarının, öğrencilerin programdaki değerleri kazanıp kazanmamama durumunun ise serbest zaman etkinliği, drama etkinliği vb çalışmalarda öğretmen gözlemi yoluyla ve aile katılımı yoluyla belirlendiği sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi, ülkemizde değer eğitiminin okuldaki örtük programlarla veya öğretmen inisiyatifinde işlenmesinin, bu eğitimin etkililiğini azalttığına ilişkin sonuçları olan araştırmaların yanı sıra okullarda uygulanan değer eğitim programlarının başarılı olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da vardır.

Değer eğitiminin öğrenci davranışları, okullardaki disiplin olayları, öğrenci başarısı ve öğrencilerin sosyal becerileri, ahlaki olgunluk üzerinde olumlu etkileri

olduğu bulunmuştur (Dilmaç, 2007:88-91; Finck, Hansen ve Jensen, 2003:70-97; Headen, 2006; Latzke, 2003; Lunenburg ve Bulach, 2005; Morrison, 2006; Schaeffer, Bohlin, Lisy-Macan ve Smith, 1998; Thombson 2002; Uysal, 2008: 127; Viadero, 2003). Burke, Crum, Genzler, Shaub ve Sheets, (2001) belirledikleri değerlere ilişkin geliştirdikleri değer eğitim programını, diğer disiplinlerin öğretim programlarına entegre ederek uygulamışlar ve değerlendirme sonucunda değer eğitim programının, sosyal becerilerden biri olan öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Katılmış (2010) karakter eğitimi programının, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazandırılmasına etkisini incelediği araştırmada geliştirdiği karakter eğitimi programı deney grubunda uygulanırken, kontrol grubunda normal ders programı uygulanmıştır. Haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 39 ders saati süren uygulamanın ardından, karakter eğitim programının, barış, bilimsellik ve adil olma değerlerini kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Berkowitz ve Bier (2005: 3-5) değer/karakter eğitimi programları ile ilgili birçok değerlendirme çalışmasını incelemiş ve otuz dokuz karakter eğitimi programının değerlendirme sonuçlarına göre, bu programlardan otuz üç tanesinin etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu programların, sosyal biliş ve kavrayış, sosyal tutumlar, problem çözme becerileri, şiddet vb birçok özellik üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Uysal (2008: 126-127) da yurt dışında okullarda uygulanan karakter/ değer eğitim programlarının etkililiğini değerlendirilmesi amacıyla literatür tarama yolu ile yaptığı araştırmada; değer eğitimi alanında yapılan araştırmaların çok büyük bir çoğunluğunda, karakter/ değer eğitim programlarının, öğrenciler üzerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklar meydana getirdiği sonucuna varmıştır. Uysal bu araştırmada, etkili karakter/değer eğitimi programlarının sosyal ve ahlaki bilinç, sosyal davranışlar ve tutumlar, problem çözme becerileri, madde kullanımı, şiddet eğilimi, riskli davranışlarla ilgili tutum ve bilgi, duygusal yeterlik, akademik başarı, okula bağlılık, genel kötü davranışlar, cinsel davranışlar, kişisel ahlak, iletişim becerileri ve öğretmene karşı davranışlar üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Görüldüğü üzere okullarda yürütülen değer eğitim programlarının etkililiğine ilişkin farklı araştırma sonuçları vardır. Bu durum yurt dışında yürütülen araştırmalar için de geçerlidir. Amerika'nın pek çok eyaletinde ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar, okullarda değer eğitim programları ve vatandaşlık eğitimi gibi



dersler yapılmasına rağmen bu programların etkililiği üzerinde tam bir uzlaşma olmadığı ilgili literatürde ifade edilmektedir (Hartshorne, 1930; Peck, 1962;; Kohn, 1997; Hahn, 1998; Hunter, 2000, Akt: Revell,2002).

#### **2.4.4. Değer Eğitiminde Aile, Okul ve Çevrenin Etkililiği**

Yapılan birçok araştırmada değerler eğitiminin daha yararlı hale gelmesi için okul, öğrenci, çevre ve aile işbirliği çerçevesinde sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirlenmiştir (Albayrak, 2015:76; Yaşar ve Çengelci, 2012). Ancak Kaymakcan ve Mercan' ın (2011), yaptıkları araştırmada öğretmenler değerler eğitimi konusunda okul personeli arasında yeterince işbirliği olmadığını, çevresel faktörlerin ve toplumda bireyselliğin yaygınlaşmasının olumsuz etkileri nedeni ile değerler eğitiminin okullarda hak ettiği yeri bulamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Albayrak (2015:83) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin ailede ve arkadaş çevrelerinde önceden edindikleri olumsuz davranışların okulda yapılan değerler eğitimi çalışmalarını olumsuz etkilediği, öğretmenin bir model olarak söyledikleriyle yaptıklarının tutarlı olması gerektiği görüşünde olduklarını belirtmiştir. Çengelci, Hancı, ve Karaduman (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi okul, aile ve çevreyi içine alan çok boyutlu bir alan olarak gördüğünü ifade etmektedir. Değerler eğitiminde tüm okul personeli işbirliği içinde çalışmasının önemi, eğitimin duyuşsal boyutu ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. aynı araştırmada değer eğitiminde etkili sonuç elde edebilmek için, öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan sağlayacak şekilde programın uygulanması, değere ilişkin kazanımının öğrencide gözlemlenme durumunun okul ve aile tarafından birlikte izlenmesi gerektiğini belirtilmiştir. Gökçek' in (2007) okul öncesi eğitimde karakter eğitim programının etkililiğini incelediği araştırmada; aileler, bu eğitimin sadece aile tarafından verilmesi fikrine katılmadıklarını, okulda verilen karakter eğitiminin pozitif karakter gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Değer eğitiminde etkili sonuç almayı zorlaştıran bazı nedenler vardır. Aile ortamı, okul ortamı, arkadaş, çevreden kaynaklanabilecek olumsuz etkiler, değer eğitiminin amacına ulaşmasını zorlaştırabilir. Özen, Özen ve Gülyüz'e (2012) göre, okul-aile işbirliği geliştirilmeli, değerler eğitimi sürecinde etkinlikler düzenlenirken, öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınmalıdır. Brannon (2008) de karakter/ değer

eğitim programlarının başarılı olabilmesi için ailenin işin içine dahil edilmesini önermiştir. Ailenin okuldaki uygulamalardan haberdar edilmesi, ailelerin okul ile işbirliği içinde bu eğitimi yürütebilmek için cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bulach' a (2002) göre de etkili bir değer eğitimi programı tüm okul çalışanlarının, ailelerin ve toplumun bir araya gelmesiyle oluşturulabilir. Okulla ilişkisi bulunan herkes program geliştirme sürecine dahil edilmeli ve oluşturulan programın gelişimi değerlendirilmelidir.

Fidan (2013)' ün yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, okulun bulunduğu çevrenin değer eğitimini kazandırmada önemli etkisinin olduğunu, ev ile okul arasında çatışma olmasının ve öğretmen ile aile arasında işbirliği eksikliğinin değerleri kazandırmada sorun yarattığını ifade etmişlerdir. İstenen okul, aile ve çevrenin bir uyum içine öğrencilere belirli değerleri kazandıracak ortamları sağlamasıdır. Ancak Akbaş (2004: 245-249), Kılcan (2009) ve Yalar (2010: 144-145) yaptıkları araştırmalarda okulda verilen değer eğitiminin aile desteği ile pekiştirilemediği, bu anlamda okul ve aile arasında işbirliği sağlanamadığı belirtilmiştir. Çengelci, (2010:186-196) ve Baydar, (2009: 107-109)' da yaptıkları araştırmalarda değer eğitim çalışmalarından etkili bir sonuç alınamamasının, bu süreçte yaşanan problemlerin nedenini öğretmenlerin ailelerden yeterli destek alamamaları ve medyanın, çevrenin, arkadaşlarının olumsuz etkisi olarak ifade etmişlerdir. Lickona (1991) yaptığı bir araştırmada, bir ilköğretim öğrencisinin haftada ortalama 30 saatini televizyon önünde geçirdiğini ve 16 yaşına kadar bir gencin ortalama 200 000 şiddet içerikli sahneye ve 18 yaşına kadar da yaklaşık 40 000 cinselliği uyaran olaya şahit olduğunun tahmin edildiğini belirtmektedir. Bu olumsuzlukların etkilerinin giderilmesi için de değer eğitimine gereksinim olduğu bu çalışmada ifade edilmiştir.

Lehrer (1997) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okullarda değer eğitimine önem ve destek verdiklerini tespit etmiştir. Ancak önem verilen bu programların amacına ulaşma durumunda her zaman başarılı sonuçlar elde edilememektedir. Gündoğdu ve Bay (2011) tarafından araştırmada, Türkiye, Almanya ve Amerika'da ilköğretim okullarında görev yapan 419 öğretmenin değer eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin değer eğitimi bakımından yeni nesillerin yetişmesi konusunda endişelerinin Almanya ve Amerika'da görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Amerika’da görev yapan öğretmenlerin % 83’ünün; Almanya’da görev yapan öğretmenlerin %17,7’sinin okullarda değer eğitim programı uygulandığını belirttiği halde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden hiçbirinin bu soruya “evet” demediği görülmüştür. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından belirlenen değerlerin öğretmenler tarafından önem düzeyi ve gerçekleşme düzeyleri de incelenmiştir. Türk öğretmenlerin değerlerin önemine ilişkin düşüncelerinin ortalamasının birçok maddede Amerikalı ve Alman öğretmenlerin puanlarından daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir. Yani Türk öğretmenler bu değerleri Amerikan ve Alman öğretmenlere göre daha önemli görmektedirler. Bu araştırmada çıkan sonuçlardan biri ise, Türklere göre birçok değerlerin önem düzeyi Alman ve Amerikalı öğretmenlere göre yüksek olmasına rağmen bu değerlerin gerçekleşme düzeyleri diğer ülkelerden çok düşüktür. Bu sonuç, ülkemiz için değerlerin çok önemli olduğu ama gerçekleşmesinde eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Gömleksiz ve Cüro (2011) değer eğitimine ilişkin yaptıkları araştırmada, okullarda değer eğitiminin etkililiğini arttırmak için bazı öneriler getirmişlerdir. Bu öneriler;

- Değer eğitiminde anlamlı ve kalıcı öğrenme için okul, sınıf ve aile ortamı olumlu bir yapıya sahip olması,
- Değer eğitimi sadece planlanmış eğitim programları ile sınırlı olması nedeni ile okulun örtük programından da faydalanılması,
- Değer öğretimi tek bir yaklaşımla değil hem dolaylı hem de doğrudan öğretim yaklaşımları ile yapılması,
- Okul -aile işbirliğinin sağlanması

şeklinde özetlenebilir.

#### **2.4.5. Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımı**

21. yüzyılda merkezi program anlayışından okul ve paydaşların ihtiyaçlarını temele alan bir program geliştirme anlayışına doğru bir yönelme söz konusudur. Bu durum okul temelli program geliştirme anlayışını öne çıkarmaktadır. IBE - International Bureau of Education (1998)’ye göre, okul temelli program geliştirme anlayışı, okullara indikçe daha çok öğretmen tarafından dikkate alınacak ve program geliştirmeye ilgi duyulacaktır. Collwill ve Gallagher (2007) de aynı nedenle öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik bilgi ve becerilerini artırmaları

gerektiğini vurgulamaktadır. Tutkun (2010) Collwill ve Gallagher 'in 21. yüzyılda program geliştirme yaklaşımına ilişkin görüşünü; eğitim programı genel bir çerçeve vermeli fakat öğretmenlerin kendi yaklaşımlarını belirlemede onlara seçenekler sunmalıdır ifadeleri ile açıklamaktadır.

Bümen, Çakar ve Yıldız, (2014) ise yaptıkları araştırmada merkeziyetçi anlayışla hazırlanan ulusal programların ülke genelinde eşgüdümlü bir yürütmenin sağlanabilmesi boyutu ile programa bağlılığı olumlu etkilemesine rağmen; bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel ve okul şartlarındaki farklılıklar nedeniyle aynı zamanda programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyen bir etken olarak kabul etmişlerdir. Bu nedenle de ülkemizde okul temelli program geliştirme yaklaşımının uygulanabilirliğine ve bu uygulamaların öğretim programına bağlı kalınarak yürütülmesi durumunu nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalar yapılmasını önermişlerdir. Datnow ve Castellano ise okul temelli program geliştirme anlayışı ile okula ve öğretmenlere sağlanan özerk yapının, öğretmenlerin öğretim programlarını benimsemesi ve programlara bağlılık hissetmesi konusundaki tutumlarına katkı sağlayabileceğini belirtmektedir (Akt: Bümen ve diğerleri, 2014).

İlk uygulamalarının Amerika' da görüldüğü okul temelli program geliştirme yaklaşımı, İsrail' de ve 1990'lı yılların ortalarından itibaren ise Asya ve Uzak Doğu'da yaygın olarak kullanılmıştır (Bümen, 2006). Örneğin 1998 yılından itibaren bu yaklaşımla program geliştirilen programlar Hong Kong ta 11 yıl süre ile uygulanmıştır. İsrail de 28 farklı OTPG projesiyle 44 öğretim programı geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca Singapur, Çin ve Taiwan da OTPG çalışmalardan önemli ölçüde yararlanan ülkeler arasında sayılabilir (Yuang, Liu ve Chan, 2005; Akt: Ünsal, 2010). Gopinathan ve Deng (2006) Singapur'da eğitim alanında bir girişim olarak tanımlanan okul temelli program geliştirme çalışmalarının teşvik edilmesi konulu araştırmalarında, bu yaklaşımla program geliştirme sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu sürecin öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımaları için de bir fırsat yarattığını belirtmişlerdir. Programı geliştirme sorumluluğunun öğretmene verilmesinin, öğretmenin öğrencisinin ne gibi ihtiyaçları olduğunu, nasıl motive olduğunu, nasıl düşündüğünü, nasıl öğrenebileceğini anlamasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Hou ve Law' in (2011) okul temelli program geliştirmenin yaklaşımı ile oluşturulan programların okullara getirdiği inovasyonla ilgili Çin'in Şenzen şehrinde yaptıkları

araştırmada Çin’de okullarda uygulanan öğretim programlarının merkezi zorunlu programlar ve okul temelli öğretim programları olmak üzere iki grupta toplandığını belirtmişlerdir. Bu özel program stratejisi ile öğrencilere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmeli dersler sunulmasının, avantajlı ve dezavantajlı durumda olan her öğrenci için eşit fırsat ve imkanlar yarattığına dikkati çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulan programlara ve bu sürecin kendi mesleki gelişimlerine katkısı ile ilgili görüşleri son derece olumludur. Araştırmada yer alan öğretmenler kendi birikim ve bilgilerini yansıtılabildikleri bu programlar ile Çin okullarında var olan eğitim problemlerinin düzeltilebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Law (2001)’ in Hong Kong’da uygulanan okul temelli program geliştirme projesinin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerini incelediği araştırmanın sonuçlarına göre; bu süreç sadece öğretmenlerin eğitim alanındaki sorunları tespit etmeleri ile sınırlı kalmamış, bu sorunların nasıl çözümleneceğine ilişkin yöntemler geliştirmelerini de sağlamıştır. Ayrıca proje kapsamında geliştirilen programlar geleneksel uygulamanın aksine öğrencileri daha aktif ve katılımcı kılacak, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler bu yeni uygulama ile öğrencilerin eğitim ve öğrenmeye olan motivasyonlarının önemli boyutta arttığını göstermektedir. Wong Yu (2007) de aynı konuda yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırma kapsamında öğretmenler yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu, program geliştirilirken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasının, okul ve çevre şartlarının göz önünde bulundurulmasının öğretme ve öğrenmenin sürecinin etkililiğini arttırdığını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen bu planlamada öğretmen yetkinliklerinin göz ardı edilmemesini gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler okul temelli yaklaşımla materyal, çalışma kağıtları vb hazırlamak için yoğun çalışma ve araştırma yaptıklarını, ders planlarını yazmak için toplantılar yaptıklarını bu toplantılarda müfredat içeriği, öğretme stratejileri, öğrenme tasarımı, değerlendirme yöntemleri üzerine tartıştıklarını; sürecin bu boyutu ile sürekli olarak kendilerini mesleki anlamada geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı okul temelli yaklaşımla geliştirilen programın uygulanması öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırdığına dikkati çekmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin derslere olan ilgisinin artması nedeni ile uygulamada bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bolstad (2004) Yeni Zelanda' da yürütülen okul temelli program geliştirme projesi kapsamında yürütülen çalışmalara ilişkin yapılan araştırmaları incelemiş ve okul temelli program geliştirme çalışmalarının neden yapılması gerektiğini şu şekilde gerekçelendirmiştir.

- Okular müfredat planlamaya ve tasarlamak için, özel programların öğretilmesini sağlamak için en uygun ortamlardır
- Program geliştirme öğretmenlerin mesleki kimliklerinde vardır.
- Okullar öğrencilerinin, toplumun eğitim ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlüdür.

Bolstad (2004) araştırmalarda öğretmenler kendilerini program geliştirmeci olarak görmemeleri nedeni ile, okul temelli yaklaşımla program geliştirmenin öğretmenler açısından bazı noktalarda zorlayıcı olduğunun belirtildiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca proje kapsamında bu uygulamaların öğretmenler için zorunlu tutulmasının da bir dezavantaj yarattığını belirtmiştir.

Keiny (2006) İsrail' de yaptığı araştırmada okul temelli program geliştirme çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmada program geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğretmenlerin mesleki anlamda geliştirdiğini tespit edilmiştir. araştırma sonucu öğretmenlerin okul temelli program geliştirme sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmalarının sonunda, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin başlangıca göre çok daha derin ve kapsamlı bir bakış açısı ve anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Wang (2012) Çin'de Okul temelli Program Geliştirme Projesi kapsamında merkezi programlama çalışmalarından yerelde ve okul temelli program geliştirme çalışmalarına geçişi, müfredat reformu olarak tanımlamıştır ve bu projeyi beş adımda değerlendirmiştir.

- Katılımcıların tepkisi,
- Katılımcıların öğrenmeleri,
- Kurum destek ve değişimi,
- Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanmaları,
- Öğrencilerin öğrenme çıktıları.

Araştırma sonucunda okul temelli program geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye

ilişkin bakış açılarını genişlettiğini, öğrenciyi öğrenme konusunda farklı yöntemlerle nasıl motive edebileceklerine ilişkin bilgilerini arttırdığını bu anlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca okul temelli yaklaşımla geliştirilen programların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını temele aldığı ve uygulamaların öğrencilerin öğrenme karşı duyduğu isteği arttırdığı, bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği belirlenmiştir. Yapılan bir çok araştırmada okul temelli yaklaşımla program geliştirme sürecinde yürütülen grup çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı sonucu elde edilmesine karşı Kennedy (1992) Avustralya'da okul temelli program geliştirme çalışmalarını incelediği araştırmada öğretmenlerini bir kısmının bu toplantıları zaman kaybı olarak gördüğünü tespit etmiştir. Ayrıca bu çalışmaların ve başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için okul yönetiminin desteğinin önemine dikkat çekmiştir. Araştırmada, idari desteğin sağlanması, öğretmenlerin uyum içerisinde bir birlerini destekleyerek çalışması, bu çalışmaların yapılabilmesi için yeterli zaman ve finansmanın sağlanması durumunda bile, öğretmenlerin donanımları, okul temelli yaklaşımla program geliştirmek yeterli değilse geliştirilen programın başarılı olmayacağı belirtilmiş, bu nedenle de öğretmenlerin bu alanda eğitilmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır.

NEAT (2009) raporunda ise okul temelli program geliştirme çalışmalarının sağlıklı yürütülebilmesi için öğretmenlere gereken zamanın ve desteğin verilmesi , okulda öğrenciler için etkili öğrenme ortamlarının yaratılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki donanımlarının eğitimlerle artırılması gerektiğine değinilmiştir. Benzer şekilde Cocklin, Simpson, ve Stacey (1995) ve Keys (2000) de bir çok öğretmenin bu sürecin gerektirdiği nitelikte program geliştirme çalışması yapabilecek alt yapısının ve bu alanda tecrübesinin olmadığına dikkat çekmiştir.

## 2.5. LİTERATÜR ÖZETİ

Değer eğitimi ve okul temelli program geliştirme ile ilgili literatür incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır.

- Çocuk ve gençlerin günümüzde daha fazla şiddet, sosyal problemler ve saygı yoksunluğundan etkilenmekte ve gençlik eğilimleri kötüleşmektedir bu nedenle de günümüz şartlarında değer eğitimine olan gereksinim daha da artmıştır.

- Okulların çocuklar üzerinde değer eğitimi konusunda önemli bir rolü vardır.
- Okullarda etkili ve planlı değer eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmesi gereklidir.
- Etkili değer eğitimi yapabilmek için değer eğitim programlarına gereksinim vardır.
- Öğretmenlerin değer öğretiminde en etkili buldukları değer eğitim yaklaşımı değer analizi, en az etkili buldukları yaklaşım ise değer telkinidir.
- Değer telkini yaklaşımı öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan değer eğitim yaklaşımıdır.
- Değer eğitiminde anlamlı ve kalıcı öğrenme için okul, sınıf ve aile ortamı olumlu yapıya sahip olmalıdır.
- Değer eğitiminde eğitim durumlarının etkinlik temelli planlanması değer eğitim programını etkili kılmaktadır.
- Öğretmenlerin değer eğitiminde en önemli buldukları ve en yaygın kullandıkları öğretim tekniği rol model olmaktır.
- Ülkemizde değer eğitimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Düşünce Eğitimi, Türkçe gibi derslerin öğretim programlarında içinde veya örtük programlarla verilmektedir. Ülkemizde Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı bir değer eğitim programı bulunmamaktadır.
- Değer eğitiminin; öğrenci davranışları, okullardaki disiplin olayları, öğrenci başarısı ve öğrencilerin sosyal becerileri ile ahlaki olgunluk gelişimleri üzerinde olumlu etkileri vardır.
- Değer eğitiminin örtük programla veya ders programları içerisinde işlenmesinin etkili olup olmadığına ilişkin farklı sonuçlar vardır. Bu konudaki yaygın görüş örtük programlarla ve diğer disiplinlerin içeriğine serpiştirilmiş bir değer eğitim programının değerlerin kazandırılmasında yeterince etkin olamadığı bu nedenle de okullarda uygulanmak üzere diğer disiplinlerden bağımsız bir değer eğitim programına ihtiyaç duyulduğudur.



- Yapılan araştırmaların tamamı değer eğitiminden daha başarılı sonuçlar alabilmek için okul, öğrenci, çevre ve aile işbirliğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Değer eğitiminde sorumluluk sadece okulun değildir. Bu konuda aile ve toplumun diğer kurumlarının da sorumlulukları vardır.
- Medya değer eğitiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azaltmaktadır.
- Uygulanan değer eğitim programında yer alan değeri öğrencinin içselleştirmesi durumunun okul ve aile tarafından birlikte gözlemlenmesi, programın hedefine ulaşması durumunun değerlendirilmesi aşaması için önemlidir.
- Türkiye'deki öğretmenlerin yeni nesillerin yetişmesi konusunda endişeleri değer eğitimi bakımından Almanya ve Amerika'da görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Türk öğretmenlerin birçok değeri Alman ve Amerikalı öğretmenlere göre daha önemli görmektedirler. Ancak Türk öğretmenler bu değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumunu Alman ve Amerikalı öğretmenlere göre daha düşük olduğunu belirtmektedirler.
- Okul Temelli Program Geliştirme (OTPG) dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarıdır.
- OTPG yaklaşımının ilk uygulamaları Amerika'da görülmüştür, sonrasında İsrail 'de yaygınlaşan bu yaklaşım 1990'lı yılların ortalarından itibaren ise Asya ve Uzak Doğu'da yaygın olarak kullanılmıştır.
- OTPG okullarla birlikte tamamen yeni bir programı oluşturmayı gerektirmez. Var olan bir programı okulun ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre okula uyarlama çalışması da OTPG çalışmasıdır.
- OTPG sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptığı okulu ve okulun şartlarını bilmeleri ilerleyen aşamalarda ise felsefenin, psikolojinin ve sosyolojinin OTPG üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir.
- OTPG sürecinde hem okul hem de öğrenci temel unsurdur.

- OTPG çalışması yapmanın en önemli bir sebebi; yerel kaynak, ilgi ve ihtiyaçları temele alarak öğretim programı hazırlamaktır.
- OTPG süreci öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır.
- OTPG, okul toplumunun oluşturduğu işbirlikli bir süreçtir. Bu süreç içerisinde okul yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve okul çevresindeki üyeler yer alır ve karar verme gücünü oluşturur.
- OTPG süreci öğretmenlerin eğitim alanındaki sorunları tespit etmeleri ile sınırlı kalmaz, bu sorunların nasıl çözümleneceğine ilişkin yöntemler geliştirmelerini de sağlar.
- Okul temelli program geliştirme anlayışı ile okula ve öğretmenlere sağlanan özerk yapı, öğretmenlerin öğretim programlarını benimsemesi ve programlara bağlılık hissetmesi konusundaki tutumlarına olumlu katkı sağlamaktadır.
- OTPG yaklaşımı ile oluşturulan programların uygulanması öğrencilerin eğitim ve öğrenmeye olan motivasyonlarını önemli boyutta arttırmaktadır.
- Merkeziyetçi anlayışla hazırlanan ulusal programların ülke genelinde eşgüdümlü bir yürütmenin sağlanabilmesi boyutu ile programa bağlılığı olumlu etkilemektedir. Ancak bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel ve okul şartlarındaki farklılıklar nedeniyle aynı zamanda programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilenmektedir.
- Türk Milli Eğitim Bakanlığının da son yıllarda program geliştirme çalışmalarını il düzeyine indirmeyi amaçlayan bazı girişimleri başlamıştır. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı' nın 1995 yılında program geliştirme çalışmalarının il düzeyinde yapılmasına ilişkin hazırladığı yönerge (MEB Talim Terbiye Kurulu, 1995) ile 18.MEB Şura kararları sonrasında uygulamaya alınan Değerler Eğitimi Projesi bu girişime bir örnektir.

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **MATERYAL VE YÖNTEM**

Bu bölüm altı alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alt başlıklar sırası ile “araştırmanın yöntemi”, “çalışma grubu”, “veri toplama araçları”, “veri toplama süreci” ve “ verilerin analizi” olarak ele alınmıştır.

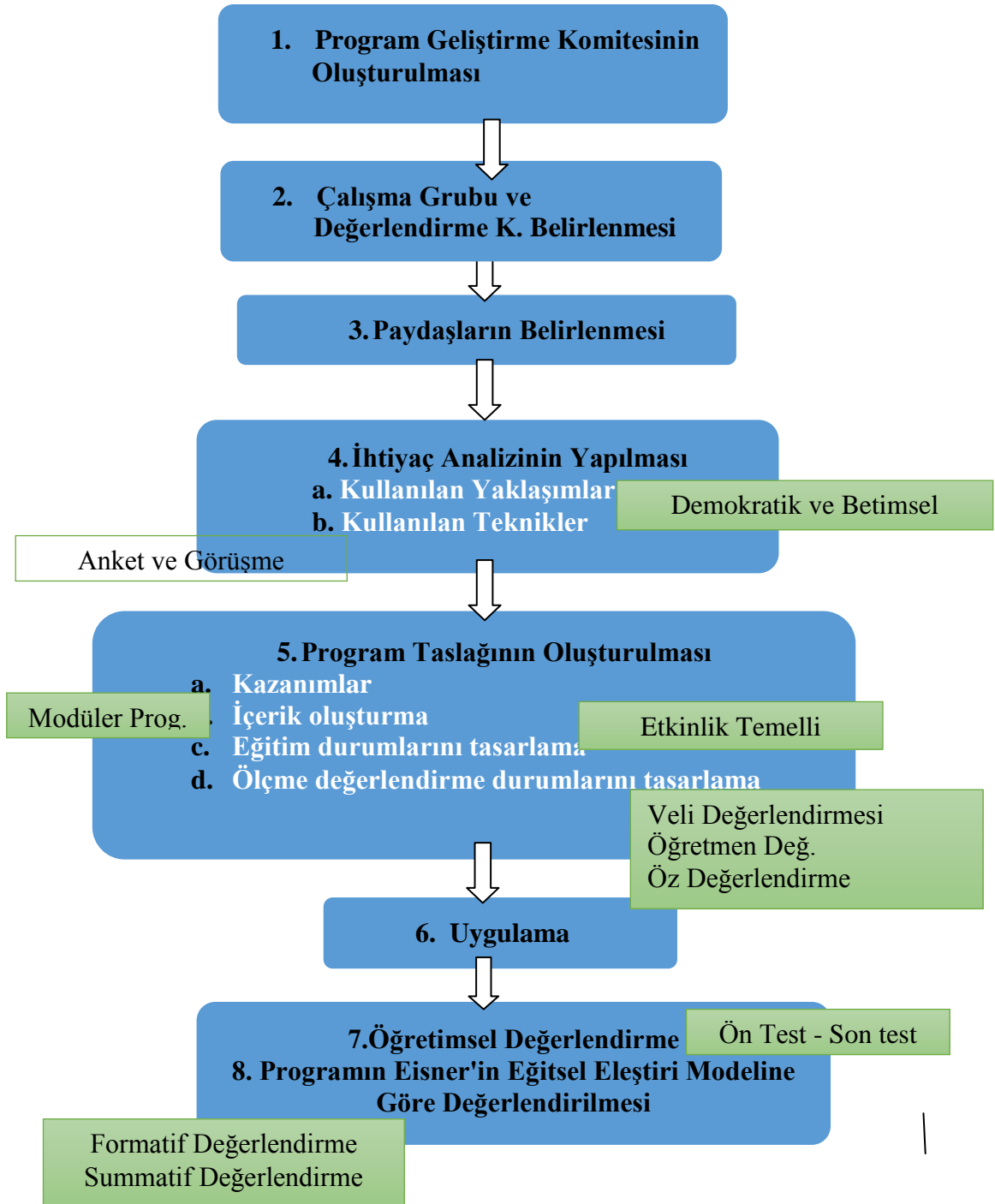
#### **3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu araştırmada kullanılan yöntem eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemin kullanıldığı araştırmalar, uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik veri toplamayı ve analiz etmeyi içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 295).

Demirel (2005: 52) ise eylem araştırmasını; öğretmenlerin kendi öğretim yollarını, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiği ve ölçümlerin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi toplamak için kullanıldıkları sistemli araştırmalar olarak tanımlanmakla birlikte, okul ve sınıf temelli eğitimsel uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan ve genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilen araştırmalar olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen değer eğitimi programı okul ihtiyaçları temele alınarak oluşturulduğu için araştırmada okul temelli program geliştirme yaklaşımının süreçleri takip edilmiştir. Skilbeck (1984: 2), okul temelli program geliştirme yaklaşımını; öğrencilerin içerisinde bulunduğu eğitim kurumlarında öğrenci ihtiyaç ve seviyesine göre öğrenme programlarının planlanması, düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte izlenen yol aşağıda açıklanmakta ve Şema 3.1.'de özetlenmektedir.

## PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ



Şema 3.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci

### 3.1.1. Program Geliştirme Komitesinin, Paydaşların, Uygulama Grubunun ve Program Değerlendirme Komitelerinin Belirlenmesi

Bu aşamada ilk olarak Program Geliştirme Komitesi oluşturulmuştur. Bu komite ve programın Eisner'in eğitsel eleştirel modeline göre değerlendirmesini yapan akademisyenler, çalışma grubunu, paydaşları ve program değerlendirme komitelerini okul temelli program geliştirme yaklaşımının prensiplerine göre belirlemiştir.

**a) Program Geliştirme Komitesi (PGK):** Okulun iki müdür yardımcısı, üçüncü-dördüncü sınıflar rehber öğretmeni, iki sınıf rehber öğretmeni (bir üçüncü sınıf öğretmeni, bir dördüncü sınıf öğretmeni), sınıf öğretmenliği bölüm başkanı ve okulun program geliştirme uzmanı (araştırmacı) olmak üzere toplam yedi kişiden oluşmaktadır. Bu komite araştırmanın ihtiyaç analizi, program taslağının oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının tamamında görev almıştır.

**b) Paydaşlar:** Okulun tüm idarecileri, öğretmenleri, personeli (temizlik görevlileri, yemekhane görevlileri, servis şoförleri), öğrenci ve velilerinden oluşmaktadır.

**c) Uygulama Grubu:** Araştırmanın uygulama grubu; oluşturulan programı uygulayan öğretmenler ve bu programın uygulandığı öğrenciler olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Oluşturulan programı uygulayan öğretmenler; 2014-2015 eğitim öğretim yılında okulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında derse giren sınıf rehber öğretmenleri, bu sınıflardan sorumlu rehberlik öğretmeni ve üçüncü sınıflarda derse giren drama öğretmeni ile dördüncü sınıflarda derse giren Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Bu programın uygulandığı öğrenciler ise, bir önceki eğitim öğretim yılında ihtiyaç analizi çalışması yapılırken değer anketinin uygulandığı, programda yer alan değerlerin kendi ihtiyaçlarına göre belirlendiği, 2014-2015 eğitim öğretim yılında okulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 202 ilkokul öğrencisidir. Programın öğretimsel değerlendirmesi yapılırken öğrencilere ön test ve son testlerin uygulanacak olması nedeni ile program geliştirme komitesi çalışma grubu için üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini seçmiştir. Çünkü program geliştirme komitesi ve öğretmenler birinci ve ikinci sınıf öğrencilerini ön test ve son testi yanıtlayarak öz değerlendirme yapmak için henüz yeterli deneyime sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmiştir.

**d) Program Değerlendirme Komiteleri:** Programın değerlendirilmesi Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre formatif ve summatif olarak yapılmıştır. Oluşturulan programın formatif değerlendirmesi iki farklı komite tarafından yapılmıştır. Bu komitelerin biri, uygulamanın yapıldığı okulda görev alan on üç sınıf öğretmeni, sınıf öğretmenliği bölüm başkanı, dördüncü sınıflarda derse giren Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okulun iki idarecisi, rehber öğretmeni olmak üzere toplam yirmi bir kişiden oluşmaktadır. Diğer komite ise Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan üç akademisyenden oluşmaktadır. Programın summatif değerlendirmesi ise üç farklı komite tarafından yapılmıştır. Bu komitelerden birincisi, programı uygulayan sınıf öğretmenleri ve okulun iki idarecisi olmak üzere toplam on bir kişiden oluşmaktadır. Programın summatif değerlendirmesini yapan ikinci komite Program Geliştirme Komitesi, üçüncü komite ise Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan üç akademisyenden oluşan komitedir.

### **3.1.2. Mevcut Durum/ İhtiyaç Analizinin Yapılması**

Bu aşamadaki çalışmalar değer eğitime ilişkin mevcut sistemin incelenmesi ve programda yer alacak değerlerin belirlenmesi olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmada ihtiyaç analizi yaklaşımları olarak betimsel yaklaşım ve demokratik yaklaşım kullanılmıştır. Betimsel yaklaşım; bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar, o nesnenin varlığının ortaya koyacağı/sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirlenmesi sürecidir. Demokratik yaklaşımda ise ihtiyacın toplumdaki baskı gruplarının istekleri ile ortaya çıktığı kabul edilir ve referans grupların çoğunluğu tarafından istenen değerler veya değişiklikler kabul görür (Demirel, 2009: 74-75).

İhtiyaç analizinin ilk aşamasında yaklaşım olarak betimsel yaklaşım, teknik olarak ise kaynak tarama, görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu çerçevede yapılan analiz üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak literatürde yer alan değer eğitime ilişkin araştırmalar, sonrasında Milli Eğitim Bakanlığının Değerler Eğitimi Projesi kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılı sonuna kadar yürütmüş olduğu çalışmalar, son olarak da okulun değer eğitime ilişkin mevcut sistemi incelenmiştir. Okulun değer eğitime ilişkin mevcut sisteminin incelenmesi

aşamasında okulun idareci ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve mevcut uygulamaya ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Doküman incelemelerinde ulaşılabilen kaynaklar; öğretmenler tarafından hazırlanmış 2013- 2014 eğitim - öğretim yılına ait 32 adet değer eğitim çalışmalarına ilişkin rapor (Bu raporlar her kademenin zümre başkanı tarafından uygulanan her bir değer için ayrı ayrı hazırlanmıştır. İlkokulda dört kademe olması sebebi ile 2013-2014 eğitim öğretim yılına ait toplam 32 rapora ulaşılmıştır.), değer eğitim programı uygulama planı ve 2008-2009 eğitim öğretim yılında değer eğitim çalışmaları kapsamında oluşturulan materyal ve öğrenci ürünlerinin dosyasıdır. Bu belgeler ulaşılabilen dokümanların tamamıdır.

İhtiyaç analizinin ikinci aşaması ise demokratik yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada anket ve görüşme teknikleri kullanılarak, okulun değer eğitim programında yer alacak değerler belirlenmiştir. Bu değerler belirlenirken; ilk adım olarak Haziran 2014 tarihinde okul bünyesinde görev yapmakta olan personel, öğretmen, idareci, 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velilerine değer anketi uygulanmıştır. Bu anketlerde programda yer alacak değerlerin seçimine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Programın çalışma grubunun üçüncü- dördüncü sınıf öğrencileri olarak belirlenmesine rağmen, değer anketinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmasının nedeni; ihtiyaç analizinin yapıldığı grup için okul temelli değer eğitim programının geliştirilmesinin hedeflenmesidir. İhtiyaç analizinin yapıldığı dönemde ikinci- üçüncü sınıfta öğrenim gören bu öğrenciler, programın uygulama döneminde okulun üçüncü - dördüncü sınıf öğrencileri olarak uygulama grubunu oluşturmuşlardır. Uygulama sonrasında 23 personel (temizlik görevlisi, servis şoförü ve yemekhane görevlisi), 187 öğrenci, 38 öğretmen- idareci ve 120 öğrenci velisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda çalışma grubu tarafından önemli ancak öğrencilerde gözlemlenme durumu düşük olarak tanımlanan dört değer belirlenmiştir. Bu değerlerden iki tanesi PGK ve okul öğretmenleri tarafından öncelikli çalışılması gereken değer olarak tespit edilmiş ve bu değerlere ilişkin okul temelli değer eğitimi program taslağı oluşturulmuştur.

### 3.1.3. İhtiyaç Analizi Sonucunda Program Tasarısının Hazırlanması

Bu aşamada yapılan çalışmalar sırası ile; kazanımların belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, eğitim durumlarının tasarlanması, ölçme değerlendirme durumlarının tasarlanması ve eğitim ortamının hazırlanmasıdır.

**a. Kazanımların Belirlenmesi:** Bu aşamada programda yer alacak değerlere ilişkin kazanımlar oluşturulmuştur. Programda yer alan birinci değer için altı, ikinci değer için yedi kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar PGK tarafından öğrencilere ilişkin gözlemler, okul kültürü, okulun vizyonu, misyonu, ilke ve değerleri göz önünde bulundurularak, okulun diğer öğretmenlerinin de görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Kazanımlar yazılırken; modüler amaç yazma yaklaşımı kullanılmış, hedef yazma ilkelerine bağlı kalınmış, nitelikli hedef tanımlamasına uyulmuştur (Demirel, 2009: 109-110). Oluşturulan kazanımlar tüm okul öğretmenleri ile paylaşılmış, açık, anlaşılır olma, belirlenen ihtiyacı kapsama vb açılardan tüm öğretmen ve program geliştirme komitesi tarafından incelenmiş, tartışılmış, gelen öneriler doğrultusunda düzenlenerek belirlenmiştir.

**b. İçeriğin Düzenlenmesi:** İçeriğin oluşturulmasında modüler programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Programda yer alan her değer bir modülü oluşturmaktadır. İçeriğin belirlenmesi aşamasında program geliştirme komitesi okulun tüm öğretmen ve idarecileri ile koordineli çalışmıştır. Öncelikle belirlenen değerlere ilişkin içerik taraması yapılmıştır. Bu tarama literatürde yer alan değer eğitim programlarının içerikleri taranarak, diğer okulların değer eğitim programlarının ve okulun önceki değer programının içerikleri incelenerek, yapılmıştır. Belirlenen değerlerin hangi içerikte sunulacağı okul temelli program geliştirme yaklaşımı gereği, okulun programdan beklentileri doğrultusunda PGK tarafından oluşturulmuş, okulun diğer öğretmen ve idarecilerine sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

**c. Eğitim Durumlarının Tasarlanması:** Öğrencilere istenen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlendiği bu süreçte etkinlik temelli yaklaşım kullanılmıştır. Literatürde etkinlik temelli öğretimin süreci somutlaştırması, yaşam örneklerini doğrudan sunması, öğrenciler üzerinde etkili olması nedeni ile öğrencilerin değeri içselleştirmelerinde faydalı olduğu, değer eğitiminde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar mevcuttur (Arabacı ve Akgül, 2013; Aktepe 2013). Etkinlikler, değer eğitim yaklaşımlarından, rol model olma, değer



açıklama ve değer analizi yaklaşımlarının kullanılmasını mümkün kılacak şekilde çeşitlendirilmiştir. Rol model olma yaklaşımı öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan ve değer açıklama yaklaşımı ile birlikte değer eğitiminde en etkin olarak tanımlanan değer eğitim yaklaşımıdır (Özmen ve diğerleri, 2012; Çengelci, 2010:186-196).

Program Geliştirme Komitesi bu aşamada da okulun tüm öğretmen ve idarecileri ile koordineli çalışmıştır. Belirlenen değerler için oluşturulmuş kazanımlara ilişkin etkinlik taraması içeriğinin düzenlenmesi aşamasında olduğu gibi literatürde yer alan değer eğitim programlarının etkinlikleri taranarak, diğer okulların değer eğitim programlarının ve okulun önceki değer programının etkinlikleri incelenerek, sosyal bilgiler, din kültürü gibi üçüncü dördüncü sınıfların öğretim programında yer alan diğer disiplinlerin program içeriğinde yer alan etkinlikleri gözden geçirilerek hazırlanmıştır. Geliştirilen değer eğitim programının kazanımları ile örtüşen etkinlikler, özlü sözler, kısa videolar, görseller, kısa hikayeler etkinlik havuzunda toplanmıştır. Bu çalışma bütün okul öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Program Geliştirme Komitesi bu materyallerden faydalanarak kazanımlara ilişkin etkinlikler oluşturmuştur. Bazı kazanımlar için ise etkinlikler komisyon tarafından geliştirilen eğitim materyalleri kullanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan tüm etkinlikler uygulama öncesi okul öğretmen ve idarecilerine sunulmuş, varsa gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Uygulama aşamasında gözlemlenebilecek durumlar sonucunda gelebilecek öneriler için her etkinliğin sonuna değerlendirme kısmına yer verilmiştir. Böylelikle uygulayıcı öğretmenlerin etkinliğin verimliliğine ilişkin görüşleri alınmış, etkinlik bir sonraki uygulama için gelen öneriler doğrultusunda geliştirilmiştir. Etkinliklerin farklı şubelerde farklı öğretmenler tarafından uygulanacağı göz önünde bulundurularak her etkinlik için öğretmen yönergesi hazırlanmıştır. Bu yönergelerde açık bir dille adım adım etkinliğin sınıf ortamında nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar mevcuttur. Bu yönergeler ile etkinliğin uygulama verimliliğinin öğretmenin yetkinliğine göre değişiklik göstermesinin önüne geçilerek, etkinliklerin her sınıfta verimli uygulanması hedeflenmiştir.

Geliştirilen program kapsamında ilk değer için on, ikinci değer için altı etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin kazanımlara göre dağılımları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3.1: Birinci Değer Kazanım- Etkinlik Dağılımı Tablosu

KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER										
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9-A	E9-B	E10
1	X		X								
2		X	X	X	X	X		X		X	
3		X				X			X		
4							X	X	X	X	
5		X				X	X		X		
6			X	X	X	X	X		X	X	X

Tabloda görüldüğü üzere, ilk değer kazanımlarına erişmek amacıyla; 1 için iki, 2 için yedi, 3 için üç, 4 için dört, 5 için dört ve 6 için yedi etkinlikle çalışma yapılmıştır. Programın ilk değerine ilişkin kazanımlar EK 1A' da, bu değere ilişkin etkinlikler ise EK 1B' de yer almaktadır.

Tablo 3.2: İkinci Değer Kazanım- Etkinlik Dağılımı Tablosu

KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
1	X					X
2	X					X
3			X		X	X
4	X				X	X
5	X	X				X
6		X				X
7				X		X

Programın ikinci değerine ilişkin belirlenmiş yedi kazanıma erişmek amacıyla ise; 1 için iki, 2 için iki, 3 için üç, 4 için üç, 5 için üç, 6 için iki ve 7 için iki etkinlikle çalışma yapılmıştır. Programın ikinci değerine ilişkin kazanımlar EK 1 D' de, bu değere ilişkin etkinlikler ise EK 1E' de sunulmuştur.

Programda yer alan her iki değer için de oluşturulan etkinlikler üçüncü ve dördüncü sınıflar için aynıdır. Sadece ilk değer için 9A ve 9B olarak kodlanan etkinlik kitap analizi çalışması olması, belirlenen kitapların üçüncü ve dördüncü sınıflar için farklı olması nedeni ile değişiklik göstermektedir. PGK sınıf

öğretmenleri ile görüşerek, ilk değer kazanımları ile örtüşen öğrencilerin seviyesine uygun iki kitabı bu çalışma için belirlemiştir, kitap analizi çalışmasının öğretmen yönergesini hazırlamıştır.

Etkinlikler tartışma, anlatım, örnek olay, grupla öğretim, beyin fırtınası, soru cevap, drama gibi yöntem ve teknikler kullanılmasına uygun olarak hazırlanmış, etkinliklerin hangi öğretim yöntem ve tekniğinden faydalanılarak uygulanacağı konusundaki bilgilere etkinlik yönergelerinde yer verilmiştir.

**d. Ölçme-değerlendirme durumlarının tasarlanması:** Programda yer alan her değer için belirlenen kazanımlara ulaşma durumunun ölçülüp değerlendirildiği bu aşamada sınav durumlarını düzenlerken dikkat edilecek hususlara bağlı kalınarak, her değer için kazanımlara ulaşma durumunu ölçmek amacı ile Öğrenci Değerlendirme Formu ve Öğrenci Öz Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Öğrenci Değerlendirme Formları her değere ilişkin programın uygulanması öncesi ve sonrasında ön test ve son test olarak, her öğrenci için; öğrenci velisi ve sınıf rehber öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Öğrenci öz değerlendirme formları ise yine her değere ilişkin programın uygulanması öncesi ve sonrasında ön test ve son test olarak öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bu formlardan elde edilen veriler analiz edilerek, her değer için öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumu değerlendirilmiştir.

Berkowitz ve Bier (2005: 19) değer/ karakter eğitim programlarının değerlendirilmesinde iyi tasarlanmış ölçme araçlarının kullanılmasının önemine dikkat çekmiş ve hedeflenen değişkenlerin etkilerinin ancak bu şekilde doğru olarak tespit edilebileceğini ifade etmiştir. Değer eğitim programlarının etkililiğine ilişkin araştırmalarda da programın etkililiğinin değerlendirilmesinde ön test son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinin incelendiği dikkati çekmektedir (Chandler, 2005; Dilmaç, 2007:64; Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007; Gökçek, 2007).

Araştırma kapsamında ölçme değerlendirme durumlarının tasarlanmasına ilişkin planlama yapılırken yukarıda sunulan araştırmalar dikkate alınmış, belirlenen değere ilişkin kazanımların öğrencide gözlemlenme durumunun okul ve aile tarafından birlikte izlenmesinin program sonuçlarının sağlıklı değerlendirilmesi açısından önemi (Çengelci ve diğerlerinin, 2013) göz önüne bulundurulduğu için de aileler değerlendirmeye dahil edilmiştir.

**e. Eğitim ortamının hazırlanması:** Program Geliştirme Komitesi oluşturulan etkinliklerin hangi öğretmenler tarafından, hangi haftalarda, hangi sınıflarda uygulanacağına, bu uygulamalarda hangi materyallerin kullanılacağına ilişkin planlamaları yapmıştır. Uygulamayı yapacak öğretmenlerin bu planlamalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda planlamalara ilişkin düzenlemeler yapılarak eğitim ortamı hazırlanmıştır. Ayrıca programda yer alan her değer için, o değere ilişkin programın uygulandığı dönemde okul koridorlarında değer panosu oluşturulmuştur (EK 1C: "Azimli Olmak" Değer Panosu, EK 1F: "Tutumlu Olmak" Değer Panosu). Okulun kültür merkezinde film izleme etkinliği yapılmış, öğrencilere izletilen film üzerinde çalışılan değeri pekiştirecek mesajları içerecek şekilde seçilmiştir. Okul Temelli Değer Eğitim Programı' nda (EK 1: Geliştirilen Değer Eğitimi Programı Kazanımları ve Etkinlikleri) yer alan etkinliklerde etkinliğin hangi tarihlerde, hangi öğretmen tarafından, ne kadar sürede uygulanacağı, bu etkinliğin hangi kazanıma ilişkin hazırlandığı bilgisi mevcuttur.

#### **3.1.4. Program Tasarısının Uygulanması**

Program geliştirme komitesi, okul idarecileri ve programı uygulayacak öğretmenlerin katılımı ile yapılan toplantıda alınan kararlar doğrultusunda programın uygulama planı hayata geçirilmiştir. Bu plan aşağıda sunulmaktadır.

##### **3.1.4.1. Birinci değere ilişkin program tasarısının uygulaması**

Velilerle toplantı yapılarak uygulanacak değer eğitim programı anlatılmış, bu program kapsamında kendilerinden beklentilerin neler olduğu açıklanmıştır. İlk değer için oluşturulan veli bülteni değere ilişkin programın uygulanması öncesinde velilere ulaştırılmıştır (EK 2: Birinci Değere İlişkin Veli Bülteni). Sonrasında veli ve öğretmenlere ön test olarak birinci değere ilişkin Öğrenci Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Öğrencilere ise aynı değer için Öz Değerlendirme Formu uygulanmıştır.

Programda yer alan ilk değer için oluşturulan 10 etkinliğin uygulanması aşağıda verilen şekilde gerçekleşmiştir.

Üçüncü sınıflarda: 10 etkinliğin ikisi rehber öğretmen, sekizi sınıf rehber öğretmeni tarafından uygulanmıştır.

Dördüncü sınıflarda: 10 etkinliğin ikisi rehber öğretmen, yedisi sınıf rehber öğretmeni, kitap analizi çalışması olan bir etkinlik ise Türkçe öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Üçüncü sınıflarda Türkçe dersi sınıf rehber öğretmeni tarafından işlendiği için bu grup için belirlenen kitabın analizi ile ilgili etkinlik, Türkçe dersinde sınıf rehber öğretmeni tarafından yapılmıştır.

Uygulamayı yapan öğretmenler her uygulama sonrasında etkinliğin öğrenciler üzerine etkilerine ilişkin gözlemlerini, uygulamada dikkatlerini çeken konularla ilgili değerlendirmelerini ve etkinliğe ilişkin önerilerini içeren geri bildirimlerini etkinliğin öğretmen yönergesinin altında yer alan değerlendirme bölümüne yazmışlardır. Birinci değer için ön test olarak uygulanan formlar, programın uygulanmasının ardından aynı gruplara son test olarak uygulanmıştır.

#### **3.1.4.2. İkinci değere ilişkin program tasarımının uygulaması**

Velilerle e-posta ve whats-up ile bağlantıya geçilerek programın ilk değer için oluşturulan kısmının uygulanmasının ardından, ilk değere ilişkin öğrenci değerlendirme formları ve öz değerlendirme formları kullanılarak yapılan öğretimsel değerlendirme sonuçları paylaşılmış, ikinci değere ilişkin uygulamalar açıklanmıştır. Ayrıca bu değere ilişkin Veli Bülteni de programın ikinci değer için oluşturulan kısmının uygulanması öncesinde velilere iletilmiştir (EK 3: İkinci Değere İlişkin Veli Bülteni). Yine programın ikinci değer için oluşturulan kısmının uygulanmasından önce her öğrenci için öğrencinin velisi ve sınıf öğretmeni tarafından Öğrenci Değerlendirme Formu ön test olarak doldurulmuştur. Öğrenciler de Öz Değerlendirme Formunu ön test olarak yanıtlamışlardır.

İkinci değer için oluşturulan altı etkinliğin üçüncü ve dördüncü sınıflarda hangi öğretmenler tarafından uygulandığına ilişkin dağılım ise şu şekilde gerçekleşmiştir. Üçüncü sınıflarda altı etkinliğin dördü sınıf rehber öğretmeni, biri drama öğretmeni ve sonuncusu ise okul rehber öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Drama öğretmeni drama etkinliği sonrasında dramada yer alan değere ilişkin mesajların değerlendirmesini öğrencileri ile yapmıştır. Dördüncü sınıflarda drama dersi olmadığı için etkinlikte yer alan mesajlara ilişkin değerlendirme sınıf rehber öğretmeni tarafından drama sonrası ilk derste öğrencilerle yapılmıştır. Böylelikle bu kademedeki altı etkinliğin ilk beşi sınıf rehber öğretmeni, sonuncusu ise okul rehber öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Programın ikinci değeri için de uygulamayı

yapan öğretmenler her uygulama sonrasında etkinliğin öğrenciler üzerine etkilerine ilişkin gözlemlerini, uygulamada dikkatlerini çeken konularla ilgili değerlendirmelerini ve etkinliğe ilişkin önerilerini içeren geri bildirimlerini etkinliğin öğretmen yönergelerinin altında yer alan değerlendirme bölümüne yazmışlardır. İlk değerinde olduğu gibi, ikinci değer için ön test olarak uygulanan formlar, uygulanan program sonrasında aynı gruplara son test olarak tekrar uygulanmıştır.

### 3.1.5. Program Tasarısının Değerlendirilmesi

Programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanan program tasarısının değerlendirilmesi aşaması iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Bu boyutlardan biri programın Öğretimsel Değerlendirilmesi, diğeri ise Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modelinin uygulanarak programın summatif ve program geliştirme sürecinin formatif olarak değerlendirilmesidir.

**a. Programın öğretimsel değerlendirilmesi:** Bloom (1971), program değerlendirmenin temelde öğretimin değerlendirilmesini içerdiğini belirtmektedir (Akt: Demirel, 2009: 177). Bu bağlamda, oluşturulan değer eğitim programının öğretimsel değerlendirilmesini yapmak amacıyla, daha önce de açıklandığı gibi programda yer alan her değer için öğrencilere, velilere ve öğretmenlere uygulanmak üzere formlar oluşturulmuştur. Öğretmenler ve veliler için programda yer alan değerlere ilişkin kazanımların öğrencilerde gözlemlenme durumu değerlendirebilecekleri Öğrenci Değerlendirme Formları; öğrenciler için ise Öğrenci Öz Değerlendirme Formları, her iki değer için de ayrı ayrı oluşturulmuştur. Bu formlar, öğrenci, öğretmen ve velilere programın belirlenen değer için oluşturulmuş kısmının uygulanması öncesinde ön test, uygulanması sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen verilerin analizi yapılarak, programın öğretimsel değerlendirmesi yapılmıştır.

**b. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli ile Programın Değerlendirilmesi:** Geliştirilen okul temelli değer eğitim programının değerlendirme aşamasının diğeri bir boyutu da programın Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılarak değerlendirilmesidir. Bu model kullanılarak program summatif ve formatif olmak üzere iki aşamada değerlendirilmiştir.

Programın summatif değerlendirmesi akademisyenler, program geliştirme komitesi ile okul idareci ve öğretmenlerinin oluşturduğu üç farklı komite ile

görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir komite ile ayrı ayrı yapılan bu görüşmelerde, programın amacına ulaşma durumu ve programın okul temelli yaklaşımla oluşturulmasının programın sonuçlarına etkisine ilişkin soruları içeren görüşme formu kullanılmıştır.

Programın formatif değerlendirilmesi ise iki farklı komite ile görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu komitelerin birincisi programı uygulayan öğretmenler ve okul idarecilerinden oluşmaktadır. Bu komite programın ihtiyaç analizi, içerik oluşturma ve uygulama aşamalarını, başarılı bulunan çalışmalar, eksiklik görülen çalışmalar, zorluk yaşanan durumlar ve öneriler boyutunda değerlendirmiştir. Programın değerlendirme aşamasını ise, programın amacına ulaşma durumu, öğrenci davranışlarına yansımaları durumu, programın eksik kalan yönleri ve öneriler başlıkları altında değerlendirmiştir. Bu komiteyle yapılan görüşmelerde yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okulun iki idarecisi ile birlikte, programı uygulayan öğretmenlerle ise üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmenleri olmak üzere iki ayrı grup şeklinde görüşme yapılmıştır. Bu değerlendirmeler program geliştirme sürecinin tamamlanan her aşamasından sonra ilgili aşamayı değerlendirmek üzere yukarıda belirtilen gruplarla her aşama için bir görüşme olmak üzere, toplam dört defa görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Programın formatif değerlendirmesini yapan ikinci komite ise Gaziantep Üniversitesinde görev yapan üç akademisyenden oluşmaktadır. Bu komite program geliştirme sürecini; ihtiyaç analizi, içerik oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yapılan çalışmaların yeterliliği, kullanılan tekniklerin doğruluğu, uygulamanın verimliliği, programın değerlendirme modelinin uygunluğu ve yeterliliği gibi başlıklar altında değerlendirmiştir. Akademisyenlerle yapılan programın formatif değerlendirmesine ilişkin görüşmelerde izlenecek yol şu şekildedir. Program geliştirme sürecinin ihtiyaç analizi, içerik oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamalarından her biri tamamlandıktan hemen sonra ilgili aşamada yürütülen çalışmalar akademisyenlere sunulmuştur. Bu sunum Eğitsel Eleştiri Modeli birbiriyle ilişkili üç süreci olan betimleme, yorumlama ve değerlendirme süreçlerinden betimlemeyi kapsamaktadır. (Marsh ve Willis, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2004). Sunumun ardından akademisyenler ilgili aşamada yürütülen çalışmalarını yorumlayıp, yukarıda verilen başlıklar altında değerlendirmişlerdir. Programın formatif değerlendirmesi için akademisyenlerle, ihtiyaç analizi

aşamasında bir, içerik oluşturma aşamasında iki, uygulama aşamasında bir ve değerlendirme aşamasında iki görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin tamamı yazılı olarak kayıt altına alınmış, betimsel analiz tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

### **3.2. ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine bağlı Özel SANKO İlkokulda öğrenim gören 107 ikinci sınıf ve 95 üçüncü sınıf öğrencisi olmak üzere okulun 202 öğrencisi, bu öğrencilerin velileri, okulun 38 öğretmeni, 5 idarecisi, program geliştirme uzmanı, 23 personeli (temizlik görevlileri, servis şoförleri, yemekhane görevlileri) ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan üç akademisyen oluşturmaktadır.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada okul temelli değer eğitim programının geliştirilmesi sürecinin ihtiyaç analizi, program taslağının oluşturulması, oluşturulan programın uygulanması, değerlendirilmesi aşamalarına ilişkin veri toplamak amacı ile veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacı ile kullanılan görüşme formlarının tamamı araştırmacı tarafından oluşturulmuş, formlarda yer alan görüşme sorularının kullanım amacına uygunluğu Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan iki akademisyen tarafından incelenmiş ve oluşturulan görüşme formlarının araştırmanın aşağıda açıklanan süreçlerinde veri toplama aracı olarak kullanımı uygun bulunmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan öğrenci değerlendirme formları ve öz değerlendirme formları program geliştirme komitesi tarafından oluşturulmuş. Bu formların kullanım amacına uygunluğu, programı uygulayan öğretmenler ve okul idarecileri tarafından incelenmiş, geri bildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan iki akademisyene sunulmuştur. Akademisyenler tarafından yapılan geribildirimler neticesinde formlar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçları, özellikleri ve kullanım amaçları aşağıda açıklanmıştır.



### 3.3.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

İhtiyaç analizi aşamasında kullanılan veri toplama araçları değer anketi ve okulun mevcut programını incelemeye ilişkin görüşme formudur. Bu araçlara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

#### 1) Değer anketi

Programda yer alacak değerlerin belirlenmesi amacı ile oluşturulmuştur. Değer anketinin öğrencilere, idareci ve öğretmenlere ve diğer paydaşlara uygulanmak üzere iki versiyonu oluşturulmuştur. Bu anketlerin tamamı aynı değerleri içermektedir.

Ankette yer alan değerlerin belirlenmesinde de Schwartz (1992) tarafından geliştirilen 57 maddelik değer listesinden ve Gündoğdu ve Bay (2011) tarafından geliştirilen değer ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında OTPG çalışması yapıldığı için değer listesinde ve ölçekte yer alan değerler, PGK, okul idarecileri ve programı uygulayacak öğretmenler tarafından incelenmiştir. Okulun vizyonu, misyonu, ilke ve değerlerini kapsayacak şekilde bu değerlere ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Yapılan değişiklik sonrasında oluşturulan değer anketinin uygunluğu konusunda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, Türk kültürüne uygun, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri için anlaşılabilir olduğu öngörülen 27 değer ankette kullanılmak üzere belirlenmiştir.

#### a. Öğrencilere uygulanan değer anketi (EK4)

Bu anket öğrencilerin hangi değerleri daha önemli bulduğunu belirlemek üzere oluşturulmuştur. Anket 27 maddeden oluşmaktadır bu maddelerin her biri yukarıda açıklanan çalışmalar sonrasında seçilen değerlerdir. Belirlenen değerlerin öğrencilere göre önem sırasını ölçmek amacı ile; *Hiç Önemli Değil* (1), *Orta Derecede Önemli* (2) ve *Çok Önemli* (3) olarak tanımlanan üçlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

#### b. Öğretmen, idareci, veli ve personele uygulanan değer anketi (EK 5)

Bu anket belirlenen 27 değerlerin öğretmen, idareci, veli ve personele (temizlik görevlisi, yemekhane görevlisi, servis şoförü) göre önem sırasını belirlemek ve bu kişilerin ankette yer alan 27 değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumuna ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile oluşturulmuştur. Yukarıda açıklandığı üzere anket 27 değerlerin yer aldığı 27 maddeden oluşmaktadır, değerlerin sağ tarafında bu değerlerin veli ve çalışanlara göre önem sırasını belirlemek amacı ile “*Çok Önemli*

(5)→*Hiç Önemli Değil* (1)” olarak tanımlanan beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Değerlerin sol tarafında ise aynı değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumunu belirlemek amacıyla “*Her Zaman* (5) →*Hiçbir Zaman* (1)” olarak tanımlanan beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

## 2) Okulun mevcut programının değerlendirilmesine ilişkin görüşme formu (EK 6)

Bu form okulun değer eğitimine ilişkin mevcut sistemini analiz etmek amacı ile bu programı uygulayan öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Form açık uçlu yedi sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formudur.

### **3.3.2. Programın Öğretimsel Değerlendirmesi Aşaması Veri Toplama Araçları**

Bu aşamada kullanılan veri toplama araçları öğrenci değerlendirme formları ve öz değerlendirme formlarıdır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmaktadır.

#### 1) Öğrenci değerlendirme formları

Bu formlar programın kazanımlarının öğrencilerde gözlemlenme durumunu ölçmek amacı ile oluşturulmuştur. Birinci değer için oluşturulan öğrenci değerlendirme formu (EK 7) altı maddeden, ikinci değere ilişkin öğrenci değerlendirme formu (EK 9) ise yedi maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler programın kazanımlarıdır. Öğrenci değerlendirme formlarında her bir madde için *Çok İyi* (3), *İyi* (2) ve *Geliştirilmeli* (1) olarak tanımlanan üçlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Bu formlar programın ilgili değere ilişkin kısmının uygulanması öncesinde ön test, uygulanması sonrasında ise son test olarak veli ve öğretmenlere uygulanmıştır.

#### 2) Öğrenci öz değerlendirme formları

Bu formlar programda yer alan değerlere ilişkin kazanımların öğrencilere kazandırılma durumunun öğrencilere öz değerlendirme yaptırılarak ölçülmesi amacı ile tasarlanmıştır. İlk değere ilişkin öğrenci öz değerlendirme formu (EK 8) her kazanım için iki olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. İkinci değere ilişkin öğrenci öz değerlendirme formu (EK 10) ise yedi kazanımın her birinin iki madde ile ölçüldüğü toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Formda yer alan her bir maddenin ölçülmesinde *Evet* (3), *Bazen* (2), *Hayır* (1) olarak tanımlanan üçlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Bu formlar programın ilgili değere ilişkin kısmının

uygulanması öncesinde ön test, uygulanması sonrasında ise son test olarak öğrencilere uygulanmıştır.

### **3.3.3. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeline Göre Programın Değerlendirilmesi Aşamaları Veri Toplama Araçları**

Bu aşamada veri toplamak amacı ile üç farklı görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formların içeriği ve kullanım amacı ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

#### 1) Programın summatif değerlendirilmesine ilişkin görüşme formu (EK 11)

Form geliştirilen okul temelli değer eğitim programının, akademisyenler ile okulun idareci ve öğretmenleri tarafından summatif olarak değerlendirilmesinde görüşme formu olarak kullanılmıştır. Açık uçlu üç sorudan oluşan yapılandırılmış bir formdur.

#### 2) Programın formatif değerlendirmesine ilişkin görüşme formu A (EK 12)

Bu form programın idareci ve öğretmenlerle formatif olarak değerlendirilmesi sürecinde yapılan görüşmelerde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form, programın ihtiyaç analizi, program taslağı oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının değerlendirilmesine yönelik sorular içeren dört bölümden oluşmaktadır. Program geliştirme sürecinin aşamaları tamamlandıkça formun ilgili aşamayı değerlendirmeye yönelik kısmı okul idareci ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Program geliştirme sürecinin bu dört aşamasının her biri için yapılandırılmış görüşme formunda dört açık uçlu soru yer almaktadır.

#### 3) Programın formatif değerlendirmesine ilişkin görüşme formu B (EK 13)

Yapılandırılmış görüşme formu niteliğindeki bu form akademisyenlerin programı formatif olarak değerlendirdiği görüşmelerde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İdareci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde olduğu gibi, program geliştirme sürecinin tamamlanan her aşamasından sonra görüşme formunun ilgili aşamayı değerlendirmeye yönelik soruları akademisyenlerle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Form ihtiyaç analizi ve programın değerlendirilmesi aşamaları için iki, program taslağının oluşturulması ve uygulanması aşamaları için birer soru içermekte, toplamda altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

### 3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu çalışmada daha önce de belirtildiği gibi geliştirilen değer eğitim programının ihtiyaç analizi, programın öğretimsel olarak ve Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline göre summatif ve formatif değerlendirilmesi aşamalarında veri toplanmıştır. Veri toplama süreci aşağıda açıklanmakta Tablo 3.3 ' te özetlenmektedir.

Tablo 3.3: Veri Toplama Süreci

AYLAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mevcut sistem doküman analizi/ kaynak tarama	X	X										
Mevcut sistemin değerlendirilmesi (görüşme)		X										
Değer anketi uygulaması			X									
İhtiyaç analizi formatif değerlendirme görüşmesi						X						
İlk değere ilişkin ön test uygulaması						X						
Program taslağı oluşturma aşaması formatif değerlendirme görüşmesi								X			X	
İlk değere ilişkin son test uygulaması									X			
Programın uygulanma aşaması formatif değerlendirme görüşmesi									X			
İkinci değere ilişkin ön test uygulaması									X			
İkinci değere ilişkin son test uygulaması											X	
Programın uygulanma aşaması formatif değerlendirme görüşmesi											X	
Programın summatif değerlendirme görüşmesi												X
Programın değerlendirilmesi aşaması formatif değerlendirme görüşmesi												X

İlk olarak okulun değer eğitimine ilişkin mevcut sistemini incelemeye yönelik veri toplama çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada ilk olarak doküman analizi yapılmıştır. Okulun mevcut değer eğitim sistemine ilişkin otuz iki rapor, uygulama planı ve uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmenler tarafından oluşturulan materyaller incelenerek sistemin okulun değer eğitimine ilişkin ihtiyacı karşılayabilme durumu araştırılmıştır (EK 14: Değer Eğitimi Rapor Örneği). Bu

aşamadan sonra sistemi oluşturan idarecilerle görüşülmüştür. Bu sistemin nasıl oluşturulduğuna ve nasıl uygulandığına dair veriler toplandıktan sonra sistemi uygulayan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmen ve idarecilerden mevcut sistemin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, değer eğitime ilişkin ihtiyacı karşılama durumunu objektif olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından not tutulmuştur. Bu çalışmaların sonrasında okulun değer eğitim programında yer alacak değerlerin belirlenmesi amacı ile değer anketleri okulun öğrenci, veli, idareci, öğretmen ve personeline uygulanmıştır. Programın ihtiyaç analizini yapmak için gerçekleştirilen veri toplama çalışmalarının hemen ardından bu sürecin ne kadar doğru yürütüldüğüne ilişkin değerlendirme yapmak amacı ile uzmanlarla (Gaziantep Üniversitesi Akademisyenleri), öğretmen ve okul idarecileri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle program geliştirme sürecinin formatif değerlendirmesinin ilk aşaması olan, ihtiyaç analizi aşamasının değerlendirilmesine ilişkin veri toplanmıştır.

Programın ilk değerine ilişkin öğretimsel değerlendirmeyi yapabilmek için programın uygulanması öncesinde ön test olarak, birinci değere ilişkin öğrenci öz değerlendirme formu öğrencilere, öğrenci değerlendirme formu ise öğretmen ve velilere uygulanmıştır. Öğrenci değerlendirme formu ile her öğrenci kendi sınıf öğretmeni ve velisi tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenci değerlendirme formu değer eğitim programına ilişkin veli bilgilendirme toplantısının hemen ardından, ilk değer için oluşturulmuş bülten ile velilere gönderilmiştir. Böylelikle velilerin bu formları daha bilinçli, duyarlı ve özenli şekilde doldurmaları, ayrıca sağlıklı veri dönüşünün artırılması hedeflenmiştir. Veliler, uygulama öncesi formlardan elde edilecek verilerin program geliştirme süreci için önemi hakkında hem değer eğitim programı veli bilgilendirme toplantısında, hem de veli bülteniyle bilgilendirilmişlerdir. Programın ilk değere ilişkin kısmının uygulanmasından sonra bu formlar son test olarak veli, öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Bu aşamanın tamamlanması ile birlikte programın ikinci değer için öğretimsel olarak değerlendirmesine veri toplamak amacı ile ikinci değere ilişkin öğrenci değerlendirme formu ve öğrenci öz değerlendirme formu ilk değer için uygulanan yöntem izlenerek, veli, öğretmen ve öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Yine bu formların özenle yanıtlanmasının önemi uygulama öncesi öğretmenler tarafından öğrencilere açıklanmış, velilere gönderilen formlar ikinci değer için hazırlanan veli

bülteni ile ulaştırılmıştır. Bu süreç ilerlerken değerlere ilişkin program tasarısının oluşturulmasının hemen ardından, programın formatif değerlendirilmesi kapsamında, program tasarısının oluşturulması sürecinin değerlendirilmesi ve programın uygulanmasının hemen ardından programın uygulanma aşamasının değerlendirilmesi amacı ile ihtiyaç analizi aşamasının değerlendirilmesinde olduğu gibi, uzmanlarla, programı uygulayan öğretmen ve okul idarecileri ile görüşme yapılmış. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından not tutularak veri toplanmıştır, ses kaydı alınmamıştır. İkinci değer ilişkin uygulamanın hemen ardından ise bu değere ilişkin öğretimsel değerlendirmenin yapılabilmesi için öğrenci değerlendirme formu veli ve öğretmenlere, öz değerlendirme formu öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Program geliştirme sürecinin formatif değerlendirmesinin son aşaması olarak da; program tasarısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme modelinin uygunluğu ve bu modelin uygulanmasına ilişkin değerlendirmenin yapılması için uzmanlarla görüşülmüştür. Bu aşamaların tamamlanmasının hemen ardından ise programın summatif değerlendirmesi ile ilgili olarak idarecilerle , öğretmenlerle, uzmanlarla ve PGK ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından görüşmelerde yine not tutulmuştur. Bu çalışmalar ile veri toplama süreci tamamlanmıştır.

### **3.5. VERİ ANALİZ TEKNİKLERİ**

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri ise SPSS 22.0 istatistik paket programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama hesaplaması, normalite testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi olmak üzere farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu veri analiz tekniklerinin program geliştirme sürecinin hangi aşamasında ve hangi amaçla kullanıldığı aşağıda açıklanmaktadır.

#### **3.5.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler**

Programın ihtiyaç analizi aşamasında değer eğitimiyle ilişkin mevcut sistemi incelemek amacı ile görüşme ve doküman analizi, Okul Temelli Değer Eğitim Program' ında (OTDEP) çalışılacak değerlerin belirlenmesi amacı ile de değer anketi

uygulaması yapılmıştır. Bu araçlar kullanılarak elde edilen verilerin analizinde hangi tekniklerin kullanıldığı aşağıda açıklanmaktadır.

1) Değer anketinden elde edilen verilerin analizinde kullanılan teknikler: Araştırmada öğrencilerin değer anketinde yer alan değerlere verdikleri önemi belirlemek için her bir maddeye ilişkin aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar 1.00 ile 1.66 arasında ise *Hiç Önemli Değil*, 1.67 ile 2.33 arasında ise *Orta Derecede Önemli* ve 2.34 ile 3.00 arasında ise *Çok Önemli* şeklinde yorumlanmıştır. Bu aralıklar seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 3 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

İdareci, öğretmen, veli, servis şoförü, yemekhane görevlisi ve temizlik görevlisinden oluşan diğer paydaşların değerlere verdikleri önemi ve bu değerlerin gözlenme düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek için ise değer listesindeki her bir değer için önem ve gözlenme düzeyine ilişkin aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Bu değerlerin yorumlanmasında beşli likert değerlendirme ölçeği kullanıldığı için; “ $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ ” formülü uygulanarak (Taşdemir, 2003) değerlendirme ölçeğinin grup değer aralığı önem düzeyine göre ve gözlemlenme düzeyine göre ayrı ayrı tanımlanmıştır. Önem düzeyine göre değerlendirme yapılırken hesaplanan aritmetik ortalamalar; 1.00 ile 1.80 arasında ise *Hiç Önemli Değil*, 1.81 ile 2.60 arasında ise *Düşük Derecede Önemli*, 2,61 ile 3.40 arasında ise *Orta Derecede Önemli*, 3,41 ile 4.20 arasında ise *Önemli* ve 4,21 ile 5.00 arasında ise *Çok Önemli* şeklinde yorumlanmıştır. Değerlerin öğrencilerde gözlemlenme düzeyine göre değerlendirme yapılırken ise; hesaplanan ortalama değerlerin gözlemlenme durumu; 1.00 ile 1.80 aralığı için *Hiçbir zaman*, 1.81 ile 2.60 aralığı için *Nadiren*, 2,61 ile 3.40 aralığı için *Bazen*, 3,41 ile 4.20 aralığı için *Sıklıkla* ve 4,21 ile 5.00 aralığı için ise *Her zaman* şeklinde yorumlanmıştır.

Veli, idareci ve öğretmen, öğrenci ve personelin değerlere verdiği önemin ortalamasını hesaplamak için ise matematiksel bir işlem yapılmıştır. Değer anketlerinden elde edilen veriler; veli, öğrenci, idareci ve öğretmen ve personelden elde edilen veriler olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Bu dört grup için değerlere verilen önemin ortalamaları alınarak değerler, ortalaması yüksek olandan düşük olana doğru sıralanmıştır. Ankette yer alan toplam değer sayısı 27 olduğu için, her grupta en yüksek ortalamaya sahip olan değere 27, en düşük ortalamaya sahip olana

değere 1 puanı verilmiştir. Sonra bu dört grupta her değere ortalama puan sıralamasına bağlı olarak 1 ve 27 aralığında verilen puanların toplamı alınmıştır. Bu toplamlarda en yüksek puana sahip olan değerler anketin uygulandığı tüm grubun en önemli bulduğu değerler olarak tanımlanmıştır. Aynı yöntem bu değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumu analiz edilirken de uygulanmıştır. Bu işlem sonrasında değerler aldıkları toplam puana göre sıralanmış, listenin en altında kalan değerler öğrencilerde gözlemlenme durumu en düşük olan değerler olarak tanımlanmıştır.

2) Okulun mevcut programının değerlendirilmesine ilişkin görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılan teknik: Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Betimsel analizde, görüşme sürecinde kullanılan sorular ve boyutlar dikkate alınarak veriler sunulabilir. Bu teknikte, görüşülen bireylerin görüşleri bireylerin görüşlerini sağlıklı ve etkili bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **3.5.2. Programın Öğretimsel Değerlendirmesi Aşamasında Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler**

Bu aşamada veriler, öğrenci değerlendirme formları ve öğrenci öz değerlendirme formları kullanılarak elde edilmiştir. Üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf olmak üzere her iki kademe için de, bu formlar kullanılarak öğretmen, öğrenci ve veliden elde edilen verilere Normalite Testi uygulanmış ve grupların normal dağılıma sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle tüm gruplara ilişkin veri analizlerinde non parametrik testlerden eşleştirilmiş gruplara ilişkin farklılıkların boyutlarını ölçen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak bu grupların ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. “p” değerinin .05’ dan küçük olduğu maddeler için ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark vardır yorumu yapılmıştır. Ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olan maddeler için sıralar toplamının negatif sıra ve pozitif sıra değerleri incelenmiştir. Pozitif sıra değerinin yüksek olması farkın olumlu yönde, negatif sıra değerinin yüksek olması ise bu farkın olumsuz yönde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.



### **3.5.3. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeline Göre Programın Değerlendirilmesi Aşamasında Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Teknik**

Bu aşamada programın formatif ve summatif değerlendirmesinin yapılabilmesi için görüşmeler yapılarak veri toplamıştır. Bu aşamada elde edilen verilerin analizinde de diğer görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde olduğu gibi betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmada ele alınan problemlerin çözümüne ilişkin yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sunulurken araştırmanın problemleri ve alt problemlerinin sırası takip edilmiştir.

#### **4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın birinci problemi “İhtiyaç analizi sonuçlarına göre çalışmanın yürütüldüğü okulda değerler eğitimi ile ilgili durum nedir?” olarak tanımlanmıştır. Bu problemde okulun değer eğitimine ilişkin mevcut sistemi incelenerek, okul temelli yaklaşımla geliştirilecek yeni değer eğitimi programına ne ölçüde ihtiyaç duyulduğu ortaya konmak istenmiştir. Görüşme ve doküman analizi yapılarak mevcut sisteme ilişkin bulguların elde edilmesinin ardından ise yeni oluşturulacak okul temelli değer eğitimi programında yer almasına ihtiyaç duyulan değerlere ilişkin bulgular sunulmuştur. İki aşamada yürütülen bu çalışmaya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

##### **4.1.1. Okulun Değer Eğitimine İlişkin Mevcut Sistemin İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorum**

İdareci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve doküman incelemesinden elde edilen veriler ışığında okulun mevcut değer eğitim sistemi tanımlanmış, bu sistemin yeterlilik durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

###### **1) Doküman analizinden elde edilen bulgular:**

Doküman incelemeleri kapsamında sadece 2013- 2014 eğitim - öğretim yılına ait raporlara, değer eğitim programı uygulama planına ve 2008-2009 eğitim öğretim yılında değer eğitim çalışmaları kapsamında oluşturulan materyal ve öğrenci ürünlerinin dosyasına ulaşılabilmektedir. Daha sonraki dönemlerde yapılan çalışmalara ilişkin materyal ve öğrenci ürünlerine ile 2013-2014 eğitim öğretim yılı öncesine ait

raporlara ulaşılamamıştır. Bu durumu sınıf öğretmenliği bölüm başkanı, "*Yapılan çalışmalar bir önceki yılın tekrarı, bu nedenle raporların içeriği de aynı, bir sonraki yıla fikir oluşturması için sadece son raporu saklıyoruz. Sene sonunda materyaller toplanıyor, çoğu atılıyor. Arşivlemek çok yer doldurur. İhtiyaç duymuyoruz.*" ifadeleri ile açıklamıştır. Bu bulgular, değer eğitim çalışmalarına ilişkin sağlıklı bir arşivleme çalışmasının yapılmadığını; rapor içeriğinin bir önceki yıl ile hemen hemen aynı olması ise; değer eğitim çalışmalarının değişen öğrenci profili ve ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmediğini göstermektedir. Ayrıca çok detaylı hazırlanmış raporların yanı sıra birkaç cümle ile oluşturulmuş çok yüzeysel çalışma raporlarının da olduğu tespit edilmiştir. Bu raporlara ilişkin bölüm başkanı ve idareci görüşmeleri o ayın değerinin ilgili zümre tarafından çok yüzeysel işlendiği bulgusuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Doküman incelemelerinde program hedeflerinin yer aldığı yazılı bir belgeye ulaşılamamıştır. Değer eğitim çalışmaları kapsamında uygulanan etkinliklerin neler olduğu ve nasıl uygulandığı birkaç kısa cümle ile değer eğitim çalışmalarına ilişkin raporlarda yer almaktadır. İncelemelerde bu etkinliklere ilişkin yazılı materyal, öğretmen yönergesi vb' e ulaşılamamıştır. Öğretmen görüşmelerinde böyle bir dokümanın oluşturulmadığı ayrıca tespit edilmiştir. Uygulanan programın değerlendirmesine ilişkin ölçme araçları mevcut değildir. Bu bulgular programa ilişkin yazılı ve planlı bir içerik çalışması ve ölçme değerlendirme çalışması yapılmadığını göstermektedir.

Değer eğitim programı uygulama planının incelenmesi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Programda toplam sekiz değer yer almaktadır. Bu değerlerin her biri slogan olarak hazırlanmış ve her ay bir değer çalışılacak şekilde değerlerin aylara göre dağılımı yapılmıştır. Eylül ve Haziran aylarında çalışılmak üzere değer belirlemesi yapılmamıştır. Değerler kademelere göre farklılık göstermemektedir. Örneğin tüm ilkökul kademelerinde ekim ayında çalışılan değer saygıdır. Programda yer verilen değerler ve aylara göre dağılımı aşağıdaki gibidir. Uygulama planı olarak incelenen dokümanda sadece bu dağılım yer almaktadır.

1. Sanko öğrencisi saygılıdır. (Ekim ayı)
2. Sanko öğrencisi Atatürkçü düşünceye sahiptir. (Kasım ayı)
3. Sanko öğrencisinin hedefi vardır. (Aralık ayı)
4. Sanko öğrencisi sorumluluk alır ve yerine getirir. (Ocak ayı)

5. Sanko öğrencisi ekip olmanın gücüne inanır. (Şubat ayı)
6. Sanko öğrencisi dürüştür. (Mart ayı)
7. Sanko öğrencisi sevginin değerini bilir. (Nisan ayı)
8. Sanko öğrencisi özgüven sahibidir. (Mayıs ayı)

2) İdarecilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular:

Bu görüşme ilkokulda görev alan iki idareci ile yapılmıştır. A ve B idarecileri ile yapılan bu görüşmelerden elde edilen veriler, okulun mevcut değer eğitim çalışmalarının nasıl oluşturulduğu, nasıl uygulandığı, programın yeterlilik ve etkililik durumu kapsamında incelenmiştir.

A idarecisi değer eğitim programının nasıl oluşturulduğuna ilişkin yaptığı açıklamada " *Uyguladığımız değer eğitim programını okulun vizyonu, misyonu, ilke ve değerlerine bağlı olarak, biz hangi değerlere sahip öğrenciler yetiştirmek istiyoruz? sorusundan yola çıkılarak 2008-2009 eğitim öğretim yılında okul idareci ve yönetim kurulunun fikirleri ile oluşturduk. Bu çalışmada her ay bir değer çalışılacak şekilde planlama yaptık.*" ifadelerini kullanmıştır. B idarecisi değerlerin işleniş şekli ile ilgili olarak " *Eylül ve haziran aylarını okulun açılış ve kapanış haftalarının yoğunluğu göz önünde bulundurularak programa dahil etmedik. Bu nedenle ekim ve mayıs ayları dahil olmak üzere toplam sekiz değer belirledik. Çalışmak istediğimiz her değeri bir slogan haline dönüştürdük ve öğrenci ajandalarını bu çalışma kapsamında düzenledik. Ajandada bu değerlere ilgili ayın sayfalarında yer verdik. Bunun yanı sıra bir SANÇO karakteri oluşturduk. Bu karakter programın maskotu oldu. Bu çalışma ile program dahilinde belirlenen değerler için öğrencilere model olabilecek bir karakter yaratmak hedeflendi.*" açıklamalarını yapmıştır. Bu açıklamalardan da görüldüğü üzere, okulun mevcut değer eğitim siteminde her aya bir değer olacak şekilde bir planlama yapılmıştır.

İdareciler programda yer alan değerlere ilişkin hedef belirleme, içerik oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamaları ile ilgili şu açıklamaları yapmışlardır. A idarecisi " *Bu çalışmanın aslında çok planlı bir program geliştirme çalışması olduğunu söyleyemeyiz. Biz bu aşamaları hiç hesaba katmadık. Bizim değer eğitim programımızın hedefleri aslında her ay için yazdığımız o değerlere ilişkin sloganları öğrencilerin içselleştirmesi ve bu değerlere uygun davranmaları idi. Öğretmeler her ayın değeri ile ilgili çalışmayı kendi zümrelerinde planladılar ve diğer derslerin içerisinde sınıflarında uyguladılar, bizleri de zaman zaman bu*

*çalışmalarına davet ettiler. ancak ders planı niteliğinde bir etkinlik planlaması yapıldığını sanmıyorum. Yaptıkları çalışmalar öğretmenlerden sadece yıl sonu raporu olarak istendi." B idarecisi ise bu konudaki görüşlerini " Aslında bu çalışmalara ilk zamanlarda çok büyük hevesle başlandı, güzel çalışmalar da yapıldı ancak sonra bu heyecan biraz azaldı. Bir önceki yılın raporu ile birebir aynı raporu aldığım çok zaman oldu. Aslında programda revizyona gitmemek bizim de hatamız olmuş olabilir. Altı yıldır aynı değerleri tüm kademelerde uyguluyoruz. Değerlendirme ile ilgili bir çalışma yapmadık, öğretmenler toplantılarda programın olumlu olduğunu söylediler ama bunu genel gözlemlerine dayanarak ifade ettiler. Bu anlamda ciddi bir ölçme değerlendirme çalışması yaptığımızı söyleyemeyiz. Bu program temelde farkındalık yarattı. Kesinlikle yeni bir çalışmaya ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Değer eğitimi çok önemli, öğretmenleri işin içine çekip bu konuda yazılı bir kaynak, bir program oluşturmamız lazım." ifadeleri ile açıklamıştır.*

A idarecisi ayrıca okulda bu çalışmalara paralel olarak Gaziantep' e Değer Projesi kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen çalışmaların da takip edildiğini, bu nedenle okulda iki farklı değer eğitim çalışmasının birbirine entegre edilerek yürütüldüğü açıklamıştır. Ancak bu projenin de okulun ve öğrencinin ihtiyaçları ile örtüşmemesi nedeni ile etkili olmadığını sadece zorunluluk olması nedeni ile bazı raporların ve etkinliklerin uygulandığını ifade etmiştir. Bu çalışmaya ait de bir değerlendirme yapılmadığı için uygulanan programın etkili olma durumu hakkında yorum yapılamayacağını ancak kendi görüşüne göre bu çalışmanın etkili olmadığını belirtmiştir. B idarecisi de aynı görüşleri paylaştığını ifade etmiştir.

İdareciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, okulun mevcut değer eğitim programının hedeflerinin olmadığını, içeriğin planlanmasının öğretmenler tarafından yapıldığını, uygulamanın öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığını, uygulanan programa ilişkin bir değerlendirme yapılmadığını, öğrenci profili ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak programa ilişkin bir güncelleme yapılmadığını ve programa ilişkin yazılı bir kaynak oluşturulmadığını göstermektedir. Bu bulgular program sürekliliğinin de öğretmen inisiyatifine bırakıldığını ortaya koymaktadır.

3) Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular:

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da doküman incelemesi ve idareci görüşmelerinden elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin okulun mevcut değer eğitim programının oluşturulmasına, uygulanmasına, yeterli ve etkili olma durumuna ilişkin görüş ve açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

A öğretmenin mevcut programın oluşturulmasına ilişkin açıklamaları; " *Bu program öğrenci ajandası oluşturulurken bir fikir olarak gündeme geldi. Oluşturulan ajanda da her ay bir değere ilişkin mesajlar verilerek aynı zamanda değer eğitime ilişkin bir çalışma yapılması hedeflendi.*" şeklindedir. B Öğretmeni bu konuda yapılanları " *Değerler belirlenirken aslında bizim pek bir katkımız olmadı, ama biz de bu değerlerin çalışılmasını uygun bulduk. Değerler okul idaresinin yaptığı çalışmalar doğrultusunda okul vizyonuna göre öğrenci yetiştirmek için belirlendi. Bizden istenen bu değerleri öğrencilere kazandırmak için çalışmalar yapmamızdı.*" şeklinde, C Öğretmeni " *Her aya bir değer bizim de istediğimiz bir planlamaydı. Sadece eylül ve haziran ayları okulun açılma ve kapanmamasına denk geldiği için ve çok sıkışık oluyoruz bu nedenle bu aylara bir değer belirlemedik.*" cümleleri ile açıklamıştır.

Uygulamaya ilişkin görüşler D öğretmeni tarafından " *Tüm kademelerde aynı değeri işliyoruz. Bu nedenle o ay okulun her yerinde aynı değere ilişkin bir çalışma var. Aslında bu durum bir sinerji oluşturuyor. Ayrıca değer sarmal bir yapıda işleniyor. Birinci sınıfta işlenen saygı değeri, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta da işleniyor ama buna ihtiyaç da var. Tek eksiklik yazılı bir program yok, başka bir saat yok. Değerleri derslerimizin konularına uyma durumuna göre diğer derslerin içerisinde işliyoruz.*" şeklinde, G öğretmeni tarafından ise " *Etkinlik oluşturmak için zaman dar ve biz buna yeterince fırsat bulamıyoruz. Bu nedenle de bir önceki yılın çalışmalarını uyguluyoruz, bu durum da bizim tekrara düşmemize neden oluyor. Aslında ilk yıllarda daha güzel çalışmalar yaptık ama sanki artık bu konu önceliğimizden kalktı. Değer eğitimi önemli ama yeterince ciddi uygulanmıyor.*" cümleleri ile ifade edilmiştir. Diğer öğretmenler de bu görüşlere katıldıklarını belirtmişlerdir. A öğretmeni bu açıklamalara ek olarak planlı ve yazılı bir program olmamasının programın etkililiğini azalttığı görüşünü belirtmiştir. A öğretmeni bu görüşünü " *Sanırım buradaki en önemli eksikliğimiz, çalışmalarımızı yazılı hale dönüştürüp saklamamız oldu. Bizim etkinlik havuzumuz yok, hangi zamanda*

*hangi çalışmayı yapacağımıza ilişkin bir yıllık planımız yok. İdarecilerimiz ayın değerini bize hatırlatıyorlar ve biz o değere ilişkin bir kaç çalışma planlıyor mevcut derslerimizde yer alan konularla örtüştürerek uyguluyoruz. Bazen de belirli gün ve haftaların program içeriklerine veya okul törenlerine, kutlamalarda yaptığımız etkinlikler ile örtüştürüyoruz. Aslında güzel çalışmalar da yaptık. Çocuklara sabah törenleri için sunumlar yaptırarak, bazen biz konuşma yaptık, gösteriler düzenledik, pano hazırladık ama planlı olmadığı zaman etkili olmuyor."* ifadeleri ile açıklamıştır. E öğretmeni ise uygulanan programın zayıf kalan yönlerinin en önemlisinin yapılan çalışmaların değerlendirilmemesi olarak açıklamıştır. E öğretmeni " *Bu çalışmalar güzeldi belki çocuklara bir şeyler kazandırdı ama çocuklarda ne değiştirdi bilmiyoruz. Çünkü bunu ölçmedik. Bu bence büyük bir eksiklik.Yaptığımız çalışma evet güzeldi ama bence sadece iyi niyetle atılmış bir adım oldu. Ben bir değer öğretmene bir aylık bir sürede yapılmış bir iki olumlu mesaj içeren etkinlikle kazandırılabilirdiğine inanmıyorum."* şeklinde açıklama yapmıştır. Buna ek olarak F öğretmeni; "Aslında özellikle ilk yıllarda güzel çalışmalar yaptık. Etkinlikleri zümrelerde hep beraber hazırladık, yaratıcı çalışmalar da ortaya koyduk ama zamanla önceliğimiz başka çalışmalarımız oldu, değer eğitimi biraz ihmal edildi. Fakat ilk dönemlerde bile değerlendirme çalışması yapmadık, bu en önemli eksiklikti." ifadelerini kullanmıştır. Diğer öğretmenler de yapılan çalışmanın öğrencide değişiklik yaratacak etkililikte olmadığı, değerlendirme yapılmamasının programın zayıf bir yönü olduğu görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgularda okulun hedef, program içeriği ve değerlendirme araçlarını içeren bir değer eğitim programının olmadığını, uygulamaların öğretmen inisiyatifinde yürütüldüğünü, değer eğitimine ilişkin bağımsız bir ders saati olmadığını, programın diğer derslerin içerisinde bu derslerin konularına entegre edilmiş bir şekilde veya okulun örtük programları içerisinde yürütüldüğünü ve okulda kapsamlı bir değer eğitim programı çalışması yapılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **4.1.2. Programda Yer Alacak Değerlerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum**

İhtiyaç analizi çalışmasının ikinci aşamasında ise okul temelli yaklaşımla geliştirilecek olan okulun yeni değer eğitim programında yer almasına ihtiyaç duyulan değerler belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla veli, öğretmen, idareci, öğrenci

ve personele uygulanan değer anketinden elde edilen bulgular Tablo 4.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Ankette Yer Alan Değerlerin Öğrenci, Öğretmen/ İdareci, Veli ve Personele Göre Önem Ortalamaları

Önem Sırası	Değer	Öğrenci Ort.	Değer	Öğretmen /İdareci Ort.	Değer	Veli Ort.	Değer	Personel Ort.
1	d1	2,94	d1	4,97	d1	4,99	d1	4,96
2	d2	2,94	d4	4,95	d2	4,97	d7	4,96
3	d7	2,94	d2	4,92	d15	4,94	d15	4,95
4	d25	2,91	d26	4,89	d5	4,92	d2	4,87
5	d26	2,91	d25	4,86	d6	4,92	d4	4,86
6	d19	2,90	d8	4,84	d9	4,92	d9	4,78
7	d21	2,90	d15	4,84	d11	4,91	d6	4,70
8	d6	2,90	d27	4,84	d4	4,90	d10	4,70
9	d24	2,88	d9	4,84	d7	4,88	d5	4,70
10	d22	2,87	d7	4,82	d23	4,85	d13	4,61
11	d15	2,86	d5	4,82	d21	4,84	d25	4,59
12	d13	2,86	d3	4,82	d10	4,83	d11	4,59
13	d17	2,85	d21	4,81	d27	4,81	d17	4,59
14	d11	2,85	d10	4,81	d8	4,80	d16	4,57
15	d5	2,85	d24	4,78	d25	4,79	d26	4,55
16	d18	2,85	d6	4,71	d24	4,75	d14	4,50
17	d4	2,84	d11	4,70	d12	4,75	d8	4,48
18	d27	2,84	d14	4,70	d13	4,73	d18	4,43
19	d23	2,81	d22	4,68	d16	4,73	d3	4,39
20	d8	2,81	d18	4,68	d26	4,72	d20	4,36
21	d16	2,77	d16	4,68	d3	4,71	d21	4,36
22	d10	2,77	d23	4,65	d14	4,66	d24	4,36
23	d12	2,73	d20	4,59	d20	4,64	d27	4,35
24	d9	2,72	d13	4,57	d18	4,63	d23	4,35
25	d20	2,72	d19	4,51	d22	4,63	d19	4,13
26	d3	2,68	d12	4,49	d19	4,60	d22	4,09
27	d14	2,54	d17	4,41	d17	4,44	d12	4,04

Ankette yer alan değerler; d1: dürüstlük, d2:sorumluluk, d3:empati, d4: adil olma, d5:özsaygı, d6: çevreye saygı, d7: Büyüklere saygı, d8: farklılıklara saygı, d9:Başkalarının haklarına saygı, d10: öz kontrol/ disiplin, d11:Sevgi, d12: Cesaret, d13: Kurallara uyma /uyum, d14:Alçak gönüllü olma, d15: Güvenilir olma, d16: Sosyal sorumluluk bilinci, d17: Cömertlik, d18: Paylaşma, d19: Tutumluluk, d20: Sabır, d21: Nezaket, d22: İyimserlik, d23: Azimli olma, d24: İş birliği/ ekip, çalışması, d25: Yardımseverlik, d26: Hoşgörülü olma ve d27:Merhametli olma olarak tanımlanmıştır.



Değer anketinden elde edilen bulgular, ankette yer alan değerlerin tamamının öğrenciler, öğretmenler, çalışanlar ve veliler için çok önemli olarak ifade edildiği yönündedir. Bu yorum üçlü likert derecelendirme ölçeği kullanılan öğrenci grubu için, ankette yer alan tüm değerlerin önem ortalamasının 2.34 ile 3.00 arasında olması, beşli likert derecelendirme ölçeği kullanılan diğer gruplarda ise tüm değerlerin önem ortalamasının 4,21 ile 5.00 değer aralığında olması nedeni ile yapılmıştır. Değer anketinin uygulandığı tüm gruplar için ankette yer alan değerlerin önem derecelerinin ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumuna ilişkin ortalamalar ise Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Ankette Yer Alan Değerlerin Öğretmen / İdareci, Veli ve Personele Göre Öğrencilerde Gözlemlenme Durumu Ortalamaları

Gözlemlenme Sıralaması	Değer	Öğrt./ İdareci Ort.	Değer	Veli Ort.	Değer	Personel Ort.
1	d12	4,00	d11	4,59	d24	4,14
2	d11	3,81	d15	4,53	d23	4,00
3	d1	3,81	d1	4,50	d11	3,96
4	d25	3,72	d27	4,40	d18	3,91
5	d24	3,69	d7	4,37	d15	3,86
6	d7	3,66	d25	4,36	d17	3,86
7	d27	3,64	d13	4,27	d12	3,84
8	d22	3,58	d5	4,23	d16	3,78
9	d5	3,53	d6	4,21	d22	3,76
10	d18	3,53	d17	4,19	d9	3,74
11	d15	3,46	d18	4,17	d1	3,74
12	d26	3,42	d16	4,16	d5	3,70
14	d16	3,39	d24	4,08	d19	3,61
15	d4	3,39	d21	4,07	d25	3,59
16	d14	3,39	d22	4,07	d8	3,57
17	d13	3,36	d2	4,06	d6	3,43
18	d23	3,33	d4	4,03	d7	3,36
19	d17	3,28	d14	4,03	d4	3,27
20	d9	3,28	d12	3,89	d10	3,26
21	d6	3,25	d10	3,81	d26	3,23
22	d2	3,22	d8	3,79	d20	3,17
23	d10	3,14	d26	3,77	d13	3,14
24	d8	3,11	d23	3,77	d2	3,14
25	d19	2,94	d3	3,54	d3	3,13
26	d3	2,86	d19	3,42	d14	3,00
27	d20	2,58	d20	3,18	d27	2,82

Tabloda yer alan sonuçlara göre öğretmen ve idareciler ankette yer alan değerlere ilişkin davranışların öğrencilerde gözlemlenme durumunu nadiren ve sıklıkla aralığında değerlendirmişlerdir. İdareci ve öğretmenlere göre, bu değerlerin hiçbirinin öğrencilerde gözlemlenme ortalaması “her zaman” veya “hiçbir zaman” olarak belirtilmemiştir. Öğretmen ve idarecilere göre sadece sabır değerinin öğrencilerde gözlemlenme ortalaması, nadiren aralığında yer almıştır. Bu uygulama grubu, diğer anketinde yer alan diğer 13 değer öğrencilerde gözlemlenme durumunu ise bazen olarak tanımlamıştır. Bazen olarak tanımlanan bu değerler; empati, tutumluluk, farklılıklara saygı, öz kontrol/ disiplin, sorumluluk, çevreye saygı, başkalarının haklarına saygı, cömertlik, azimli olmak, kurallara uyma/ uyum, alçak gönüllü olma, adil olma, ve sosyal sorumluluk bilincidir. Öğretmen ve idarecilere göre, öğrencilerde sıklıkla gözlemlenen değerler ise nezaket, hoşgörülü olma, güvenilir olma, paylaşma, öz saygı, iyimserlik, büyüklere saygı, işbirliği /ekip çalışması, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi ve cesarettir.

Velilere göre ise ankette yer alan değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumu ortalamaları, bazen ve her zaman aralığında yer almaktadır. Velilere göre, sabır değeri öğrencilerde bazen gözlemlenirken, tutumluluk, empati, azimli olma, hoşgörülü olma, farklılıklara saygı, öz kontrol/ disiplin, cesaret, alçak gönüllü olma, adil olma, sorumluluk, iyimserlik, nezaket, işbirliği/ ekip çalışması, farklılıklara saygı, sosyal sorumluluk bilinci, paylaşma ve cömertlik değerleri sıklıkla gözlemlenmiştir. Çevreye saygı, öz saygı, cesaret, yardımseverlik, büyüklere saygı, merhametli olma, dürüstlük, güvenilir olma ve sevgi değerleri velilere göre, öğrencilerde her zaman gözlemlenen değerlerdir.

Personele uygulanan anket anketinden elde edilen bulgulara göre, personel bu değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumunu bazen ve sıklıkla aralığında değerlendirmiştir. Personele göre, merhametli olma, alçak gönüllü olma, empati, sorumluluk, kurallara uyma/ uyum, sabır, hoş görülü olma, öz kontrol/ disiplin, adil olma, büyüklere saygı gibi değerler öğrencilerde bazen gözlemlenirken, öz saygı, farklılıklara saygı, yardım severlik, tutumluluk, nezaket, çevreye saygı, dürüstlük, başkalarının haklarına saygı, iyimserlik, sosyal sorumluluk bilinci, cesaret, cömertlik, güvenilir olma, paylaşma, sevgi, azimli olma ve işbirliği/ ekip çalışması sıklıkla gözlemlenen değerlerdir.

Araştırmanın başlangıcında, programda yer alacak değerlerin belirlenmesinde idareci, öğretmen, veli personel ve öğrenci tarafından en önemli görülen ancak öğrencilerde en az gözlemlenen değerlerin seçilmesi planlanmıştır. Ancak anketin uygulandığı grupların tüm değerleri çok önemli olarak tanımlanması, öğrencilerde gözlemlenme durumu incelendiğinde ise bu değer ortalamalarının idareci/ öğretmen ve veli gruplarına göre farklılık göstermesi nedeni değerler bu yaklaşımla belirlenememiştir. Geliştirilen değer eğitim programında yer alacak değerlerin belirlenebilmesi için öncelikle grupların ankette yer alan 27 değere ilişkin ortalamaları veri analizi bölümünde anlatılan yöntem ile birleştirilmiş ve değerler için tüm grupların ortalamalarını yansıtan toplam puanlar hesaplanmıştır. Bu tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.3: Ankette Yer Alan Değerlerin Tüm Gruplara Göre Önem Sıralaması ve Öğrencilerde Gözlemlenme Durumu

Değerlerin Öğrencilerde Gözlemlenme Durumu			Değerlere Verilen Önem Sıralaması		
No	Toplam Puan	Değer	Değer	Toplam Puan	No
d1	77	Dürüstlük	Dürüstlük	108	d1
d11	70	Sevgi	Sorumluluk	101	d2
d7	66	Büyüklerle Saygı	Güvenilir olma	88	d15
d5	62	Öz Saygı	Büyüklerle Saygı	87	d7
d15	56	Güvenilir olma	Adil Olma	80	d4
d12	51	Cesaret	Yardımseverlik	76	d25
d25	49	Yardımseverlik	Çevreye Saygı	76	d6
d6	48	Çevreye Saygı	Öz Saygı	74	d5
d13	47	Kurallara Uyma	Hoşgörülü olma	68	d26
d4	47	Adil Olma	Başkalarının Haklarına Saygı	67	d9
d27	46	Merhametli olma	Sevgi	63	d11
d18	45	Paylaşma	Nezaket	59	d21
d9	43	Başkalarının Haklarına Saygı	Farklılıklara Saygı	55	d8
d2	43	Sorumluluk	Öz kontrol/ disiplin	55	d10
d16	42	Sosyal sorumluluk bilinci	Merhametli olma	50	d27
d24	41	İş birliği /Ekip Çalışması	İş birliği /Ekip Çalışması	50	d24
d22	38	İyimserlik	Kurallara Uyma	48	d13
d17	37	Cömertlik	Azimli olma	37	d23

Tablo 4.3: (Devam)

d21	35	Nezakət	Sosyal sorumluluk bilinci	37	d16
d14	35	Alçak Gönüllü Olmak	Empati	34	d3
d8	30	Farklılıklara Saygı	Paylaşma	34	d18
d10	30	Öz kontrol/ disiplin	İyimserlik	32	d22
d3	30	Empati	Cömertlik	32	d17
d26	23	Hoşgörülü olma	Tutumluluk	30	d19
d23	19	Azimli olma	Alçak Gönüllü Olmak	29	d14
d19	14	Tutumluluk	Sabır	21	d20
d20	10	Sabır	Cesaret	19	d12

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, değer anketinde yer alan değerler, tüm grupların değerlendirmelerine göre öğrencilerde gözlemlenme durumu açısından incelendiğinde; hoşgörülü olma, tutumlu olma, sabırlı olma ve azimli olma değerleri en düşük gözlemlenme oranına sahip değerler olarak diğerlerinden ayrılmakta ve listenin en altında yer almaktadır. Bu bulgular doğrultusunda programda yer alacak değerler PGK, okul idarecileri ve üçüncü - dördüncü sınıf öğretmenleri tarafından azimli olmak ve tutumlu olmak olarak belirlenmiştir.

PGK, idareci ve öğretmenler; sene başında öğrencilere azimli olmak değerinin kazandırılarak öğrencilerin derslerinde yıl boyu başarı sağlamalarını desteklemek için bu değeri Ekim- Kasım aylarında işlenmek üzere programa almıştır. Tutum, Yatırım ve Yerli Malı Haftasının Aralık ayında, Enerji Tasarrufu Haftasının Ocak ayında yer alması ve dördüncü sınıflarda Sosyal Bilgiler, üçüncü sınıflarda Hayat Bilgisi dersinin bazı ünitelerinin Ocak- Aralık aylarında işlenen konularının bu değere vurgu yapacak içerikte olması nedeni ile bu değer Aralık -Ocak ayında işlenmek üzere programa alınmıştır.

#### **4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın ikinci problemde geliştirilen okul temelli değer eğitimi programı uygulamaları sonrasında programın etkililik düzeyi tespit edilmek istenmiştir. Böylelikle geliştirilen okul temelli değer eğitim programının öğretimsel değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu duruma ilişkin tespit, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulguların yorumlanmasıyla ortaya konmaktadır.

#### 4.2.1. Araştırmanın İkinci Probleminin Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci probleminin ilk alt problemi " Öğretmenlerin programda yer alan değerler için öğrenci davranışlarını değerlendirdiği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? " olarak tanımlanmıştır. Programda iki değer yer almaktadır, bu değerler azimli olmak ve tutumlu olmaktır. Bu bölümde ilk olarak azimli olmak değerine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Azimli olmak değerine ilişkin bulgular, üçüncü sınıflar ve dördüncü sınıflar olmak üzere iki farklı grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Uygulanan programın bu gruplar üzerindeki etkililik düzeyi her grup için yorumlanmıştır.

Azimli olmak değeri için öğretmenlerin öğrenci davranışını değerlendirdiği ön test son test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Bu bulgular üçüncü sınıflar için 106, dördüncü sınıflar için 94 olmak üzere, toplam 200 geçerli verinin analizi sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.4: "Azimli Olmak" Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
ss1 - s1	Negatif Sıra	4	21,5	86	-5,89	0.00
	Pozitif Sıra	48	26,92	1292		
	Eşit	54				
	Toplam	106				
ss2 - s2	Negatif Sıra	8	21	168	-5,24	0.00
	Pozitif Sıra	46	28,63	1317		
	Eşit	52				
	Toplam	106				
ss3 - s3	Negatif Sıra	9	20,67	186	-3,50	0.00
	Pozitif Sıra	33	21,73	717		
	Eşit	64				
	Toplam	106				
ss4 - s4	Negatif Sıra	11	28,73	316	-4,78	0.00
	Pozitif Sıra	49	30,9	1514		
	Eşit	46				
	Toplam	106				

Tablo 4.4: (Devam)

<b>ss5 - s5</b>	Negatif Sıra	9	22,67	204	-3,34	0,001
	Pozitif Sıra	33	21,18	699		
	Eşit	64				
	Toplam	106				
<b>ss6 - s6</b>	Negatif Sıra	13	26,04	338,5	-4,33	0.00
	Pozitif Sıra	46	31,12	1431,5		
	Eşit	47				
	Toplam	106				

• Tablolarda son testte yer alan maddeler “ss”, ön testte yer alan maddeler ise “s” olarak kodlanmıştır.

Üçüncü sınıf öğretmenlerine uygulanan “Azimli Olmak” değeri öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçları, bu değer için uygulanan eğitim programı sonrasında öğrencilerin azimli olmak değerine ilişkin gelişimlerinde tüm kazanımlar için istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı fark oluşturduğunu göstermektedir. Tüm kazanımlar için  $p < .05$  değeri elde edilmiştir. Bu bulgu değer eğitim programının azimli olmak değeri için oluşturulmuş kısmının, üçüncü sınıf öğretmenlerine göre üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Dördüncü sınıflara ilişkin bulgular ise Tablo 4.5' te sunulmaktadır.

Tablo 4.5: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<b>Sontest-Öntest</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıralar Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>ss1 - s1</b>	Negatif Sıra	0	0	0	-6,29	0.00
	Pozitif Sıra	42	21,5	903		
	Eşit	52				
	Toplam	94				
<b>ss2 - s2</b>	Negatif Sıra	0	0	0	-5,97	0.00
	Pozitif Sıra	41	21	861		
	Eşit	53				
	Toplam	94				
<b>ss3 - s3</b>	Negatif Sıra	8	19,5	156	-3,83	0.00
	Pozitif Sıra	32	20,75	664		
	Eşit	54				
	Toplam	94				

Tablo 4.5: (Devam)

ss4 - s4	Negatif Sıra	3	21,5	64,5		
	Pozitif Sıra	41	22,57	925,5		
	Eşit	50			-5,65	0.00
	Toplam	94				
ss5 - s5	Negatif Sıra	8	19,5	156		
	Pozitif Sıra	33	21,36	705		
	Eşit	53			-3,96	0.00
	Toplam	94				
ss6 - s6	Negatif Sıra	5	24	120		
	Pozitif Sıra	48	27,31	1311		
	Eşit	41			-5,79	0.00
	Toplam	94				

Dördüncü sınıf öğretmenlerine uygulanan “Azimli Olmak” değeri öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçlarına göre, “Azimli Olmak” değeri için oluşturulmuş tüm kazanımlarda  $p < .05$  değeri elde edilmiştir. Yani ön test son test uygulamaları arasında oluşan fark tüm kazanımlar için istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bu bulgu dördüncü sınıf öğretmenlerine göre, azimli olmak değeri için uygulanan değer eğitim programının dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tutumlu olmak değeri için öğretmenlerin öğrenci davranışını değerlendirdiği ön test - son test sonuçlarına ilişkin bulgular ise aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Bu bulgular üçüncü sınıflardan 105, dördüncü sınıflardan 92 olmak üzere 197 geçerli verinin analizi sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.6: “Tutumlu Olmak” Değeri için oluşturulan Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>ss1 - s1</b>	Negatif Sıra	23	23,50	540,50	-,28	,78
	Pozitif Sıra	24	24,48	587,50		
	Eşit	58				
	Toplam	105				
<b>ss2 - s2</b>	Negatif Sıra	18	20,50	369,00	-,91	,37
	Pozitif Sıra	23	21,39	492,00		
	Eşit	64				
	Toplam	105				
<b>ss3 - s3</b>	Negatif Sıra	10	19,30	193,00	-2,46	,01
	Pozitif Sıra	26	18,19	473,00		
	Eşit	69				
	Total	105				
<b>ss4 - s4</b>	Negatif Sıra	17	20,00	340,00	-1,07	,29
	Pozitif Sıra	23	20,87	480,00		
	Eşit	65				
	Toplam	105				
<b>ss5 - s5</b>	Negatif Sıra	13	17,27	224,50	-1,12	,26
	Pozitif Sıra	20	16,83	336,50		
	Eşit	72				
	Toplam	105				
<b>ss6 - s6</b>	Negatif Sıra	10	12,50	125,00	-2,151 <sup>b</sup>	,031
	Pozitif Sıra	19	16,32	310,00		
	Eşit	76				
	Toplam	105				
<b>ss7 - s7</b>	Negatif Sıra	21	21,93	460,50	-,43	,67
	Pozitif Sıra	20	20,03	400,50		
	Eşit	64				
	Toplam	105				

Üçüncü sınıf öğretmenlerine uygulanan “Tutumlu Olmak” değeri öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçları, üçüncü sınıf öğrencilerinde programın üçüncü kazanımı için anlamlı bir fark oluştuğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu kazanım "K3: Suyu tutumlu kullanır. " olarak tanımlanmıştır. Bu bulgu programın üçüncü sınıf öğretmenlerine göre sadece üçüncü kazanım için öğretimsel



değerlendirme açısından başarılı görüldüğünü göstermektedir. Dördüncü sınıflara ilişkin bulgular ise Tablo 4.7' de sunulmaktadır.

Tablo 4.7: “Tutumlu Olmak” Değeri için oluşturulan Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<b>Sontest-Öntest</b>		<b>n</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıralar Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>ss1 - s1</b>	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,74	,00
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00		
	Eşit	78				
	Toplam	92				
<b>ss2 - s2</b>	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,47	,00
	Pozitif Sıra	20	10,50	210,00		
	Eşit	72				
	Toplam	92				
<b>ss3 - s3</b>	Negatif Sıra	3	13,50	40,50	-3,92	,00
	Pozitif Sıra	23	13,50	310,50		
	Eşit	66				
	Toplam	92				
<b>ss4 - s4</b>	Negatif Sıra	2	15,00	30,00	-4,76	,00
	Pozitif Sıra	29	16,07	466,00		
	Eşit	61				
	Toplam	92				
<b>ss5 - s5</b>	Negatif Sıra	7	10,50	73,50	-1,63	,10
	Pozitif Sıra	14	11,25	157,50		
	Toplam	71				
	Total	92				
<b>ss6 - s6</b>	Negatif Sıra	5	8,50	42,50	-2,28	,02
	Pozitif Sıra	14	10,54	147,50		
	Eşit	73				
	Toplam	92				
<b>ss7 - s7</b>	Negatif Sıra	9	11,00	99,00	-1,31	,19
	Pozitif Sıra	14	12,64	177,00		
	Eşit	69				
	Toplam	92				

Dördüncü sınıfların öğretmenlerine uygulanan “Tutumlu Olmak” değeri öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçlarına göre ise programın birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve altıncı kazanımları için uygulamaların dördüncü sınıf

öğrencilerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Bu kazanımlar için  $p < .05$  değeri elde edilmiştir. Bu kazanımlar sırası ile “K1: Tasarruf kelimesini tanımlar.”, “K2: İsrâf kelimesini tanımlar.”, “ K3:Suyu tutumlu kullanır.”, “K4: Kullanılmayan ışıkları söndürür.” ve “ K6: Kişisel eşyalarını korur ve kaybetmez.” olarak ifade edilmiştir.

Aynı programın uygulandığı üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğretmenlere göre, program sadece “K3: Suyu tutumlu kullanır.” kazanımı için her iki grupta da etkili olmuştur. Bu bulgular ışığında üçüncü sınıf öğretmenlerine göre uygulanan program üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yeterince etkili olmazken, dördüncü sınıf öğretmenlerine göre program bu kademe öğrencilerinde büyük ölçüde etkili olmuştur. Öğretmenler bu durumu öğrencilerin yaşantılarında tutumlu olmaya ilişkin kaygı olmaması nedeni ile programın etkisinin öğrencide sadece farkındalık yaratacak düzeyde kaldığı, davranışa dönüşmediği şeklinde açıklamışlardır. Dördüncü sınıf öğretmenleri ise öğrencilerin büyüdükçe, bu değere ilişkin hassasiyetin öğrencinin yaşından kaynaklanan olgunluğuna bağlı olarak geliştiği, programın yukarıda belirtilen kazanımlar için öğrencilerde fark edilir düzeyde etkili olduğu yorumunu yapmışlardır. Ayrıca bu değer için aile desteği ve katılımının yeterli düzeyde sağlanamadığına dikkat çekmişlerdir.

#### **4.2.2. Araştırmanın İkinci Probleminin İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ikinci probleminin ikinci alt problemi " Velilerin programda yer alan değerler için öğrenci davranışını değerlendirdiği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak tanımlanmıştır. Bu bölümde, programda yer alan her iki değere ilişkin bulgular üçüncü ve dördüncü sınıflar için sırası ile sunulmaktadır. Uygulanan programın velilere göre öğrenciler üzerindeki etkililik düzeyi üçüncü sınıf ve dördüncü sınıflar için ayrı ayrı yorumlanmıştır. Azimli olmak değeri için velilerin öğrenci davranışını değerlendirdiği ön test son test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Bu bulgular üçüncü sınıflardan 81, dördüncü sınıflardan 38 olmak üzere toplam 119 geçerli verinin analizi sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.8: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
ss1 - s1	Negatif Sıra	2	14,5	29	-4,94	0,00
	Pozitif Sıra	32	17,69	566		
	Eşit	47				
	Toplam	81				
ss2 - s2	Negatif Sıra	3	18	54	-5,70	0,00
	Pozitif Sıra	44	24,41	1074		
	Eşit	33				
	Toplam	80				
ss3 - s3	Negatif Sıra	7	16	112	-3,21	0,00
	Pozitif Sıra	25	16,64	416		
	Eşit	48				
	Toplam	80				
ss4 - s4	Negatif Sıra	9	17	153	-2,97	0,00
	Pozitif Sıra	26	18,35	477		
	Eşit	46				
	Toplam	81				
ss5 - s5	Negatif Sıra	5	13,5	67,5	-3,14	0,00
	Pozitif Sıra	21	13,5	283,5		
	Eşit	55				
	Toplam	81				
ss6 - s6	Negatif Sıra	6	17,5	105	-4,12	0,00
	Pozitif Sıra	31	19,29	598		
	Eşit	44				
	Toplam	81				

Üçüncü sınıf velilerine uygulanan “Azimli Olmak” değeri öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçları, uygulanan eğitim programı sonrasında öğrencilerin bu değer ile ilgili tüm kazanımlar için sağladıkları gelişimin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu bulgu, üçüncü sınıf velilerine göre, uygulanan programın bu sınıf seviyesinde etkili olduğunu göstermektedir. Dördüncü sınıflara ilişkin bulgular ise Tablo 4.9’ da sunulmaktadır.

Tablo 4.9: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
ss1 - s1	Negatif Sıra	1	8	8	-3,44	0,00
	Pozitif Sıra	15	8,53	128		
	Eşit	22				
	Toplam	38				
ss2 - s2	Negatif Sıra	0	0	0	-3,77	0,00
	Pozitif Sıra	15	8	120		
	Eşit	23				
	Toplam	38				
ss3 - s3	Negatif Sıra	3	8	24	-2,32	0,02
	Pozitif Sıra	12	8	96		
	Eşit	23				
	Toplam	38				
ss4 - s4	Negatif Sıra	3	7,5	22,5	-2,36	0,02
	Pozitif Sıra	12	8,13	97,5		
	Eşit	23				
	Toplam	38				
ss5 - s5	Negatif Sıra	2	6,5	13	-2,31	0,02
	Pozitif Sıra	10	6,5	65		
	Eşit	26				
	Toplam	38				
ss6 - s6	Negatif Sıra	2	9	18	-3,15	0,00
	Pozitif Sıra	15	9	135		
	Eşit	21				
	Toplam	38				

Dördüncü sınıf velilerine uygulanan “Azimli Olmak” değeri öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçları, uygulanan eğitim programı sonrasında öğrencilerin bu değer ile ilgili tüm kazanımlar için olumlu gelişim sağladıklarını göstermektedir. Çünkü ön test son test sonuçları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir ( $p < .05$ ). Bu bulgular ışığında, dördüncü sınıf velilerinin de azimli olmak değerine ilişkin uygulanan programın, öğrenci davranışına yansıdığı ve etkili olduğu yönünde görüşe sahip olduğu yorumu

yapılabilir. Tutumlu olmak değeri için velilerin öğrenci davranışını değerlendirdiği ön test son test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Bu bulgular üçüncü sınıflardan 74, dördüncü sınıflardan 21 olmak üzere 95 geçerli verinin analizi sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.10: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<b>Sontest-Öntest</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıralar Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>ss1 - s1</b> Negatif Sıra	6	8,83	53,00	-,84	,40
Pozitif Sıra	10	8,30	83,00		
Eşit	58				
Toplam	74				
<b>ss2 - s2</b> Negatif Sıra	6	12,50	75,00	-1,21	,23
Pozitif Sıra	14	9,64	135,00		
Eşit	54				
Toplam	74				
<b>ss3 - s3</b> Negatif Sıra	10	10,00	100,00	-,23	,82
Pozitif Sıra	9	10,00	90,00		
Eşit	55				
Toplam	74				
<b>ss4 - s4</b> Negatif Sıra	9	11,67	105,00	-,41	,68
Pozitif Sıra	12	10,50	126,00		
Eşit	53				
Toplam	74				
<b>ss5 - s5</b> Negatif Sıra	11	10,45	115,00	-,02	,99
Pozitif Sıra	10	11,60	116,00		
Eşit	53				
Toplam	74				
<b>ss6 - s6</b> Negatif Sıra	6	10,50	63,00	-2,27	,023
Pozitif Sıra	16	11,88	190,00		
Eşit	52				
Toplam	74				
<b>ss7 - s7</b> Negatif Sıra	7	13,50	94,50	-2,5	,01
Pozitif Sıra	20	14,18	283,50		
Eşit	47				
Toplam	74				

Üçüncü sınıf velilerine uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu ön test-son test sonuçları, tutumlu olmak değerine ilişkin uygulanan programın altıncı ve yedinci kazanımlar için anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu kazanımlar sırası ile “ K6: Kişisel eşyalarını korur ve kaybetmez.”, “K7: Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır.” ifadeleri ile programda yer alan kazanımlardır. Bu bulgular, velilere göre programın, öğrencilerde sadece okul yaşantısı ile ilişkili kazanımlar için etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum velilerin tutumlu olmak değerinin en çok okul yaşantısı ile ilişkili kısmında öğrencilerini gözlemlenmelerinden kaynaklanmış olabilir. Tutumlu olmak değeri için velilere uygulanan öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen dördüncü sınıf öğrencilerine ilişkin bulgular ise Tablo 4.11 ' de verilmiştir.

Tablo 4.11: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Velilerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>ss1 - s1</b>	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,41	,16
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	19				
	Toplam	21				
<b>ss2 - s2</b>	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,41	,16
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	19				
	Toplam	21				
<b>ss3 - s3</b>	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-,82	,41
	Pozitif Sıra	2	2,25	4,50		
	Eşit	18				
	Toplam	21				
<b>ss4 - s4</b>	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	-,45	,66
	Pozitif Sıra	2	3,00	6,00		
	Eşit	16				
	Toplam	21				
<b>ss5 - s5</b>	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	,00	1,00
	Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
	Eşit	19				
	Toplam	21				

Tablo 4.11: (Devam)

<b>ss6 - s6</b>	Negatif Sıra	2	4,00	8,00	-1,13	,26
	Pozitif Sıra	5	4,00	20,00		
	Eşit	14				
	Toplam	21				
<b>ss7 - s7</b>	Negatif Sıra	5	4,00	20,00	-1,13	,26
	Pozitif Sıra	2	4,00	8,00		
	Eşit	14				
	Toplam	21				

Dördüncü sınıf velilerine uygulanan “Tutumlu Olmak” değeri öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçları, uygulanan değer eğitim programının, programın kazanımlarının öğrencide gözlemlenme durumlarına ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı fark oluşturmadığı yönündedir. Tüm kazanımlar için  $p > .05$  değeri elde edilmiştir. Velilere göre uygulanan değer eğitim programı dördüncü sınıf öğrencileri için etkili olmamıştır.

#### 4.2.3. Araştırmanın İkinci Probleminin Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci probleminin son alt probleminde ise; öğrencilerin programda yer alan değerler için öz değerlendirme yaptıkları ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yanıt aranmıştır. Öğrenci öz değerlendirme formu ön test ve son test uygulamalarından, azimli olmak değeri için üçüncü sınıflarda 97, dördüncü sınıflarda 78 olmak üzere toplam 175 geçerli veri elde edilmiştir. Bu verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 4.12: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>ss1 - s1</b>	Negatif Sıra	12	11,92	143		
	Pozitif Sıra	10	11	110		
	Eşit	75			-0,60	0,55
	Toplam	97				

Tablo 12: (Devam)

<b>ss2 - s2</b>	Negatif Sıra	12	11,38	136,5		
	Pozitif Sıra	9	10,5	94,5	-0,82	0,41
	Eşit	76				
	Toplam	97				
<b>ss3 - s3</b>	Negatif Sıra	16	19,63	314		
	Pozitif Sıra	21	18,52	389	-,60	0,55
	Eşit	60				
	Toplam	97				
<b>ss4 - s4</b>	Negatif Sıra	9	24,94	224,5		
	Pozitif Sıra	42	26,23	1101,5		
	Eşit	46			-4,38	0,00
	Toplam	97				
<b>ss5 - s5</b>	Negatif Sıra	14	15,5	217		
	Pozitif Sıra	14	13,5	189		
	Eşit	69			-0,35	0,72
	Toplam	97				
<b>ss6 - s6</b>	Negatif Sıra	9	15	135		
	Pozitif Sıra	25	18,4	460		
	Eşit	63			-3,01	0,00
	Toplam	97				
<b>ss7 - s7</b>	Negatif Sıra	18	16,08	289,5		
	Pozitif Sıra	22	24,11	530,5		
	Eşit	57			-1,70	0,09
	Toplam	97				
<b>ss8 - s8</b>	Negatif Sıra	21	17,83	374,5		
	Pozitif Sıra	14	18,25	255,5		
	Eşit	62			-1,09	0,28
	Toplam	97				
<b>ss9 - s9</b>	Negatif Sıra	9	16	144		
	Pozitif Sıra	26	18,69	486		
	Eşit	62			-3,07	0,00
	Toplam	97				
<b>ss10 - s10</b>	Negatif Sıra	24	25,92	622		
	Pozitif Sıra	29	27,9	809		
	Eşit	44			-0,88	0,38
	Toplam	97				
<b>ss11 - s11</b>	Negatif Sıra	16	15,69	251		
	Pozitif Sıra	22	22,27	490		
	Eşit	59			-1,83	0,07
	Toplam	97				



Tablo 12: (Devam)

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
ss12 - s12	Negatif Sıra	8	10,38	83	-3,17	0,00
	Pozitif Sıra	22	17,36	382		
	Eşit	67				
	Toplam	97				

Üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan “Azimli Olmak” değeri öz değerlendirme formu ön test- son test sonuçları, bu değer için uygulanan değer eğitim programı sonrasında öğrencilerin sadece dördüncü, altıncı, dokuzuncu, ve on ikinci maddelerle ölçülen kazanımlarda olumlu gelişim gösterdikleri yönündedir. Çünkü sadece bu maddeler için ön test- son test uygulamaları sonucunda elde fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir ( $p < .05$ ).

Öz değerlendirme formunda yer alan dördüncü ve on ikinci maddeler programın birinci kazanımını “ K1: Azimli olmayı tanımlar.” ölçmektedir. Formun altıncı maddesi ikinci kazanımı “K2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir.” ölçmektedir. İkinci kazanım öz değerlendirme formunda yer alan onuncu madde ile de ölçülmektedir ancak bu madde için anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Dokuzuncu madde ise dördüncü kazanımı “K4: Kişilerarası iletişimde yaşadığı sorunları çözmek için azim gösterir.” ölçmektedir. Aynı kazanım formun beşinci maddesi ile de ölçülmektedir ancak bu madde için de anlamlı fark bulunmamıştır. Bu kazanımlar için öz değerlendirme formunda yer alan iki maddeden sadece biri anlamlı fark oluşturduğuna dair bulgu sunsa da; programın uygulanmasıyla K2 ve K4 için anlamlı fark oluşmuştur yorumu yapılmıştır. Azim değeri öz değerlendirme formu ön test son test uygulamasının dördüncü sınıf öğrencilerine ilişkin bulguları Tablo 4.13’ te sunulmuştur.

Tablo 4.13: “Azimli Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
ss1 - s1	Negatif Sıra	17	16	272	-0,54	0,59
	Pozitif Sıra	14	16	224		
	Eşit	49				
	Toplam	80				
ss2 - s2	Negatif Sıra	8	9	72	-0,66	0,51
	Pozitif Sıra	10	9,9	99		
	Eşit	62				
	Toplam	80				
ss3 - s3	Negatif Sıra	15	19,47	292	-0,97	0,32
	Pozitif Sıra	22	18,68	411		
	Eşit	43				
	Toplam	80				
ss4 - s4	Negatif Sıra	9	11,33	102	-1,49	0,14
	Pozitif Sıra	15	13,2	198		
	Eşit	56				
	Toplam	80				
ss5 - s5	Negatif Sıra	5	7,5	37,5	-1,07	0,29
	Pozitif Sıra	9	7,5	67,5		
	Eşit	66				
	Toplam	80				
ss6 - s6	Negatif Sıra	7	13	91	-2,61	0,01
	Pozitif Sıra	20	14,35	287		
	Eşit	52				
	Toplam	79				
ss7 - s7	Negatif Sıra	10	10	100	-0,23	0,82
	Pozitif Sıra	9	10	90		
	Eşit	61				
	Toplam	80				
ss8 - s8	Negatif Sıra	16	15	240	-0,56	0,58
	Pozitif Sıra	13	15	195		
	Eşit	51				
	Toplam	80				
ss9 - s9	Negatif Sıra	14	14,46	202,5	-0,37	0,72
	Pozitif Sıra	13	13,5	175,5		
	Eşit	53				
	Toplam	80				

Tablo 4.13: (Devam)

<b>ss10 - s10</b>	Negatif Sıra	11	16,45	181	-0,85	0,40
	Pozitif Sıra	18	14,11	254		
	Eşit	50				
	Toplam	79				
<b>ss11 - s11</b>	Negatif Sıra	20	16,3	326	-1,29	0,20
	Pozitif Sıra	12	16,83	202		
	Eşit	48				
	Toplam	80				
<b>ss12 - s12</b>	Negatif Sıra	3	7,5	22,5	-2,3	0,02
	Pozitif Sıra	12	8,13	97,5		
	Eşit	65				
	Toplam	80				

Dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan “Azimli Olmak” değeri öz değerlendirme formu ön test- son test sonuçlarına göre, formun sadece altıncı ve on ikinci maddeleri için anlamlı fark tespit edilmiştir ( $p < .05$ ), diğer maddeler için anlamlı fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ). Öz değerlendirme formunun altıncı maddesi "K2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir." kazanımını ölçerken 12. madde “K1: Azimli olmayı tanımlar.” kazanımını ölçmektedir. K1 aynı zamanda formun dördüncü maddesi, K2 ise onuncu maddesi ile ölçülmektedir ancak bu maddeler için ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bu kazanımları ölçen iki maddeden sadece birinde olumlu yönde anlamlı fark tespit edilmiş olsa da K1 ve K2 için olumlu yönde anlamlı fark oluşmuştur yorumu yapılmıştır. K2' i ölçen maddelerden sadece altıncı maddede "Azimli olduğum konulara kendi hayatımdan örnekler verebilirim." olumlu yönde anlamlı fark bulunması durumu şu şekilde yorumlanabilir. Uygulanan program ile öğrencilerin azim değeri ile ilgili olarak kendini sorgulama ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler yapılması öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalık geliştirmelerini sağlamış ve öğrencilerin kendi hayatlarından azimli davrandıkları durumlara örnekler sunabilmelerini kolaylaştırmıştır. K1 “Azimli olmayı tanımlar” için oluşturulmuş olan maddelerden sadece on ikinci maddede "Azim bir işteki engelleri yenme kararlılığının gösterilmesidir." olumlu yönde anlamlı fark tespit edilmesi durumu ise; öğrencilerin azimli olmak değerinin tanımını sözlük anlamı karşılığı olarak kavradıkları ancak tanımı yorumlayarak farklı çıkarımlar yapacak düzeyde kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü aynı kazanımı ölçmek

amacı ile formda yer alan madde dört " Görevlerini canı isterse yapan kişi azimlidir." tanıma ilişkin yorum içermektedir. Öğrencilerin bu kazanıma alt düzeyde erişilebildiği bu bulgu için yapılabilecek diğer bir çıkarımdır.

Tutumlu olmak değeri için ise öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun ön test son test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Bu bulgular üçüncü sınıflardan 96, dördüncü sınıflardan 77 olmak üzere toplam 173 geçerli verinin analizi sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.14: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<b>Sontest-Öntest</b>		<b>n</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıralar Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>ss1 - s1</b>	Negatif Sıra	6	5,50	33,00	,00	1,00
	Pozitif Sıra	5	6,60	33,00		
	Eşit	85				
	Toplam	96				
<b>ss2 - s2</b>	Negatif Sıra	6	5,00	30,00	-1,00	,32
	Pozitif Sıra	3	5,00	15,00		
	Eşit	87				
	Toplam	96				
<b>ss3 - s3</b>	Negatif Sıra	20	17,85	357,00	-1,15	,25
	Pozitif Sıra	14	17,00	238,00		
	Eşit	62				
	Toplam	96				
<b>ss4 - s4</b>	Negatif Sıra	13	9,50	123,50	-1,28	,20
	Pozitif Sıra	6	11,08	66,50		
	Eşit	77				
	Toplam	96				
<b>ss5 - s5</b>	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	-,33	,74
	Pozitif Sıra	3	4,00	12,00		
	Eşit	90				
	Toplam	96				

<b>ss6 - s6</b>	Negatif Sıra	12	12,63	151,50	-,32	,75
	Pozitif Sıra	13	13,35	173,50		
	Eşit	71				
	Toplam	96				
<b>ss7 - s7</b>	Negatif Sıra	19	13,00	247,00	-2,04	,041
	Pozitif Sıra	7	14,86	104,00		
	Eşit	70				
	Total	96				
<b>ss8 - s8</b>	Negatif Sıra	10	8,50	85,00	-1,00	,32
	Pozitif Sıra	6	8,50	51,00		
	Eşit	80				
	Toplam	96				
<b>ss9 - s9</b>	Negatif Sıra	5	9,00	45,00	-2,20	,03
	Pozitif Sıra	14	10,36	145,00		
	Eşit	77				
	Toplam	96				
<b>ss10 - s10</b>	Negatif Sıra	18	17,00	306,00	-,16	,87
	Pozitif Sıra	16	18,06	289,00		
	Eşit	62				
	Toplam	96				
<b>ss11 - s11</b>	Negatif Sıra	3	3,50	10,50	,00	1,00
	Pozitif Sıra	3	3,50	10,50		
	Eşit	90				
	Toplam	96				
<b>ss12 - s12</b>	Negatif Sıra	1	7,00	7,00	-3,05	,00
	Pozitif Sıra	12	7,00	84,00		
	Eşit	83				
	Toplam	96				
<b>ss13 - s13</b>	Negatif Sıra	5	6,00	30,00	-,30	,76
	Pozitif Sıra	6	6,00	36,00		
	Eşit	85				
	Toplam	96				
<b>ss14 - s14</b>	Negatif Sıra	7	8,00	56,00	-1,06	,29
	Pozitif Sıra	10	9,70	97,00		
	Eşit	79				
	Toplam	96				

Üçüncü sınıf öğrencilerine “Tutumlu Olmak” değerine ilişkin uygulanan öz değerlendirme formunun ön test son test sonuçlarına göre yedi, dokuz ve on ikinci maddeler için olumlu yönde anlamlı fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Formda yer alan,

yedinci madde K7' yi " Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır.", dokuzuncu madde K4 'ü "Kullanılmayan ışıkları söndürür.", 12. madde ise K1'i " Tasarruf kelimesini tanımlar. " kazanımlarını ölçmektedir. Bu kazanımlar sırası ile üçüncü, altıncı ve birinci maddelerle de ölçülmektedir ancak bu maddeler için anlamlı fark tespit edilememiştir ( $p > .05$ ). Kazanımı ölçen iki maddeden sadece birinde olumlu yönde anlamlı fark çıkmış olsa da öğrencilere göre; programın uygulanmasıyla K1, K4 ve K7 'de olumlu yönde anlamlı fark oluşmuştur yorumu yapılmıştır. Tutumlu olmak değeri dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan öz değerlendirme formuna ilişkin bulgular ise Tablo 4:15' te sunulmuştur.

Tablo 4.15: “Tutumlu Olmak” Değer Eğitim Programının Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Öz Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>ss1 - s1</b>	Negatif Sıra	5	8,00	40,00	-1,61	,11
	Pozitif Sıra	11	8,73	96,00		
	Eşit	61				
	Toplam	77				
<b>ss2 - s2</b>	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	-,45	,66
	Pozitif Sıra	2	3,00	6,00		
	Eşit	72				
	Toplam	77				
<b>ss3 - s3</b>	Negatif Sıra	8	11,50	92,00	-1,57	,12
	Pozitif Sıra	15	12,27	184,00		
	Eşit	54				
	Toplam	77				
<b>ss4 - s4</b>	Negatif Sıra	7	8,00	56,00	-,26	,80
	Pozitif Sıra	8	8,00	64,00		
	Eşit	62				
	Toplam	77				
<b>ss5 - s5</b>	Negatif Sıra	8	6,75	54,00	-1,29	,197
	Pozitif Sıra	4	6,00	24,00		
	Eşit	65				
	Toplam	77				

Tablo 4.15: (Devam)

<b>ss6 - s6</b>	Negatif Sıra	9	12,00	108,00	-1,35	,18
	Pozitif Sıra	15	12,80	192,00		
	Eşit	53				
	Toplam	77				
<b>ss7 - s7</b>	Negatif Sıra	12	11,38	136,50	-,82	,414
	Pozitif Sıra	9	10,50	94,50		
	Eşit	56				
	Toplam	77				
<b>ss8 - s8</b>	Negatif Sıra	7	7,50	52,50	,00	1,00
	Pozitif Sıra	7	7,50	52,50		
	Eşit	63				
	Toplam	77				
<b>ss9 - s9</b>	Negatif Sıra	7	8,00	56,00	-,26	,80
	Pozitif Sıra	8	8,00	64,00		
	Eşit	62				
	Toplam	77				
<b>ss10 - s10</b>	Negatif Sıra	11	20,27	223,00	-2,59	,010
	Pozitif Sıra	28	19,89	557,00		
	Eşit	38				
	Toplam	77				
<b>ss11 - s11</b>	Negatif Sıra	2	3,50	7,00	-1,90	,057
	Pozitif Sıra	7	5,43	38,00		
	Eşit	68				
	Toplam	77				
<b>ss12 - s12</b>	Negatif Sıra	7 <sup>ah</sup>	8,50	59,50	-,47	,64
	Pozitif Sıra	7 <sup>ai</sup>	6,50	45,50		
	Eşit	63 <sup>aj</sup>				
	Toplam	77				
<b>ss13 - s13</b>	Negatif Sıra	4 <sup>ak</sup>	4,50	18,00	,00	1,00
	Pozitif Sıra	4 <sup>al</sup>	4,50	18,00		
	Eşit	69 <sup>am</sup>				
	Toplam	77				
<b>ss14 - s14</b>	Negatif Sıra	4 <sup>an</sup>	6,50	26,00	-1,16	,25
	Pozitif Sıra	8 <sup>ao</sup>	6,50	52,00		
	Eşit	65 <sup>ap</sup>				
	Toplam	77				

Dördüncü sınıf öğrencilerine “Tutumlu Olmak” değerine ilişkin uygulanan öz değerlendirme formunun ön test son test sonuçlarına göre sadece onuncu madde için anlamlı fark bulunmuştur. Bu madde K6' yı " Kişisel eşyalarını korur ve kaybetmez." kazanımını ölçmektedir. Aynı kazanım madde on üç ile de

ölçülmektedir ancak bu madde için anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Öz değerlendirme formunda yer alan onuncu madde "Eşyalarımı kaybetmem." olarak ifade edilmiştir, bu ifade kazanımı bire bir karşılayan açık bir ifadedir. Bu maddede anlamlı fark elde edilmesi, dördüncü sınıf öğrencilerine göre; uygulanan programla K6' da olumlu yönde anlamlı fark elde edilmiştir şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın öğretimsel değerlendirmesine ilişkin bulguların özeti aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.16: “Azimli Olmak” Değeri Kazanımlara Ulaşma Durumu

AZIMLI OLMAK DEĞERİ KAZANIMLARI	ÜÇÜNCÜ SINIF DÜZEYİ			DÖRDÜNCÜ SINIF DÜZEYİ		
	ÖĞRETMEN	VELİ	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	VELİ	ÖĞRENCİ
K1: Azimli olmayı tanımlar.	X	X	X	X	X	X
K2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir.	X	X	X	X	X	X
K3: Bir işe/göreve başlama azmi gösterir.	X	X		X	X	
K4:Kişilerarası iletişimde yaşadığı sorunları çözmek için azim gösterir.	X	X	X	X	X	
K5: Sorumluluklarını tamamlama konusunda azim gösterir.	X	X		X	X	
K6: Azimli olma konusunda kendini sorgular ve değerlendirir.	X	X		X	X	

Tabloda da görüldüğü gibi üçüncü ve dördüncü sınıf veli ve öğretmenlerine göre programın uygulanması ile azimli olmak değerinin tüm kazanımları için öğrencilerde olumlu yönde gelişim gözlemlenmiştir. Bu durum azim değeri için programın öğretmen ve velilere göre öğretimsel olarak etkili olduğunun göstergesidir. Üçüncü sınıf öğrencilerine göre sadece K1, K2 ve K4 ' te olumlu yönde gelişim sağlanmış, dördüncü sınıf öğrencilerine göre ise, sadece K1 ve K2' de olumlu yönde gelişim sağlanmış, diğer kazanımlar için anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Tablo 4.17: “Tutumlu Olmak” Değeri Kazanımlara Ulaşma Durumu



TUTUMLU OLMAK DEĞERİ KAZANIMLAR	ÜÇÜNCÜ SINIF DÜZEYİ			DÖRDÜNCÜ SINIF DÜZEYİ		
	ÖĞRETMEN	VELİ	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	VELİ	ÖĞRENCİ
K1: Tasarruf kelimesini tanımlar.			X	X		
K2: İsrâf kelimesini tanımlar.				X		
K3: Suyu tutumlu kullanır.	X			X		
K4: Kullanılmayan ışıkları söndürür.			X	X		
K5: Ders ve okul araç gereçlerini özenli ve tutumlu bir şekilde kullanır.						
K6: Kişisel eşyalarının korur ve kaybetmez.		X		X		X
K7: Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır.		X	X			

Tutumlu olmak değeri için ise uygulanan programla üçüncü sınıf öğrencilerinde, öğretmenlere göre sadece bir, velilere göre iki, öğrencilere göre ise üç kazanımda olumlu yönde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri için bulgular incelendiğinde, öğretmenlere göre beş, öğrencilere göre bir kazanımda anlamlı fark gözlemlenmiş, velilere göre ise hiç bir kazanım için anlamlı fark elde edilememiştir. Bu bulgular ışığında tutumlu olmak değeri için programın öğretimsel değerlendirme sonuçları sadece sınırlı sayıda kazanıma ulaşıldığını göstermektedir. Geliştirilen okul temelli değer eğitim programının bu değer için etkililiğinin düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

#### 4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü problemde Eisner' in Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılarak, geliştirilen programın uzmanlar tarafından değerlendirilmesi böylelikle okul temelli yaklaşımın, değer eğitim programı geliştirilmesindeki etkililiği tespit edilmek istenmiştir. Bunun için programın formatif ve summatif olmak üzere iki farklı şekilde değerlendirmesi yapılmıştır. Programın formatif değerlendirilmesi, programı uygulayan öğretmenler, okul idaresi ve akademisyenlerle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Programın sonucuna ilişkin summatif değerlendirme ise akademisyenler, program geliştirme komitesi ve okul idareci ve öğretmenlerinin oluşturduğu üç farklı komite tarafından ayrı ayrı yapılmıştır.

### 4.3.1. Programın Formatif Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Programın formatif değerlendirmesi iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, okul idareci ve öğretmenleri (bölüm başkanı ve programı uygulayan öğretmenler) ile yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde idareci ve öğretmenlere programın ihtiyaç analizi, içerik oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamalarında başarılı bulunan çalışmaların, eksik kalan yönlerin, zorluk yaşanan durumların ve bu aşamalara yönelik önerilerin neler olduğuna ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bir birinden ayrı görüşmelerle veri toplanmasına rağmen okulun idareci ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Formatif değerlendirmenin diğer boyutunda ise akademisyenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde programın ihtiyaç analizi, içerik oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yapılan çalışmaların yeterliliği, kullanılan tekniklerin doğruluğu, uygulamanın verimliliği, programın değerlendirme modelinin uygunluğu ve yeterliliği gibi başlıklarda programın değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu iki boyutta yürütülen çalışmalarla elde edilen bulguların tamamı ihtiyaç analizi, içerik oluşturma, programın uygulanması ve programın değerlendirilmesi başlıkları altında yorumlanarak aşağıda sunulmuştur

#### 4.3.1.1. Programın ihtiyaç analizi aşamasının değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Yapılan görüşmelerde okulun idareci ve öğretmenleri programın ihtiyaç analizi aşamasındaki çalışmalarını genel olarak çok başarılı bulduklarını, yapılması gereken her şeyin eksiksiz uygulandığını belirtmişlerdir. İhtiyaç analizi aşamasında başarılı bulunan çalışmalarla ilgili olarak A idarecisi; "*Çalışmalar çok başarılı yürütüldü, çalışılacak bütün kitleye ulaşıldı, anketlerde yer alan değerler okulun ilke, değer, vizyon, misyonu göz önüne alınarak ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturuldu. Bu ihtiyaç analizinde en önemli bulduğum nokta, çok da ciddi çalışıldı.*" B idarecisi; "*Planlanan çalışma veli toplantılarında velilere, idari toplantılarda üst yönetime anlatıldı. Herkesin fikri, beklentisi, ihtiyacı göz önünde bulundurularak program oluşturuldu. Her aşamada bilgilendirme yapıldı.*" ifadelerini kullanmışlardır. A öğretmeni başarılı bulunan çalışmalar ile ilgili olarak; "*Okulda herkes ne yapmaya çalıştığımızdan haberdardı. Servis şoföründen kat görevlisine, yemekhane çalışanına*

*kadar öğrenci ile iletişim halinde olan herkesin hangi değer programına alınması konusunda fikri soruldu. Bu önemli bir şey, böylelikle belirlenen değerler, hem velinin, hem öğrencinin, hem de öğretmen ve çalışanın değerlendirmesi ile tespit edildi. Gerçekten ihtiyaç duyulan değerler programa alındı. Bu çalışmanın okulun bu anlamda resmini çektiğini düşünüyorum. Bu çalışmayı çok başarılı buldum."* açıklamasını yapmıştır. B öğretmeni ise; *"Anketler uygulanırken, hem hangi değeri önemli buluyorsunuz? hem de Bu değeri öğrencimizde gözlemlenme durumu nedir? diye sorduk. Bu çok doğru oldu. Çünkü sadece önemli bulduğumuz değeri sorsaydık doğru bir belirleme yapamayabilirdik. Bizim için önemli olan öğrencimize ne kazandırmak istediğimiz. Çıkan değerler bence tam da çalışılması gerekenler, bu aşamada çok başarılı bir çalışma yaptığımızı düşünüyorum."* ifadeleri ile görüş bildirmiştir. C öğretmeni ise bu görüşlere tamamen katıldığını belirtmiş ve buna ek olarak şu açıklamaları yapmıştır. *"Mevcut sistemi gözden geçirmek için bizimle yapılan görüşmeler de çok olumlu oldu. Daha önce neler yaptığımıza kafa yorduk, nerelerde eksik kaldığımız düşündük. Bu yeni çalışmayı daha başarılı hazırlayabilmemiz için bize bir hazırlık oldu."* D öğretmeni bu görüşlerin tamamına katılmakla birlikte bu aşamada yapılan tüm çalışmaların çok büyük hassasiyetle yürütüldüğünü bu nedenle de ihtiyaç analizi çalışmasının verimli ve başarılı bir çalışma olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmenler de bu görüşlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

İdareci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular; ihtiyaç analizi aşamasında okulun vizyon, misyon, ilke ve değerlerinin dikkate alınarak değer anketinde yer alan değerlerin belirlenmesinin, okulun öğretmen, idareci, veli, öğrenci ve çalışanlarının tamamının ihtiyaç analizine dahil edilmesinin, önemli bulunan değerlerin yanı sıra bu değerlerin öğrencilerde gözlemlenme durumunun tespitinin yapılmasının, ihtiyaç analiz aşamasında yürütülen başarılı çalışmalar olduğunu göstermektedir. Okul temelli program geliştirme yaklaşımında okulun tüm paydaşlarının görüşleri alınarak, okulun ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda program geliştirme çalışması yürütülür. Böylelikle araştırmanın bulguları ışığında, değer eğitim programı geliştirilmesi için yapılan ihtiyaç analizinin okul temelli yaklaşıma uygun olarak, öğretmen ve idarecilere göre başarılı bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir.

İhtiyaç analizi aşamasında zorluk yaşanan durumlarla ilgili olarak D öğretmeni; veliye uygulanan değer anketlerini toplama kısmının çok yorucu ve ciddi takip gerektirdiğini ifade etmiştir. B öğretmeni ise bu konudaki tespitini şu ifadelerle açıklamıştır. *" Bu anketleri toplamak zor ve zaman alıcı. Buna pratik bir yol bulmak gerekir. Daha çok kişinin katılımı gerektiğinde bu iş çok daha karmaşık bir hal alır. Anketi öğrenci ile gönderiyorsunuz ve her gün sormak zorunda kalıyorsunuz."* E öğretmeni, *"Kağıtlar ailelere gitti geldi, toplandı toplanmadı, veri kaybı oldu bunun önüne nasıl geçebilirim?"* sorusuna yanıt bulmanın yapılan ihtiyaç analizinin daha sağlıklı sonuç vermesini sağlayacağı konusunda görüş bildirmiştir. Diğer öğretmenler de bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. F öğretmeni ihtiyaç analizine ilişkin görüşünü; *"Bence anketlerin değerlendirme kısmı çok zor, uzmanlık gerektiriyor. Sadece okul öğretmenleri bir araya gelip çalışma yapmak istese bu analizlerin yapılması mümkün değil."* şeklinde ifade etmiştir. G öğretmeni bunlara ek olarak, anketi dolduran kişilerin anketi ciddiyetle doldurmazsa yanıltıcı sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda uyarıda bulunmuştur. Aynı tespitler idareciler tarafından da yapılmıştır. A idarecisi *" Anketleri uyguluyoruz ama gerçekten kolay değil, öğretmenler velilere gönderilen anketleri eksiksiz toplayabilmek için çok yoruldu ayrıca velilerin bu anketleri ciddiyetle yanıtladığından nasıl emin olabilirsiniz. Üst yazı ile anketleri evlere göndermek velilerin bunları ciddiyetle yanıtlamasına katkı sağlamış olabilir ancak anketlerin dönüşünde çok da kayıp oluyor."* ifadelerini kullanmıştır. B idarecisi ise, *"Okulda bir uzman olmazsa bu ihtiyaç analizi sağlıklı yapılamaz, anketlerin oluşturulması, değerlendirilmesi uzmanlık gerektiriyor."* A idarecisi ihtiyaç analizi veri toplama süreci ile ilgili olarak daha pratik bir yol bulmayı önermiştir.

Öğretmen ve idarecilere göre, ihtiyaç analizi aşamasında yaşanan en büyük zorluk veri toplama amacı ile uygulanan anketlerin toplanması ve bu verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinin zor ve uzmanlık gerektirmesidir. Bu bulgu, Okul temelli program geliştirme çalışmalarında PGK ' nin okulun öğretmen ve idarecilerinden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, komitede bir program geliştirme uzmanının bulunmaması durumunun okul temelli program geliştirme sürecinin ihtiyaç analiz aşamasına ilişkin bir sınırlılık olduğunu göstermektedir.

Akademisyenler ile yapılan görüşmede ise A akademisyeni ihtiyaç analizi aşamasında betimsel ve demokratik yaklaşımla yürütülen çalışmaları verimli

bulduğunu ifade etmiştir. A akademisyeni ayrıca ihtiyaç analizinde doküman analizi, anket ve görüşme tekniklerinin kullanılmasının bu araştırma için yeterli olduğu, ve süreçte bu tekniklerin doğru ve etkin bir şekilde kullanıldığı yönünde görüş bildirmiştir. B akademisyeninin bu aşamadaki veri analizine ilişkin önerisi, değer anketinin elde edilen verilerin analizinde değerlerin önem ortalamalarının ve öğrencilerde gözlemlenme ortalamalarının her grup için (öğretmen, öğrenci, veli, ve personel) ayrı ayrı belirlenmesidir. Bu ortalamalara göre önemi en yüksek ancak öğrencilerde gözlemlenme durumunun en düşük olduğu değerlerin belirlenerek programa dahil edilmesi olmuştur. Bu öneri bütün değerlerin önem ortalaması en yüksek aralık olan "çok önemli" aralığında çıkması ve üst sırada yer alan değerlerin gözlemlenme ortalamalarının da üst sırada olması nedeni ile uygulanamamış, yapılan ihtiyaç analizi sonucunda, programda yer alan değerler yöntem kısmında açıklandığı şekli ile belirlenmiştir. İhtiyaç analiz aşamasında yürütülen çalışmalarla ilgili olarak C akademisyeni "*İhtiyaç analiz aşamasında takip edilen yolu makul ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.*" B akademisyeni "*İhtiyaç analizi aşamasında yürütülen çalışmaları okul temelli yaklaşımın prensiplerine uygun ve yeterli olduğunu söyleyebiliriz.*" ifadelerini kullanmışlardır. Görüşmelerden elde edilen bu veriler, değer eğitim programı geliştirilmesi için yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarının akademisyenlere göre okul temelli yaklaşımın prensiplerine uygun olarak yapıldığını göstermektedir.

#### **4.3.1.2. Programın İçerik Oluşturma Aşamasının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular**

Programın içerik oluşturma aşamasının değerlendirilmesi için yapılan görüşmelerde, bu aşamada yürütülen çalışmalara ilişkin A öğretmeni "*Hepimiz bu sürece katkı sağladık böylelikle tüm kademedeki bir uyum oldu, hep birlikte çok yoğun bir etkinlik arayışına girdik. Programın kazanımları belliydi ve biz bu kazanımlara nasıl ulaşabileceğimizi tartıştık. Bu kazanımları öğrencilerimize kazandırabileceğimiz etkinlikler araştırdık. Bu bizim de gelişimizi sağladı, diğer okullarda değer eğitiminde neler yapılıyor, internette bu konuda hangi siteler var haberdarız.*" B öğretmeni; "*Daha önceki programlarda değer belirleniyor içeriğin bizim tarafımızdan doldurulması isteniyordu, kazanımlar belli değildi bu durumda her birimiz kendimize göre o değeri işliyor, fırsat bulduğumuz kadarı ile etkinlik*

yapıyorduk. Bu çalışma çok planlı oldu" tespitlerinde bulunmuşlardır. D öğretmeni çalışmalara ilişkin, "Bu çalışma ile tüm kazanımlar için etkinlik araştırıldı, belirtke tabloları oluşturuldu, eksik kalan yerler yeni etkinliklerle tamamlandı, çok planlı bir çalışma yapıldı. Ekip uyumu çok iyiydi, öğretmenler ve PGK sürekli temas halindeydi, idareciler bu süreci destekledi." değerlendirmesinde bulunmuştur. Programı hem uygulayan hem de PGK' da görev alan F öğretmeni ise " Yaş düzeyine uygun, kazanımlarımızla örtüşen etkinlik varsa uyarlandı, bulamadığımız zamanlarda biz etkinlik yazdık. Aslında bu durum zor olmasına rağmen bizleri de geliştirdi. Bence programın gücü burada öğrencimizi biz tanıyoruz, nasıl öğrenir biz biliyoruz. Bu nedenle içeriği bizden bir ekibin oluşturması daha güçlü bir program hazırlamamızı sağladı." cümleleri ile yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Diğer öğretmenlerde bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. G öğretmeni ise içerik oluşturma çalışmaları ile ilgili olarak etkinliklerin, slaytlar, görseller ve videolarla zenginleştirilmesinin öğrencilerin ilgilerini çektiğine vurgu yapmış, süreçte yapılan bu tespit sonrasında PGK' nin programda bu tür etkinliklere daha çok yer vermesinin sağlandığına, bu anlamda da içerik oluşturma çalışmalarının verimli yürütüldüğüne dikkati çekmiştir.

Bu aşama ile ilgili tespitlerini A idarecisi " Bu süreçte ciddi bir kaynak taraması yapıldı, içerik oluşturulurken hem PGK hem de öğretmenler ciddi bir emek verdi, tüm aşamalarda uygulayıcıların görüşleri alındı, uygulayıcılar kazanımlarla örtüşen etkinliklerin araştırılması ve hazırlanması konusunda sürece dahil edildi. PGK ve öğretmenler arasında ciddi bir işbirliği, idareciler dendentek sağlandı", B idarecisi " Kazanımların etkinliklerle birebir örtüşmesi için ciddi araştırma ve çalışma yapıldı, çok güzel öğretmen yönergeleri hazırlanmıştı, bu yönergelerde sınıfta uygulanacak etkinlik adım adım , eksiksiz ve anlaşılır bir dille yazılmıştı. Bunun önemli ve faydalı bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bu çalışmanın öğretmenlerin ve bizim program geliştirme sürecine ilişkin mesleki gelişimimize katkı sağladığını da düşünüyorum." cümleleri ile açıklamıştır.

Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, programın içerik oluşturma aşamasında yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin PGK ile işbirliği içerisinde çalıştığını, etkinliklerin tespiti için detaylı bir kaynak taraması yapıldığını, bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin değer eğitim programının okulun oluşturduğu,

öğrencileri tanıyan bir ekip tarafından hazırlanmasının programın gücünü arttırdığı yönündeki görüşü, okul temelli yaklaşımla değer eğitim programı oluşturulmasının etkililiğini destekleyen bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Akademisyenlerle yapılan görüşmede içerik oluşturma aşaması ile ilgili olarak; A akademisyeni programın modüler yaklaşımla etkinlik temelli oluşturulmasının yaş grubu, program hedefleri ve içerik göz önünde bulundurulduğunda doğru bir seçim olduğunu belirtmiştir. B akademisyeni ise, (Harmin, Kirschenbaum ve Simon, 1976; Akt: Bacanlı, 2006: 39) in geliştirdiği değer kağıdı örneğinin kullanılarak bu değerlere ilişkin etkinlik geliştirilebileceğini, bu uygulamanın program içeriğine ayrı bir zenginlik katacağını ifade etmiştir. B akademisyeni ayrıca öğrencilerin değer kağıtları kullanıldığında, değere ilişkin öz değerlendirme becerilerinin gelişeceği, bu uygulamanın değerini içselleştirilmesini kolaylaştıracağı böylelikle programın etkililik düzeyinin artacağına ilişkin görüş bildirmiştir. A ve C akademisyenleri program geliştirme komitesinin okulun öğretmen ve idarecilerinden oluştuğunu göz önünde bulundurarak bu nitelikte etkinlik oluşturmanın, komitede görev alan öğretmen ve idarecilerin yetkinliklerinin üzerinde olabileceğine dikkati çekmişlerdir. Bu nedenle değer kağıdı uygulamasına değer eğitim programında yer verilememiştir. A Akademisyeni belirtke tablolarına dikkati çekerek, programın azimli olmak değerine ilişkin kazanım - etkinlik dağılımının yeterli olduğu varsayılsa bile, tutumlu olmak değerinin kazanımlarına ulaşmak için oluşturulan etkinlik sayısının bu davranışı kazandırma konusunda yeterli olmadığını belirtmiştir. C akademisyeni ise bu konuda " *Bir değer ile ilgili altı çalışma yapılarak bu değeri öğrenciye kazandırmak pek mümkün değildir. Bu çalışma sadece bir farkındalık kazandırabilir*" ifadeleri ile görüş bildirmiştir. Bu öneri tutumlu olmak değerinin uygulandığı dönemin öğretmenler için okulun çok yoğun bir dönemine denk gelmesi ve öğretmenlerin yeni etkinlikler için derslerden zaman ayıramaması nedeni ile gerçekleştirilememiştir.

Akademisyenler ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular, programın modüler programlama yaklaşımı kullanılarak etkinlik temelli oluşturulmasının içerik oluşturma sürecinde yürütülen doğru uygulamalar olduğunu göstermektedir. Program geliştirme komitesinde görev alan idareci ve öğretmenlerin bu konudaki yetkinlik düzeyleri göz önünde bulundurularak değer kağıdı çalışmalarının

etkinliklerde yer verilememesi, değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın sınırlılığı olarak yorumlanabilir.

#### 4.3.1.3. Programın uygulama aşamasının değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Programın uygulama aşamasının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini A idarecisi; "*Uygulama aşamasında her öğretmen ciddiye alarak bu çalışmayı yürüttü. Öğretmenler bu programı gerçekten sahiplendiler. Program hassasiyetle uygulandı ve takip edildi*" ifadeleri ile belirtmiştir. B idarecisi ise bu konu ile ilgili olarak "*Uygulamanın son derece verimli yapıldığını düşünüyorum, burada öğretmenlerimizin son derece özverili çalışmaları var. Herkes sorumluluğunu yerine getirdi, ancak bu çalışmalarda okulun mevcut programını göz adı etmemekte fayda var. Azimli olmak değeri için çok yoğun bir program oluşturulmuştu. Her hafta bir veya iki etkinlik uygulandı. Bu etkinlikler, bizim değer eğitimi için bir ders saatimiz olmadığı için bazı branş derslerinin ders saatlerinde özellikle de rehberlik saatlerinde uygulandı. Rehberlik çalışmaları kapsamında yürütülen de bir çok farklı faaliyet var. Bu nedenle sıkışıklığın önlenmesi için, ya değer eğitimine bağımsız bir ders saati oluşturulmalı veya etkinliklerin sayısı biraz azaltılmalı.*" şeklinde değerlendirme yapmıştır.

İdarecilerin programın yoğunluğu ile ilgili bu görüşleri öğretmenlerin görüşleri ile örtüşmektedir. D öğretmeni programın uygulanmasına ilişkin yaptığı değerlendirmede; "*Program büyük hassasiyetle uygulandı, uygulamaların verimli olduğunu da düşünüyorum. Ancak her haftaya bir etkinlik çok yoğun oldu. Sınav, kar tatili, programın yetiştirilmesi gibi sıkıntılar yaşadık.*" ifadelerini kullanmıştır. G öğretmeni ise; "*Ağırlıklı olarak Rehberlik, Türkçe derslerinde değer eğitim programını uyguladık ve bu durum kolay olmadı. Çünkü rehberlik haftada 1 saat ve bu derste yapılması gereken farklı uygulamalar var. Türkçe dersinin yoğun programı, okul sınavları nedeni ile yaptığımız konu tekrarları göz önünde bulundurulduğunda, böyle bir çalışmaya düzenli zaman ayırabilmek için ders saatleri yeterli değil.*" şeklinde görüş bildirmiştir. F öğretmeni uygulamada yaşanan zorlukları "*Programı yetiştirmede zaman zaman sıkıntı yaşadık. Daha az etkinlik olabilirdi. Değerlere daha uzun süre tanınabilirdi. Birinci değere ilişkin uygulama iki ayda bitti ve biri kitap analizi olmak üzere on etkinlik uygulandı, program yoğun, süre sıkıştı. Tutumlu olmak değeri için daha esnek bir program oluşturulmalı*"



cümleleri ile ifade etmiştir. Tutumlu olmak değerine ilişkin uygulamaların tamamlanmasının ardından yapılan görüşmelerde F öğretmeni etkinlik sayısının azaltılmasının sıkışıklığı azalttığını ve programın uygulanmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. D öğretmeni ise programın yoğun ve kısa sürede uygulanmasındansa geniş bir periyotta sıkışık olmayan bir planlama ile uygulanmasının daha etkili olduğunu ifade etmiştir. D öğretmeni bu görüşünü açıklarken " *Daha önceki yıllarda değer eğitim çalışmalarında her aya bir değer belirlemiştik bu programda dönemde iki değer işliyoruz. Etkinlik sayımız önceki programa kıyasla çok arttı. Ben bu uygulamanın daha olumlu sonuçlanacağına inanıyorum. Çünkü öğrencilerin uzun bir dönem bu değerle ilgilenmesini ve iyi planlanmış etkinliklerle çalışma yapmasını sağladık. Azimli olmak değerinde biraz yoğun bir çalışma oldu, aslında ideali değeri kazandırabilmek için mümkün olduğunca çok çalışma yapmak, ancak tutumlu olmak değeri için etkinlik sayısının azaltılması programı diğer çalışmalarımız aksatmadan uygulanabilir kıldı.*" ifadelerini kullanmıştır. Diğer öğretmenlerde bu görüşlere katıldıklarını ifade etmişlerdir.

İdareci ve öğretmenlerin yaptığı bu değerlendirmeler, idarecilere göre programın öğretmenler tarafından sahiplenildiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen ve idarecilere göre, uygulamaların verimli olduğu ancak yoğun bir değer eğitim programının, diğer disiplinlerin ders saatlerinde işlenmesinin bu derslerin programını aksatabileceği, araştırmanın bu aşamasında elde edilen başka bir bulgudur. Programın azimli olmak değerine ilişkin yoğun uygulamalarının, öğretmen ve idarecilerden gelen dönütler neticesinde, okulun şartları göz önünde bulundurularak tutumlu olmak değeri için azaltıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu programın okul temelli yaklaşımla geliştirilmesi uygulamalarda belirlenen aksaklıkların giderilmesine kolaylık sağladığını, gerekli düzenlemelerin program geliştirme sürecine hemen yansıtılabildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde A öğretmeni programın uygulanmasına ilişkin tespitlerini " *Tutumlu olmak değerini Hayat Bilgisi dersinin o dönemde işlenen konusu ile örtüşmesi nedeni ile uygulamada ikinci değer olarak belirlemiştik. Bu çok doğru bir karar olmuş, öğrencilerin bu değeri benimsemesine katkısı olduğunu gözlemledik. Video, görsel, hikaye içerikli etkinlikler öğrenciler tarafından çok seviliyor bu tür etkinlikler son derece ilgi çekti.*" ifadeleri ile belirtmiştir. Diğer öğretmenler de azimli olmak değerinin ilk değer , tutumlu olmak değerinin ikinci

değer olarak işlenmesinin doğru bir uygulama olduğu görüşüne katılmışlardır. B öğretmeni bu görüşü" *Tutumlu olmak değerinin aralık ocak aylarında işlenmesi, Tutum Yatırım Yerli Malı Haftası ve Enerji Tasarrufu Haftası'nın etkinlikleri ile aynı dönemde bu değerın çalışılmasına olanak sağladı. Böylelikle değer öğrencide daha çok pekişti.*" ifadeleri ile desteklemiştir.

Bu bulgular değerlerin uygulanmasına ilişkin planlama yapılırken diğer disiplinlerin programlarının veya okulun örtük programlarında bu değerlere ne ölçüde yer verilebileceğinin göz önünde bulundurulmasının öğretmenlere göre, programın uygulama verimliliğini arttırdığını göstermektedir.

Görüşmelerde programın uygulama aşamasına ilişkin, H öğretmeni rehber öğretmenin tayin nedeni ile okuldan ayrılmasının kendilerine ek yük getirdiğine dikkati çekmiştir. H öğretmeni bu konuda *"Uygulama sürecinde özellikle etkinlikler ve değerlendirme formları rehber öğretmen tarafından bizlere ulaştırılıyordu ve biz yaptığımız değerlendirmeleri kendisine iletiyorduk. Rehber öğretmenin okuldan ayrılması bu süreci zorlaştıran bir faktör oldu bizlere uygulama ile ilgili ek yük getirdi."* ifadelerini kullanmıştır. İdareciler ile yapılan görüşmede de benzer bir değerlendirme yapılmıştır. A idarecisi, rehber öğretmenin programın uygulanmasındaki koordinasyon görevine dikkati çekerek, tayin nedeni ile okuldan ayrılmasının uygulamadaki koordinasyon (etkinlik planlarının uygulama öncesi öğretmenlere ulaştırılması, uygulamalardan sonra öğrenci değerlendirme formlarının ve öz değerlendirme formlarının öğretmenlerden toplayarak PGK' ya ulaştırması vb ) ile ilgili öğretmenlere yük getirdiğini belirtmiştir. Rehber öğretmenin bu görevinin bir idareciye veya bölüm başkanına verilmesini önermiştir.

Öğretmen ve idarecilerle yapılan bu görüşmeler neticesinde, program geliştirme sürecinde PGK ve uygulayıcılar arasındaki koordinasyonun rehber öğretmen veya bu konuda görevlendirilmiş bir idareci veya öğretmen tarafından sağlanmasının okul temelli program geliştirme sürecinde programın uygulama aşaması için bir ihtiyaç olduğu formatif değerlendirme sürecinde elde edilen bir başka bulgudur.

Görüşmede programın uygulama aşamasına ilişkin öneriler konusunda C öğretmeni etkinlik sayısının uygulanabilir sayıda tutulmasını önermiştir. C öğretmeni bu önerisini *"İlk değer için etkinlik sayısı çok fazla idi uygulamada yani programı yetiştirmekte zorluk yaşadık bu sayı azaltılabilir, gerçi ikinci değer için etkinlik*

*sayımızı azalttık.Etkinlikleri okulun şartları göz önünde bulundurarak uygulanabilir miktarda tutmakta fayda var."* ifadeleri ile belirtmiştir. E öğretmeni ise uygulanan programın kalıcılığının sağlanabilmesi için tekrarların önemine dikkati çekmiştir. E öğretmeni bu konuda yaptığı açıklamalarda *"Belirli periyotlarda bu değerlere ilişkin tekrar çalışması yapmalıyız. Bu yaş grubunda birinci dönem yaptığınız çalışma, ikinci dönem hatırlanmıyor. Bu değeri kazandırdık bitti yenisine geçelim diyemiyoruz. Çok sık tekrar gerekiyor."* ifadelerini kullanmıştır. A öğretmeni ise *"Davranış değişikliği çok uzun soluklu bir süreç. Dönemde iki değer üzerine çalışma yapmak yeterli, daha önceki dönemlerde her aya bir değer şeklinde uygulamalar yapmıştık, öyle programlar amacına ulaşmıyor."* ifadeleri ile uygulamada değerlere ilişkin çalışma yapmak için planlanan süreye ilişkin öneride bulunmuştur. B öğretmeni ise uygulanan programın etkili olabilmesi için okul ve ailenin ortak tutum, ortak dil sergilemesinin önemine vurgu yapmıştır. B öğretmeni bu konudaki görüşlerini *" Öğrenci davranışında değişiklik gözlemek öyle bir programla mümkün değil. Ailenin destek olması gereken durumlar var. Örneğin tutumlu olmak değeri aile tarafından da aynı hassasiyetle üzerine durulması gereken bir değer, Eğer aile tutumlu olmak ile ilgili bir hassasiyet göstermiyorsa sizin burada verdiğiniz mesajın bir anlamı kalmıyor. Ailenin desteğini alamıyorsanız sadece okuldaki eğitimle kazandırılacak değerlere öncelik vermekte fayda var. Örneğin azimli olmak böyle bir değerdi. Aile desteği yoksa bunun gibi değerler seçilmeli."* cümleleri ile açıklamıştır. F Öğretmeni bu konuda *"Aileye bilgilendirme amaçlı bültenler göndermek, aileler ile uygulama başlangıcında programa ilişkin bilgilendirme toplantısı yapmak ailenin programa destek vermesi konusunda etkili oldu. Bu doğru bir adım oldu çünkü aile desteklemezse bu çalışmalardan sonuç alınamaz"* şeklinde görüş bildirmiştir. B idarecisi ise, *" Siz burada istediğiniz kadar tutumlu olmak üzerine çalışın, çocuk ailede tutumu görmezse yaptığınız çalışma bir işe yaramaz. Okul aile aynı dili konuşmalı."* ifadeleri ile ailenin programa verdiği desteğin önemine dikkati çekmiştir. Diğer idareci ve öğretmenler de bu görüşleri desteklediklerini belirtmişlerdir.

Bu değerlendirmeler neticesinde görüşmelerden elde edilen bir başka bulgu da öğretmen ve idarecilere göre, değer eğitimi çalışmalarının etkili olabilmesi için uygulanan programa ilişkin ailelere bilgi verilmesi, aile desteğinin alınması ve okul aile işbirliği içerisinde bu çalışmaların yürütülmesi gerektiğidir.

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde ise programın uygulama aşamasına ilişkin, A akademisyeni program kapsamında geliştirilen etkinliklerden ev çalışması etkinliklerinin uygulanmaması gerektiğini belirtmiştir. A akademisyeni bu görüşünü " *Programın etkililiğinin sağlıklı değerlendirilebilmesi için yapılan çalışmaların ideal ortamda gerçekleşmesi gerekir. Eve verilen çalışmaların hangi hassasiyetle yapıldığını bilemeyiz. Ev uygulamaları bir değişken olarak araştırma sonuçlarını etkileyebilir.*" cümleleri ile ifade etmiştir. Bu nedenle, ilk değer işlenişinde bir defaya mahsus uygulanmış olan ev çalışması etkinliği uygulamadan kaldırılmıştır. B akademisyeni dönemde iki değer uygulamasının, her aya bir değer planlamasına göre çok daha verimli sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Ancak programın sarmal yapıda tekrarlanması gerektiği görüşünü dile getirmiştir. B akademisyeni " *Öğrencide davranış değiştirmeyi hedefliyoruz, bu uzun soluklu bir süreç, sarmal bir yapıda bir sonraki yıllarda da bu değere ilişkin çalışma yapmakta fayda var. Her ay bir değer işlendiği programların öğrencide davranış değişikliği yarattığını, bu yaklaşımla işlenen değer içselleştirildiğine inanmıyorum. Bu uygulamada dönemde iki değer çalışması daha makul bir uygulama ama, programın etkili olması ancak sarmal bir yapıda uygulamalara derinlik katarak gerçekleşebilir. İlerleyen planlamalarda bunu gözden kaçırmamak gerekir.*" ifadelerini kullanmıştır. Bu tespit öğretmen ve idarecilerin görüşleri ile örtüşmektedir. Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerde de dönemde iki değer planlamasının doğru bir planlama olduğu ve programın etkili olması için sarmal yapıda ilerleyen yıllarda çalışmalar yapılması gerektiği bu görüşmelere ilişkin açıklamalarda yer almaktadır.

C akademisyeni ise ikinci değere ilişkin uygulama sayısının az olduğuna dikkati çekmiştir. " *Tutumlu olmak değerinin yedi etkinliği için altı etkinlik oluşturulması programın sadece farkındalık yaratma aşamasında kalacağını gösterir. Uygulama sayısı artırılmalı.*" ifadelerini kullanmıştır. Diğer akademisyenler de tutumlu olmak değerine ilişkin uygulama sayısının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Akademisyenlerin tutumlu olmak değerine ilişkin uygulama sayısının artırılmasına ilişkin görüşleri, öğretmen ve idarecilerin programın yoğun olmaması konusunda belirttikleri görüş ile örtüşmemektedir. A ve B akademisyeni okul şartları ve yapılan etkinliklerin içeriği ve bu konudaki öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde programın uygulamasına ilişkin çalışmaları başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. A akademisyeni, " *Etkinlik içeriklerini, uygulama*

*takvimini, etkinliklerin uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri incelediğimde yapılan uygulamanın başarılı olduğunu düşünüyorum."* B akademisyeni ise " *Okulun yoğun bir programı var ve değer eğitimine ilişkin ciddi bir çalışma yürütülüyor. Uygulamanın okul programına entegrasyonunun başarılı olduğunu söyleyebiliriz."* ifadeleri ile bu görüşlerini belirtmişlerdir. C akademisyeni ise " *Azimli olmak değerine ilişkin uygulamalar yeterli sayılabilir, ancak tutumlu olmak değerine ilişkin uygulamaların zenginleştirilmesi gerekir."* ifadeleri ile uygulamada tespit ettiği eksikliği belirtmiştir.

Bu bulgular akademisyenlere göre, programın azimli olmak değerine ilişkin uygulamalar verimli ve yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca programın sarmal yapıda ilerleyen yıllarda işlenmesinin öğrenciye bu değerlerin kazandırılmasında etkiliği arttıracaktır. Akademisyenlere göre, programın okulun mevcut programına entegrasyonunun başarılıdır. Tutumlu olmak değerine ilişkin etkinlik sayısı ise bu değeri kazandırmak için yeterli değildir.

Akademisyenlerin görüşleri tutumlu olmak değerine ilişkin uygulamalar konusunda öğretmen ve idarecilerden farklılık göstermektedir. Program okul temelli yaklaşımla oluşturulduğu için, öğretmen ve idarecilerden gelen dönütler neticesinde tutumlu olmak değerine ilişkin etkinlik sayısı uygulamada yaşanan yoğunluk nedeni ile azaltılmıştır. Bu durum akademisyenlere göre programın etkisini azaltan, öğretmen ve idarecilere göre uygulama verimliliğini arttıran bir etkidir. Tutumlu olmak değerine ilişkin etkinlik sayısını azaltılmasının nedeni, okul temelli program geliştirme yaklaşımında uygulayıcıların beklenti ve okulun şartlarının göz önünde bulundurulması gerektiğidir. Ancak bu uygulama, programın etkiliğini azaltan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu okul temelli program geliştirme yaklaşımının bir sınırlılığı olarak yorumlanabilir.

#### **4.3.1.4. Programın değerlendirme aşamasının değerlendirilmesine ilişkin bulgular**

Öğretmenler ve idareciler bu aşamada verimli bir uygulama yapıldığını, belirtmişlerdir. A idarecisi bu görüşünü " *Ön test ve son test yapılması, uygulanan programla değerlerin ne ölçüde öğrencilere kazandırmayı başardığımızı ortaya koydu. Bu anlamda çok verimli bir uygulama olduğunu düşünüyorum."* cümleleri ile, B idarecisi " *Hem öğretmen, hem öğrenci, hem de veli değerlendirme yaptı. Bir öğrenci üç farklı bakış ile değerlendirildi. Hassas ve önemli bir çalışma olduğunu*

*düşünüyorum. Ancak son uygulamalarda velilere gönderilen değerlendirme formlarının çok azı döndü. Bu sayı arttırılabilse daha sağlıklı ölçüm yapabildik."* ifadeleri ile açıklamıştır. A öğretmeni ise uygulamanın içinde olan herkesin değerlendirme yapmasının başarılı bir çalışma olduğuna dikkati çekmiştir. A öğretmeni bu konuda "*Uygulamanın içinde olan herkes değerlendirmenin de içinde idi. Okulda biz, evde aileler öğrencileri değerlendirdi. Öğrenciler kendi öz değerlendirmelerini yaptılar. Başarılı bir çalışma olduğunu düşünüyorum."* yorumunu yapmıştır. Diğer öğretmenlerde bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmen ve idarecilere göre, değerlendirme aşamasına veli, öğretmen ve öğrencilerin katılmasının, değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için başarılı bir uygulama olduğunu göstermektedir.

A idarecisi değerlendirme formlarının geri dönüşü ile ilgili olarak, öğretmen ve öğrencilere uygulanan formların eksiksiz geldiğini, ancak velilere uygulanan değerlendirme formlarında kayıplar olduğunu belirtmiş, özellikle son uygulamalarda velilerden çok az sayıda değerlendirme formu döndüğüne dikkati çekmiştir. B idarecisi ise özellikle dördüncü sınıf velilerine gönderilen değerlendirme formlarının geri dönüşünde azalma olduğuna dikkati çekmiştir. Velilere uygulanmak üzere öğrencilerle evlere gönderilen değerlendirme formlarının geri dönüşü ile ilgili olarak A öğretmeni "*Velilere değerlendirme formlarının değer eğitimine ilişkin bülten ile gitmesi, veli katılımını arttırdı. Ancak buna rağmen tutumlu olmak değerinin son testi ile ilgili çok veri kaybı oldu."* açıklamasını yapmıştır. C öğretmeni "*Öğrenciler takip edildi, sınıf annelerine what' s up' tan mesaj gönderildi. Ancak yine de özellikle son uygulamalarda değerlendirme formlarının veliden dönüşü istenen şekilde sağlanamadı."* tespitinde bulunmuştur. C öğretmeni, bu tespitlerini ifade ederken, değer eğitim programının öğretimsel değerlendirilmesi sürecinde velilere toplam dört defa öğrenci değerlendirme formu gönderildiğinde dikkati çekmiştir. F öğretmeni ayrıca değerlendirme formlarının öğrenci vasıtası ile velilerden toplanma sürecinin, yorucu, zaman alıcı ve takip gerektirdiğini belirtmiştir.

İdareci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bu bulgular, velilerin değerlendirme sürecine dahil edilmesinde uygulama sayısı arttıkça ilerleyen aşamalarda velilerden geri dönen değerlendirme formu sayısının azaldığını göstermektedir. Bu bulgu programın veliye göre etkinliğinin değerlendirilmesinin sağlıklı sonuç vermesi konusunda bir sınırlılık olarak yorumlanabilir.

Öğretmenler öğrenci değerlendirme formlarını doldururken de bazı zorlukların yaşandığını belirtmişlerdir. G öğretmeni bu konuda " *Uygulama öncesi ve sonrasında değerlendirme formu doldurmak bizim için zor ve zaman alıcı oldu.*  " değerlendirmesini yapmıştır. H öğretmeni ise " *Bazı kazanımları gözlemek ve bu gözlemi her öğrenci için ayrı ayrı yapmak kolay değil, öğrencileri her kazanım için değerlendirmek için yeterince gözlemleyemiyoruz.*  " tespitinde bulunmuştur. Diğer öğretmenlerde bu durumu programın değerlendirme aşamasında yaşadıkları bir zorluk olarak olduğuna katıldıklarını belirtmişlerdir. C öğretmeni " *Biz öğrencilerle her zaman bir arada değiliz, programın bazı kazanımlarında öğrenciyi gözlemleyemiyoruz.* ", F öğretmeni, " *Özellikle tutumlu olmak değerinin bazı kazanımlarına ilişkin gözlemler ev ortamında daha sağlıklı yapılabilir. Okul ortamında öğrencinin suyu, elektriği nasıl kullandığını gözlemlememiz çok zor.*  " ifadelerini kullanmışlardır. Bu açıklamalar, öğretmenlerin programda yer alan bazı kazanımlara ilişkin gözlem yapabilmek için yeterli zaman ve uygun ortama sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, programın öğretimsel değerlendirmesine, velilerin de dahil edilmesinin doğru bir uygulama olduğunu göstermektedir. Ayrıca programda yer alan bazı kazanımların öğretmenler tarafından gözlemlenememesine rağmen bu kazanımlara ilişkin değerlendirmelerin öğretmenler tarafında yapılması, programın tutumlu olmak değerinin öğretimsel değerlendirmesine ilişkin bir aksaklık olarak tespit edilmiştir.

Programın değerlendirme aşamasına ilişkin C akademisyeni " *Programın öğretimsel değerlendirmesine, veli, öğretmen ve öğrenciyi dahil etmek okul temelli program geliştirme yaklaşımının prensipleri ile örtüşür. Bu anlamda doğru bir uygulama yapıldığını söyleyebiliriz.* " şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. A akademisyeni ise " *Programın değerlendirmesinin ön test ve son testler ile yapılmasının yanı sıra, öğretmenlerin gözlemlerinde çizelgeler kullanması veya uygulamaların video kayıtlarının alınması değerlendirmeye ilişkin bulguları destekleyebilirdi. Burası farklı kaynaklardan elde edilen veriler ile zenginleştirilebilirdi.* " tespitinde bulunmuştur. A akademisyenin bu önerisi uygulama aşamasında video kayıtlarının alınmamış olması ve gözlem çizelgesi doldurulmamış olması nedeni ile, geriye dönük veri toplanamadığı için uygulamaya geçirilememiştir. B akademisyeni bu konudaki görüşlerini; " *Öğretimsel değerlendirmenin yanı sıra Eisner'in eğitsel eleştiri modeli kullanılarak programın*

*formatif ve summatif olarak da değerlendirilmesinin programın etkililiğine ilişkin sonuçların güvenilirliğini arttırdığını söyleyebiliriz. Programın değerlendirme aşamasında yapılan çalışmaların, sağlıklı bir değerlendirme yapmak adına yeterli olduğunu söyleyebiliriz."* ifadeleri ile açıklamıştır. Diğer akademisyenlerde bu görüşü desteklediklerini belirtmişlerdir.

Akademisyenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulardan biri, programın değerlendirme aşamasına, veli, öğretmen ve öğrencilerin dahil edilmesinin okul temelli yaklaşımla geliştirilen programın öğretimsel değerlendirmesinin sağlıklı yapılması açısından doğru bir uygulama olduğudur. Bu bulgu öğretmen ve idareciler ile yapılan görüşmelerde de elde edilmiştir. Akademisyenlere göre, programın değerlendirmesi aşamasında yürütülen çalışmalar yeterli düzeydedir.

#### **4.3.2. Programın Summatif Değerlendirmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum**

Programın summatif değerlendirilmesine ilişkin okul idareci ve öğretmenlerinin, program geliştirme komitesinin ve akademisyenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Uygulanan programın summatif değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmede, A öğretmeni programın okulda değer eğitime ilişkin yürütülen önceki çalışmalardan çok daha etkili olduğunu ifade etmiştir. A öğretmeni bu konudaki görüşünü; *"Program okulun öğretmenleri ve idarecileri tarafından oluşturuldu. Hangi değerlerin çalışılacağına hep birlikte karar verdik. Öğrencilerimize bu değerleri nasıl öğreteceğimize ilişkin çalışmaları, etkinlikleri hep birlikte oluşturduk. Bu açılardan bakıldığında programın amacına ulaştığını düşünüyorum. En azından daha önce uygulanan çalışmalara göre çok daha iyi sonuç aldığımız düşünüyorum."* cümleleri ile açıklamıştır. C öğretmeni bu konudaki görüşünü; *"Bu programla her sınıfta üç beş öğrencide kalıcı davranış değişikliği sağladığımızı düşünüyorum. Büyük çoğunluk çalıştığımız değerleri, önemini anladı ama hayatına geçirdi mi? sorgulanır. "* cümleleri ile, D öğretmeni; *" Bence program öğrencilere bu değerler ile ilgili farkındalık kazandırdı. Davranışa dönüştü mü, içselleştirildi mi? Bunu zaman gösterir ama okul şartlarında yapılabilecek her şeyi yaptığımızı düşünüyorum."* ifadeleri ile, H öğretmeni ise; *"Program hazırlanırken de uygulanırken de çok büyük bir ciddiyetle çalışıldı. Bu çerçevede programın*



*amacına ulaştığını gönül rahatlığı ile söyleyebiliriz. Programın okul temelli yapılması, kendi ihtiyaç ve beklentilerimize göre oluşturulması, bu çalışmanın başarıya ulaşmasındaki en önemli faktördü. Herhangi bir değer eğitimi çalışmasından çok daha faydalı oldu."* açıklamaları ile belirtmiştir. Görüşmede öğretmenlerin tamamı programın öğrencilerde farkındalık yarattığına ilişkin bu görüşe katıldıklarını belirtmiştir.

İdarecilerle yapılan görüşmede de programın öğrencilerde bu değerlere ilişkin farkındalık yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. İdarecilere yöneltilen Sizde program amacına ulaştı mı? sorusuna A idarecisi; *"Ben programın öğrencilerde farkındalık yarattığını düşünüyorum. Biz öğrencilerimize azimli olmayı, tutumlu olmayı öğretmeye çalıştık. Bu bir anda kazanılabilecek bir şey değil. Ama ilk defa bu kadar planlı ve amacına uygun bir çalışma yaptık. Bu anlamda amacına ulaştığını söyleyebiliriz ama öğrenciyi değiştirdi mi? Belki beş on öğrenciyi, ama bu değerler ile ilgili bilinçlenmelerini sağladı, daha ileriye taşıdı. Bence bu yeterlidir."* yanıtını vermiştir. B idarecisi ise programın amacına ulaşma durumuna ilişkin görüşlerini; *"Yapılan çalışma etkili oldu, öğrencilerde bu konuda bir farkındalık oluştu. Bu çalışmanın en kıymetli yanı değerleri öğrencilerimizin eksikliğini gözlemlediğimiz davranışlara göre belirlememiz oldu. Sadece biz değil, aile ve okuldaki herkesi bu işin içine kattık. Böylece gerçekten ihtiyacımız olan şey üzerine çalıştık bu anlamda programın amacına ulaştığını düşünüyorum."* şeklinde belirtmiştir.

İdarecilerin programın etkili olmasının nedenine ilişkin bir başka tespiti de, programın öğretmenler tarafından oluşturulmasının, programın sahiplenilmesine ve böylelikle daha büyük bir ciddiyetle uygulanmasına sebep olduğudur. A idarecisi bu konudaki görüşünü *" Program öğretmenlerin fikirleri ve onayları alınarak oluşturuldu. Hiç bir çalışma onlara dayatılmadı. Bu durum programın öğretmenler tarafından benimsenip, sahiplenilmesine neden oldu. Bence programın başarılı olmasının en önemli nedeni başarılı bir şekilde uygulanması, bunun altında yatan neden ise öğretmenler tarafından sahiplenilmesidir. "* şeklinde ifade etmiştir. Diğer idareci de aynı görüşe katıldığını belirtmiştir. Bu bulgu okul temelli yaklaşımla geliştirilen programların öğretmenler tarafından hazırlanmasına olanak sağladığı için, bu yaklaşımın değer eğitim programı geliştirilmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Programın öğrencilerde bu değerlere ilişkin farkındalık yaratacak düzeyde etkili olduğu yapılan görüşmelerden elde edilen bir başka bulgudur. İdareci

ve öğretmenlere göre, program daha önce uygulanan değer eğitime ilişkin çalışmalardan daha etkili olmuştur. İdareci ve öğretmenlere göre, programın daha etkili olmasının nedeni, çalışılacak değerlerin öğrencinin ihtiyacına göre ve okuldaki herkesin görüşleri alınarak belirlenmesidir. Bu bulgu değer eğitimi programı geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkili olduğunu göstermektedir.

Programın summatif değerlendirmesinden elde edilen bir başka bulgu da idareci ve öğretmenlere göre okul temelli program geliştirme sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığıdır. Yapılan görüşmede G öğretmeni bu konudaki görüşlerini; *"Bu süreç sadece öğrencilerimize katkı sağlamadı, aynı zamanda bizlerinde bu konuda gelişmesini sağladı. Hep birlikte ciddi bir program yazdık. Bunun da önemli olduğunu düşünüyorum."* cümleleri ile ifade etmiştir. F öğretmeni ise; *"Aslında süreç bizi çok zorladı ancak aynı zamanda çok şey öğrendik. Bu program öğrencilere olduğu kadar, farklı bir açıdan bizlere de faydalı oldu."* ifadeleri ile açıklamıştır. Diğer öğretmenlerde program geliştirme sürecinin kendi gelişimlerine katkı sağladığı görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda A idarecisi okul içerisinde olumlu bir öğrenme atmosferi yaratması, öğretmenleri araştırmaya sevk etmesi nedeni ile sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığına dikkat çekmiştir.

Öğretmenler programın summatif değerlendirmesine ilişkin görüşmede de aile faktörünün önemine dikkati çekmişlerdir. D öğretmeni bu konuda; *"Toplantılarda değer eğitim programımızı açıklamamız ve destek istememiz velilerimizin bizimle aynı yaklaşımla, ortak bir dil sergilediğini garantilemiyor Programın başarısında ailenin okulla ortak dil sergilemesi çok önemli."* ifadeleri ile değerlendirme yapmıştır. H öğretmeni ise; *"Biz ailelerin bunu destekleyecek ortamı oluşturmadan kalıcı davranış değişiklikleri sağlayabileceğimizden emin değiliz. Programın eksik kalan bir yönü olduğunu düşünmüyoruz. Okul şartlarında yapılabilecek her şeyin yapıldığına inanıyoruz. Aileler daha çok işin içine çekilmeli ve okulla birlikte hareket etmeli ki, değer eğitim programları ile öğrenciye farkındalık kazandırmaktan daha öte bir sonuç alınabilsin."* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu konuda aynı fikirde olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlere göre; belirlenen değerlerin öğrencilere kazandırılması için okul ve ailenin değerlere ilişkin paralel bir tutum, ortak dil ve davranış sergilemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Program geliştirme komitesinin programın summatif değerlendirmesine ilişkin görüşmede komitenin E üyesi programın başarı ile uygulandığını, ihtiyacı karşıladığı için de amacına ulaştığını belirtmiştir. Görüşmede komitenin A üyesi bu konudaki görüşünü; " *Program okul temelli yaklaşımla geliştirilmesi okulun tüm paydaşlarının beklentileri, okul vizyon, misyon, ilke ve değerleri ile örtüşen bir değer eğitim programı geliştirilmesine imkan sağladı. Yani program ihtiyacı karşıladı ve kabullenildi.* " cümleleri ile açıklamıştır. Komitenin B üyesi benzer bir şekilde, program hedeflerinin, içeriğin, değerlendirme araçlarının okulu temsil eden ve öğrencinin ihtiyaçlarını, öğretmenin, velinin beklentilerini birebir bilen bir ekip ile oluşturulmasının, programın öğretmenler tarafından benimsenmesi ve hassasiyetle uygulanmasına büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Programın hassasiyetle uygulanması sayesinde programın öğrenciler üzerinde etki yarattığını ifade etmiş. Bu açıdan bakıldığında programın amacına ulaştığını belirtmiştir. Komitenin C üyesi ise bu konudaki görüşünü " *Süreç dinamik bir şekilde ilerledi, ilk uygulamalardan gelen geri bildirimler doğrultusunda içerikte ve eğitim durumlarında düzenlemeler yapılabildi. Böylelikle programın henüz uygulama aşamasında revize edilmesi sağlandı. Bu durum süreç sonunda daha etkin bir program oluşturulmasına katkı sağladı.*" şeklinde açıklamıştır. PGK ile yapılan görüşmelerden elde edilen bu bulgular ışığında, değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Komitenin A ve D üyeleri ise programın ilk değer ile ikinci değere ilişkin öğretimsel değerlendirme sonuçlarına dikkati çekmişlerdir. PGK' nın A ve D üyelerine göre süreçteki uygulamalar ve elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde etkili bir değer eğitim programı oluşturabilmek için,

- Programda yer alan kazanımlara erişmek için uygulanan etkinlik sayısının optimum düzeyde tutulması gerektiği,
- Ailenin desteğinin ve ailenin öğretmen ile ortak dil ve davranış sergilemesinin programın etkililiğini arttırdığı,

değer eğitimine ilişkin okul temelli program geliştirme sürecinde gözden kaçırılmamalıdır.

Akademisyenlerle yapılan programın summatif değerlendirilmesine ilişkin görüşmede, A akademisyeni değer eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinin son derece zor olduğunu, bu tür programlarla davranış

değişikliğinin sağlanmasının ve bu durumun gözlemlenmesinin çok uzun soluklu çalışmalar ve gözlemler neticesinde gerçekleşebileceğini belirtmiştir. B akademisyeni ise, süreci genel olarak değerlendirdiğinde programın öğrencilerde farkındalık geliştirmek hedefi için etkili olduğunu, ancak bu değerlerin benimsenerek davranışa kalıcı şekilde yansımaları ile ilgili olarak, ön test son test sonuçlarına bakılarak bir sonuca varmanın zor olduğunu ifade etmiştir. C akademisyeni ise diğer akademisyenlerin görüşlerine katıldığını belirtmekle birlikte, programın formatif değerlendirme çalışmalarının çok etkin bir şekilde yapılarak, süreçte programın geri bildirimler neticesinde revize edildiğine dikkat çekip, programın etkin bir ihtiyaç analizi yapılarak, okul temelli yaklaşımla hazırlanmış olmasının programın başarılı olmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. C akademisyeni programın okulun önceki değer eğitim çalışmalarından (programlarından) farklı olarak, ölçme değerlendirme araçları içermesi boyutlarıyla da kıymetli olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular akademisyenlere göre, okul temelli program geliştirme yaklaşımının değer eğitim programı geliştirilmesinde etkili olduğunu, ancak programın etkililik düzeyinin öğrencide farkındalık yaratmak seviyesinde kaldığını göstermektedir.

#### 4.4. TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularında da belirtildiği gibi ihtiyaç analizi aşamasında yürütülen çalışmaların sonucu; okulun hedef, program içeriği ve değerlendirme araçlarını içeren bir değer eğitim programının olmadığını, uygulamaların öğretmen inisiyatifinde yürütüldüğünü, değer eğitimine ilişkin bağımsız bir ders saati olmadığını, programın diğer derslerin içerisinde bu derslerin konularına entegre edilmiş bir şekilde veya okulun örtük programları içerisinde yürütüldüğünü, bu nedenlerle de öğrenci için olumlu mesajlar içeren bir çalışmadan ibaret kaldığını göstermektedir. İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular, okulda kapsamlı bir değer eğitim programı çalışması yapılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Değer eğitim çalışmalarının, diğer disiplinlerin içinde var olduğu kadarıyla veya okulun örtük programları içerisinde yürütülmesinin, bu çalışmaların öğretmen inisiyatifinde yapılmasının uygulanan programların etkili olmamasına neden olduğuna ilişkin araştırma sonuçları literatürde yer almaktadır. Uygun (2013) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Düşünce Eğitimi, Türkçe gibi derslerin öğretim programlarında yer alan değerlerin, bu disiplinlerin öğretim

programları içerisinde verilmesinin veya öğretmen inisiyatifinde gerçekleşen örtük programlarla kazandırılmaya çalışılmasının, değer eğitiminde yeterince etkili olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Yeşilyurt ve Kurt (2012), amacı ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin değerleri kazandırmasındaki etkililik düzeyinin belirlenmesi olan araştırmada; çeşitli derslerin öğretim programlarının içine serpiştirilmiş olan resmi programın ve okulda uygulanan örtük programların, değerlerin kazandırılmasında en az etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fidan' ın (2013) yaptığı araştırmada öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin içerisinde yer alan değer eğitimine ilişkin içeriğin düzensiz, karmaşık ve sıkıntılı, değerlere ilişkin kazanımlara verilen sürenin yetersiz kaldığını bu nedenle de programın değer eğitimde yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Albayrak (2015: 74-76), Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin içeriğin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığı durumların mevcut olduğuna ve değerlerin öğretiminde genelde etkin yöntem ve tekniklerin kullanılmadığına ilişkin bulgular tespit etmiştir. Ekiz ve Akyıldız (2011) Sosyal Bilgiler programının değerlere yönelik örnek etkinlikler bölümlerinde yeterli miktarda örneğin bulunmaması nedeniyle, değer öğretiminde Sosyal Bilgiler dersi programının yeterli ve etkili olmadığı belirtmiştir. Erkuş (2012:76) ise okul öncesi programda yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifinde verildiğini ve öğretmenlerin uygulanan programı yetersiz bulduklarını tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları da değer eğitiminin bazı derslerin programının içerisinde öğrencilere vermeye çalışılmasının değer eğitimi çalışmalarının etkililiği açısından yeterli olmadığını göstermektedir.

Literatürde örtük programların değer eğitimindeki olumlu katkılarının tespit edildiği araştırmalar mevcuttur. Çubukçu (2012), ilköğretim okullarında karakter/ değer eğitimi kapsamında değerlerin kazandırılmasında örtük programın önemini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, örtük programı destekleyici etkinlikler olan; sosyal ve kültürel etkinliklerin, serbest zaman etkinlikleri ve sportif etkinliklerin, belirli gün ve haftaların kutlanmasının ve sosyal kulüp çalışmalarının, ilköğretim öğrencilerinin değerleri algılayabilmeleri, içselleştirebilmeleri ve uygulayabilmeleri açısından güçlü birer değer kazandırma aracı olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, değerlerin kazanılması, içselleşmesi sürecinde örtük programı destekleyici etkinliklerin önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Çağatay (2009) da aynı görüşü

desteklemektedir; ancak ders dışı etkinliklerin, öğrencinin karakter/ değer gelişiminde önemli olmasına rağmen, bu etkinliklerin değer / karakter eğitiminde kullanılmasına okullarda yeterli önemin verilmediğine dikkati çekmektedir. Araştırmalarda dikkati çeken önemli bir bulgu da değer eğitiminin etkili olabilmesi için planlı bir şekilde uygulanması gerektiğidir. Katılmış (2010), karakter eğitimi programının, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazandırılmasına etkisini incelediği araştırmada, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi içinde yer alan değerlere ilişkin geliştirdiği karakter eğitimi programını Sosyal Bilgiler dersine entegre ederek deney grubunda uygularken, kontrol grubunda Sosyal Bilgiler dersinin normal programını uygulamıştır. Haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 39 ders saati süren uygulamanın ardından, karakter eğitim programının, barış, bilimsellik ve adil olma değerlerini kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma bulguları, diğer araştırmalardaki gibi diğer disiplinlerin programlarında yer alan değer eğitimine ilişkin uygulamaların değer eğitiminde etkili olmadığını desteklerken, geliştirilen değer eğitim programlarının diğer disiplinlerin öğretim programlarına entegre edilmesi durumunda etkili sonuç alındığını göstermektedir.

Berkowitz ve Bier (2005: 3-5) değer/karakter eğitimi programları ile ilgili birçok değerlendirme çalışmasını incelemiş ve otuz dokuz karakter eğitimi programının değerlendirme sonuçlarına göre, bu programlardan otuz üç tanesinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Uysal (2008: 127-128) okullarda uygulanan karakter/ değer eğitim programlarının etkililiğini değerlendirilmesi amacıyla literatür tarama yolu ile yaptığı araştırmada; değer eğitimi alanında yapılan araştırmaların çok büyük bir çoğunluğunda, karakter/ değer eğitim programlarının, öğrenciler üzerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklar meydana getirdiği sonucuna varmıştır.

Yukarıda da değinildiği gibi yapılan araştırmalar, değerlerin öğrencilere etkili biçimde öğretilmesi, bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasının rastlantıya bırakılmaması için okullarda etkili ve planlı değer eğitimi gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Threlkeld 2011; Deveci, Ay, 2009). Doğanay (2011: 227) değer eğitiminin örtük programlarla verilmesinin yanı sıra bu eğitimin öğrencilere program çerçevesinde ve planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerektiğine, Ekşi (2003) ve Robinson- Lee (2008)' de karakter/ değer eğitim programlarının etkili olması için diğer ders programları ile bütünleşmiş bir şekilde okul yaşamının bir parçası olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre, etkili bir değer eğitimi yapılabilmesi için, diğer disiplinlerin değer eğitimine ilişkin mevcut uygulamaların yanı sıra bağımsız değer eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu, değer eğitimi programının okulun örtük programları ile desteklenmesinin programın etkililiğini arttıracacağı söylenebilir. Sunulan araştırma sonuçları, araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen bulguları desteklemektedir.

İhtiyaç analizi aşamasında gerçekleştirilen görüşmeler ve doküman analizinden elde edilen bir başka bulgu, değer eğitimine ilişkin okuldaki mevcut uygulamalarda uygulamaların amacına ulaşip ulaşmadığı hakkında bir ölçme yapılmadığıdır. Bu durum literatürde de değer eğitim programlarının uygulanmasına ilişkin bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bacanlı (2006: 16), duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin esnek ve zor olması nedeni ile ülkemizde farklı disiplinlerin öğretimi için uygulanan mevcut öğretim programlarında duyuşsal hedeflerin genellikle ihmal edildiğini ifade etmiştir. Erkuş (2012:76-77) okul öncesi değer eğitim programlarının incelenmesine ilişkin araştırmasında öğrenci kazanımlarının ölçme araçları geliştirilerek yeterince hassas değerlendirilmediğine dikkati çekmiştir. Aslan (2011) ilköğretim okullarında verilmekte olan eğitimin karakter eğitimine ne düzeyde uygun olduğu ve öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiği konulu araştırmada, öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretimde karakter eğitimi ile ilgili en olumsuz görüş belirtilen boyutların birinin değerlendirme olduğunu tespit etmiştir. Çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, bu okullarda eğitimi gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velilerinin oluşturduğu araştırmada, uygulanan programlarda değerlerin öğrencilere kazandırılma durumunun ölçülmesinin yeterli düzeyde yapılmadığı belirtilmiştir.

İhtiyaç analizi sonucu belirlenen bir başka bulgu da, değer anketinde yer alan değerlerin tamamının öğrenciler, öğretmenler, personel ve veliler için çok önemli olarak ifade edildiğidir. Benzer bir bulgu Gündoğdu ve Bay (2011)' de yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Gündoğdu ve Bay (2011); Türkiye, Almanya ve Amerika'da ilköğretim okullarında görev yapan 419 öğretmenin değer eğitimine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada; Türk öğretmenlerin değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin ortalamasının birçok maddede Amerikan ve Alman öğretmenlerin

puanlarından daha yüksek ve anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç değerlere verilen öneme ilişkin araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Uygulanan değer anketi sonuçlarına göre, azimli olmak, tutumlu olmak, sabırlı olmak ve hoşgörülü olmak değerleri, öğrencilerde gözlemlenme durumu en düşük olan değerlerdir. Okulun değer eğitimine ilişkin mevcut uygulamaları incelendiğinde ise bu değerlerin okulun değer eğitimine ilişkin mevcut sisteminde yer almadığı görülmektedir. Mevcut sistemde yer alan değerler, saygı, sorumluluk, ekip olmak, dürüstlük, sevgi, özgüven, hedefinin olması ve Atatürkçü düşünceye sahip olmak olarak belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen Gaziantep 'e Değer Projesi kapsamında okulda işlenen değerler ise; ilk yıl yürütülen pilot çalışma kapsamında saygı, yardımlaşma, sorumluluk ve dürüstlük iken, projenin ikinci yılında temizlik, saygı ve sevgi, yardımlaşma, sorumluluk ve vefa, aile, doğruluk -dürüstlük, farklılıkları kabullenme ve hoşgörü ve adalet olarak tespit edilmiştir (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012). Görüldüğü üzere ihtiyaç analizi sonucunda belirlenen değerler okulda değer eğitimine ilişkin uygulamalarda yer alan değerlerle örtüşmemektedir. Bu durum okulda uygulanan mevcut sistemin değer eğitimine ilişkin ihtiyacı yeterli düzeyde karşılamadığı sonucunu desteklemektedir.

Budumlu Akkiprik (2007), Schwartz Değerler Ölçeğini İstanbul ilindeki orta öğretim seviyesindeki 300 öğretmene uygulayarak yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlerin öncelik sırasının evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada da ihtiyaç analizi neticesinde eğitim ihtiyacı tespit edilen değerler farklı değerlerdir. Bu farklılık değer eğitim programlarının merkezi yaklaşım yerine okul temelli yaklaşımla hazırlanmasının etkili olacağına bir göstergesidir. Çünkü aynı ülkenin farklı şehirlerinde yapılan değer eğitimine ilişkin ihtiyaç analizlerinde farklı değerler tespit edilmektedir.

Programın öğretimsel değerlendirilmesinden elde edilen bulgular, okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının azimli olmak değerine ilişkin uygulamaları sonucunda veli ve öğretmenlere göre etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Veli ve öğretmenlere uygulanan öğrenci değerlendirme formu ön test son test sonuçları, üçüncü ve dördüncü sınıflar düzeyinde tüm kazanımlar için uygulanan program ile olumlu yönde anlamlı fark oluşturduğunu göstermektedir.



Öğrencilere göre ise oluşturulan program kısmen etkili olmuştur. Çünkü öğrenci öz değerlendirme formu ön test - son test sonuçlarına göre, sadece bazı kazanımlarda olumlu yönde anlamlı fark elde edilmiştir (bkz. Tablo: 4.16 ).

Veli ve öğretmenlere göre programın tüm kazanımlar için etkili olmasına rağmen, öğrencilere göre bazı kazanımlarda etkili olduğu bulgusu, programı uygulayan sınıf öğretmenleri tarafından, uygulanan programın öğrencilerde azimli olmak değerine ilişkin belirgin bir farkındalık yaratması ile açıklanmıştır. Öğretmenler bu sonucu, öğrencilerin ön test uygulandığı dönemde henüz azimli olmak değeri hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları için, ön test uygulamasında objektif bir öz değerlendirme yapamamış olabileceklerine dikkati çekerek açıklamışlardır. Öğretmenlere göre, uygulanan programla öğrencilerde bu değere ilişkin farkındalık gelişmiş, böylelikle öğrenciler, öz değerlendirmeye ilişkin son testi daha bilinçli, kendilerini ve bu değere ilişkin yeterliliklerini daha sağlıklı değerlendirerek yanıtlamışlardır. Öğrencilerin ön testte bu yetkinliğe sahip olmadan verdikleri yanıtlar, öz değerlendirme formunda yer alan bazı maddelerdeki olumlu yöndeki gelişimi gösteren bulgulara ulaşılmasını engellemiş olabilir.

Program tutumlu olmak değeri için ise, üçüncü sınıf öğretmenlerine göre sadece bir kazanım için, dördüncü sınıf öğretmenlerine göre ise beş kazanım için etkili olmuştur. Bu değere ilişkin üçüncü sınıf velilerinden elde edilen bulgular; sadece iki kazanım için programın amacına ulaştığını gösterirken, dördüncü sınıf velilerinden elde edilen bulgular ise velilere göre, programın tutumlu olmak değerinin öğrencilere kazandırılmasında etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Çünkü velilere uygulanan öğrenci değerlendirme formu ön test - son test sonuçları incelendiğinde dördüncü sınıflar için elde edilen farkın programın hiçbir kazanımı için istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgular ise programın üçüncü sınıflarda üç, dördüncü sınıflarda bir kazanım için etkili olduğu yönündedir (bkz. Tablo: 4.17). Bu bulgulara göre program azimli olmak değeri için çok büyük ölçüde etkili olmasına rağmen, tutumlu olmak değeri için programın etkililiği düşük düzeydedir.

İlk değer için hemen hemen tüm kazanımlarda uygulanan programla anlamlı fark elde edilmesine rağmen, "Tutumlu Olmak" değeri için bu sonucun elde edilememesi durumu, değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli

yaklaşımın etkililiği açısından değerlendirildiğinde dört maddede toplanan şu yorumlar yapılabilir;

1. Okul temelli program geliştirme yaklaşımı, süreçte gelen dönütler doğrultusunda hızlıca aksiyon alabilmeye ve programın ilerleyen aşamalarını bu dönütler neticesinde planlamaya elverişli bir yaklaşımdır. Programın azimli olmak değerinin altı kazanımı için toplam 10 etkinlik hazırlanmıştır. Ancak uygulamada yaşanan sıkışıklık, öğretmenlerin programı çok yoğun bulması nedeni ile, tutumlu olmak değerinin yedi kazanımı için etkinlik sayısı altıya düşürülmüştür. Bu durum kazanımlara öğrenci davranışında gözlemlenecek düzeyde ulaşmayı zorlaştırmış olabilir.

2. Okul temelli program geliştirme süreci, okul, aile, çevrenin katılımı ve işbirliği içerisinde yürütülen bir süreçtir. Azimli olmak değeri eğitim öğretim yılının ilk iki ayında uygulanmıştır, değerlendirmelere veli katılımı maksimum düzeyde ve hassasiyette gerçekleşmiştir. Tutumlu olmak değeri için uygulanan programın ardından gönderilen son testler veliye program kapsamında gönderilen dördüncü değerlendirme formudur. Süreç içerisinde velinin program geliştirme sürecine katkı sağlamaya yönelik motivasyonu düşmüş olabilir. Çünkü her yeni uygulama sonrası formların toplanmasının zorlaştığı, geri dönen form sayısının azaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu tutumlu olmak değeri için veli katılımının ve desteğinin azimli olmak değerine göre daha az sağlanabildiğini ortaya koymaktadır.

Değer eğitim programlarının başarıya ulaşmasında okul, aile ve çevre işbirliğinin önemini vurgulayan, bu işbirliğinin sağlanması durumunda değer eğitiminden etkili sonuçlar elde edilebileceğini belirten birçok araştırma mevcuttur (Akbaş, 2004; Albayrak, 2015: 81; Baydar, 2009:107-109; Bulach, 2002; Çengelci, 2010:186-196; Çengelci, Hancı ve Karaduman 2013; Fidan, 2013; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Kılcan, 2009; Kaymakcan ve Mercan, 2011; Özen, Özen ve Güteryüz'e, 2012; Yalar, 2010:119-120; Yaşar ve Çengelci, 2012). Baydar (2009:107-109); Çengelci (2010:186-196) ve Fidan (2013) de okul ve aile arasında işbirliği sağlanmadığı durumlarda değer eğitim çalışmalarından etkili bir sonuç alınmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları programın summatif değerlendirmesi sürecindeki öğretmen ve idareciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen; değer eğitimi çalışmalarının etkili olabilmesi için uygulanan programa ilişkin

ailelere bilgi verilmesi, aile desteğinin alınması ve okul aile işbirliği içerisinde bu çalışmaların yürütülmesi gerektiği bulgusu ile de örtüşmektedir.

3. Okul temelli program geliştirme sürecinin sınırlılıklarının ifade edildiği araştırmalarda, okul temelli program geliştirme sürecinin komitede görev alan çalışanların okuldaki rutin işleri üzerine eklenen bir sorumluluk olduğu için, bu kişilerin iş yükünü arttırabileceğine dikkat çekilmiştir (Bolstad, 2004; Kennedy, 1992; Marsh, 1992; NEAT, 2009; Sabar, 1991, Akt: Yüksel, 1998; Wong, 2007; Ziyu, 2005 ). Tutumlu olmak değerine ilişkin programın uygulandığı dönem okulda sınavların yoğunlaştığı bir döneme denk gelmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin odağı sınav başarısı olduğu için her ne kadar uygulama raporları her öğretmen tarafından oluşturulsa da, bu değer işlenişinde aksaklıklar tespit edilmiştir. İş yoğunluğunun arttığı bu dönemde öğretmenlerin programı geliştirme, uygulama ve veri toplama konusundaki motivasyonlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durum programın formatif değerlendirmesi kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden de elde edilen bir bulgudur. Bu görüşmelerde öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarının yanı sıra diğer görev alanlarında da çok yoğun çalışma yürütmelerinin, zorluk yaşanan bir durum olduğu tespit edilmiştir. ((Bolstad, 2004; Sabar, 1991, Akt: Yüksel, 1998, Wong, 2007) .

4. Oluşturulan programın uygulanmasına ilişkin koordinasyonu sağlayan rehber öğretmenin program geliştirme sürecine yeterince destek vermemesi ve sonrasında tayin nedeni ile okuldan ayrılması da sınıf rehber öğretmenlerine programın uygulanması konusunda ek yük getirmiştir. Bu durum da programın uygulama verimliliğinin düşmesine neden olmuş olabilir. Rehber öğretmen desteğinin yetersiz kalması formatif değerlendirme sürecinde yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulgu, yapılan diğer araştırmalarda da benzer ifadelerle okul temelli program geliştirme sürecinde bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bolstad, 2004; Sabar, 1991; Akt: Yüksel, (1998); Wong, 2007; Ziyu, 2005 okul idareci ve öğretmenleri bu süreci yürütmek ve gerekli çalışmaları yapmak konusunda her zaman istekli olmayabileceğine dikkat çekmektedir. Kennedy (1992), NEAT (2009) ve Wang (2012) okul temelli program geliştirme çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında, idari desteğin sağlanmasını, öğretmenlerin uyum içerisinde bir birlerini destekleyerek çalışmasını, okul temelli program geliştirme sürecinin başarılı olabilmesi için gereklilik olarak belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde idareciler ve öğretmenler, program hazırlanırken de uygulanırken de çok büyük bir ciddiyetle çalışıldığını belirtmişlerdir. Bu ifadeler programın öğretmenler tarafından benimsendiği bulgusuna ulaşılmasını sağlamıştır. Literatürde okul temelli yaklaşımla hazırlanan programların okulun öğretmenleri tarafından hazırlandığı için öğretmenler tarafından sahiplenildiğine ilişkin araştırma sonuçları yer almaktadır (Doll, 1970; Wile ve Bondi, 1979; Akt: Yüksel, 1998).

Bunun yanı sıra yapılan görüşmelerde program geliştirme komitesinde görev alan öğretmenler öğrenci seviyesine uygun şekilde etkinlik ve materyal geliştirmenin çok zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir, programı uygulayan öğretmenler ise etkinliğin uygulamaya hazır olarak kendilerine ulaşmasının işlerini çok kolaylaştırdığını böylelikle tüm öğretmenlerin sınıflarda aynı çalışmayı yürütebildiklerini ve sınıflar arası bir uyum olduğunu ifade etmişlerdir. Yalar (2010:145-146) de öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili verimli çalışmalar yapabilmek değer eğitime ilişkin yazılı materyallere ihtiyaç duyduklarına dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun şekilde etkinlik ve materyal geliştirmede zorlanması bulgusu, onların program geliştirme alanındaki yetkinliklerinin sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Okul temelli yaklaşımla program geliştirme sürecinde öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin bu çalışmalar için yeterli olmama durumu bu yaklaşımla program geliştirme çalışmalarının en önemli sınırlılıklarından biridir (Sabar, 1991, Akt: Yüksel, 1998; Wong, 2007; Ziyu, 2005 ). Bolstad (2004) öğretmenlerin kendilerini program geliştirmeci olarak görmemeleri nedeni ile, okul temelli yaklaşımla program geliştirmenin öğretmenler açısından bazı noktalarda zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Kennedy (1992) öğretmenlerin donanımları, okul temelli yaklaşımla program geliştirmek yeterli değilse, geliştirilen programın başarılı olmayacağı belirtilmiş, bu nedenle de öğretmenlerin bu alanda eğitilmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Collwill ve Gallagher (2007), NEAT (2009) öğretmenlerin okul temelli program geliştirmeye yönelik donanımlarının eğitimlerle artırılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Cocklin, Simpson, ve Stacey (1995) ve Keys (2000) de bir çok öğretmenin bu sürecin gerektirdiği nitelikte program geliştirme çalışması yapabilecek alt yapısının ve bu alanda tecrübesinin olmadığına dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin araştırmalar da mevcuttur. Memişoğlu (2011) yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin

%34,4 ' ünün değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımlar konusunda bilgisi olmadığı, %35,4'nün değerler öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgisi olmadığı ve % 79,2'sinin değerlerle ilgili hizmet içi eğitime katılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ada, Baysal ve Korucu (2005) de yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin karakter/ değer eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ekşi ve Milson (2003) hizmet içi eğitim ve karakter eğitimi konferanslarının, öğretmenlerin değer eğitimi çalışmalarında kendilerini yeterli görmeleri konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu bağlamda araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da; bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişime olumlu yönde katkı sağladığıdır. Benzer sonuçlar bu alanda yapılan bir çok araştırmada da elde edilmiştir. Gopinathan ve Deng (2006) Singapur'da eğitim alanında bir girişim olarak tanımlanan okul temelli program geliştirme çalışmalarının teşvik edilmesi konulu araştırmada, bu yaklaşımla program geliştirme sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkıları olduğunu tespit etmiştir. Keiny (2006) İsrail' de okul temelli program geliştirme çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini incelemiş ve program geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğretmenleri mesleki anlamda geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler okul temelli program geliştirme sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmalarının sonunda, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin çok daha derin ve kapsamlı bir bakış açısı ve anlayışa sahip olmuşlardır.

Hou ve Law (2011) Çin'in Şenzen şehrinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulan programların etkililiğine ve bu sürecin kendi mesleki gelişimlerine katkısı na ilişkin görüşlerinin son derece olumlu olduğunu tespit etmiştir. Wong Yu (2007) öğretmenlerin okul temelli yaklaşımla materyal, çalışma kağıtları vb hazırlamak için yoğun çalışma ve araştırma yaptıklarına, ders planlarını yazmak için toplantılar yaptıklarına dikkati çekmiştir. Bu toplantılarda müfredat içeriği, öğretme stratejileri, öğrenme tasarımı, değerlendirme yöntemleri üzerine tartıştıklarını vurgulamış ve sürecin bu boyutu ile sürekli olarak kendilerini mesleki anlamada geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Wang (2012) Çin'de yaptığı araştırma sonucunda okul temelli program geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin bakış açılarını genişlettiğini, öğrenciyi

öğrenme konusunda farklı yöntemlerle nasıl motive edebileceklerine ilişkin bilgilerini arttırdığını, bu anlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade edilmiştir. Gopinathan ve Deng, (2006); Law (2001) ve Hou ve Law (2011) okul temelli program geliştirme çalışmalarına ilişkin yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerini daha iyi tanıdıkları ve sadece okuldaki problemleri tespit etmekle kalmayıp oluşturdukları programlarla bu problemlere çözüm getirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Programın summatif değerlendirilmesinden elde edilen önemli bir bulgu da, öğretmen, idareci, PGK ve akademisyenlere göre, okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının; okulun mevcut değer eğitim sistemine, okulda uygulanan örtük programlar ve diğer disiplinlerin içerisinde yürütülen değer eğitimine ilişkin etkinliklerden ve MEB Değerler Eğitimi Projesi kapsamında okulda yürütülen değer eğitim çalışmalarından çok daha etkili olduğudur. Yapılan görüşmelerde programın summatif değerlendirmesini yapan komitelerin tamamı, eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın programın okulun vizyon, misyon, ilke ve değerleri göz önünde bulundurularak, okulun ihtiyaçları doğrultusunda ve hedeflenen profilde öğrenci yetiştirmeye yönelik bir içerikte oluşturulmasını sağlayan bir yaklaşım olması nedeni ile etkili olduğu görüşünde birleşmiştir. Bu alanda yapılan bir çok araştırmanın sonuçlarında da etkili bir değer eğitim çalışmasının okulun ve öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerini temele alan, öğretmen idareci, personel olmak üzere tüm okul çalışanlarının, öğrencilerin, ailelerin dahil edildiği bir program ile gerçekleştirilebileceğine vurgu yapılmaktadır (Albayrak, 2015: 86-88; Bulach, 2002; Çengelci, Hancı ve Karaduman 2013; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Özen, Özen ve Güteryüz, 2012; Yaşar ve Çengelci, 2012). Benzer bulgular Amerika' da ve 1990' lı yılların sonunda uzak doğuda uygulanan okul temelli program geliştirme projelerine ilişkin yapılan araştırmalarda da elde edilmiştir. Bu araştırmalara göre, okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulan öğretim programları okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olduğu, okul ve çevre şartlarını göz önünde bulundurulduğu, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini dikkate aldığı için, öğretim sürecinin etkililiğini ve öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyonunu arttırmaktadır (Law, 2001; Wang, 2012; Wong Yu, 2007).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak yapılan önerilere yer verilmektedir.

### SONUÇLAR

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirildiği araştırmada, araştırmanın soruları çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

1. Okul değer eğitimine ilişkin mevcut sistemde değer eğitimi, diğer disiplinlerin içerisinde, bu disiplinlerin konularına entegre edilmiş bir şekilde ve okulun örtük programları içerisinde, öğretmen inisiyatifinde yürütülmektedir.

2. Okulun program hedefi, içeriği ve değerlendirme araçlarını içeren bir değer eğitim programı bulunmamakta ve okulda etkili bir değer eğitimi çalışması yapılmamaktadır. Okulda kapsamlı bir değer eğitim programı çalışması yapılmasına ihtiyaç vardır.

3. Okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitimi programın öğretmen, veli ve öğrencilere göre, öğretimsel değerlendirme sonuçlarına göre program "Azimli Olmak" değeri için;

a) Velilere ve öğretmenlere göre, hem üçüncü sınıf hem de dördüncü sınıf öğrencilerinde tüm kazanımlar için olumlu yönde anlamlı fark oluşturmuştur. Özetle değer eğitim programı azimli olmak değeri için veli ve öğretmenlere göre etkili olmuştur.

b) Üçüncü sınıf öğrencilerine göre, program "Azimli olmayı tanımlar.", "Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir." ve Kişilerarası iletişimde yaşadığı sorunları çözmek için azim gösterir." kazanımları için olumlu yönde anlamlı fark oluşturmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerine göre ise uygulanan program ile "Azimli olmayı tanımlar.", "Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir." kazanımlarında olumlu yönde anlamlı fark

oluşmuştur. Program üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre kısmen etkili olmuştur.

Program "Tutumlu Olmak" değeri için;

- a) Öğretmenlere göre, üçüncü sınıflarda "Suyu tutumlu kullanır." kazanımı için olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Dördüncü sınıflarda program uygulamalarının olumlu yönde anlamlı farkın olduğu kazanımlar; "Tasarruf kelimesini tanımlar.", "İsraf kelimesini tanımlar.", "Suyu tutumlu kullanır.", "Kullanılmayan ışıkları söndürür." ve "Kişisel eşyalarını korur ve kaybetmez." olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre program tutumlu olmak değeri için üçüncü sınıflarda tek bir kazanım için etkili olurken, dördüncü sınıflarda büyük ölçüde etkili olmuştur.
- b) Velilere göre, üçüncü sınıflarda "Kişisel eşyalarını korur ve kaybetmez." ve "Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır." kazanımları için olumlu yönde anlamlı fark oluşturmuştur. Dördüncü sınıflarda ise kazanımların hiçbirinde uygulanan programla anlamlı bir fark elde edilememiştir. Velilere göre değer eğitim programı tutumlu olmak değeri için üçüncü sınıflarda kısmen etkili olmasına rağmen dördüncü sınıflarda etkili olmamıştır.
- c) Üçüncü sınıf öğrencilerine göre, uygulanan program tutumlu olmak değerinin "Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır.", "Kullanılmayan ışıkları söndürür." ve "Tasarruf kelimesini tanımlar." kazanımları için olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerine göre ise; program bu değer için "Kişisel eşyalarını korur ve kaybetmez." kazanımı için olumlu yönde anlamlı bir fark oluşmasını sağlamıştır. Öğrencilere göre program tutumlu olmak değeri için kısmen etkili olmuştur.

4. Değer eğitimi programı geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın kullanılması;

- okulun ve öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak okula özgü bir program oluşturulması,
- okulu ve öğrenciyi yakından tanıyan, okulun beklentilerini ve öğrencinin ihtiyaçlarını bilen ekip tarafından oluşturulması,
- programın öğretmenler tarafından geliştirilmesi sonucu güçlü bir şekilde benimsenmesi ve hassasiyetle uygulanması sahiplenilmesi,



- programın uygulanması aşamasında tespit edilen aksaklıkların çok hızlı bir şekilde giderilmesine olanak sağlaması nedenlerinden dolayı etkilidir.
5. Okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile değer eğitim programı geliştirmek öğretmenlere sorumluluklar yüklemekte, ciddi bir iş yükü getirmektedir.
  6. Okul temelli program geliştirme sürecinde, öğretmenin mevcut iş yükü gözden kaçırılmamalıdır. Program geliştirme süreci için gerekli ve yeterli zaman ve çalışma ortamı öğretmene sunulabilmelidir. Süreç içerisinde öğretmenin diğer görev alanlarındaki iş yükünün artması, kaçınılmaz olarak geliştirilen programa odaklanmayı zorlaştırarak, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki verimin düşmesine neden olmaktadır.
  7. Sağlıklı bir okul temelli program geliştirme süreci yürütebilmek, etkili bir program oluşturmak için idari destek, mesleki birikim, alan hakimiyeti ve ekip uyumu temel gerekliliktir.
  8. Okul temelli program geliştirme sürecinde, PGK üyelerinin yetkinliği yapılabilecek çalışmaların niteliği açısından belirleyicidir.
  9. Öğretmenlere göre, değerlerin uygulanmasına ilişkin planlama yapılırken diğer disiplinlerin programlarının veya okulun örtük programlarında bu değerlere ne ölçüde yer verilebileceğinin göz önünde bulundurulması programın uygulama verimliliğini arttırmaktadır.
  10. İdareci ve öğretmenlere göre, programın okul temelli yaklaşımla geliştirilmesi, uygulamalarda belirlenen aksaklıkların giderilmesine kolaylık sağlamakta, gerekli düzenlemeler program geliştirme sürecine hemen yansıtılabilmektedir.
  11. Öğretmen ve idarecilere göre, okul temelli program geliştirme süreci öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemektedir.
  12. Öğretmen ve idarecilere göre, değer eğitimi çalışmalarının etkili olabilmesi için uygulanan programa ilişkin ailelere bilgi verilmesi, aile desteğinin alınması ve okul aile işbirliği içerisinde bu çalışmaların yürütülmesi gerekir. Bu süreçte okul ve aile ortak dil konuşmalı, ortak tutum ve davranış sergilemelidir.
  13. Programın değerlendirme aşamasına, veli, öğretmen ve öğrencilerin dahil edilmesinin okul temelli yaklaşımla geliştirilen programın öğretimsel değerlendirmesinin sağlıklı yapılması açısından gereklidir.

## ÖNERİLER

Bu bölümde idarecilere, öğretmenlere ve bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Değer eğitime ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulundan onaylı ilkökul seviyesinde bir program bulunmamaktadır. Bu alanda program geliştirme çalışmaları yürütülerek, çeşitli sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okulların ihtiyaçlarına yönelik farklı değerleri içeren okul temelli değer eğitim program geliştirme çalışmaları yapılarak, değer eğitiminin daha sistemli bir şekilde okullarda uygulanmasına destek sağlanabilir.
2. Değer eğitime ilişkin program geliştirme sürecinin en zor yanı, programın öğretimsel değerlendirmesine ilişkin ölçme araçlarının oluşturulmasıdır. Uygulanan programın etkililiği, öğrenci davranışında gözlemlenme ve kalıcılık durumunu pratik bir şekilde ölçebilecek ölçme araçları geliştirilebilir.
3. Programda yer alan değerlerin ülkemizdeki yaygın uygulamanın aksine, her aya bir değer eğitim şeklinde değil de ihtiyaç analizi sonrasında belirlenen değerlerin dönemde iki değer işlenmesi şeklinde geniş aralıklarda işlenmesi, değer farkındalıktan öte içselleştirilmesine destek sağlayabilir.
4. Değerlerin okul derslerinin içerisine entegre edilerek işlenmesi yerine bağımsız bir değer eğitimi saatine haftalık ders çizelgesinde yer verilmesi, oluşturulan programın uygulama verimliliğini, böylelikle de etkililiğini arttırabilir.
5. Uygulanan programda öğrencilerin en çok ilgilerini çeken etkinliklerin görsel öğeler içeren etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilecek programlarda etkinliklerin görsel materyaller, video, hikayeler vb ile zenginleştirilmesi programın etkililiğini arttırabilir.
6. Programın öğretimsel olarak etkililiğinin arttırılması için her bir kazanıma ilişkin oluşturulan etkinlik sayısı arttırılabilir.
7. Değer eğitiminde öğrencide farkındalık yaratmaktan öte, davranış değişikliği hedefleniyor ise program içeriği sarmal yapıda, kademelere göre farklılık göstererek uygulanabilir.
8. Program geliştirme komitesine mesleki birikim olarak bu çalışmaya uygun bir veli dahil edilebilir. Böylelikle program geliştirme süreçlerinde o yaş dönemi öğrencisinin okul ortamı dışındaki tutum, davranış ve ihtiyaçları veli gözü ile de komitede temsil edilerek daha etkin bir program oluşturulabilir.

9. Bu araştırmada okul temelli yaklaşımla değer eğitim programı geliştirilmiştir, bu yaklaşım farklı disiplinlere ilişkin programların geliştirilmesinde de kullanılabilir.

### KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1461-1474.
- Ada, S. Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarla gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-1.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16): 9-27.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlkretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. (2010). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Social Science Studies*, 2(3):17-49.
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılan Değerlerle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arabacı, B.İ. ve Akgül, T.(2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25): 7-31.
- Aslan, M. (2011). *İlkretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Uygulama Yönergesi (2013). [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015\\_02/9093609\\_degerleregitimi.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/9093609_degerleregitimi.pdf) (12.02.2015).
- Aydın, M.Z.(2014). Okulda değerler eğitiminin ilkeleri ve sorunları. *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu*, Erzurum.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Bacanlı, H. ve Domyacı, A.(2014). *Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı*.  
<http://www.egitimdeteknoloji.com/deger-egitimi-deger-boyutlandirma-yaklasimi/> (03.01.2015)
- Bakdemir, A. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Ahlak ve Karakter Eğitimi Konusundaki, Algı, Tutum Ve Eğitimsel Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Balcı, A.F. ve Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1): 195-213.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bezzina, M. (1991). Teachers' perceptions of their participation in school based curriculum development: A case study. *Curriculum Perspectives*, 11 (2), 39–47.
- Berkowitz, M.W. ve Bier, M.C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Washington, DC. *Character Education Partnership*.  
[http://www.fresnostate.edu/kremen/bonnercenter/documents/What\\_Works.pdf](http://www.fresnostate.edu/kremen/bonnercenter/documents/What_Works.pdf) (21.03.2015).
- Bishop, C.D. (1993). Report of the Task Force on Values in Education for the State of Arizona, Arizona Department of Education. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), ERIC Document: ED 386 270. (16.02.2015).
- Bolstad, R. (2004). *A background paper on school-based curriculum development for the New Zealand Curriculum Project*. New Zealand Council for Educational Research, Wellington.
- Brady, L. (1992). *Curriculum Development*. Fourth Edition. Sydney: Prentice Hall.
- Brannon, D. (2008). *Character Education- A Joint Responsibility, International Honor Society in Education*. Published by Kappa Delta Pi.  
<http://caputortc.wikispaces.com/file/view/Character+Ed.pdf> (12.04.2015)

- Budumlu Akkiprik, G. (2007). Genel *Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma*. Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *A Journal of Educational Strategies*, 76(2): 79-83.
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. ve Sheets, J. (2001). Building character education in our schools to enhance the learning environment, Saint Xavier University ve Skylight Professional Development Field-Based Masters Program, Algonquin-Illinois. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453144.pdf> (21.04.2015).
- Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G., (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1): 203-228.
- Bümen, N. T. (2006). Üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servislerinin etkililiği ve karşılaşılan problemler. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 6(3): 615-667.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cocklin, B., Simpson, N., ve Stacey, M. (1995, November). School planning to achieve student outcomes: Processes of change in a secondary school. *The Annual Conference of The Australian Association For Research in Education*, Hobart, Australia
- Collwill, J. ve Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century:the experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37: 411-425.
- Çağatay, Ş.M. (2009). *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çekin, A. (2012). Değer açısından ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımları: bir içerik analizi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(2): 105-119.

- Çelikkaya, T., Filoğlu, S.ve Öktem, S.N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 121-147.
- Çengelci, T., Hancı, B., Karaduman, H.(2013). Okul ortamında değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25): 33-56.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2):1513-1534.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37: 55-158.
- Değerler Eğitimi Yönergesi. (2012). İstanbul. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/37/971768/icerikler/degerler-egitimi-yonergesi-yayinlandi\\_273518.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/37/971768/icerikler/degerler-egitimi-yonergesi-yayinlandi_273518.html) (14.10.2014).
- Demircioğlu, E. ve Demircioğlu, İ.H. (2014). Türk dünyası bilgeleri ve değer eğitimi. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*, 2013Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB) ss.339-343, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’ de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 27-43.
- Deveci, H., Ay, S.(2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6): 167- 181.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencilerine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B, Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi H. (2007). “An examination of the humane values education program on a group of science high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 78(3): 1221–1261.
- Doğan, İ. (2004). *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları İnsan Haklarının Kültürel Temelleri*. PEGEMA Yayıncılık, Ankara.

- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, (ed.) Cemil Öztürk, PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi, *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, Seggie ve Caner, (2012). Değerler eğitiminde örnek bir proje: avrupa değerler eğitimi projesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3): 73-86.
- Ekiz, D. ve Akyıldız, S.(2011) Sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıf öğretim programlarında yer alan doğrudan verilecek değerlerin kazanım, etkinlik ve ders kitabı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1): 79–96.
- Elbir, B., Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8 (1):1321- 1333.
- Elliot, J. (1997). *School-Based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom*. In S. Hollingsworth (Ed.). International action research: A case book for educational reform, Falmer Press: London.
- Erişen, Y.(1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine bir İnceleme. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/109011-20120211141216erisen.pdf> (23.08.2014).
- Erkuş, S. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle.
- Fidan, N.K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3):361-388.
- Fidan, N.K.(2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri, *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2 (2), 1-18.
- Finck, C., Hansen, C. ve Jensen, J.(2003). *Improving Student Achievement Through Character Education*. Master Thesis, Saint Xavier University.



- Gari A., Mylonas K., Karagianni D.(2005). Political and religious group membership, value priorities and educational values. *Journal of Beliefs and Values*, 26(3), 301-310.
- Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi. (2012). [http://gaziantep.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_10/31095809\\_degerler.pdf](http://gaziantep.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/31095809_degerler.pdf) (12.10.2014).
- Gopinathan, S. ve Deng, Z.(2006). Fostering school-based curriculum development in the context of new educational initiatives in singapore. *Planning and Changing*, 37(1-2): 93-110.
- Gömlüksiz, M. N., Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1): 95-134.
- Gül, R., (2013). *Bir Değer Eğitimi Olarak İlköğretim Döneminde Doğruluk Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gündoğdu, K. ve Bay, E.(2011). Amerikan, Alman ve Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: kültürler arası bir çalışma, sosyal ve kurumsal yönleriyle değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Hau, E. ve Law, F. (2011). School-based curriculum innovations: A case study in mainland China. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(2):156-166.
- Headen, O. M. (2006). *A Description and Critical Examination of The Character Education Program Offerings Within an Urban Elementary School*. (Dissertation of Doctor). Chicago, Illinois, USA.,
- Howard, R. W., Berkowitz, M.W. and Schaeffer, E.F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1): 188-215.
- IBE-International Bureau of Education. (1998). Curriculum development. *Educational Innovation and Information*, 97.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitim Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. Asil Yayıncılık, Ankara.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, E., Çetin, P. S., ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3): 103-113.
- Kaymakcan, R., Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 29-55.
- Keiny, S. (2006). School based curriculum development as a process of teachers' professional development. *Educational Action Research*, 1:1, 65-93.
- Kelley, T. (2003). Character Education, Natural Law, Human Happiness ve Success, <https://sites.google.com/site/dowlingtkelly/thomas-kelly> (27.05.2015 ).
- Kennedy, K. (1992). School based curriculum development as a policy option for the 1990's: An Australian perspective. *Journal Of Curriculum and Supervision*, 7(2): 180-195  
[http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs\\_1992winter\\_kennedy.pdf](http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1992winter_kennedy.pdf) (16.03.2015).
- Keys, P. (2000). Developing a good science syllabus for an optimistic future: A classroom teacher's perspective. *The Annual Conference of The Australian Association For Research in Education*, Sydney, Australia.
- Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kırşehir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ,Niğde.
- Kızılcılık, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. Atilla Kitabevi, Ankara.
- Kumral, O.ve Saracaloğlu, S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitimsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Eğitim Çalışmaları Dergisi*,1(2):27-35.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri Ve Scwartz Değer Kuramı, *Türk Psikolojisi Dergisi*, 45, 59-76.
- Latzke, J. (2005). Study Suggests Character Education Boosts Academics, too. The Associated Press State ve Local Wire. <http://www.deseretnews.com/article/865575278/Character-education-boosts-academic-achievement.html?pg=all> (27.05.2015).
- Law, E.(2001). Impacts of a school based curriculum project on teachers and students: Hong Kong case study

- [http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001\\_impacts\\_of\\_a\\_school\\_based\\_curriculum.pdf](http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curriculum.pdf) (22.08.2014).
- Lickona, T. (1991). *An Integrated Approach to Character Development In The Elementary School Classroom, Moral Character and Civic Education In The Elementary School, In: J. Benninga (Ed.)*. London, Teachers College Columbia University.
- Lunenburg, F. C., ve Bulach, C. R. (2005). A process for creating high performing schools. *Paper presented at annual meeting of the National Council of Professors of Educational Administration*, Washington, DC.
- Marsh, C. (1992). *Key Concepts For Understanding Curriculum*. Falmer Press, London.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., ve McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualising School-Based Curriculum Development*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- MEB, (2015). Talim Terbiye Kurulu Onaylı Öğretim Programları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> .( 21.02.2015).
- MEB, (2010). 18. Şura Kararları [http://www.memurlar.net/common/news/documents/184159/18sura\\_kararlari\\_amami.pdf](http://www.memurlar.net/common/news/documents/184159/18sura_kararlari_amami.pdf) .( 21 .03.2015).
- MEB Değerler Eğitimi Yönergesi (2013). [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/37/971768/dosyalar/2013\\_1/16014957\\_degerler\\_egitimi\\_yonergesi.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/37/971768/dosyalar/2013_1/16014957_degerler_egitimi_yonergesi.pdf) (12.03.2015).
- Memişoğlu, H.(2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Meydan, H.(2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1:(193-108).
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 20-37.
- Lewy, A. (1991). *National and School Based Curriculum Development*. UNESCO, Paris.

- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkin konusu duygusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası ( KEYİS ) ve Türkçe uyarlama çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 ( 4 ), 99-130.
- Morrison, R. R. (2006). *The Impact of Character Education Programs on Student Discipline Referrals in Texas Public Schools*. (Unpublished Dissertation). Texas AveM University. USA.
- Network of Education Associations of Tasmania, (2009). *Building School-Based Curriculum Area Leadership*. <http://www.neat.tas.edu.au/pdf/Curriculum%20Area%20Leaders%20Report.pdf> (19.04.2015)
- Özmen, C., Er, H., ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Journal of Social Sciences*, 9(17), 297-311.
- Özdemir, S. (2011). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’ de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2):126-149.
- Özen, Y., Özen, H. ve Güteryüz, K.(2012). İlköğretim 1–3 sınıf ve 4–5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4):277-286.
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F. ve Ekşi, H. , (2010). Yöneticilerin değer eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Values Education*, 8(19), 177-205.
- Revell, L., (2002). Children’s responses to character education. *Educational Studies*, 28(4), 421-43.
- Robinson-Lee, W. (2008). *A Framework For Understanding Character Education In Middle Schools*. Dissertation. Walden University. USA. [https://books.google.com.tr/books?id=ZQcSkI2AMS0Cvepg=PA146vehl=trvesource=gbs\\_toc\\_rvecad=3#v=onepageveqvef=false](https://books.google.com.tr/books?id=ZQcSkI2AMS0Cvepg=PA146vehl=trvesource=gbs_toc_rvecad=3#v=onepageveqvef=false) (21.03.2015).
- Southern African Development Community (SADC), (2000). *Module 14 Curriculum Pratices, The Common wealth of Learning*. <http://www.col.org/stamp/module14.pdf> (02.02.2015).
- Schaeffer, E. F., Bohlin, K., Lisy-Macan, L., ve Smith, T. W. (1998). *Character Education Makes a Difference: Reinvigorating the Work of Schools*. (Özet, <http://www.aypf.org/annualreports/annrep98-99.pdf> (03.05.2015).

- Skilbeck, M., (1984). *School-Based Curriculum Development*, London: P.C.P. Education Series.  
<https://books.google.com.tr/books?hl=tr&v=OAFajm2j114Cveoi=fnd&vedq=skilbeck,+SchoolBased+Curriculum+Development&vedq=6fqmCuUgKvesig=9z4bYaxlUIDRtLHLyR2KaFsnNbY#v=onepage&vedq=skilbeck%20School-Based%20Curriculum%20Development&vedq=false> (21.05.2014).
- Stanley, W.B. (1983). Training teachers to deal with values education: a critical look at social studies methods texts. *Social Studies*. 74(6), 242-246.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1944.11019748?journalCode=vtss20> (21.03.2015).
- Şeker, H., Alcı, B., Baykara, K., Görgen, İ., Kablan, Z., Küçüktepe, C., Tuncel, İ., ve Turan, H., (2012). *Program Geliştirme Kavramsal Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- TDK Büyük Türkçe Sözlük (25.05.2015)  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts) (21.03.2015).
- Thomson, W.G.(2002). *The Effects of Character Education on Student Behavior*. Electronic Theses and Dissertations. Paper706. <http://dc.etsu.edu/etd/706> (22.09.2014).
- Threlkeld, A.L., (2001). Character education and the school. *Journal of Educational Sociology*, 4 (4): 218-224.
- Tutkun, Ö.F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30( 3) :993-1016
- Türk Milli Eğitim Temel Kanunu (2009)  
[http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli\\_egitim\\_temel\\_kanunu\\_1739.pdf](http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf) (27.05.2015).
- Ünsal, H. (2010). Okul Temelli Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulamalar, I. *Uluslararası Eğitim Programları ve Uygulamaları Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2): 263-277.
- Uysal, F. (2008). *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Viadero, D.(2003). Nice Work, *Education Week*, 22(33),38-42. [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)

- Wang, B. (2012). *School Based Curriculum Development in China*. Netherlands Institute For Curriculum Development, Enschede, Netherlands.  
file:///C:/Users/serdar/Downloads/School-based-curriculum-development-in-china.pdf (21.03.2015).
- Williams, D.D., Yanchar, S. C., Jensen, L. C. and Lewis C.(2003) Character education in a public high school: a multi-year inquiry into unified studies. *Journal of Moral Education*, 32(1),3-33.
- Wong Yu, L.W. (2007). Challenges and Strategies to Educational Change – Introducing School-based Curriculum.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832890.pdf> (24.05.2015)
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (9):1-23.
- Yaşar, Ş. (1998). Evaluation of educational programmes in Turkey. *AECT Annual Meeting, SanDiego*. (ERIC Document No. ED 419 846).
- Yaşaroğlu, C.(2011). Değerler eğitimi açısından hayat bilgisi öğretim program öğelerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19: 499-522.
- Yeşilyurt, E., Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmive örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4):3253-3272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117-12.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,1-15.
- Yüksel, S.(1998). Okul Temelli Program Geliştirme, Filiz. [dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/.../5000048171](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/.../5000048171), (18.10.2014).
- Ziyu, M. (2005). Implementation of school-based curriculum in secondary school. <http://www.ied.edu.hk/aiclass/Resources/HE/student/Implementationofschool.pdf>.

## EKLER

<b><u>EK</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
EK 1 Geliştirilen Değer Eğitimi Programı Kazanımları ve Etkinlikleri .....	155
EK 1 A. Azimli Olmak Değeri Kazanımları .....	155
EK 1 B. Azimli Olmak Değeri Etkinlikleri .....	156
EK 1 C. "Azimli Olmak" Değer Panosu .....	183
EK 1 D. Tutumlu Olmak Değeri Kazanımları .....	184
EK 1 E. Tutumlu Olmak Değeri Etkinlikleri .....	185
EK 1 F. "Tutumlu Olmak" Değer Panosu .....	204
EK 2. Birinci Değere İlişkin Veli Bülteni .....	205
EK 3. İkinci Değere İlişkin Veli Bülteni .....	207
EK 4. Öğrencilere Uygulanan Değer Anketi .....	208
EK 5. Öğretmen, İdareci, Veli ve Personele Uygulanan Değer Anketi .....	209
EK 6. Okulun Mevcut Programının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu .	211
EK 7. İlk Değere İlişkin Öğrenci Değerlendirme Formu .....	212
EK 8. İlk Değere İlişkin Öğrenci Öz Değerlendirme Formu .....	213
EK 9. İkinci Değere İlişkin Öğrenci Değerlendirme Formu .....	214
EK 10. İkinci Değere İlişkin Öğrenci Öz Değerlendirme Formu .....	215
EK 11. Programın Summatif Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu .....	216
EK 12. Program Formatif Değerlendirmesine İlişkin Görüşme Formu A .....	217
EK 13. Program Formatif Değerlendirmesine İlişkin Görüşme Formu B .....	218
EK 14. Değer Eğitimi Rapor Örneği .....	219
EK 15. Araştırma İzin Yazısı .....	219



**EK 1. Geliştirilen Değer Eğitimi Programı Kazanımları ve Etkinlikleri**

Bu ek azimli olmak değeri kazanımlarını ve etkinliklerini içermektedir.

**EK 1 A. Azimli Olmak Değeri Kazanımları**

- 1: Azimli olmayı tanımlar.
- 2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir.
- 3: Bir işe/göreve başlama azmi gösterir.
- 4: Kişilerarası iletişimde yaşadığı sorunları çözmek için azim gösterir.
- 5: Sorumluluklarını tamamlama konusunda azim gösterir.
- 6: Azimli olma konusunda kendini sorgular ve değerlendirir.

## **EK 1 B. Azimli Olmak Değeri Etkinlikleri**

Bu ek azimli olmak değeri için oluşturulmuş on bir etkinliği içermektedir.

### **ETKİNLİK 1**

DEğER: Azimli Olmak

KAZANIM NO: 1

ETKİNLİK 1:Azim Değeri Bilgilendirme Etkinliği

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Rehber Öğretmen)

UYGULAMA TARİHİ: 08-17 Ekim 2014

İŞLEYİŞ

1. Aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

- Hedef ne demektir?
- Bu seneki hedefleriniz nelerdir?
- Hedefinize ulaşmak sizin için neden önemlidir?
- Hedefinize ulaşmak için ne/neler yapmanız gerekir?
- Azimli olmak nedir?
- Azimli olmak insanı hedefine ulaştırmada ne kadar önemlidir?

2. Yukarıdaki sorular sırasıyla öğrencilerle tartışılır. Aşağıda yer alan bilgiler öğrencilere buldurulur ve eksik kalan bilgiler öğretmen tarafından tamamlanır. Hedefin tanımı yazdırılır ve aşağıdaki bilgilere ulaşılması sağlanır.

**HEDEF** nedir?

Nişan alınan yer. Yapılması tasarlanan iş, amaç. Gidilmek istenen yer, varılmak istenen sonuç.

**AZİMLİ OLMAK** nedir?

Azim; bir şeye inanmak ve hedefe ulaşmak için sonuna kadar çaba göstermektir. Azimli olmak ise; bir işteki engelleri yenme kararlılığının gösterilmesidir. Azimli insan; bir hedefe ulaşmak için ilerlerken zorluklara rağmen pes etmeyen kişidir.

Azimli olmak bireye neler kazandırır?(Önemi ve Gerekliliği)

- Sorumluluklarını alır ve yerine getirir.
- Başladığı bir işi yarım bırakmaz.
- Hedefe ulaşmak için çalışmalarını yürütürken önüne çıkan zorlukları aşar.

- Yaptığı bir işte sonuca ulaşamadığında pes etmez.
- Başarıyı duyusunu besler.
- İç motivasyonunu artırır.

Bu özellikleri kazanmak; öğrencimizin akademik alanda başarılı, planlı, istikrarlı, kararlı olmasını sağlarken; sosyal alanda özgüvenli, girişimci, kişilerarası ilişkilerinde başarılı bir birey olmasına hizmet eder. Özetle azimli olmak kişinin yaşam becerilerini geliştirir ve hayat başarısına katkı sağlar sonucuna ulaşılır.

3. Bu bilgiler ışığında öğrencilerden küçük kağıtlara bu yılki hedeflerini yazmaları istenir ve isteyen öğrenciler bu hedeflerini sınıfla paylaşırlar.
4. Öğrencilere bu hedeflerine ulaşmanın nasıl mümkün olabileceği sorulur ve hedefe ulaşmak ile azimli olmak değeri ilişkilendirilir.

Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır ve azimle ilgili bir slogan oluşturmaları istenir. Oluşturulan sloganlar sınıfla paylaşılır ve öğrencilerin en çok beğendiği slogan seçilerek sınıf panosuna asılır.



**ETKİNLİK 3:**

DEĞER: Azimli Olmak

KAZANIM NO: 1,2,6

ETKİNLİK 3:THOMAS EDISON

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 20-25 Ekim 2014

**1. Paragraf:**

Thomas Edison; azimli, inançlı ve çalışkandı. Bu en önemli üç özelliğinden dolayı başarı onun için kaçınılmazdı. 1914 gecesı fabrikası birkaç saat içinde yanıp kül olan Edison, "Hatalarımız yandı gitti, şimdi yeniden başlayabiliriz" diyerek değerlendirdiği yangından üç hafta sonra üstün inanç ve azim göstererek ilk gramofonu icat etti. Edison başarının sırrını şu sözleriyle özetledi: "Başarının yüzde doksan dokuzu ter, yüzde biriyse zekadır."

**2.Paragraf:**

Başarılı olmada en önemli püf noktalardan biri de "azim" dir. Edison başladığı işte müthiş bir azim ve sabır gösterir, bütün olumsuzluklara rağmen çalışmasına devam ederdi. Azminin, sabrının ve çalışmasının mükafatını, kendisi için hayal gibi görünen şeylerin başarıyla sonuçlanmasıyla alırdı. Edison, "Evet, ben hayalimi 999 başarısız deneyden sonra binincide gerçekleştirdim!" demişti.

**3.Paragraf:**

Tekdüzelikten uzaktı. Hep farklı olmak ister, çalışmalarında farklı yolları denerdi. Nitekim ampulün icadı aşamasında 999 deney yapıp bu deneylerin her birini başarısızlık değil, belki başarıya gitmeyen bir yolu daha keşfetmek olarak değerlendiriyordu ve Edison, bu konuda "İşe ya da başka bir yere giderken hep aynı yolu kullanmayın, hep aynı kitapları okumayın, hep aynı kişilerle arkadaşlık etmeyin. Böyle yaparsanız yeni bir şey öğrenemezsiniz" derdi.

**4.Paragraf:**

Başarılı olmada mükemmel statejilere sahipti ve neden, nasıl faydalanacağını iyi bilirdi. Çevresindekilere de "Elinize aldığınız kitaba veya dergiye önce dikkatlice bakın, sonra da faydalanabileceğiniz farklılıkları görün" öğüdünde bulunurdu. Her saatin bir altın değerinde olduğunun farkında olan Edison, zamanı mükemmel şekilde

kullanırdı. "Zaman insanın sahip olduğu yegane sermayedir, bu sermayeyi akıllıca kullanmayı bilmek gerekir." derdi.

### **5.Paragraf:**

Başarısızlığı başarıya çevirmek, riske girmeyi ve cesaretli olmayı gerektirir. Bu, başarılı insanların en önemli özelliklerinden biridir. Germain Martin'in dediği gibi " Yenilgiye uğrayınca üzüntüye kapılma! Her başarısızlıkta zafer arzusu yatar." İşte Edison da yenilgide başarının saklı olduğunun bilincindeydi. Yaptığı deneyler sonucunda istediği sonuca henüz ulaşamamış olan Edison'a "Neden vazgeçmiyorsun?" sorusu sorulduğunda, Edison " Ben başarısız olmadım, yaptığım her deneyde yalnızca **ampulü** keşfetmeyen bir yol daha buldum!" cevabını vererek azimle çalışmalarına devam etmiş ve hedefine ulaşmayı başarmıştır.

### **İŞLEYİŞ**

1. Thomas Edison kimdir sorusu sınıfa yöneltilir, öğrencilerden cevap alınır sonrasında kısaca kim olduğu tanıtılır. Ampulü icat, eden bilim insanı olduğu ve bu icat için birçok deney yaptığı öğrencilere açıklanır.
2. Metnin ilk paragrafı okunur ve aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir. "Hatalarımız yandı gitti, şimdi yeniden başlayabiliriz" ; Thomas Edison' un bu cümlesinden ne anlıyorsunuz?
3. Thomas Edison' "Başarının yüzde doksan dokuzu ter, yüzde biriyse zekadır." Sözüyle ne anlatmak istiyor. Bu duruma kendi hayatınızdan ve çevrenizden örnekler verebilir misiniz?
4. Metnin ikinci ve üçüncü paragrafı okunur ve bu paragraflarda Edison'un hangi özelliklerine değinildiği ve Edison'un başarıya götüren şeyin ne olduğu öğrencilere buldurulur.
5. 4. Ve 5. Paragraflar okunur. Öğrencilere azimle başarı arasındaki ilişki kurdurulur. Metne göre azimli bir insanın özellikleri beyin fırtınası yöntemi kullanılarak ve metindeki bilgilerden yararlanılarak buldurulur ve not ettirilir.

### **DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilere yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz.(Aktif katılan öğrenciler, pasif öğrenciler, nitelikli cevap veren



yolu kullanmayın, hep aynı kitapları okumayın, hep aynı kişilerle arkadaşlık etmeyin. Böyle yaparsanız yeni bir şey öğrenemezsiniz" derdi.

Başarılı olmada mükemmel stratejilere sahipti ve neden, nasıl faydalanacağını iyi bilirdi. Çevresindekilere de "Elinize aldığınız kitaba veya dergiye önce dikkatlice bakın, sonra da faydalanabileceğiniz farklılıkları görün" öğüsünde bulunurdu. Her saatin bir altın değerinde olduğunun farkında olan Edison, zamanı mükemmel şekilde kullanırdı. "Zaman insanın sahip olduğu yegane sermayedir, bu sermayeyi akıllıca kullanmayı bilmek gerekir." derdi.

Başarısızlığı başarıya çevirmek, riske girmeyi ve cesaretli olmayı gerektirir. Bu, başarılı insanların en önemli özelliklerinden biridir. Germain Martin'in dediği gibi "Yenilgiye uğrayınca üzüntüye kapılma! Her başarısızlıkta zafer arzusu yatar." İşte Edison da yenilgide başarının saklı olduğunun bilincindeydi. Yaptığı deneyler sonucunda istediği sonuca henüz ulaşamamış olan Edison'a "Neden vazgeçmiyorsun?" sorusu sorulduğunda, Edison " Ben başarısız olmadım, yaptığım her deneyde yalnızca **ampulü** keşfetmeyen bir yol daha buldum!" cevabını vererek azimle çalışmalarına devam etmiş ve hedefine ulaşmayı başarmıştır.



**ETKİNLİK 4:**

DEĞER: Azimli Olmak

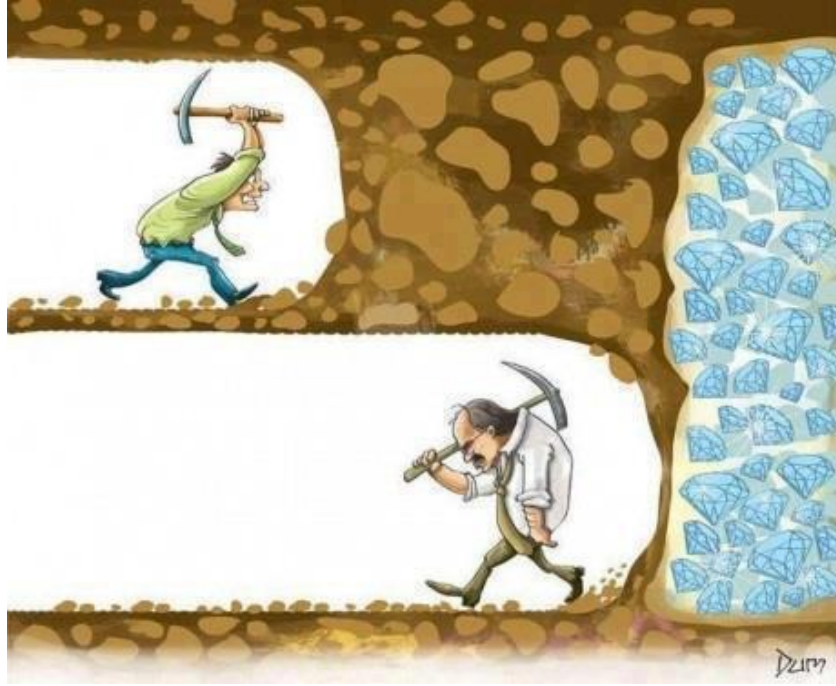
KAZANIM NO: 2,6

ETKİNLİK 4:Elmasa Ulaşmak

SÜRE: 20'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 20-24 Ekim 2014

**İŞLEYİŞ:**

Bu resimle ilgili öğrenciler, aşağıda yer alan sorular kullanılarak konuşturulur, tartışılır, değerlendirme yaptırılır.

1. Bu resimde ne görüyorsunuz?
2. Resimdeki kişi ne yapıyor, neye ulaşmak istiyor?
3. Bu resme bakarak düşünelim sonucunda ne olmuş olabilir?
4. Sizce bu kişi başarılı olabildi mi?
5. Resimdeki kişinin sonuca varamamasının sebebi ne?
6. Siz de hayatınızda buna benzer durumlar yaşadınız mı?
7. Resimdeki kişi biraz daha azim gösterseydi sonuç ne olurdu?

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 5:**

DEĞER: Azimli Olmak

KAZANIM NO: 2,6

ETKİNLİK 5: “Dünyada insana yardım eden şey tesadüf değil, azim ve sebatır.”

Samuel Smiles Kompozisyon Çalışması

UYGULAMA DERSİ: Türkçe

SÜRE: 40’

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (3.Sınıflar Sınıf Öğretmenleri, 4. Sınıflar Türkçe Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 26-31 Ekim 2014

**İŞLEYİŞ**

1. Bir önceki derslerde yapılan azimle ilgili çalışmalar hatırlatılır.



2. Yukarıdaki resim öğrencilerle paylaşılır ve sizce kurbağa mı pelikan mı amacına ulaşır sorusu öğrencilere yöneltilir ve cevapları alınır. Verilen cevaplar azimli olmak değeri ile ilişkilendirilir.
3. Amacına ulaşan hayvanın aldığı sonuç sizce tesadüf olabilir mi?
4. En zor durumlarda bile bir çıkış yolu her zaman bulunabilir mi? Hangi özelliğimiz bizim zor durumlarda çıkış yolunu bulmamızı sağlar? Soruları resim ve azim değeri ile ilişkilendirilerek öğrenci katılımı ile yanıtlanır. Başarı tesadüf değildir, azim ve kararlılığın sonucunda elde edilir, vurgusu yapılır.

5. Samuel Smiles'in "Dünyada insana yardım eden şey tesadüf değil, azim ve sebatır." sözden öğrencinin ne anladığı sorulur.
6. Bu sözü kendi hayatından ve çevresinden örnekler vererek açıklaması istenir.
7. Öğrencilere bu sözle ilgili bir kompozisyon yazdırılır.

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 6:**

DEĞER: Azimli Olmak

KAZANIM NO: 2, 3, 5 ve 6

ETKİNLİK 6: Koh Panyee Futbol Takımı Başarı Öyküsü (1986 Güney Tayland)

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 03- 07 Kasım 2014

**İŞLEYİŞ:**

1. Koh Panyee Futbol Takımı Başarı Öyküsü ile ilgili kısa film öğrencilere hiçbir yorum yapılmadan sonuna kadar izletilir.

<https://www.youtube.com/watch?v=jU4oA3kkAWU>

2. Sonrasında öğrencilere film ara ara durdurularak, film ile ilgili sorular yöneltileceği bilgisi verilir. Aşağıda yer alan sorularla filmin analizi yapılır, dersin akışı azim değerine vurgu yapacak şekilde sürdürülür.

3. İzlediğiniz filmde çocuklar nasıl bir köyde yaşıyor? Çevrenizde böyle imkansızlıklar içinde yaşayan insanlarla ilgili gözlemlerinizi var mı sınıfla paylaşmısınız?

4. Bu köyün çocuklarının futbol oynayabilme şansı neden yok?

5. Bu çocuklar yaşadıkları köyde günlerini nasıl geçiriyorlar ve ne yapmak istiyorlar, kendilerine nasıl bir hedef belirliyorlar?

6. Çocukların bu kararını köy halkı nasıl karşılıyor? Neden gülünç buluyor?

7. Çocuklar belirledikleri hedefe ulaşmak için neler yapıyor, ne gibi zorluklar yaşıyorlar?(Azim ve takım çalışmasına vurgu yapılması)

8. Köy halkının, çocukların turnuvaya katılma kararı aldığındaki tutumu ile turnuvaya giderkenki tutumu arasında ne gibi farklılıklar vardı? Bu tutum değişikliğinin nedeni ne olabilir? (Çocukların gösterdikleri azim sonucunda köy halkının saygısını ve desteğini kazanmalarına vurgu yapılır.)

9. Çocukların futbol takımını kurmak için gösterdikleri azmin sonucu ne oldu? Bu azmi göstermeselerdi sonuç ne olurdu?

10. İzlediğiniz bu kısa filmde ne gibi sonuçlar çıkardınız? Siz azim göstererek kendi hayatınızda neleri değiştirebilirsiniz?

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 7:**

DEĞER: Azimli Olmak

KAZANIM NO: 4,5,6

ETKİNLİK 7: Atatürk'ün Azminin Zaferi

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 10-15 Kasım 2015

**İŞLEYİŞ**

1. Sunum açılır ve ilk beş slayt sınıfça öğrencilere okutulur.
2. Hayatını okuduğunuz kişinin yaşadığı bütün bu zorluklara rağmen başarılı olma şansı sizce nedir? Sorusu öğrencilere yöneltilerek sınıfça tartışılır.
3. Hayatını okuduğumuz kişinin tüm bu zorluklara rağmen başarılı olabilmesi için sizce nasıl bir kişilik özelliğine sahip olması gerekir? **(Bu soruların cevaplarında azim değerine vurgu yapılır.)**
4. Öğrenciler bu sorular ile ilgili tartıştırdıktan sonra bu kişinin kim olduğu sorusu öğrencilere sorulur ve tahminleri alınır. Sonrasında Slayt 6 gösterilir. Bu kişinin Mustafa Kemal Atatürk olduğu ifade edilir.
5. Altıncı slayttan başlanarak tüm slaytlar öğrencilere gösterilir slaytta yer alan sorular öğrencilerle işlenir.
6. Sonrasında aşağıdaki bilgi öğrencilerle paylaşılıp altta verilen iki soru üzerinde çalışma yapılır.

**Bilgi:** Atatürk'ün tüm zorluklara rağmen neler başardığını biliyorsunuz. Bu başarıda Atatürk'ün kişiler arası iletişim becerisinin de payı büyüktür. Çünkü O hem bir ulusu bağımsızlık mücadelesinde bir amaç etrafında toplamış hem de Cumhuriyet'in ilanından sonra ülkemizin diğer milletler ile olan ilişkilerini barış içerisinde yürüterek Türkiye Cumhuriyeti'nin kabul görmesini sağlamıştır.

**Sorular:**

1. Sizler de hedeflerinize ulaşmak için çalışırken, kişiler arası iletişimde sorun yaşadığınızda bu sorunları çözmek için nasıl bir azim göstermelisiniz?
2. Sorumluluklarınızı yerine getirirken veya başladığınız bir işi tamamlamaya çalışırken karşınıza engeller çıktığında bu engelleri nasıl aşarsınız? (Örnekler verilerek tartışılır, azim değeri ile ilişkilendirilir.)

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**



**ETKİNLİK 8:**

DEĞER: Azimli Olmak

KAZANIM NO: 2,4

ETKİNLİK 8: ABD Başkanı Franklin Delano Roosevelt'in Yaşam Öyküsü

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Rehber Öğretmen)

UYGULAMA TARİHİ: 17- 21 Kasım 2014

**Franklin Delano Roosevelt (1882-1945)**

30 Ocak 1882 yılında doğdu. Amerika Birleşik Devletleri'nin **32. Başkanı** olup en uzun süreyle görevde kalmış olan başkanıdır. **Başkanlığa 4 kez seçilmiştir.** ABD tarihinde Roosevelt'in dışında 2 defadan fazla seçilmiş olan hiçbir başkan yoktur.

Franklin D. Roosevelt ABD'nin New York eyaletinin çok eski ve zengin bir ailesi olan Roosevelt ailesinin bir üyesi olarak dünyaya geldi. Roosevelt I. Dünya Savaşı sırasında



Deniz Kuvvetlerinin çeşitli kademelerinde sivil olarak görev yaptı. **1920 yılında ABD Başkan Yardımcılığına adaylığını koydu ama seçimi kazanamadı.**

**1921 yılında Franklin Roosevelt o dönemde çok büyük salgın halinde olan çocuk felci hastalığına yakalandı.** Hastalığı yenmesine karşılık bacaklarına gelen felç yüzünden yaşamının geri kalan bölümünde bir daha yürüyemedi. **Roosevelt , ABD tarihinde özürli olan tek başkanıdır.** Başkan Roosevelt, tekerlekli sandalyesiz bir yerden bir yere gidemiyordu ama ayağa kalkması ve ayakta durup konuşma yapması mümkün oluyordu. 1928 yılında New York eyaletine vali seçilmeyi başardı. **4 yıl valilik yaptıktan sonra da 1932 seçimlerinde ABD'nin 32. Başkanı olarak seçildi.**

Roosevelt çok zor bir dönemde başkanlığa gelmişti. Başkanlık görevine geldiğinde ABD, 1929'dan beri Büyük Buhran adı verilen ülke tarihinin en büyük ekonomik çöküntüsünü yaşamaktaydı. Nüfusun % 25'i işsizdi. 2 milyon Amerikalı evsiz kalmıştı. Roosevelt 2. Dünya Savaşı dönemi de dahil olmak üzere ABD 'nin en zor dönemlerinde başkanlık yaptı. 2. Dünya savaşının sonuna doğru aniden hastalanarak görev başında öldü.

Amerika Birleşik Devletleri tarihinde tek engelli başkan olan Roosevelt, ülkesinin yaşadığı ekonomik krizi ve arkasından gelen 2. Dünya Savaşı dönemlerini aşmasını sağlayan, halkın çok büyük sevgisini kazanmayı başarmış bir liderdir.

### İŞLEYİŞ:

1. Roosevelt'in Yaşam Öyküsü öğrencilere okutulur.
2. Sonrasında Başkan Roosevelt'in hayatı hakkında öğrenciler konuşturulur?

### Aşağıda yer alan sorular sırası ile öğrencilere yöneltilir.

- Başkan Roosevelt' in yaşam hikayesinde hangi bilgi sizi en çok etkiledi?
- Başkan 1920 yılında **ABD Başkan Yardımcılığına adaylığını koydu ama seçimi kazanamamasına rağmen 1932'de ABD Başkanı seçilmesini onun hangi özelliği sayesinde başardığını düşünüyorsunuz.**
- 1921'de geçirdiği hasatlık sonucunda yürüyememesine rağmen 1932'de başkan olma hedefine ulaşabilmesi sizde ne gibi duygu uyandırdı? Sıradan bir insanın böyle bir durum karşısında aynı azmi gösterebileceğini düşünüyor musunuz?
- Başkan Roosevelt' in bedensel engellerine rağmen ABD gibi bir ülkeye 4 dönem başkanlık yapmasını ve ülkenin en zor dönemleri aşmasını sağlamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?(Başkanın azmi sayesinde bu başarıları kazandığına vurgu yapılır)
- Başkan Roosevelt' in 4 defa ABD başkanı seçilmesi sizce onun hangi özelliklerinden kaynaklanmış olabilir? (Burada öğrencilerin verdiği yanıtlarda yer alan olumlu özelliklerin yanı sıra başkanın **azimli olması, görevinde başarılı olması, ülkenin zor dönemindeki olayları azim ve başarı ile yönetmesi ve tüm bunları kişiler arası iletişimdeki başarısı sayesinde yapabilmesine** vurgu yapılır.)
- Bu hikayeden kendinize nasıl bir ders çıkardınız?
- İnsanların başarıya giden yolda çevresindeki insanlarla iletişimi nasıl olmalıdır? (Ancak olumlu iletişim ortamında zor işler başarılı, sonucuna varılır.)
- Başarıya giden yolda iletişimden kaynaklanan sorunları çözmeye azimli tutum sergilemenin başarıya ulaşmaktaki rolü nedir? Sorusu tartışılır ve sunulan öneriler hep beraber değerlendirilir.

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 9A:**

DEĞER: Azimli Olmak

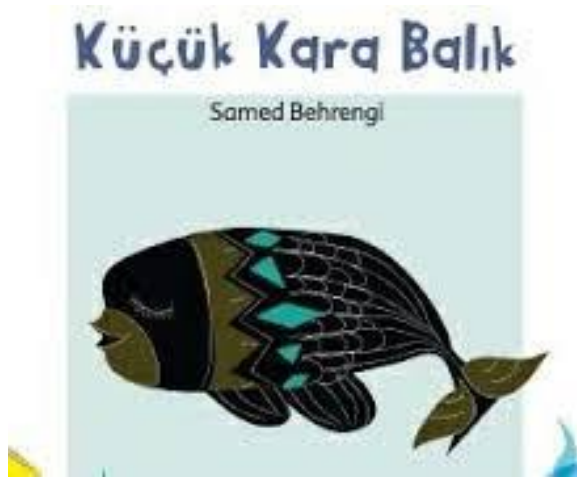
KAZANIM NO: 3,4,5,6

ETKİNLİK 9A- 3. Sınıflar: Küçük Kara Balık Kitap Analizi

SÜRE: 40' + 40'

SINIF DÜZEYİ: 3.Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri- Türkçe Dersi)

UYGULAMA TARİHİ: 17- 21 Kasım 2014

**Küçük Kara Balık: KKB****İŞLEYİŞ:**

1. Bir hafta süre verilerek kitap öğrencilere okutulur.
2. Bu kitapta Küçük Kara Balığın başından geçen olayları sırasıyla anlatın sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrenciler kitapta yaşanan olaylar hakkında konuşurlar ve kitaptaki olaylar oluş sırasına göre öğrencilere anlatılır sonrasında aşağıda verilen akış akıllı tahtadan yansıtılır ve bu akış üzerinden analiz yapılır.
3. Akıllı tahtaya kitaptaki olayların akış sırası aşağıdaki şekilde yansıtılacaktır.

**OLAYLARIN OLUŞ SIRASI**

- Nine balık KKB hikayesini torunlarına anlatıyor.
- Nine balığın anlattığı bu masalda KKB başka dünyaları keşfetmek ve derenin sonunda ne olduğunu bulmak amacı ile uzaklara yolculuk yapmak istiyor.
- Küçük Kara Balığın annesi ve komşuları bu duruma karşı çıkıyorlar, onu bu kararından vazgeçirmeye çalışıyorlar.

- KKB tüm engellemelere rağmen bu yolculuğa çıkıyor.
  - Küçük Kara Balığın arkadaşları onu takdir ediyorlar ancak onun gösterdiği azim ve cesareti gösterip bu yolculuğa çıkamıyorlar.
  - Bu yolculuğunda KKB çeşitli engellerle ve birçok canlı ile karşılaşılıyor.(Kurbağa ailesi, yengeç, kertenkele, balık sürüsü, kaşıkçı kuşu, testere balığı, karabatak... **Öğretmen kitabın analizini yaparken bu hayvanlarla KKB arasında geçen olayların detayın girebilir ve azimli olmak değeri ile ilişkilendirir.**)
  - KKB karşılaştığı bu hayvanlardan sadece kertenkeleden yardım görüyor. Kertenkele ona bir hançer veriyor, kendi gibi bu yolculuğa çıkmış başka balıkların da olduğunu ona söylüyor.
  - Küçük Kara Balığın azim ve kararlılığı diğer balıklar tarafından takdir ediliyor.
  - Bazı balıklar kaşıkçı kuşundan korkmalarına rağmen Küçük Kara Balığa katılıyorlar.
  - KKB ve küçük balıklar kaşıkçı kuşuna yakalanıyorlar sonrasında gösterdikleri azim ve mücadele ile ondan kurtuluyorlar.
  - KKB denize ulaşıyor.
  - Denizde testere balığı ile karşılaşılıyor. Bu balıktan gelebilecek tehlikelerden kendini koruyabiliyor.
  - Denizde başka bir balık sürüsü ile karşılaşılıyor. Bu balıklar Küçük Kara Balığın kendilerine katılmasını istiyor ancak KKB denizi keşfetmek istediği için sonra geleceğine dair söz verip onlardan ayrılıyor.
  - KKB karabatağa yakalanıyor. Kurtulmak için karabatakla mücadele ediyor ve nine balık masalı burada bitiriyor. Küçük Kara Balığa ne olduğunu torunlarına anlatmıyor.
4. Masaldaki olayların oluş sırası öğrencilerle paylaşıldıktan sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

### SORULAR

1. Okuduğunuz bu kitapta Küçük Kara Balığı diğer balıklardan ayıran özelliği nedir?
2. KKB bu yolculuğa hangi özellikleri sayesinde çıkabildi?
3. Bu yolculuk esnasında Küçük Kara Balığın karşılaştığı engeller nelerdi?



**ETKİNLİK 9B:**

DEĞER: Azimli Olmak

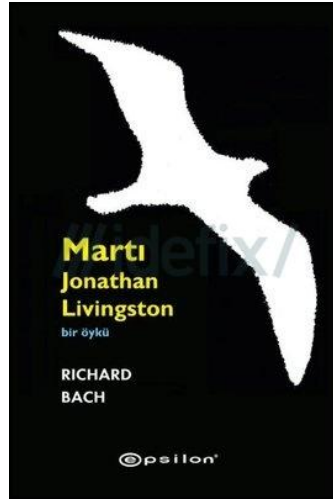
KAZANIM NO: 2, 4, 6

ETKİNLİK 9B- 4. Sınıflar: Martı Kitap Analizi

SÜRE: 40' + 40'

SINIF DÜZEYİ: 4.Sınıflar (Türkçe Öğretmeni –Türkçe Dersi)

UYGULAMA TARİHİ: 24- 28 Kasım 2014

**İŞLEYİŞ:**

1. Bir hafta süre verilerek kitap öğrencilere okutulur.
2. Bu kitapta geçen olayları sırasıyla anlatın sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrenciler kitapta geçen olaylar hakkında konuşturulur ve kitaptaki olaylar oluş sırasına göre öğrencilere anlatılır, sonrasında aşağıda verilen akış akıllı tahtadan yansıtılır ve bu akış üzerinden analiz yapılır.
3. Akıllı tahtaya kitaptaki olayların akış sırası aşağıdaki şekilde yansıtılacaktır.

**OLAYLARIN OLUŞ SIRASI**

Olayların oluş sırası üç bölüm için ayrı ayrı aşağıda özetlenmiştir.

**Birinci Bölüm**

1. Martı Jonathan diğer martılardan daha farklı davrandığı için anne ve babasını endişelendiriyordu.

2. Öğrenmeye merakı çok büyüktü ve neyi yapıp neyi yapamayacağını öğrenmek istiyordu, diğer martılar gibi davrandığında mutsuz oluyor, daha hızlı uçmak için sürekli çalışıyordu.
3. Başarısız olduğunda yeni denemeler yaparak başarısızlığının sebeplerini keşfediyor, başarısızlığa kadar asla yılmıyordu. Çalışmalarına azimle devam ettikçe her defasında daha iyi sonuçlar alıyordu.
4. Aynı zamanda bu çalışmalarından dolayı Martı ailesinin gelenek ve saygınlığını sarsmakla suçlandı ve Martı Jonathan kendini savunmasına rağmen sürüden dışlanıp sürgün edildi. Bu bile onu uçuş denemeleri yapmaktan vaz geçiremedi.
5. Çalışmalarının sonucunda farklı uçuş becerileri kazandığı için diğer martılar küflü ekmeler ve çürümüş balıklarla beslenmek zorunda kalırken O hızlı uçup suya dalış yapabilmesi sayesinde en lezzetli, taze balıklara ulaşabiliyordu.
6. Diğer martıların yaşam şeklinin aksine, O bezginlik, korku ve öfkeden uzak daha güzel bir yaşam sürmeye başladı.
7. Martı Jonathan yine bu çalışmalarını yaptığı bir gün çok özel iki martı ile karşılaştı ve bu martılar onu alıp farklı uçuş denemeleri yapan martıların olduğu farklı bir yere götürdüler.

## **İkinci Bölüm**

1. Martı Jonattan gittiği yeri cennet olarak tanımladı ve orada yeni şeyler öğrenebileceğini keşfetti.
2. Diğer martılar O'na "Sen bir yaşamda öyle çok şey öğrendin ki, buraya gelmek için binlerce yaşamdan geçmek zorunda kalmadın." dediler. Öğrenmek için gösterdiği azimden dolayı onu milyonda bir rastlanan bir martı olarak tanımladılar.
3. Bu yeni yerde kendini eğiten Martı Chieng Martı Jonathan'a "Cennet yetkinliğin ta kendisidir" dedi.
4. Bu yeni yerde Martı Jonathan yeni uçuş denemelerini yeni şeyler öğrenme konusundaki kararlılığına devam etti.
5. Martı Jonathan öğretmeni Chieng gibi bir anda bir yerden diğer bir yere uçabilmeyi ancak başarabileceğine inanırsa yapabileceğini keşfetti. Bu uçuş şeklini günlerce çalışma yaptıktan sonra öğrendi.



6. Bir süre sonra Martı Jonathan öğrendiği bu uçuş bilgilerini diğer martılara öğretmek için sürüsüne dönme isteği duydu.
7. Martı Sullivan “ En yüksek uçan martı en uzağı görendir” senin geldiğin yerdeki martılar tembellik yapan, bağıırıp dövüşerek günü geçiren martılar, sen bunlara bu bilgileri nasıl aktaracaksın, seni anlamazlar burada kal ve yetenekli martıları eğit” diyerek O ‘nu ikna etmeye çalıştı.
8. Martı Jonathan kendi sürüsünde de yeni uçuş denemeleri yapmaya hevesli olan bir iki martı olabileceğini düşünerek sürüsüne geri dönmeye karar verdi.

### Üçüncü Bölüm

1. Martı Jonathan sürüye döndüğünde Martı Fletcher Lynd’ı kendi gibi yapayalnız ve sürüden dışlanmış bir şekilde uçuş denemeleri yaparken buldu ve ona farklı uçuş şekillerini öğretmeye başladı.
2. Bir süre sonra sürüden dışlanmış altı martı daha onlara katıldı.
3. Bu martıları yeterli uçuş düzeyine getirdikten sonra, onlara sürüye geri dönmeyi önerdi.
4. Martılar yasalara göre dışlanan hiçbir martının süreye geri dönemeyeceğini ve bu nedenle sürüden kabul görmeyeceklerini söyledi.
5. Martı Jonathan ise” istediğimiz yere gitmekte ve istediğimiz şeyi yapmakta özgürüz .” diyerek onları cesaretlendirdi ve sürünün kurultay toplantısı yaptığı sırada çok özel uçuş şekilleri ile martıların olduğu kıyıya hep beraber iniş yaptılar.
6. Kurultayın başkanı diğer martılara, Martı Jonathan ve öğrencileri ile konuşulmamasını ve onlara bakılmamasını emretti.
7. Martı Jonathan ise bu olanlara hiç aldırmadan, aynı sahilde öğrencileri ile çalışmalarına devam etti.
8. Bir süre sonra sürüdeki meraklı martılar gecenin karanlığında gizlenerek, Martı Jonathan’ın derslerini izlemeye başladılar ve zamanla pek çok martı sürüden dışlanma pahasına olsa da farklı uçuş şekilleri öğrenmek için Martı Jonathan ve öğrencilerine katıldı.
9. Yine uçuş denemelerinin yapıldığı bir gün, son hızla uçan Martı Fletcher aniden önüne çıkan küçük bir martıya çarpmamak için hızlıca yönünü değiştirdi ve sert bir kayaya çarptı.
10. Tüm martılar onun öldüğünü düşündüler. O esnada martı Jonathan’ la telepati yöntemi ile konuşan Fletcher’a Martı Jonathan “ Öğrencilerine geri dönmek mi

istersin yoksa daha ileri uçuş denemeleri öğrenmek için benimle gelmek mi istersin” diye sordu. Martı Fletcher öğrencilerine dönmek isteyince, Martı Jonathan onun kanatlarına dokundu ve Martı Fletcher bu dokunuşla gözlerini açtı.

11. Diğer Martılar bu durum karşısında gözlerine inanamadılar ve Martı Jonathan’ın onu dokunuşu ile canlandırdığını düşünüp onu Şeytan olmakla suçladılar ve Martı Jonathan’ı linç etmek istediler.
12. Bu durum karşısında Martı Jonathan ve Fletcher o ortamdan uzaklaştılar. Martı Jonathan daha farklı uçuş şekilleri öğreneceği bir mekana doğru uzaklaşırken, Martı Fletcher uçuş bilgilerini arttırırsa, onunla ilerde yeniden buluşacağından emin, “Öğrenme yarışı şimdi başlıyor “ diyerek öğrencilerine geri döndü.

### **SORULAR**

1. Okuduğunuz bu kitapta Martı Jonathan’ı diğer martılardan ayıran özelliği nedir?
2. Martı Jonathan farklı uçuş becerilerini hangi özelliği sayesinde geliştirebildi?(Azimli olmak değerine vurgu yapılır.)
3. Martı Jonathan’ın azimli davranarak uçuş becerilerini kazanması, diğer martılardan farklı olarak ona ne kazandırdı? Sizler çevrenizde gösterdiği azim sayesinde sıradan insanlardan farklı başarılar elde etmiş kişiler tanıyor musunuz? Bu özellikleri onların hayatını nasıl etkilemiş? (Azimli olmanın yaşama olumlu katkılarına vurgu yapılır.)
4. Kitabın ikinci bölümünde Martı Chieng, Martı Jonathan’a “Cennet yetkinliğin ta kendisidir. “ derken neyi ifade etmek istemektedir. Bir konuda yetkin olabilmek için ne yapmak gerekir? (Azimle çalışmaya vurgu yapılır.)
5. Okuduğunuz kitapta, Martı Jonathan’ a, öğretmeni Martı Chieng “ Her hangi bir yere düşünce kadar hızlı uçabilmek için oraya şimdiden vardığına kendini inandırmalısın.” dedi. Siz bu söz hakkında ne düşünüyorsunuz? Başarabileceğinize inanmazsanız bir işi gerçekleştirebilmeniz mümkün olur mu?
6. Martı Jonathan ve öğrencilerinin sürüye geri döndüklerinde, kabul görmemelerine rağmen orada çalışmalarına devam etmeleri diğer martılar tarafından nasıl karşılandı? Azimle orada çalışmaya devam etmeleri sonucunda neler oldu?(Burada kişilerin önüne çıkan engellere rağmen hedefe ulaşmak için gösterilen azim ile ilgili günlük hayattan örnekler konuşulabilir.)
7. Bu kitapta yaşanan hangi olaylar Martı Jonathan’ın azimli olduğunu gösterir?

8. Martı Jonathan gibi siz de kendi hayatınızda azimle başarmak istediğiniz hedefleriniz oldu mu, bir örnek veriniz.

**NOT:** Yukarıda yer alan çalışma bir işe başlayıp, o işin devamını getirmenin ve tamamlamanın, bu konuda azim göstermenin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapılarak ve gündelik hayatla ilişkilendirilerek işlenecektir.

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 10:**

DEĞER: Azimli Olmak

KAZANIM NO: 6

ETKİNLİK 10: Azim Değeri Rehberlik Değerlendirme Etkinliği Öğretmen

Yönergesi

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Rehber Öğretmen)

UYGULAMA TARİHİ: 01-05 Aralık 2014

**İŞLEYİŞ**

1. Öğrencilerden Azim değeri ile ilgili yaptıkları çalışmaların neler olduğunu sınıfla paylaşmaları istenir.
2. Aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir, sınıf içinde tartışılır ve öğrencilerden dağıtılan kağıtlara bu sorularla ilgili görüşlerini yazmaları istenir.
  - a. Ekim-Kasım aylarında *Azimli Olmak* değeri ile ilgili öğretmenlerinizle birlikte yaptığınız çalışmalar size ne kazandırdı?
  - b. *Azimli olmayı* hayatınıza nasıl yansıtınız ya da nasıl yansıtmayı düşünüyorsunuz?

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

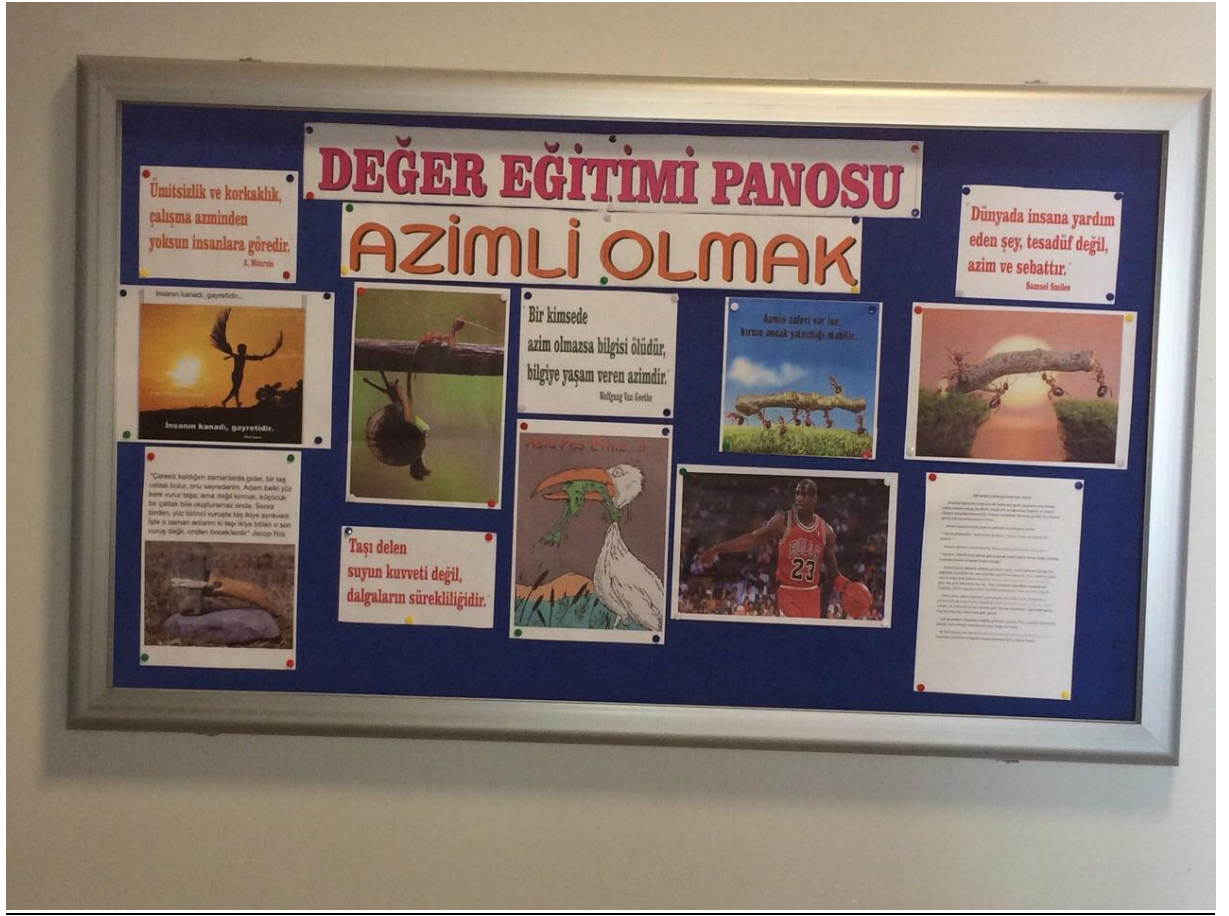
.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

## EK 1 C. "Azimli Olmak" Değer Panosu



**EK 1 D. Tutumlu Olmak Değeri Kazanımları**

- 1: Tasarruf kelimesini tanımlar.
- 2: İsrâf kelimesini tanımlar.
- 3: Suyu tutumlu kullanır.
- 4: Kullanılmayan ışıkları söndürür.
- 5: Ders ve okul araç gereçlerini özenli ve tutumlu bir şekilde kullanır.
- 6: Kişisel eşyalarının korunur ve kaybetmez.
- 7: Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır.

## **EK 1 E. Tutumlu Olmak Değeri Etkinlikleri**

Bu bölümde tutumlu olmak değerinin işlenişı için oluşturulmuş altı etkinlik yer almaktadır.

### **ETKİNLİK 1**

DEğER: Tutumlu Olmak

KAZANIM NO: 1, 2, 4, 5

ETKİNLİK 1: Tutumlu Olmak Nedir?

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 15-19 Aralık 2014

### **TUTUMLU OLMAK**

İnsanların **parasını, malını, eşyasını, enerji kaynaklarını, zamanını** bilinçli ve yeterince kullanmasına **tutumlu olmak** denir. Tutumluluk hiçbir zaman cimrilik demek değildir.

Tutumlu insan sadece kendine ait olan eşyaları değil, okulda ve başkaları ile ortak kullanılan eşyaları da düzenli, temiz ve yeterince kullanır. Eşyaları temiz ve özenli kullanmanın yanı sıra elektriği, suyu, yiyecekleri de ihtiyacı olduğu kadar, bilinçli bir şekilde tüketir. Zamanını boşa harcamaz. Gününü kendisine ve çevresine yararlı işlerle geçirir.

Tutumlu olmak küçük yaşlarda öğrenilir. Kişi tutumlu davrandığı zaman önce ailesine katkı sağlar. Ders araçlarını, giysilerini, harçlığını tutumlu kullanan, boşa akan su musluğunu, gereksiz yanan lambayı kapatan yani israf etmekten kaçınan çocuk bu güzel alışkanlığını büyüyünce de devam ettirir. Okul çağlarında zamanı iyi değerlendirme alışkanlığını kazanan kişi bu alışkanlığını çalışma hayatında da devam ettirerek daha başarılı olur. Bu bilinçle yetişen Türk çocukları ailesine katkı sağladığı gibi, ülkesinin kalkınmasına da katkı sağlar. Ülkemizin kalkınması için tasarrufa yönelmeli israftan kaçınmalıyız.

## İŞLEYİŞ

1. Öğretmen, aralık ocak aylarında tutumlu olmak değeri ile ilgili çalışma yapılacağını öğrencilere açıklar.
2. Yukarıdaki metin öğrencilere okutulur.
3. Tutumlu olmak ne demektir?  
İsraf ne demektir?  
Tasarruf ne demektir? Sorularının yanıtları her üç soru için de beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilere buldurulur. Bu çalışma sonunda, öğrencilerden ikili gruplar oluşturulur. Sonrasında her gruptan okudukları metinden ve yapılan beyin fırtınasının sonuçlarından da faydalanarak tutumlu olmak, israf ve tasarruf kelimelerinin tanımını kendi cümleleri ile oluşturmaları ve dağıtılan kağıtlara bu tanımları yazmaları istenir.
4. İsraf, tutumlu olmak ve tasarruf kelimelerinin sözlük anlamları öğrencilere buldurulur dağıtılan kağıtlara yazdırılır ve kendi yaptıkları tanım ile karşılaştırmaları sağlanır.
5. Tutumlu olmanın kişiye kazandırdıkları nelerdir? sorusu öğrencilere yöneltilir.
6. Kendi yaşamlarında tutumlu davrandıkları konular ile ilgili örnekler vermeleri istenir.
7. Okulda ve evde neleri israf ettiğinizi düşünüyorsunuz? sorusu öğrencilere yöneltilir ve verilen yanıtlar tahtada listelenir. İsraf ettikleri şeyleri nasıl daha tutumlu kullanabilecekleri üzerinde tartışma yapılır, öneriler alınır.
8. Öğrencilerden tutumlu bir birey olmak için bundan sonra neler yapacaklarının listesini oluşturmaları istenir.



### Etkinlik 1: Tutumlu Olmak Değeri Öğrenci Çalışma Kağıdı

**BENCE;**

**Tutumlu Olmak:** .....

.....

**Tasarruf:** .....

.....

**İsraf:** .....

.....

**SÖZLÜK ANLAMI;**

**Tutumlu Olmak:** .....

.....

**Tasarruf:** .....

.....

**İsraf:** .....

.....

### TUTUMLU BİR BİREY OLMAK İÇİN YAPACAKLARIM

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 2:**

DEĞER: Tutumlu Olmak

KAZANIM NO: 5,6

ETKİNLİK 2: Tutumsuz Çocuk Drama Çalışması

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Drama Öğretmeni, Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 22- 26 Aralık 2014

**TUTUMSUZ ÇOCUK DRAMA ÇALIŞMASI****ÇOCUK-** Günaydın arkadaşlar,

(Sınıfın sıralarından kalkar Çocuk'un yanına gelir. Siyah, dik yakalı giysisi ile yargıca benzemektedir Öğretmen masası, üstüne serilen örtüyle bir yargıç kürsüsü olarak kullanılacaktır. Yargıç masaya geçer, elindeki tokmağı masaya vurur. Sınıf ayağa kalkar.)

**ÇOCUK:**

Oturun arkadaşlar

Konuşsun davacılar

Maememiz başlasın

Gerçekler aydınlansın

**(Sınıftan Tutumsuzu çağırır.)**

Gel buraya Tutumsuz

İnat elmen lüzumsuz

Şikâyetçi çok senden

Kaçmak yok maemedden

**TUTUMSUZ-**

**(Atkısı paltosunun cebinden sarkmış, eldiveninin biri yok, bir ayağında beyaz spor ayakkabı ötekinde siyah ayakkabı, isteksiz arkadaşlarının itelemesi ile öne çıkar.)**

Kaçmam ben maemedden

Korkmuyorum kimseden

Bilmek isterim neden

Şikâyetçiler benden

**(Bu sırada yine sınıfın içinden Kalem, Silgi, Palto, Suluboya, Defler ve Kumbara'nın ağlamaklı sesleri duyulur.)**

**YARGIÇ:**

Çocuklar tanık olsun  
Yaklaşsın biraz sanık  
Konuşsun davacılar  
Açıklansın acılar

**TUTUMSUZ**

**(Küçümseyerek güler)**

Davacılar da kimmiş  
Kim bana suçlu demiş  
Unutmayınız sakın  
Öfkelenmem çok yakın

**ÇOCUK:**

Bu sözlere kim gülsün  
Hem suçlu hem güçlüsün  
Tutumsuz bir çocuksun

**YARGIÇ:**

Davacı kalem gelsin  
Dertlerini söylesin

**(Kalem elinde ucu kırılmış her tarafı kemirilmiş kocaman bir kalemle gelir.)**

Şu halime bir bakın  
Ölümüm hemen yakın  
Daha dün yepyenyidim  
İş yapmadan eskidim  
Ezdi ısırıldı beni  
Yerlere attı beni  
Çöplükteydim az önce  
Çıktım sizi görünce  
Bir resim yapamadan  
Bir yazı yazamadan  
Döküldü boyalarım  
Kırıldı hep uçlarım

**(Eliyle Tutumsuzu göstererek)**

Davacıyım ben ondan

Şu tutumsuz çocuktan

**TUTUMSUZ****(Omuz silkerek)**

Verecekseniz eğer

Onun sözüne değer

Başka bir şey söylemem

Alt tarafı bir kalem

**ÇOCUK:**

Zaman yitirmeyelim

Silgiyi dinleyelim

**SİLGİ:**

Silgi değil lokumdum

Mis gibi idi kokum

Ezdi ısırıldı beni

Yerlere attı beni

Bir yanlış silemedim

Bir hata düzeltmedim

Kalmadı güzel rengim

iş görmeden eskidim

**(Eliyle ile Tutumsuzu göstererek)**

Davacıyım ben ondan

Şu tutumsuz çocuktan

**TUTUMSUZ:**

Hoşlanmıyor hiç benden

Usandım bu silgiden

**ÇOCUK:**

Paltoyu da görelim

Onu da dinleyelim

**PALTO:****(Yırtık, sökkük, leke içinde paltosuyla bir çocuk)**

Üstüm yemek listesi

Cebim çöp tenekesi

**(Ceplerini boşaltır. Bir sürü ıvır zıvır dökülür yere)**

Yırtık sökülük her yanı  
Kopuk tüm düğmelerim  
Eskici almaz beni  
Yer bezi yapmaz beni  
Sahibim sevmez beni  
Kimseler giymez beni

**(Ağlamaya başlar, tutumsuz göstererek )**

Davacıyım ben ondan  
Şu tutumsuz çocuktan

**TUTUMSUZ:**

**(Zorla gülümsemeye çalışarak)**

Palto biraz kirliyse  
Çabucak eskidiyse  
Ne var bunda ne çıkar  
Paltoya da kim kanar

**ÇOCUK:**

Suluboya suluboya  
Hemen gelsin buraya

**SULUBOYA:**

**(Bir çocuk, içinde boya kalmamış bütün renkleri birbirine karışmış kocaman bir suluboya kutusu içeri gelir.)**

Dağları çiçekleri '  
Rengârenk böcekleri  
Güneşi denizleri  
Minimini evleri  
Hepsini ben boy ardım  
Mutlulukla yaşadım  
Ne imiş demeyiniz  
Yanılıp içmeyiniz  
Sanki bir çorba oldum  
Bu çocuktan yoruldum

**(Eliyle Tutumsuzu göstererek)**

Davacıyım ben ondan

Bu tutumsuz çocuktan

**TUTUMSUZ**

Yetti çektiğim sizden

Sıkıldım hepinizden

**ÇOCUK:**

Davacılar çoğaldı

Geride kimler kaldı

Konuşmayan kalmasın

Defter buraya gelsin

**DEFTER**

**(Elinde yırtık sayfaları gelişigüzel koparılmış, karalanmış büyük bir defterle bir çocuk gelir.)**

Şişman bir defter idim

Umutla bekler idim

Kirletti ak tenimi

Kopardı bedenimi

Ağzım burnum çarpıldı

Kabım ortam kalmadı

Kimse dönüp bakmadı

**(Eliyle davacıyı göstererek)**

Davacıyım ben ondan

Şu tutumsuz çocuktan

**ÇOCUK:**

Ne dersiniz acaba

Utandınız galiba

Kumbaraya soralım

O ne diyor bakalım

**KUMBARA:**

**(Kocaman boş bir kumbara ile gelir)**

Bomboştur benim içim

Açlıktan öleceğim

Yoktur hiç yiyeceğim

Zavallı mideciğim  
 Bir bayramdı annesi  
 Para attı içime  
 Şingir şingirdi sesi  
 Sevinç aktı içime  
 Öyle bir yutmuşum ki  
 Boğulacaktım sanki  
 İçim bomboş tamtakır  
 Görenler hurda sanır  
 Davacıyım ben ondan  
 Şu tutumsuz çocuktan  
**(Ağlayarak gider)**

**DAVACILAR:**

Davacıyız biz ondan  
 Şu tutumsuz çocuktan

**ÇOCUK:**

İşte hepsi davacı  
 Şu halleri ne acı  
 Cezalansın bu çocuk  
 Hem de şimdi çarçabuk

**DAVACILAR:**

Cezalansın bu çocuk  
 Hem de şimdi çarçabuk

**YARGIÇ:**

**(Tokmağı ile masaya vurur)**

Davacılar susunuz  
 Konuşacak tutumsuz  
 Kendisini savunsun  
 Yargımız haklı olsun

**TUTUMSUZ:**

**(Çok utanmıştır. Sıra ile davacılara bakar, onlara yaklaşır. Davacılar arkasını döner)**

Kabul ettim suçluyum  
 Tutumsuz bir çocuğum



İnanın pişman oldum  
 Gerçekten utanç duydum  
 Beni bağışlarsanız  
 Bir fırsat sunarsanız  
 Tutumlu olacağım  
 Sözümde duracağım.  
 İyileşmem demeyin  
 Hemen cevap vermeyin  
 Cezamı erteleyin  
 Bir kez daha deneyin

### **YARGIÇ**

**(Düşünür. Davacılara bakar. Onların da sessiz onayını alır.)**

Pekâlâ, öyle olsun  
 Suçlamalar son bulsun  
 Tutumlu olacaksın  
 Sözünde duracaksın

### **TUTUMSUZ**

Sözümde duracağım  
 Tutumlu olacağım

### **ÇOCUK:**

Yemişleri bölelim  
 Hep birlikte yiyelim

**(Çocuklar sevinçle yemişlerini yemeye koyulurlar)**

### **İŞLEYİŞ**

1. Yukarıdaki drama metni üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilen bir grupla hazırlanır.
2. AKKM' de üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine sunulur.
3. Gösteri sonrası sınıflarda aşağıdaki sorular yöneltilerek sergilenen oyunun analizi yapılır.
  - İzlediğiniz oyundaki çocuk neden tutumsuz olarak nitelendiriliyor?
  - Kişisel eşyalarını ve ders araç gereçlerini tutumsuz kullanmak kişiye ne gibi sıkıntılar yaşatabilir? Tartışınız.
  - Siz kendinizi tutumluluk konusunda nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Bu oyundan kişisel eşyalarınızı ve ders araç gereçlerinizi kullanma şekliniz ile ilgili nasıl bir sonuç çıkardınız?
- Kişisel eşyalarınızı, ders araç gereçlerinizi tutumlu kullanmak neden önemlidir? Tutumlu kişiler nasıl davranırlar?
- Bundan sonra tutumlu davranmak konusunda nasıl bir yol izleyeceksiniz arkadaşlarınızla paylaşır mısınız?

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 3:**

DEĞER: Tutumlu Olmak

KAZANIM NO: 3

ETKİNLİK 2: Su Herkesin Hakkıdır

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 29 Aralık 2014 - 02 Ocak 2015

**İŞLEYİŞ**

1. Günlük yaşamımızda kullandığımız suyun hangi aşamalardan geçerek bizlere ulaştığı konusunda fikriniz var mı? Sorusu sınıfa yöneltilir. Öğrenci görüşleri alınır. Sonrasında aşağıda verilen sıralama ile suyun evimize yolculuğu konusunda öğrenciler bilgilendirilir. (Buradaki amaç suyun arıtılması sürecinde yapılan işlemlerin ne kadar zahmetli olduğu ve doğal su kaynaklarının tükenebilir kaynaklar olduğu bilincinin öğrencilerde oluşturulmasıdır.)

**İçme Suyu Evimize Ulaşmaya Kadar Şu Aşamalardan Geçer:** Bu aşamalar doğal su kaynaklarından elde edilen suyun barajlara toplanması, içme suyu olarak kullanılacak suların arıtma tesislerinde kimyasal maddeler kullanılarak arıtılması, ön çöktürme havuzu veya tanklarında bekletilmesi, havalandırılması, klorlanması, filtrelenmesi, süzülen suyun depolanması, tekrar klorlanması ve pompalama yöntemi ile borularla evlerimize ulaştırılmasıdır.

3. Doğal Su kaynaklarımız sınırsız mıdır? Ülkemiz su zengini bir ülke olarak tanımlanabilir mi? Soruları öğrencilere yöneltilir ve tartışmaları sağlanır.
4. Sonrasında aşağıdaki metin öğrencilere okutulur. Paragraf üzerinde konuşulur. Suyu tasarruflu kullanmanın önemi vurgulanır.

**Suyun Önemi:** Sadece yaz aylarında, barajlardaki su seviyesi azaldığında tasarruf ediyorsanız dünyadaki kaynakların nasıl tükendiğinden haberiniz yok demektir.

Örneğin Türkiye’de kişi başına düşen tatlı su miktarı 1 430 m<sup>3</sup>’dür Bir ülkenin su zengini sayılabilmesi için bu rakamın 8 000 – 10 000 m<sup>3</sup> arasında olması gerekir.

Dünyadaki kaynaklar kısıtlı ve gittikçe de azalmaktadır. Her birey bu tüketimin bir parçasıdır ve her birey yaşam tarzıyla bu tüketimi azaltabilir.

5. Su Herkesin hakkıdır videosu izlenir. Suyu tutumlu kullanmak için neler yapmalıyız, hangi alışkanlıklarımızı değiştirmeliyiz sorusu öğrencilere yöneltilir. Gelen öneriler listelenir. (Diş fırçalarken, banyo yaparken, çiçekleri sularken, temizlik yaparken, muslukların gereğinden fazla açılmaması, çamaşır bulaşık makinelerinin dolu çalıştırılması vb hatırlatılır). Suyu tasarruflu kullanmanın suya ihtiyacı olan diğer canlılara suyu kullanma hakkına saygı duymak olduğunun vurgusu yapılır.

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 4:**

DEĞER: Tutumlu Olmak

KAZANIM NO: 7

ETKİNLİK 4: Zamanı Tutumlu Kullanmak

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. , 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 05-10 Ocak 2015

**İŞLEYİŞ**

1. Öğretmen “Zaman sözcüğü size ne ifade ediyor?” sorusunu öğrencilere yönelterek derse başlar. Cevaplar alınır. Sonrasında zaman nedir sunusu yansıtılır ve ilk slayt öğrencilere gösterilir.
2. Zamanın tanımı yapıldıktan sonra zamanın özelliklerini öğrenciye keşfettirmeyi amaçlayan;
  - Zaman satın alınabilir mi?
  - Yeniden kullanılabilir mi?
  - Zaman geri getirilebilir mi?
  - Zaman çoğaltılabilir mi?
  - Zaman biriktirilebilir mi? Sorular öğrencilere yöneltilir. Konu ile ilgili merak ve farkındalık oluşturulduktan sonra 2., 3.,4.,5. ve 6. Slaytlar sırası ile yansıtılır ve üzerinde örnekler vererek öğrencilerle tartışılır. Öğrencilerin zamanın özelliklerini fark etmeleri sağlanır.
3. Görev ve sorumluluklarınızı tamamlamanız için sahip olduğunuz zamanı verimli kullandığınızı düşünüyor musunuz? Neden böyle düşündüğünüzü örneklerle açıklar mısınız? Sorusu öğrencilere yöneltilir, yanıtlar tartışılır ve sonrasında 7 slayt öğrencilerle paylaşılır.
4. Zamanı verimli ve tutumlu kullanmanın yollarını nasıl olduğu slaytı öğrencilere izletilir üzerinde tartışılır.
5. Son slayttaki slogan “Üşenmeyin, Gecikmeyin, Ertelemeyin” çocuklara okunur ve zamanı tutumlu kullanma ile ilgili kendi sloganlarını 4 kişilik gruplar halinde yazmaları istenir, bu sloganlar sınıfla paylaşılır.

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulamasında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

**ETKİNLİK 5:**

DEĞER: Tutumlu Olmak

KAZANIM NO: 3, 4

ETKİNLİK 5: Elektrik Enerjisini Verimli Kullanım

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Sınıf Rehber Öğretmenleri)

UYGULAMA TARİHİ: 14- 18 Ocak 2015

**İŞLEYİŞ**

1. Elektrik enerjisinin nasıl üretildiği ile ilgili aşağıdaki kısa metin öğretmen tarafından öğrencilere okunur ve öğrencilerde bir fikir oluşturulur.
2. Hiç merak ettiniz mi her gün düşünmeden kullandığımız elektrik enerjisi hangi kaynaklardan ve nasıl elde ediliyor? Elektrik enerjisi; barajlarda biriktirilen suların gücü ile hidroelektrik santrallerinden, kömürün yanması ile termik santrallerden, uranyum kullanılarak nükleer santrallerden, güneşten faydalanılarak güneş panellerinden ve rüzgar gücü kullanılarak rüzgar türbinlerinden elde edilir. Üretilen bu enerji günlük yaşam içerisinde birçok alanda kullanılır ve elektrik üretmek için ülke bütçesinden ciddi miktarlarda parasal kaynaklara ihtiyaç duyulur. Bizler de bu konuya duyarlı davranmalı, evlerimize kadar ulaştırılan büyük emek ve para harcanarak elde edilen bu enerjiyi bilinçli ve verimli kullanmalıyız.
3. Elektrik enerjisini günlük yaşamda nereler de kullanırsınız? sorusu öğrencilere yöneltilir. (Böylelikle elektrik enerjisinin günlük yaşamımızda ne kadar önemli bir yere sahip olduğu öğrencilere fark ettirilir.)
4. Gözlerinizi kapatın ve elektrikle çalışan tüm elektrikli aletlerin elektrikler kesildiği için bir hafta çalışmadığını hayal edin, bu durum günlük yaşamınızı nasıl etkiler, ne gibi zorluklar yaşarsınız. Yönergesi öğrencilere verilir ve yanındaki arkadaşı ile bir liste oluşturması istenir. (Kaloriferlerin yanmadığı, telefonların şarj olmadığı, ışıkların yanmadığı, asansörlerin, evdeki tüm elektrikli aletlerin çalışmadığı vb durumları öğrencilerin fark etmeleri sağlanır. ) Sonrasında oluşturulan bu listeler sınıfta okunur, zorluklar öğretmen tarafından öğrencilerle özetlenir.

6. Yaşamımızda bu kadar önemli bir yere sahip olan elektrik enerjisi nasıl daha verimli ve tutumlu kullanabiliriz? sorusu öğrencilere yöneltilir, tartışma ortamı sağlanır konu ile ilgili kısa film izletilir.  
<http://www.youtube.com/watch?v=B9Lz08JMxs0>
7. İzlediğiniz filmde elektrik enerjisinin daha verimli kullanılması için neler yapıldı? sorusu cevaplanır.
8. Sizler bu bilgileri öğrenmeden önce elektrik enerjisini yeterince tutumlu kullanıyor muydunuz? İzlediğiniz filmde yola çıkarak, elektrik enerjisini nasıl kullandığınızı bir düşünün. Bundan sonra elektrik enerjisini daha verimli kullanmak için neler yapmalısınız, nelere dikkat etmelisiniz? Sorusuna yanıt aranır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar öğretmen tarafından tahtaya not edilerek elektrik enerjisini verimli kullanmak için yapılacaklar özetlenir.
9. Evde ve okulda açık unutulmuş ışıkları kapatma kampanyası başlatılır.

### DEĞERLENDİRME:

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**



**ETKİNLİK 6:**

DEĞER: Tutumlu Olmak

KAZANIM NO: 1,2,3,4,5,6

ETKİNLİK 6: Değerlendirme Etkinliği Öğretmen Yönergesi

SÜRE: 40'

SINIF DÜZEYİ: 3. ve 4. Sınıflar (Rehber Öğretmen)

UYGULAMA TARİHİ: 18-23 Ocak 2015

**İŞLEYİŞ**

1. Öğrencilere tutumlu olmak değer eğitimi çalışması kapsamında aşağıdaki kazanımlarla ilgili yapılan etkinlikler hatırlatılır.

1: Tasarruf kelimesini tanımlar.

2: İsraf kelimesini tanımlar.

3: Suyu tutumlu kullanır.

4: Kullanılmayan ışıkları söndürür. Enerjiyi verimli kullanır.

5: Ders ve okul araç gereçlerini özenli ve tutumlu bir şekilde kullanır.

6: Kişisel eşyalarının korur ve kaybetmez.

7: Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır.

2. Bu çalışmalarla ilgili olarak öğrencilerin kazanımları üzerinde konuşulur. Sonrasında öğrencilerden bu bilgiler ışığında “neden tutumlu olmaları gerektiği, kişilere ve topluma neler kazandırdığı” konusunda kısa bir metin yazmaları istenir.

3. Yazılan metinler sınıfla paylaşılır. Tüm kazanımlara vurgu yapılır.

**DEĞERLENDİRME:**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu etkinliği sınıf ortamında uyguladıktan sonra öğrencilerinizdeki etkilerine yönelik gözlemlerinizi lütfen not ediniz. Bu etkinliğin uygulanışında dikkatinizi çeken konularla ilgili değerlendirmeleriniz ve sizin farklı önerilerinizi de lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

**Uygulamayı Yapan Öğretmenin Adı Soyadı:**

## EK 1 F. "Tutumlu Olmak" Değer Panosu



## EK 2. Birinci Değere İlişkin Veli Bülteni

**Bülten No:1**

**Ekim- Kasım Ayı: Azimli Olmak**

Sayın Velimiz,

Öğrencilerimizi akademik olarak donanımlı olmanın yanı sıra, dengeli, duyarlı, topluma yararlı, kendine yetebilen, güçlü karakterli bireyler olarak da yetiştirmek en önemli hedefimizdir. Bu nedenle okulumuzda bir değer eğitim programı uygulamaktadır. Bu program kapsamında yapılacak çalışmalar oluşturulurken geçen yıl sizlere bir değer anketi uygulanmıştı. Sizlerin de hatırlayacağı gibi, bu ankette yer alan 27 değer arasından sizin için önemli olanları ve bu değerlerin öğrencilerimizde gözlemlenme durumlarını belirtmeniz istenmişti. Bu anketler sizlerin yanı sıra okulumuzda görev alan tüm ilkököl öğretmenlerimize, çalışanlarımıza (yemekhane, temizlik, servis) ve öğrencilerimize de uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda azimli olmak, tutumlu olmak, sabırlı olmak ve hoşgörülü olmak değerleri önemi en büyük değerler arasında olmasına rağmen üzerinde çalışılması gereken değerler olarak tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda;

**Ekim – Kasım Aylarında Azimli olmak**

**Aralık - Ocak Aylarında Tutumlu olmak**

değerleri ile ilgili öğrencilerimizle çalışmalar yapılacaktır. Programın sürekliliğini sağlamak ve verimliliğini arttırmak amacı ile dönem dönem sizlere de **Aile Katılım Etkinlikleri** gönderilecektir. Uygulanan programla öğrencilerimizin bu değerler ile ilgili gelişimlerini tespit etmek, bu gelişimin kalıcılığını ölçmek için de sizlere her değer için, **aynı** öğrenci gözlem formu **farklı zamanlarda üç defa** gönderilecektir. Böylelikle ilkinde öğrencilerimizin bu değerle ilgili mevcut durumu, ikincisinde program uygulandıktan sonraki gelişimi, üçüncüsünde ise geliştirilmek istenen değer öğrenci davranışındaki kalıcılığı ölçülecektir.

**Bu ölçekleri çocuğunuzu çok iyi gözlemleyerek, objektif bir şekilde doldurmanız, gönderilen Aile Katılım Etkinliklerini sağlıklı bir şekilde uygulamanız, değer eğitim programının verimliliğinin artırılması ve**



**öğrencilerimizin bu konudaki gelişmelerinin desteklenebilmesi için büyük önem taşımaktadır.**

*Azimli olmak nedir?*

*Azim*; bir şeye inanmak ve hedefe ulaşmak için sonuna kadar çaba göstermektir.

*Azimli olmak* ise; bir işteki engelleri yenme kararlılığının gösterilmesidir. Azim ile hırs **ayrı** şeylerdir. Azim hırs değildir, yarış değildir. Aşırı derecede istekli olup sonu gelmeyen bir arzu içinde olmak **değildir**. *Azimli insan*; bir hedefe ulaşmak için ilerlerken zorluklara rağmen pes etmeyen kişidir.

*Azimli olmak bireye neler kazandırır?*

- ✓ Sorumluluklarını alır ve yerine getirir.
- ✓ Başladığı bir işi yarım bırakmaz.
- ✓ Hedefe ulaşmak için çalışmalarını yürütürken önüne çıkan zorlukları aşar.
- ✓ Yaptığı bir işte sonuca ulaşamadığında pes etmez.
- ✓ Başarıyı duyusunu besler.
- ✓ İç motivasyonunu artırır.



Bu özellikleri kazanmak; öğrencimizin akademik alanda başarılı, planlı, istikrarlı, kararlı olmasını sağlarken; sosyal alanda özgüvenli, girişimci, kişilerarası ilişkilerinde başarılı bir birey olmasına hizmet eder.

Özetle azimli olmak kişinin yaşam becerilerini geliştirir ve hayat başarısına katkı sağlar.

### **EK 3. İkinci Değere İlişkin Veli Bülteni**

#### **Bülten No:2**

#### **Aralık- Ocak Ayı: Tutumlu Olmak**

Sayın Velimiz,

Bir önceki veli bültenimizde sizleri okulumuzda uygulanmakta olan değer eğitim programı ile ilgili olarak bilgilendirmiştik. Bu program kapsamında ekim ve kasım aylarında azimli olmak değerine yönelik çalışmalar sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen tarafından ortak program çerçevesinde yürütüldü. Aralık – Ocak aylarında ise tutumlu olmak değerine yönelik çalışmalar yürütülecektir. Öğrencilerimizin azimli olmak değeri için ulaştıkları düzeyi ölçmek ve tutumlu olmak değeri ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacı ile sizlere ekte yer alan ölçekleri iletiyoruz.

Bu çalışmaların amacına ulaşması, programın öğrencilerimize katkı sağlayabilmesi ancak sağlıklı bir okul aile işbirliği ile mümkündür. Bu nedenle sizlerden beklentimiz, öğrencilerimizin gelişimini sağlıklı olarak ölçebilmemiz için bu ölçekleri objektif, özenli bir şekilde doldurarak bizlere **zamanında** iletmenizdir.

Azim değeri çalışmaları çerçevesinde yapılan tüm değerlendirmeler (öğrenci öz değerlendirmeleri, veli ve öğretmen değerlendirmeleri) analiz edilerek çocuğunuz gelişimi ile ilgili elde edilen sonuçlar sizlerle paylaşılacaktır.

Uyguladığımız programla azimli olmak değerinin öğrencimizin günlük yaşamında kalıcı olmasını hedefliyoruz ve tüm öğrenme etkinliklerimizi buna göre planlıyoruz. Daha önce de belirttiğimiz üzere, kazanılan değerın öğrencimizde kalıcılığını ölçmek için aynı ölçek iki ay sonra sizlere yeniden gönderilecektir.

#### EK 4. Öğrencilere Uygulanan Değer Anketi

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda verilen **ifadelerden** size uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Her değer için sadece bir kutucuğa (X) işareti koymanız gerekmektedir. Bize zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz...

**Cinsiyetiniz:**  Kız  Erkek

**Sınıfınız:**  2. Sınıf  3. Sınıf

Sıra	Değerler	Hiç Önemli Değil	Önemli	Çok Önemli
1.	<b>Dürüstlük</b>			
2.	<b>Sorumluluk</b>			
3.	<b>Empati</b> (Kendini karşındakinin yerine koyabilmek)			
4.	<b>Adil olma</b>			
5.	<b>Öz saygı</b> (İnsanın kendine duyduğu saygı)			
6.	<b>Çevreye saygı</b>			
7.	<b>Büyükler saygı</b>			
8.	<b>Başkalarının haklarına saygı</b>			
9.	<b>Farklılıklara saygı</b>			
10.	<b>Öz kontrol/disiplin</b> (Kendi istek ve davranışlarını kontrol altında tutabilmek)			
11.	<b>Sevgi</b>			
12.	<b>Cesaret</b>			
13.	<b>Kurallara uyma/uyum</b>			
14.	<b>Alçakgönüllü olma</b> (Kendini başkalarından yüksek görmemek)			
15.	<b>Güvenilir olma</b>			
16.	<b>Sosyal sorumluluk bilinci</b>			
17.	<b>Cömertlik</b>			
18.	<b>Paylaşma</b>			
19.	<b>Tutumluluk</b> (Zamanı ve parayı gerektiği gibi kullanmak)			
20.	<b>Sabır</b>			
21.	<b>Nezakət</b> (Nazik olmak)			
22.	<b>İyimserlik</b>			
23.	<b>Azimli olma</b> (Engellerle baş etme kararlılığı)			
24.	<b>İşbirliği/ ekip çalışması</b>			
25.	<b>Yardımseverlik</b>			
26.	<b>Hoşgörülü olma</b>			
27.	<b>Merhametli olma</b>			
<b>Sevgili öğrenciler, eklemek istediğiniz başka bir değer var ise lütfen aşağıdaki kısma yazıp, önem derecesini belirtiniz.</b>				
28.				
29.				







**EK 6. Okulun Mevcut Programının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu**

- 1- Mevcut program okulunuzda kaç yıldır uygulanmaktadır?
- 2- Bu programı geliştirilirken ne gibi çalışmalar yaptınız?
- 3- Bu programın hedefleri nelerdir?
- 4- Uyguladığınız program hakkında bilgi verir misiniz?
  - a. Programda yer alan değerler hangileri?
  - b. Hangi kademelerde uygulanıyor?
  - c. Kademelere göre değişiklik gösteriyor mu?
  - d. Öğrenme yaşantıları nasıl düzenleniyor?
  - e. Programın hedeflerine ulaşma durumu nasıl ölçülüyor?
- 5- Uyguladığınız programın güçlü bulduğunuz yönleri nelerdir?
- 6- Zayıf bulduğunuz yönleri nelerdir?
- 7- Sizce program amacına ulaşıyor mu? (Öğrencide davranış değişikliği gözlemlenebiliyor mu?)

## EK 7. İlk Değere İlişkin Öğrenci Değerlendirme Formu

## DEĞER: AZİMLİ OLMAK

KAZANIMLAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANIMLARA ULAŞMA DURUMU			
	ÇOK İYİ		İYİ	GELİŞTİRİLMELİ
1. Azimli olmayı tanımlar.	Tanımlar ve açıklar.		Benzer ifadeler kullanarak tanımlar ancak açıklayamaz.	Tanımlayamaz.
2. Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir.	Verdiği örnekler azimli olmak ifadesi ile birebir örtüşür.		Verdiği örnekler azimli olmak ifadesini tam karşılamaz.	Örnekler veremez.
3. Bir işe/göreve başlama azmi gösterir.	Bir göreve başlamaya kendi başına karar verir ve başlar.		Bir göreve bazen kendi kararı, bazen yönlendirme ile başlar.	Bir göreve kendi başına başlama azmi gösteremez.
4. Kişilerarası iletişimde yaşadığı sorunları çözmek için azim gösterir.	İletişimde yaşadığı sorunların çözümü için gereken çabayı gösterir, farklı yollar dener.		İletişimde yaşadığı sorunların çözümü için zaman zaman desteğe ihtiyaç duyar.	İletişimde yaşadığı sorunların çözümü için yeterli çaba gösteremez.
5. Sorumluluklarını tamamlama konusunda azim gösterir.	Sorumluluklarını tamamlama konusunda isteklidir.		Sorumluluklarını tamamlama konusunda eksiklikler görülebilir.	Sorumluluklarını tamamlama konusunda istekli değildir.
6. Azimli olma konusunda kendini sorgular ve değerlendirir.	Azimli olmak konusunda kendini objektif bir şekilde sorgular ve değerlendirir, bu konuda farkındalığı yüksektir.		Azimli olmak konusunda kendini sorgular, ancak yeterli düzeyde özdeğerlendirme yapamaz.	Azimli olmak konusunda kendini sorgulamaz, özdeğerlendirme yapamaz, bu konuda farkındalığı düşüktür.

### EK 8. İlk Değere İlişkin Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra “Evet”, “Bazen” veya “Hayır” seçeneklerinden, size uygun olan birini seçerek, (X) şeklinde işaretleyiniz.

Adınız- Soyadınız:

Sınıfınız:

		EVET	BAZEN	HAYIR
1.	Bir işi bitirene kadar peşini bırakmam.			
2.	Bir işe başlamak için cesaret gösterebilirim.			
3.	Eğer bir işi yapamıyor ve zorlanıyorsam bırakırım.			
4.	Görevlerini canı isterse yapan bir kişi azimlidir.			
5.	Birisiyle sorun yaşadığımda bu sorunu çözmek için çaba gösteririm.			
6.	Azimli olduğum konulara; kendi hayatımdan örnekler verebilirim.			
7.	Kendimi azimli bir öğrenci olarak tanımlarım			
8.	Yapmam gereken işlere başlamayı geciktirmem.			
9.	Birisiyle yaşadığım sorunların çözümü için farklı yöntemleri denerim.			
10.	Azimli olunan konulara başka insanların hayatlarından örnekler verebilirim.			
11.	Çevremdeki kişilerin beni azimli bulduklarını düşünürüm.			
12.	Azim bir işteki engelleri yenme kararlılığının gösterilmesidir.			

### EK 9. İkinci Değere İlişkin Öğrenci Değerlendirme Formu

Öğrencinin Sınıfı:

Öğrencinin Adı- Soyadı:

DEĞER: TUTUMLU OLMAK

KAZANIMLAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANIMLARA ULAŞMA DURUMU					
	ÇOK İYİ		İYİ		GELİŞTİRİLMELİ	
1. Tasarruf kelimesini tanımlar.	Tanımlar ve açıklar.		Benzer ifadeler kullanarak tanımlar ancak açıklayamaz.		Tanımlayamaz.	
2. İsraf kelimesini tanımlar.	Tanımlar ve açıklar.		Benzer ifadeler kullanarak tanımlar ancak açıklayamaz.		Tanımlayamaz.	
3. Suyu tutumlu kullanır.	Dişini fırçalarken, ellerini yıkarken, banyo yaparken vb. suyu boşa kullanmaz.		Zaman zaman gereğinden fazla su kullanır.		Suyu tutumlu kullanma konusunda duyarlı değildir.	
4. Kullanılmayan ışıkları söndürür.	Açık kalan ışıkları kapatma, gereğinden fazla ışık açmama konusunda <b>her zaman</b> duyarlı davranır.		Açık kalan ışıkları kapatma, gereğinden fazla ışık açmama konusunda <b>bazen</b> duyarlı davranır.		Açık kalan ışıkları kapatma, gereğinden fazla ışık açmama konusunda <b>hiç</b> duyarlı değildir.	
5. Ders ve okul araç gereçlerini özenli ve tutumlu bir şekilde kullanır.	Ders ve okul araç gereçlerini <b>her zaman</b> özenli ve tutumlu kullanır, korur, bilinçli olarak zarar vermez.		Ders ve okul araç gereçlerini <b>bazen</b> özenli ve tutumlu kullanır, korumak için çaba göstermez.		Ders ve okul araç gereçlerini <b>hiçbir</b> zaman özenli ve tutumlu kullanmaz, zarar verir.	
6. Kişisel eşyalarının korur ve kaybetmez.	Kişisel eşyalarını <b>her zaman</b> özenli kullanır ve <b>hiçbir zaman</b> kaybetmez.		Kişisel eşyalarını genellikle özenli kullanır, <b>bazen</b> kaybeder.		Kişisel eşyalarını özenli kullanmaz <b>sık sık</b> kaybeder.	
7. Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır.	Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanır, görevlerini <b>zamanında</b> bitirir.		Çalışmalarında <b>bazen</b> zamanı tutumlu kullanır, görevlerini <b>zamanında</b> bitirmesi için desteklenmelidir.		Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanmaz, görevlerini <b>zamanında</b> tamamlayamaz.	

## EK 10. İkinci Değere İlişkin Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra “Evet”, “Bazen” veya “Hayır” seçeneklerinden, size uygun olan birini seçerek, (X) şeklinde işaretleyiniz.

Adınız- Soyadınız:

Sınıfınız:

		EVET	BAZEN	HAYIR
1.	Tasarruf kelimesinin tanımını yapabilirim.			
2.	Açık unutulmuş bir musluk görürsem her zaman kapatırım.			
3.	Görevlerimi zamanında bitiririm.			
4.	Dişlerimi fırçalarken, banyo yaparken vb. yeteri kadar su kullanırım.			
5.	Ders ve okul araç gereçlerine zarar vermem.			
6.	Bulduğum ortamda gereğinden fazla ışık açıksa, fazla ışıkları kapatırım.			
7.	Çalışmalarında zamanı tutumlu kullanırım.			
8.	Ders ve okul araç gereçlerini her zaman özenli ve tutumlu kullanırım.(Defter, kitap, dolap, çanta vb kullanımı)			
9.	Açık unutulmuş ışıkları kapatırım.			
10.	Eşyalarımı kaybetmem.			
11.	Sahip olduklarını gereğinden fazla , özensiz kullanan kişiler israf yaparlar.			
12.	Tasarruf yapan kişiler sahip oldukları herşeyi ihtiyaçları kadar kullanıp, bir kısmını gelecekte kullanmak üzere saklarlar.			
13.	Kişisel eşyalarımı temiz ve özenli kullanırım.			
14.	İsraf kelimesinin tanımını yapabilirim.			

**EK 11. Programın Summatif Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu**

1. Sizce program amacına ulaştı mı? Bu görüşünüzün nedenini açıklar mısınız?
2. Programın okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile geliştirilmesinin programın amacına ulaşma durumuna etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?  
Neden?

## EK 12. Program Formatif Değerlendirmesine İlişkin Görüşme Formu A

1. Okul temelli değer eğitimi programı geliştirme sürecinin ihtiyaç analizi aşamasında yürüttüğünüz çalışmalarını değerlendir misiniz?
  - a. Başarılı bulduğunuz çalışmalar nelerdi?
  - b. Eksiklik gördüğünüz çalışmalar nelerdi?
  - c. Zorluk yaşadığınız durumlar nelerdi?
  - d. Yeniden bu süreci yaşayacak olsanız daha farklı ne yapardınız? Çıkarmak istediğiniz uygulama var mı? Yeni olarak eklemek istediğiniz bir uygulama var mı?
2. Okul temelli değer eğitimi programı geliştirme sürecinin içerik oluşturma aşamasında yürüttüğünüz çalışmalarını değerlendir misiniz?
  - a. Başarılı bulduğunuz çalışmalar nelerdi?
  - b. Eksiklik gördüğünüz çalışmalar nelerdi?
  - c. Zorluk yaşadığınız durumlar nelerdi?
  - d. Yeniden bu süreci yaşayacak olsanız daha farklı ne yapardınız? Çıkarmak istediğiniz uygulama var mı? Yeni olarak eklemek istediğiniz bir uygulama var mı?
3. Geliştirdiğiniz okul temelli değer eğitimi programının uygulama aşamasını değerlendir misiniz?
  - a. Başarılı bulduğunuz çalışmalar nelerdi?
  - b. Eksiklik gördüğünüz çalışmalar nelerdi?
  - c. Zorluk yaşadığınız durumlar nelerdi?
  - d. Yeniden bu süreci yaşayacak olsanız daha farklı ne yapardınız? Çıkarmak istediğiniz uygulama var mı? Yeni olarak eklemek istediğiniz bir uygulama var mı?
4. Uygulanan bu programın sonuçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Uygulanan programın amacına ulaşma durumunu değerlendir misiniz?
  - b. Uygulanan programın öğrenci davranışlarına yansımaları nasıl oldu?
  - c. Sizce programın eksik kalan yönleri nelerdi?
  - d. Uygulanan programdan daha başarılı sonuçlar alınabilmesi için önerileriniz nelerdir? Daha farklı ne yapılabilir?

**EK 13. Program Formatif Değerlendirmesine İlişkin Görüşme Formu B**

1. İhtiyaç analizi aşamasında yürütölen çalışmaların yeterliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
2. İhtiyaç analizi aşamasında kullanılan tekniklerin doğruluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir?
3. Program taslağına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Program uygulamalarının sağlıklı yapılma durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Programın değerlendirilmesi aşamasında kullanılan modelin uygunluğuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Program değerlendirme modelinin uygulanışına ilişkin görüşleriniz nelerdir?



**EK 14. Değer Eğitimi Rapor rneği****2. SINIFLAR OLARAK BU AYIN KONUSU OLAN  
SAYGI İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR**

1. SANÇO karakteri hatırlatıldı. SANÇO' nun özellikleri öğrenciler tarafından söylendi.
2. Bu ayın konusu olan ‘‘Saygı’’ ile ilgili kavram haritası oluşturuldu.
3. Öğrenciler, saygı konulu çalışma kağıdını yaptılar. Daha önce dev olarak verilen saygı konulu resim ve yazılar seçilerek, saygı kelebeğinin üzerine asıldı, okulun çeşitli yerlerinde sergilendi.
4. Ayrıca, sınıfta araç-gereç alıŐ veriŐi, öğretmenlerine ve arkadaŐlarına karşı davranışları, İstiklal MarŐı ve bayrağa saygı konusu vurgulandı. Bu davranışlar kısa dramalar ile canlandırıldı.

**EK 15. Araştırma İzin Yazısı**

05.02.2014

T.C.  
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Melike Özyurt' un **“İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Değer Eğitimi Programının Geliştirilmesinde Okul Temelli Yaklaşımın Etkililiğinin Değerlendirilmesi”** konulu tez çalışması ile ilgili olarak Özel SANKO İlkokulu öğretmenleri, çalışanları ve öğrencileri ile çalışma yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Ahmet TILFARLIGİL  
Özel SANKO Okulları  
Genel Müdür Yardımcısı

## ÖZ GEÇMİŞ

Melike ÖZYURT 1979 yılında Kilis'te doğdu. İlköğrenimini Kilis' te ve orta öğrenimini Gaziantep' te tamamladıktan sonra 1997-2002 yılları arasında Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi bölümünde lisans eğitimi gördü. 2008 -2011 yılları arasında ise Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2002- 2008 yılları arasında Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okullarında fizik öğretmeni olarak çalıştı. 2008 yılından bu yana ise Özel SANKO Okullarında AR- GE, Program Geliştirme ve Yurt Dışı Eğitim alanlarında idari görevler yürütmektedir. Melike Özyurt evli, Emir ve Altay isimli iki çocuk annesidir.

## VITAE

Melike ÖZYURT was born in Kilis in 1979. She graduated from primary school in Kilis and graduated from secondary and high school in Gaziantep. She graduated from Department of Physics Education, Education Faculty of Middle East Technical University in 2002 and took master degree in 2011 from Department of Educational Sciences , Education Faculty of Gaziantep University. 2002 to 2008 she worked as a physics teacher at Gaziantep Kolej Vakfı Private Schools and since 2008 she is working at SANKO Private Schools as an administrative staff, studying on Research and Development, Curriculum Development and Foreign Education. She is married and mother of two sons, Emir and Altay.