T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: DEĞER İÇSELLEŞTİRME

DOKTORA TEZİ

SEVDA GÜLŞAH YILDIRIM

BURSA/2019

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: DEĞER İÇSELLEŞTİRME

DOKTORA TEZİ

SEVDA GÜLŞAH YILDIRIM

DANIŞMAN:

PROF. DR. MUAMMER DEMİREL

BURSA/2019

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 24/06/2019

Tez Başlığı / Konusu: Değerler Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 366 sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/2019 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %8'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
24.06.2019

Adı Soyadı: Sevda Gülşah Yıldırım
Öğrenci No: 811330201
Anabilim Dalı: İlköğretim
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Muammer DEMİREL

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Sevda Gülşah YILDIRIM

24/06/2019

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Değerler Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme" adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Danışman

Prof. Dr. Muammer DEMİREL

Tezi Hazırlayan

Sevda Gülşah YILDIRIM

İlköğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 811330201 numara ile kayıtlı Sevda Gülşah YILDIRIM'ın hazırladığı **"Değerler Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme"** konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 19/06/2019 günü 10:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Muammer DEMİREL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Bayram TAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Önsöz

Yaşamımın hiçbir anında kendimi dış dünyadan soyutlamadım. Bir şekilde karşıma çıkan insanlar, hayata bakış açımı geliştirdiler. Öğrencilik yıllarımdan itibaren gönüllü katıldığım sosyal sorumluluk projelerinde tanıştığım insanlar, gezginliğim neticesinde ülkemizin dört bir tarafında rastlayıp sohbet ettiğim yöre insanları, ilkokuldan itibaren karşılaştığım iyi öğretmenler ve iyi arkadaşlar, akademik yaşantımda ne üzerine uzmanlaşmam gerektiğine –bilmeden- yol gösterici oldular. Bu sebeple, öncelikle o insanlara teşekkür etmek istiyorum.

Tez danışmanının, tez konusunu desteklemesi, öğrenci için çok önemlidir. Bir baba gibi tatlı-sert yaklaşımıyla ve akademik disipliniyle desteğini yanımda hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Muammer Demirel'e; tanıştığım günden beri ne zaman ayağım tökezlese, beni elimden tutup kaldıran, insanlara yaklaşımına ve insanlarla iletişimine hayran kaldığım Prof. Dr. Aynur Oksal'a; tezin her aşamasında beni sabırla dinleyen, teşvik eden ve işine olan saygısını örnek aldığım Doç. Dr. Filiz Gültekin'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin yazılma sürecinde bilimsel ve manevi desteklerini sunan ve akademik camiada iyi ki varlar dediğim meslektaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Demirbağ ve Arş. Gör. Demet Koç'a; tez yazım sürecinde manevi desteklerini esirgemeyen meslektaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Hatice Kübra Güler, Arş. Gör. Dr. Sabri Becerikli, Arş. Gör. Mustafa Çağrı Gürbüz ve Arş. Gör. Hatice Büşra Şahin'e teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmaya katkı sağlayan ancak bilimsel etik gereği isimlerini açıkça yazamadığım iki öğretmenime teşekkür ediyorum.

Bugünkü duruşumun mimarı, her anımda sevgilerini ve dualarını hissettiğim, varlıklarına şükrettiğim babama, anneme, abime, ablama ve kardeşime minnettarım.

Umarım yapılan tez, dünyanın herhangi bir yerinde acı çeken herhangi bir insanın gülümsemesi için çabalayacak nesillerin yetişmesine vesile olur.

Sevda Gülşah YILDIRIM

Dünyanın herhangi bir yerinde, herhangi bir zamanda

kurtarmaya yetişemediğimiz veya yetmediğimiz

savaştan, açlıktan, soğuktan, şiddetten ve tecavüzden ölen

tüm çocuklara…

Özet

Yazar : Sevda Gülşah YILDIRIM

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Doktora Tezi

Sayfa Sayısı : XX+343

Mezuniyet Tarihi :

Tez : Değerler Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme

Danışmanı : Prof. Dr. Muammer DEMİREL

DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: DEĞER İÇSELLEŞTİRME

Değerler eğitimi hem son yılların popüler bilimsel çalışma alanı olması sebebiyle güncel hem de toplum yapısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek gücü içinde barındırmasıyla önemli bir konudur. Yapılan ulusal çalışmaların genellikle betimsel özellikte olması, değerler eğitimi ile ilgili derinlemesine yapılacak bir araştırma ihtiyacını ortaya koymuştur. Buradan hareketle, bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri için uygulanabilir ve anlaşılabilir bir model önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli disiplinlerin (felsefe, psikoloji, sosyoloji) değerler eğitimine ilişkin bakış açısı değerlendirilmiş, toplumun tarihi ve kültürel yapısı dikkate alınmış, mevcut değerler eğitimi yaklaşımları irdelenmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamaları derin bir analize tabi tutulmuştur. Durum çalışması deseniyle tasarlanan çalışma, iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda 154 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen verilerle ihtiyaç ortaya çıkarılmış; ikinci kısımda ise iki öğretmen ile derinlemesine çalışılarak model önerisi geliştirilmiştir. İhtiyaç analizinde açık uçlu soru formundan; model geliştirme aşamasında ise gözlem,

görüşme ve günlük inceleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler sürekli karşılaştırmalı analiz ile çözümlenmiştir.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında, ihtiyaç analizi neticesinde yaşanan temel sorunlar içerisinden çözüme kavuşturulabilecek alan ortaya çıkarılarak ana problem durumu belirlenmiştir. İki sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen sonuçlara göre ise sürece dayalı bir model önerisi geliştirilmiştir. Söz konusu model önerisi, kazandırılacak değeri belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Model önerisi, öğrenciye kendi değerinin farkına varma fırsatı veren ama aynı zamanda öğretmenlere müdahale alanı oluşturan bir felsefeyi benimsemektedir. Model önerisi, öğrencilerin kazandığı değeri yaşantıya çevirmesine imkân verecek ortamlar oluşturulmasını ve böylelikle pekiştirilmesini önemsemektedir. Geleneksel ve modern değerler eğitimi yaklaşımlarının birleşimi olarak kabul edilebilecek bu model önerisinin her aşamasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken kriterler yer almaktadır. Değer içselleştirme adı verilen bu model önerisi, değerlerin neden kazanılması gerektiği konusunda öğrenciyi ikna etmeyi, değerleri öğrenciye benimsetmeyi, bu değerleri öğrencinin davranışına yansıtmasına imkân oluşturarak ve öğrencinin olumlu davranışını pekiştirerek değerin kalıcılığını sağlamayı amaçlayan bir model olarak tanımlanabilir.

Anahtar sözcükler: Değerler eğitimi, değer içselleştirme, sosyal bilgiler

Abstract

Author : Sevda Gülşah YILDIRIM

University : Bursa Uludag University

Field : Primary Education

Degree Awarded : PhD

Page Number :XX+343

Degree Date :

Thesis : A Proposed Model for Value Education: Value Internalization

Supervisor : Prof. Dr. Muammer DEMİREL

A PROPOSED MODEL FOR VALUE EDUCATION: VALUE INTERNALIZATION

Values education is an issue both current for it is popular scientific study field in last years and also important for it contain in itself force which could affect positive or negative social structure. The fact that the national studies fulfilled by now are generally descriptive has revealed the need for in-depth research on values education. Thus, in this study, it was aimed to develop a practical and understandable model for social studies teachers. In line with this purpose, the perspective of various disciplines (philosophy, psychology, sociology) on the values education was evaluated, the historical and cultural structure of the society was taken into consideration, current values education approaches were examined and the practices of social studies teachers were subjected to a deep analysis. The study designed with case study consists of two parts. In the first part, the need was found out with the data obtained from 154 social studies teachers; in the second part, a model proposal was developed by working deeply with two teachers. From the open-ended questionnaire in the need's analysis; in the model development stage, observation, interview and daily examination techniques were used. Data

were analysed by comparative analysis continuously.

When the results of the study were examined, the main problem situation was determined by revealing the area that can be solved from the basic problems experienced as a result of the needs analysis. According to the results obtained from two social studies teachers, a process-based model proposal was developed. The model proposal consists of the determination of the value to be gained, implementation and evaluation stages. The model proposal adopts a philosophy that gives the student an opportunity to realize their own value, but also creates an intervention area for teachers. The model proposal care to creating environments that will enable students to translate the value they gain into life and thus reinforce of their values. This model proposal, which can be considered as a combination of the positive aspects of traditional and modern values education approaches, includes the criteria that teachers should be aware of at every stage. This model proposal, called value internalization, can be defined as a model that aims to persuade the student about why values must be acquired, to adopt values to the student, to reflect these values to the student's behaviour, and to provide the permanence of the value by reinforcing the positive behaviour of the student.

Keywords: Values education, value internalization, social studies.

İçindekiler

Sayfa No

Önsöz iv

Özet vi

Abstract viii

İçindekiler x

Tablolar Listesi xviii

Şekiller Listesi xix

Kısaltmalar Listesi xx

1. BÖLÜM 1

Giriş 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 8

1.3. Araştırma Soruları 8

1.4. Araştırmanın Önemi 9

1.5. Varsayımlar 10

1.6. Sınırlılıklar 10

1.7. Tanımlar 10

2. BÖLÜM 13

Kuramsal Çerçeve 13

2.1. Ahlak ve Ahlak Eğitimi 13

2.2. Değerler ve Değerler Eğitimi 16

2.2.1. Değerin tanımı. 16

2.2.2. Değerlerin diğer kavramlarla (tutum, inanç, kişilik özelliği, norm) ilişkisi. 19
2.2.3. Değerlerin sınıflanması. 21
2.2.3.1. Spranger'in değer sınıflaması. 21
2.2.3.2. Rokeach'ın değer sınıflaması. 22
2.2.3.3. Schwartz'n değer sınıflaması. 24
2.2.3.4. Fichter'in değer sınıflaması. 26
2.2.3.5. Hofstede'in değerlere dayalı kültürel boyutları. 28
2.2.3.6. Inglehart ve Welzel'in kültürel değerler boyutları. 29
2.2.3.7. Peterson ve Seligman'ın karakter güçleri modeli. 32
2.2.4. Değerlerin özellikleri. 34
2.2.5. Değerlerin işlevleri. 36
2.2.6. Değerler eğitiminin tanımı. 37
2.2.7. Değerler eğitiminin tarihçesi. 39
2.2.7.1. Yurtdışında değerler eğitimi. 40
2.2.7.2. Türk tarihinde değerler eğitimi. 49
2.2.7.2.1. İslamiyet öncesi dönem. 49
2.2.7.2.2. İslamiyet sonrası dönem. 50
2.2.8. Çeşitli disiplinlere göre değerler ve değerler eğitimi. 55
2.2.8.1. Felsefe perspektifinden değerler ve değerler eğitimi. 56
2.2.8.2. Din perspektifinden değerler eğitimi. 69
2.2.8.3. Sosyoloji perspektifinden değerler ve değerler eğitimi. 71

2.2.8.4. Psikoloji perspektifinden değerler eğitimi. 74

2.2.8.4.1. Bilişsel yaklaşım. 74

2.2.8.4.2. Sosyal öğrenme yaklaşımı. 81

2.2.8.4.3. Psikanalitik yaklaşım. 84

2.2.9. Değerler eğitimi sürecini etkileyen temel sorular. 86

2.2.10. Okulda değerler eğitimi süreci. 95

2.2.10.1. Değerler eğitimi sürecinde öğretmenin rolü. 97

2.2.10.2. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. 101

2.2.10.2.1. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler. 105

2.2.11. Değerler eğitimine yönelik mevcut yaklaşımlar. 106

2.2.11.1. Telkin etme (aşılama/aktarma) yaklaşımı (inculcation). 110

2.2.11.2. Değer belirginleştirme/Değer açıklama (Values clarification). 113

2.2.11.3. Ahlaki muhakeme yaklaşımı (Moral Reasoning). 117

2.2.11.4. Değer analizi yaklaşımı (Values analysis). 124

2.2.11.5. Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı. 126

2.2.11.6. Aksiyon/eylem öğrenme yaklaşımı (Action learning). 128

2.2.11.7. Etkili karakter eğitimi yaklaşımı. 129

2.2.11.8. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı (Domain-Based Moral Education -DBME-). 134

2.2.11.9. Değer bilinçlendirme yaklaşımı. 135

2.2.11.10. Öğretme ve öğrenme döngüsü bağlamında değerleme süreci modeli. ... 136
2.2.11.11. Örtük program. ... 137
2.3. İlgili Çalışmalar ... 138
2.3.1. Değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri ele alan çalışmalar. ... 140
2.3.1.1. Genel olarak değerler eğitimine ilişkin görüşler. ... 140
2.3.1.2. Kazandırılması istenen değerlere ilişkin görüşler. ... 142
2.3.1.3. Değerler eğitimi yaklaşımlarına/yöntemlerine/tekniklerine ilişkin görüşler. ... 147
2.3.1.4. Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlara ve çözümlere ilişkin görüşler. . 150
2.3.1.5. Değerler eğitiminin sorumluluğuna ilişkin görüşler. ... 153
2.3.2. Farklı açılardan sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi ilişkisini ele alan çalışmalar. ... 153
2.3.3. Eserlerde yer alan değerlere ilişkin çalışmalar. ... 159
2.3.4. Değerler eğitimi üzerine yapılan uygulamalı çalışmalar. ... 162
2.3.5. Değerler eğitimine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmaları. ... 166
2.3.6. Değerleri veya değerler eğitimini içeren diğer çalışmalar. ... 169
3. BÖLÜM ... 171
Yöntem ... 171
3.1. Araştırmanın Paradigması ... 171
3.2. Araştırmanın Modeli ... 172
3.2.1. Araştırmanın deseni. ... 173
3.3. Araştırma Süreci ... 173

3.4. Katılımcılar 177
3.4.1. Çalışmanın ihtiyaç analizi aşamasında yer alan katılımcılar. 178
3.4.2. Çalışmanın model geliştirme aşamasında yer alan katılımcılar. 180
3.4.2.1. Melike Öğretmenin profili. 182
3.2.2.2. Selim Öğretmenin profili. 183
3.3.2.3. Öğretmen tanıma formuna göre Melike Öğretmenin ve Selim Öğretmenin değerler eğitimine bakış açılarına ve bazı mesleki özelliklerine dair bilgiler. 184
3.3.2.4. Öğretmenlerin çalıştığı ortam hakkında bilgiler. 188
3.5. Veri Toplama Araçları 190
3.5.1. Dokümanlar. 190
3.5.1.1. Açık uçlu soru formu. 190
3.5.1.2. Öğretmen günlükleri. 190
3.5.2. Görüşme. 191
3.5.3. Gözlem. 192
3.6. Verilerin Çözümlenmesi 192
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik 193
3.7.1. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği. 193
3.7.2. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği. 194
3.7.2.1. İnandırıcılık (inanırlık). 194
3.7.2.2. Transfer edilebilirlik (aktarılabilirlik). 195
3.7.2.3. Güvenirlik (güvenilebilirlik). 195

3.7.2.4. Teyit edilebilirlik (onaylanabilirlik). 196
3.8. Araştırmacının Notları 196
4. BÖLÜM 198
Bulgular ve Yorum 198
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik İhtiyaçları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular 198
4.1.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi üzerine görüşleri. 198
4.1.1.1. Değerlerin kazandırılma yaşı ve gerekçesi. 198
4.1.1.2. Kazandırılması gerektiği düşünülen değerler ve sebepleri. 201
4.1.1.3. Uygulamada tercih edilen ve tavsiye edilen yöntem/teknikler. 205
4.1.1.4. Değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar. 207
4.1.1.5. Değerler eğitiminde yaşanan problemler. 211
4.1.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. 216
4.1.2.1. Uygulamada tercih edilen yaklaşımlar. 216
4.1.2.2. Yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönleri. 218
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi Modeli Nasıl Olmalıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular 223
4.2.1. Mevcut değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşler. 227
4.2.1.1. Melike Öğretmen. 227
4.2.1.2. Selim Öğretmen. 230
4.2.2. Kazandırılacak değerin belirlenmesine ilişkin görüşler. 237

4.2.2.1. Melike Öğretmen. 237

4.2.2.2. Selim Öğretmen. 240

4.2.3. Etkili bir değerler eğitiminin özelliklerine ilişkin görüşler. 240

4.2.3.1. Melike Öğretmen. 241

4.2.3.2. Selim Öğretmen. 243

4.2.4. Okulda değerler eğitimi verilmesine ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşler. 244

4.2.4.1. Melike Öğretmen. 244

4.2.4.2. Selim Öğretmen. 247

4.2.5. Değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ve ihtiyaçlara ilişkin görüşler. 249

4.2.5.1. Melike Öğretmen. 249

4.2.5.2. Selim Öğretmen. 250

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi Modeli Hangi Aşamaları Takip Etmelidir? Sorusuna İlişkin Bulgular 253

4.3.1. Melike Öğretmenin değerler eğitimi uygulamaları. 254

4.3.1.1. Uygulama sırasında öğretmenin yaşadığı zorluklar. 258

4.3.1.2. Uygulama sırasında öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri. 259

4.3.2. Selim Öğretmenin değerler eğitimi uygulamaları. 262

4.3.2.1. Uygulama sırasında öğretmenin yaşadığı zorluklar. 265

4.3.2.2. Uygulama sırasında öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri. 265

5. BÖLÜM 268

Sonuç, Tartışma ve Öneriler 268

5.1. Sonuç ve Tartışma 268

5.1.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ihtiyaçlarına dair sonuç ve tartışma. 268

5.1.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine dair sonuç ve tartışma. 285

5.1.3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, değerler eğitimi modelinin hangi aşamaları takip etmesi gerektiğine dair sonuç ve tartışma. 288

5.1.4. Değer içselleştirme modeli. 289

5.2. Öneriler 296

5.2.1. Genel Öneriler 296

5.2.1. Özel Öneriler 297

Kaynakça 299

Ekler 333

Ek 1. MEB Araştırma İzni 333

Ek 2. MEB Anket Uygulama İzni 334

Ek 3. Açık uçlu soru formu 335

Ek 4. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları 338

Ek 5. Sınıf içi uygulama gözlemlerinde kullanılan gözlem listesi 340

Ek 6. Öğretmen tanıma formu 341

Öz Geçmiş 343

Tablolar Listesi

Tablo		*Sayfa*
1	İstenen (desired) ve istenilir (desirable) değerler arasındaki ayrım……	28
2	Peterson ve Seligman tarafından ortaya konan karakter güçleri sınıflaması	33
3	Sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre değerlerin dağılımı……...	104
4	Kohlberg'in ahlaki aşamaları ...……..……..	118
5	Öğretmenlerin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin cevapları……..	184
6	Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin cevaplar……..……	186
7	Öğretmenlere göre değerlerin kazandırılma yaşı ve gerekçesi…….	199
8	Öğretmenlere göre değerlerin kazandırılma sebepleri…….	203
9	Uygulanan ve tavsiye edilen yöntem veya teknikler……	205
10	Eğitim durumları ile ilgili hususlar temasına ilişkin kategori ve kodlar….	207
11	Eğitim ortamı ile ilgili hususlar temasına ilişkin kategori ve kodlar……	209
12	Eğitimci ile ilgili hususlar temasına ilişkin kategori ve kodlar…….	210
13	Değerler eğitiminde yaşanan dış kaynaklı sorunlar……..	212
14	Öğretmenlere göre değerler eğitiminde yaşanan iç kaynaklı sorunlar……..	213
15	Öğretmenlerin uygulamada tercih ettiği yaklaşımlara ilişkin veriler……	217
16	Öğretmenlere göre değerler eğitimi yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yönleri……...	218

Şekiller Listesi

Şekil		*Sayfa*
1	Inglehart ve Welzel'in WVS analizi sonucu 2014 yılında ortaya çıkardıkları kültürel değerler haritası …….....	32
2	Araştırma süreci ……..	174
3	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre yüzdelik dağılımları …	179
4	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları okula ilişkin veriler ……...	180
5	Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kazandırılması gerekli değerlere ilişkin oranlar …….…….	201
6	Değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin genel analiz sonuçları ……	224
7	Değerin belirlenmesi temasına ilişkin kategori ve kodlar……	225
8	Uygulama temasına ilişkin kategori ve kodlar…….	226
9	Değerlendirme temasına ilişkin kategori ve kodlar……..	227
10	Değerler eğitiminin aşamaları……	254
11	Değer içselleştirme modeli…….....	293

Kısaltmalar Listesi

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ALIVE: Association for Living Values Education International

BODEP: Beceri Odaklı Değerler Eğitimi Projesi

CEPS: Citizenship Education Policy Study Project

EVS: European Values Survey

GN: Günlük

GR: Görüşme

GZ: Gözlem

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Consey of Social Studies

TDK: Türk Dil Kurumu

UNICEF: The United Nations Children's Fund

UNESCO-APNIEVE: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizaton- the Asia Pacific Network for International Education and Values Education

WVS: World Values Survey

1. BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde, ilgili literatür taranarak problem durumuna, araştırma sorularına, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Problem durumu başlığı altında, öncelikle, değerler eğitimine neden ihtiyaç duyulduğu bilimsel temelleri ile açıklanmıştır. Sonrasında ise yeni bir değerler eğitimi modeli önerisi geliştirme ihtiyacının nedeni, mevcut durumda yaşanan değerler eğitimi sorunlarının kısa değerlendirilmesinden yola çıkılarak ortaya konulmuştur.

Değerler eğitimi gereklidir. Değerler eğitimi, yaklaşık son 30 yılın en popüler konuları arasındadır. Bu popülerliğin, sadece ülkemizde değil, dünyada da yaşanan ahlaki çöküntüye bağlı olduğu söylenebilir. Quisumbing ve Leo'ya (2005) göre, günümüz insanı, insani değerlerin erozyonu, bütün yaşam formlarının ve çevrenin yok olması ile karşı karşıyadır. Sorumsuzca tüketim, çoğunluğun ihtiyaçları pahasına doyumsuz açgözlülük ve bencil yaşam tarzı değişmedikçe, insan kendi elleriyle oluşturduğu bu kriz ile yaşamaya devam etmek zorunda kalacaktır. Bunun yanı sıra, diğer toplumlarda, ahlaki çöküntüye örnek olarak, genç insanlarda gittikçe artan zorbalık, sosyal problemler, artan şiddet, insanların birbirlerine ve dünyaya karşı saygı eksikliği gösterilmekte ve bu konuda geniş çaplı değerler eğitimi programları uygulanmaktadır[1] (Tillman, 2001/2014).

Toplumlarda yaşanan bu ahlaki çöküntü, bilimsel araştırmalara konu olmakla birlikte, bilimsel faaliyet alanı dışındaki herhangi bir kişinin de farkına varabileceği olayları yansıtan görseller veya yazılar, kitle iletişim araçlarında açıkça görülebilmektedir. Geçmişte sınırlı

[1] Bahsedilen programlardan en geniş çaplı olanı, Association for Living Values Education International (ALIVE) kapsamında, 1996 yılında, UNICEF, New York ve Brahma Kumaris World Spiritual University eğitimcileri tarafından geliştirilen 'Living Values Education (Yaşayan Değerler Eğitimi)' programıdır ("livingvalues.net").

sayıda örneklerine rastlanılan ve kitle iletişim araçlarındaki gelişmeye de bağlı olarak gündemdeki yeri hızlıca çoğalan toplumdaki ahlaki çöküntünün bazı göstergeleri vardır. Hökelekli (2013, s. 269) ve Tezcan'ın (2018, s. 4) araştırmalarına göre, "toplumda aile mahremiyeti ve kutsallığı zedelenmiş, namus ve iffet anlayışı güç kaybetmiştir. İnsanlarda bencillik ve kişisel çıkar yaygınlaşmış, diğer amaçların önüne geçmiştir. Maddiyatın artan önemine paralel olarak, bu amaca ulaşmakta her yol mubah olarak görülmeye başlanmıştır. Yolsuzluk, rüşvet, sahtekârlık gibi davranışlar toplum tarafından ayıplanır olmaktan çıkmıştır. Bireylerin birbirlerine güvenmemesi, yaygın bir toplumsal güvensizlik duygusu ve tutumu geliştirmiş, böylece toplumun temel kurumlarına olan güven azalmıştır. Gençlerin 'kimlik' arayışını olumlu şekilde karşılayacak toplum ve kültür değerleri zaafa uğramıştır."

Günümüzde kitle iletişim araçlarına erişimin yaygınlaşmasıyla birlikte, sayılan her bir göstergenin gittikçe artan örnekleriyle karşı karşıya kalınmaktadır. İnternet arama motorlarına olumsuz bir ifade yazıldığında, binlerce örnek olayın karşımıza çıkması; dini, siyasi, ideolojik, ırksal vb. herhangi bir konunun yer aldığı haber metinlerinin altına yazılmış yorumlarda kişi benliğini zedeleyici ifadelerin artması gibi örnekler, toplumdaki ahlaki çöküntünün sanal ortamdaki göstergelerinden yalnızca birkaçıdır. Bunlar dışında, evde, sokakta yani gerçek hayat ortamında sadece gözlemleyerek bile elde edilebilecek birçok örnek bulunabilir. Bilimsel araştırmalar bu örnekleri derinlemesine analiz ederek, değerler eğitiminin temel amacı olan olumlu değerlerin yeni nesillere kazandırılmasına gerekçeler ortaya koymaktadırlar. Toplumdaki ahlaki çöküntünün sebepleri, sonuçları ve bu soruna getirilen çözüm önerileri, değerler eğitiminin konu alanına girmektedir.

Değerler eğitimini konu edinmiş bazı bilimsel araştırmalarda (Avcı, 2011; Bilecik ve diğerleri, 2005; Bishop, 1993'den akt. K. Yazıcı, 2006, s. 506; Hökelekli, 2013; Lickona, 1993; 1997; Tezcan, 2018) olumlu değerlerin kazandırılmasının gerekçeleri sunulmuştur. Araştırmalara göre, toplumda çeşitli sosyal problemlerin artması, faydalı değerlerin yeterince

kazanılmadığını ortaya koymaktadır. Artan sosyal problemler içerisine kentleşme sonunda ortaya çıkan problemler ve birbirini tanımayan insanların birlikte yaşama zorunluluğundan ortaya çıkan problemler de eklenebilir. Ayrıca sosyal değerlerimizde bir belirsizlik vardır ve bu belirsizlik tarihimizden gelen değerlerimizin yıpranmasına sebep olmaktadır. Toplumsal sorunların yanı sıra aile içi ilişkilerde yıpranmalar, boşanma oranının artması gibi sebeplerle aile yapısı gittikçe zayıflamaktadır. Aile yapısının zayıflaması ise toplumun uygun değerlerinin aileden çocuğa aktarılma sürecini olumsuz etkilemektedir. Böylelikle ailenin kazandırdığı değerlerde oluşan boşluğu ise diğer çevresel etkiler doldurmaktadır. Ancak bu çevresel etkiler çoğu kez olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Gençlerin karakterini olumsuz etkileyen akımlar, medyada sunulan olumsuz rol-modeller, bilgi kirliliği oluşturan internet ortamı, günümüzde özellikle genç nesilin değerler konusunda sıkıntılar yaşamasına sebep olmaktadır. Gençler arasındaki şiddet ve madde bağımlılığında hızlı artış, ebeveyne veya öğretmene karşı gelme ve saygısızlık, sahtekârlık, cinsel sapkın davranışlar, intihar vb. sorunlar gün geçtikçe artmaktadır. Ahlaki açıdan üstün bireylerin çoğunlukta olduğu bir toplumda; alkol ve madde bağımlılığının, intiharların ve sapkın inanışların yayılma oranlarının azalacağı, suç oranlarının düşeceği düşünülmekte ve söz konusu gerekçeler, değerler eğitimini gerekli kılmaktadır.

Değerler eğitimi, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir parçası olmalıdır. Toplumda yaşanan ahlaki sorunların -özellikle 20. yüzyılın başından itibaren- okullarda verilecek değerler eğitimiyle çözüme kavuşacağı düşünülmektedir (Durkheim, 1934/2010; Lickona, 1993; Titus, 1994). Çünkü "bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi, kişiliğine mal ederek davranışları ile ortaya koyması bir eğitim sorunudur" (Yeşil & Aydın, 2007, s. 71). Aynı zamanda, toplumun değerlerini ve toplumsal normları çocuğa öğreterek onun toplumsallaşmasının sağlanması da eğitimin hem sorunu hem de görevidir (Tezcan, 1999). Bunun yanında, okullar, örtük program ile (okul atmosferi,

öğretmenlerin disiplin anlayışları, beklentileri gibi) değerlerin gelişimini etkileyen ortamlardır (Aladağ, 2012). Ayrıca, günümüz bireylerinin gelecekte istihdamda pay sahibi olabilmeleri için temel bilgi ve becerilerinin ötesinde, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bir dizi beceriye sahip olmaları gerektiği gibi (Uluyol & Eryılmaz, 2015), bazı erdemlere ve değerlere de sahip olması beklenmektedir. Vatandaşlık Eğitimi Politikası Araştırma Projesi[2] sonucunda ortaya çıkaran rapora göre, 21. yüzyıl vatandaşının sahip olması gereken bazı erdem ve değerler vardır. Raporda; "sorunlara küresel toplumun bir üyesi gibi yaklaşan, diğerleriyle iş birliği içinde çalışan ve diğerlerinin toplumdaki rol ve sorumlulukları için sorumluluk üstlenen, kültürel farklılıkları anlayan, kabullenen ve onlara karşı hoşgörülü olan, sistematik ve eleştirel düşünen, çatışmaları barışçıl yollarla çözen, çevreyi koruyan bir yaşamı benimseyen, insan haklarına saygı duyan ve savunan, yaşamın tüm boyutlarına aktif olarak katılan, bilgi teknolojilerini kullanan bireylerin yetiştirilmesi gerektiği" belirtilmiştir (Cogan & Derricot, 2000'den akt. Doğanay, Seggie & Caner, 2012, s. 74). Söz konusu becerilerin, erdemlerin ve değerlerin okulda, ders programları kapsamında öğrenciye kazandırılması beklenmektedir. Ayrıca 1995 yılında kurulan UNESCO-APNIEVE[3] tarafından da 21. yüzyılda sahip olması gereken temel değerler raporlanmıştır. Raporda vurgulanan değerler, insan onuru, doğayla uyum ve sağlık, doğruluk ve bilgelik, sevgi ve merhamet, yaratıcılık, barış ve adalet, sürdürülebilir gelişim, ulusal birlik ve küresel dayanışma, maneviyattır (Quisumbing & de Leo, 2005).

Değerler eğitiminde sorunlar yaşanmaktadır. Okulda yapılan değerler eğitiminde, kazandırılacak değerlerin seçiminden hangi yöntemle kazandırılacağı konusuna kadar çoğu konuda belli bir standart olmaması çeşitli sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Sanchez, 1998).

[2] Projenin orijinal adı Citizenship Education Policy Study (CEPS) Project'tir. Minnesota University, USA tarafından Asya, Kuzey Amerika ve Avrupa'da bulunan 9 ülkede, 182 uzmanın katkısıyla yürütülmüştür (Cogan, 2012).

[3] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizaton- the Asia Pacific Network for International Education and Values Education adlı kuruluş, değerler eğitimi alanında çalışan bireyler ve kurumlar arasındaki ülkeler arası iş birliği sayesinde, barış, kültürlerarası anlayış, insan hakları, demokrasi ve sürdürülebilir kalkınma için değerler eğitiminin ve uluslararası eğitimin gelişimini ve desteklenmesini hedeflemektedir.

Bununla birlikte esasen Millî Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından itibaren öğrenciye kazandırılması istenen değerleri, doğrudan veya dolaylı olarak ders programlarına koymuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2018). Ancak teorikte yaşanan bir sorun olmamasına rağmen, pratikte değerler eğitiminde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Sorunların temelini, okulun değerler eğitimini ikinci plana almasının oluşturduğu söylenebilir. Günümüz eğitim anlayışı ve uygulamaları, daha çok bilişsel ve rasyonel yeterliklerin geliştirilmesini ön planda tutmaktadır (Keçe, Doğan & Taş, 2016). Böylelikle bireylerin bilişsel bilgileri olabildiğince artarken ahlak ve değerler alanı daralmaktadır. Aynı zamanda, ilgili araştırmalarda, okulun entelektüel bilgiye ağırlık vermesinin, öğrencilerin sosyal, ahlaki ve duyuşsal gelişimini olumsuz etkilediği iddia edilmektedir (Batur, 2015; DeVries & Zan, 1994). Manevi ve ahlaki değerleri önemsemeyen, akademik başarıyı tek ölçüt kabul eden bir eğitim anlayışı, tek boyutlu kişilikler yetiştirir (Hökelekli, 2013). Okulda yaşanan değerler eğitimi sorunları, sadece söz konusu anlayış ile sınırlı değildir. İlgili araştırmalara (Altunay Şam, 2015; Ateş, 2013; Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Gömleksiz & Kılınç, 2015; Halstead & Taylor, 1996; Kanad, 1958; Kerschensteiner, 1912/1977; Keskin, Coşkun Keskin & Söylemez, 2014) göre, okulda yaşanan sorunlar şöyle sıralanabilir:

❖ Bütün okullarda tutarlı yaklaşımlar sağlamak ve değer seçmek zordur. Öğretilecek değerler üzerinde çok az uzlaşma vardır.

❖ Okullarda çoğunlukla kişisel, sosyal, dini, ahlaki ve demokratik değerler öğretilmekte; estetik, akademik, ekonomik değerler gibi değer grupları ihmal edilmektedir. Ancak değer grupları arasında güçlü bağlar vardır ve zincir halkası gibidirler.

❖ Çocuklar, okul dışı (özellikle aile) edindikleri değerler ile okulda öğrendikleri değerler arasında uyuşmazlık yaşamaktadır.

❖ Okullarda sosyal faaliyetler için zengin ortamın yokluğu, yapılmak istenen etkinlikleri kısıtlamaktadır. Bazı çalışmaların ekonomik destek gerektirmesi, öğretmenleri

etkinlik yapmaktan alıkoyabilmektedir.

❖ Tek taraflı ve hatalı metotlar, belirli kalıplara göre hazır fikirler, otoritenin ve geleneğin dayattığı, aşıladığı fikirler, çevremizden aldığımız batıl inanışlar ve taraftar olunan siyasi ideolojinin fikirleri, değerler eğitimini olumsuz etkilemektedir.

❖ Sınıfların kalabalık oluşu, yazılı ödevler, yoklamalar, idari işlerin fazla olması, öğretmenlere çocukların terbiyeleri üzerinde düşünme fırsatı bırakmamaktadır.

❖ Öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yetersizliği, kullanacakları yöntem veya teknik hakkında bilgi sahibi olmaması, öğretmeni değerler eğitimi vermekten uzaklaştırmaktadır.

❖ Ünitelere dağıtılmış değerlerin kazandırılmasında, zaman yetersiz kalmaktadır. Öğretmen müfredatın yetiştirilmesi ile değerler eğitimi arasında, kendini tercih yapmak zorunda hissetmektedir. Çünkü öğretmenin ders kazanımlarını yetiştirme ve akademik başarı kaygısı, değerlerin ikinci plana atılmasına yol açmaktadır.

❖ Ailelerin okula ilgisinin sadece çocuklarının sınıf geçecek kadar not almasını temin etmek ve yalnızca bu amaçla öğretmenlerle iletişime geçmek olması, büyük sorun teşkil etmektedir.

Sayılan maddelere ek olarak, Beceri Odaklı Değerler Eğitimi Projesi[4] (BODEP) kapsamında, okulda verilen değerler eğitimine ilişkin bazı tespitler ortaya çıkarılmıştır. Proje kapanış raporuna göre, hangi aşamada ne yapılacağının belli olduğu etkinlikler, değerlerin kazandırılmasında öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Ders içeriğini, öğretmen özelliklerini, sınıfın gelişim düzeyini ve okulun fiziksel olanaklarını dikkate alan etkinliklerin uygulamasında öğretmenler daha isteklidir. Sürece yayılmış değerler eğitimi, daha başarılı sonuçlar vermektedir. Okul kültürü ve okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre, değerler eğitimini etkilemektedir.

[4] Bursa Uludağ Üniversitesi bünyesinde Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminden itibaren bir devlet ortaokulunda yürütülen ve 2019 yılında sonlanan projedir (“www.bodep.org”).

Değerler, birçok faktörden etkilendiği için, değerlerin kazandırılmasında okul dışından yansıyan olumsuz durumlar da sorun teşkil edebilmektedir. Kirschenbaum (1995, s. 12) değerler eğitimini zorlaştıran koşulları; ebeveynlerdeki ilgisizlik, medyadaki ve spor endüstrisindeki olumsuz modeller, mahalle baskısı, genç işsizliği ve şiddet, toplumdaki dini etkinin azalması, politik kördüğümler ve yolsuzluk, toplumun birbirine bağlılığında ve topluluk olma duygusunda genel bir azalış şeklinde sıralamaktadır. K. Yazıcı (2006) ise televizyon ve diğer basın-yayın organlarının farklı değer yargıları arasında seçim yapmak zorunda bırakan programlar ve yazılar yayınlamasının, öğrencilere okul kültürü içerisinde arzu edilen değerlerin kazandırılmasının güçleştirdiğini belirtmektedir. Özellikle günümüzde kitle iletişim araçlarının değerler eğitimini zorlaştırdığına vurgu yapan Hökelekli'ye (2013) göre internet haberleşmesi, bilgi denetimini ortadan kaldırarak, yetişkinlikle çocukluk dünyası arasındaki ayrımı yok etmektedir. İnternet ortamında gerçek sorunları çözmek yerine hayali bir dünyada yaşayan bireyler, sosyal çözümler bekleyen sorunların başka bir evrene ait olduğu duygusuyla bencilleşmektedir. Sanchez (1998) ise popüler kültürde medyanın gücüne dikkat çekerek okulda verilen doğru değerlere karşılık, medyada verilen olumsuz değerlerin gençleri daha kolay etkisi altına aldığını vurgulamaktadır.

Yeni bir değerler eğitimi modeline ihtiyaç var mıdır? Mevcut durumda yaşanan okul dışı değerler eğitimi problemleri, öğretmenlerin doğrudan müdahale alanının içerisinde değildir. Bu problemler, toplumun bir bütün olarak değerler eğitimine ilgisinin artması ve konuya dâhil olmasıyla çözüme kavuşturulacak problemler olarak gözükmektedirler. Toplumun değerler eğitimine ilgisinin artması ve toplumun üyelerinin sürece dâhil edilmesi ise yine toplumun ihtiyaçlarını, beklentilerini ve kültürel yapısını göz ardı etmeyen bir model ile gerçekleştirilebilir. Yabancı kültürden gelen, mevcut toplumun tarihi ile bütünleştirilmemiş, kültürel öğeleri göz ardı eden her model, yaşanmakta olan toplumsal süreçleri açıklamaktan uzak olacaktır. Diğer bir ifadeyle, toplumsal bir problemin üstesinden

gelmek için geliştirilen makro düzeydeki bir model önerisi, bu modelin objesi olan toplumsal kişilerin rasyonel tercihlerinin hangi kültürel bağlamda ortaya konulduğunu göstermeyecektir (Özensel, 2003). Okul dışından yansıyan olumsuz durumları en az düzeye indirmek için, toplumun kendi yapısına göre oluşturulmuş bir model ihtiyacı vardır.

Okulda yaşanan değerler eğitimi problemlerinin çoğu, öğretmenlerin kendi görüşlerinden ve uygulamalarından yola çıkarak geliştirilen bir model ile çözüme kavuşturulabilir. Sınırlı bir zamana sıkıştırılmadan süreç içerisine yayılmış, uygulama aşamaları belirlenmiş ama aynı zamanda esnekliği oluşturulmuş bir değerler eğitimi modeline ihtiyaç vardır. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik yeni bir modelin tasarlanabileceğini belirten Çengelci'ye (2010) göre, bu model, var olan yaklaşımların sentezlendiği, açık ve örtük programı, aile, yakın çevre ve toplumu kapsayan bir model olmalıdır. Bu nedenler doğrultusunda, yapılan araştırmada, çeşitli disiplinlerin (felsefe, din, psikoloji, sosyoloji, mantık) değerler eğitimine ilişkin bakış açısı değerlendirilerek, toplumun tarihi ve kültürel yapısı dikkate alınarak, öğretmenlere önerilen (MEB, 2005) değerler eğitimi yaklaşımları irdelenerek, sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik, anlaşılabilir ve uygulanabilir bir değerler eğitimi modeli önerilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri için uygulanabilir ve anlaşılabilir bir model önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli disiplinlerin (felsefe, psikoloji, sosyoloji) değerler eğitimine ilişkin bakış açısı değerlendirilmiş, toplumun tarihi ve kültürel yapısı dikkate alınmış, mevcut değerler eğitimi yaklaşımları irdelenmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamaları derin bir analize tabi tutulmuştur.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın ana problemini, 'sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde tercih edebilecekleri uygulanabilir ve anlaşılır bir değerler eğitimi modeli nasıl olmalıdır?'

sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, değerler eğitimi modeli nasıl olmalıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, değerler eğitimi modeli hangi aşamaları takip etmelidir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Değerler eğitimi, son yılların üzerine araştırma yapılan popüler konularından birisidir. Özellikle son on yılda, lisansüstü tez çalışmalarında, değerler eğitimi üzerine yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak doktora çalışmaları, yüksek lisansa kıyasla çok daha az görünmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmaların çoğu, eser incelemesi şeklindedir. Az sayıda çalışma ise genellikle görüşme tekniği ve nicel teknikler kullanılarak yapılmıştır (Kurtdede Fidan & Öner, 2018). Mevcut araştırmada ise ihtiyaç analizi aşamasından sonra nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen veriler ışığında yeni bir model önerisinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Araştırma, ele alınan konu ve kullanılan metodoloji açısından *güncel bir çalışma*dır.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı, değerler eğitimine oldukça önem vermektedir. Bakanlık, Değerler Eğitimi Yönergesi oluşturmuş ve okullarda yürütme kurullarının oluşturulmasını bildirmiştir (bkz. 2010/53 Sayılı Genelge). Okulda verilecek değerler eğitiminde sosyal bilgiler öğretmenlerine, diğer branşlara oranla, daha fazla sorumluluk yüklenmiştir. Hem 2005 hem de 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında, ünitelere dağıtılmış değerlerin doğrudan kazandırılması beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin değerleri nasıl kazandırabileceğine ilişkin bilgileri sınırlıdır. 2005 öğretim programında, öğretmenlere bazı yaklaşımlar önerilmiş olmasına rağmen, 2018 öğretim programında herhangi bir yaklaşım önerilmemiştir (MEB, 2005; 2018). Önerilen yaklaşımlar incelendiğinde, telkin etme haricinde diğerlerinin (değer belirginleştirme, değer analizi, ahlaki muhakeme) yabancı

kültürlerde geliştirilmiş yaklaşımlar olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle, mevcut araştırmada geliştirilen model önerisinin; mevcut değerler eğitimi yaklaşımlarının derinlemesine analiz edilmesiyle olumlu özelliklerinin sentezini yapan, tarihsel ve kültürel yapıyı dikkate alarak yerelden beslenen bir model olması açısından *özgün bir çalışma*dır.

Mevcut araştırmada veriler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi görüş ve uygulamalarına dayanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullanabilecekleri bir model önerisi geliştirilirken gözlenen öğretmenlerin etkilenebilecekleri tüm değişkenler (ders süresi, okul ortamı, zümre ilişkileri vb.) dikkate alınmıştır. Araştırmada çalışılan ortam, ayrıntılarıyla betimlenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın, benzer bağlamlarda *uygulanabilir bir çalışma* olduğu söylenebilir.

Değerler eğitiminde istenilen sonuçların alınabilmesi için bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut araştırma, sonuçları itibariyle duyulan ihtiyaca katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

1.5. Varsayımlar

- İhtiyaç analizi kısmına katılan öğretmenler, açık uçlu sorulara doğru ve içten yanıtlar vermişlerdir.
- Görüşülen ve gözlenen öğretmenler, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

- İhtiyaç analizi, Bursa ili merkez ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Geliştirilen model önerisi, iki sosyal bilgiler öğretmeninin görüşme, gözlem ve günlüklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Geliştirilen model önerisi, teorik çerçeve ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ahlak: Bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü,

huy (Cevizci, 1999, s. 17).

Ahlak Eğitimi: Çocukların belirli davranışları "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir (Dilmaç, 2007, s. 12).

Değer: Bir bireyin yaşantısının, dahil olduğu toplumun kültürünün ve sosyal çevre yapısının etkileşimiyle meydana gelen, önceliği kişiden kişiye değişebilen ve ancak davranışla sergilendiğinde atfedilebilen, yaşama dair inanç ve ilkelerini yansıtan soyut kavramlardır.

Değerler Eğitimi: Değerlerin, sistematik ve bilinçli bir şekilde, bireylere kazandırılması sürecidir.

Erdem: Ahlaki bakımdan her zaman ve sürekli olarak iyi olma eğilimi, iyi ve doğru eylemlerde bulunmaya yatkın olma durumu (Cevizci, 1999, s. 310).

Erdem Ahlakı: Ödeve dayalı ahlak teorilerinin karşıtıdır. İyi karakteri şekillendiren ahlaki nitelik olarak erdem kavramını temel alan anlayıştır (Cevizci, 1999, s. 311).

Etik: İnsanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temellerini oluşturan değerleri, normları ve kuralları ahlaki açıdan araştıran felsefe disiplinidir (İ. Aydın, 2015).

Huy/Mizaç: İnsanın yaradılış ve ruh özelliklerinin bütünüdür (Türk Dil Kurumu [TDK], b.t.).

İçselleştirme: Bir kanı ya da tutumun kişilik özelliği olacak ölçüde benimsenerek özümlenmesidir (TDK, b.t.).

Karakter: Bir bireyin davranış, alışkanlık, güç, beceri, değer ve düşünce tarzı gibi öğelerden meydana gelen özelliklerinin bütünüdür (Cevizci, 1999, s. 492).

Kişilik: Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve bireyin nasıl davranacağını veya hissedeceğini etkileyen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçlerdir (Burger, 1986/2016).

Model: Bir sistemin nasıl çalıştığını açıklamak veya ne olabileceğini hesaplamak için kullanılan basit bir sistem tasviridir. Çalışmada, değerler eğitimi uygulamalarında nasıl bir yol

izlendiğini ve aşamaların nasıl belirlendiğini açıklamak için geliştirilen sistem ‘model’ olarak adlandırılmıştır.

Öğretim Programı: Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat anlamına gelmektedir.

Yaklaşım: Bir problemi ele alış tarzı, soruna bakış tarzı olarak tanımlanmaktadır (TDK, b.t.). Mevcut çalışmada değer açıklama, değer analizi, telkin etme vb. değerler eğitimi yaklaşımlarına alternatif bir yaklaşım önerisi geliştirilmiştir. Ancak uluslararası literatürde, bahsi geçen yaklaşımlar yalnızca sorunu ele alış tarzını değil, aynı zamanda izlenecek yolu ve aşamaları da eğitimcilere sunmaktadır. Ulusal literatürde ise yaklaşım ifadesi, çoğunlukla temel bakış açısını yansıtmak amacıyla kullanılan bir kavramdır. Bu sebeple çalışmada, geliştirilen sistem ‘yaklaşım’ ifadesi yerine ‘model’ ifadesiyle adlandırılmıştır.

2. BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Son yıllarda popüler bir araştırma konusu olan değerler eğitimi, esasen tüm toplumlarda geçmişten beri verilen bir eğitimdir. Toplumların kültürel değerlerini nesilden nesile taşımak, yeni nesile iyi davranışlar kazandırmak, çocukları terbiye etmek gibi amaçlarının geçmişten günümüze var olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, söz konusu eğitim için kullanılan terimler, literatürde ahlak eğitimi, karakter eğitimi veya değerler eğitimi gibi adlarla karşımıza çıkabilmektedir. Ancak tarihsel gelişim açısından değerler eğitiminin ahlak eğitimine daha yakın bir çizgide olduğu söylenebilir. Bu sebeple öncelikle ahlaka ve ahlak eğitimine kısaca değinilmiş, ayrıntılı bilgiler ise 'değerler ve değerler eğitimi' başlığı altında sunulmuştur.

2.1. Ahlak ve Ahlak Eğitimi

Ahlak, Arapça 'hulk' kelimesinin çoğuludur. Huylar, seciyeler, yaratılışlar, davranışlar anlamına gelmektedir (Görkaş, 2014, s.7). Türk Dil Kurumuna göre ahlak, bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleridir (Türk Dil Kurumu [TDK], b.t.). Cevizci (1999, s. 17) ahlakı, "bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy" olarak tanımlamıştır. Diğer bir görüşe göre ahlak, 'iyi' ve onun zıttı 'kötü' kavramlarıyla ifade edilen kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Söz konusu görüş kapsamında ahlak eğitimi ise 'iyi ilkesi' içeriğinin eğitilen kişiye aktarılması sürecidir. Aktarılacak olan iyi içeriği, ya genel 'ahlaklılık bilinci' ya da ferdin üyesi olduğu toplumun kabul ettiği 'iyi içeriği' anlamına gelir (Görkaş, 2014).

Başka bir tanıma göre ahlak, bir insan topluluğunun belli türden inanç, emir, yasak, norm ve değerlere göre düzenlenmiş ve bu düzenlemeye bağlı olarak gelenekselleşmiş, doğal olarak topluma özgü olmuş yaşama biçimidir (Cevizci, 2002). Toplumsal bir ahlak, onu yaşayan ve yaşatan bir iç olmaksızın var olamaz. Söz konusu 'iç', toplum içinde yaşayan

bireylerin kendi bilincindeki ahlaktır (Sam, 2010, s. 5). Diğer bir ifadeyle, ahlakın öznesi insandır. Cansız varlıklar ya da nesneler ne ahlaklı ne de ahlaksızdırlar. Ancak insan, nesneleri ya da kavramları kullanmaya başladığı anda söz konusu kavramlar ahlaki bir olgu olarak ortaya çıkar (Cevizci, 1999). Ülken'e (196?) göre, ahlakın bir teorik bir de pratik yönü vardır. Değer ise hem pratiği hem de teoriyi içine almaktadır.

Ahlak eğitimi ise "çocuklara hem kendilerinin iyi ve ahlaki bir hayat sürmeleri hem de üyesi oldukları topluma katkı yapan üretken ve sorunlu bireyler olmaları noktasında yardım edecek ahlaki düşünce ve alışkanlıklar ile değerlerin kazandırılması" olarak belirtilmiştir (Cevizci, 2016, s. 191). Ahlak eğitiminin amacı, kişilerin ahlaki değerleri bilmesi ve değerleriyle tutarlı davranışlar ortaya koymasıdır (Akbaş, 2008). Ahlak eğitimini hem birey hem de toplum açısından değerlendiren Wren'e (2014) göre, ahlak eğitimi sosyal kontrol için gerekli bir koşul ve kendini gerçekleştirme için kaçınılmaz bir araçtır. Başka bir ifadeye göre ahlak eğitimi, öğrencinin düşünme tarzını, karakterini ve dolayısıyla ahlaki davranışını doğrudan şekillendirmeye veya dolaylı olarak etkilemeye yönelik eğitsel faaliyetlerdir (Cevizci, 2016, s. 283). Kullanılan yöntemler açısından bakıldığında, ahlak eğitiminde ahlaki metinler aracılığıyla öğretim önemlidir. Ahlaki mirasın aktarılmasında hikâyeler, biyografiler, tarihi olaylar kullanılabilir. Bu yolla bireye rehberlik sağlanır (Akbaş, 2008).

Ahlak eğitimi, genellikle karakter eğitimi ile karıştırılabilmektedir. Kullanılan yöntemler ve temel amaç açısından geleneksel karakter eğitimi ile benzerlikler taşımasına rağmen, ahlak eğitimi temelde karakter eğitiminden farklıdır. S. Yazıcı ve A. Yazıcı'ya (2011, s. 140) göre ahlak eğitimi, kurama dayalıyken karakter eğitiminin kendisi kuramsaldır. Ahlak eğitiminin kapsamı dar, eğitimsel stratejileri sınırlıdır ancak karakter eğitimi geniş kapsamlı ve farklı stratejiler kullanır. Ahlak eğitimi, karakter eğitimine oranla ahlaki boyuta daha fazla odaklıdır. Ahlak eğitimi liberal ve sosyal bilim geleneğinden gelirken, karakter eğitimi büyük ölçüde klasik ve felsefi gelenekten gelir.

Ahlak eğitimi ile değerler eğitimi ilişkisine bakıldığında ise Kirschenbaum (1995), ahlak eğitimi ile değerler eğitimini birbirinden ayırır. Ona göre, değerler eğitimi genç insanların, kişisel olarak mutlu bir yaşamın temellerini oluşturan değerleri geliştirmelerine yardım etme girişimiyken ahlak eğitimi, genç insanların, diğerlerinin haklarına saygı duymak ve onlarla ilgilenmek gibi ahlaki tutum ve davranışları öğrenmesine yardım eder. Ancak bu ayrım, gerçek yaşam pratiklerinde ortadan kalkar. Bunun yanı sıra, ilgili kaynaklar incelendiğinde, değerler eğitiminin tarihi gelişiminin ahlak eğitiminin gelişimiyle eşdeğer tutulduğu görülmektedir. Toplumun çoğunluğu açısından 'iyi' ve 'doğru' olarak kabul edilen ilkeler, kurallar ve standartlar, günümüz eğitim sistemi içerisinde değerler eğitimi başlığı altında öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu açıdan, ahlak eğitimini etkileyen temel öğelerin, değerler eğitimini de doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Bir kişide ahlakın varlığının bağlı olduğu bu öğeler, değerler eğitimi sürecinde önkoşul olarak kabul edilebilir. Bu önkoşullar şunlardır:

- Eylemler, her zaman alternatiflerle karşı karşıya kalır. Farklı alternatiflerin bilincinde olmayan bir bireyin eyleminin ahlaki olup olmadığı değerlendirilmeye açık değildir. Başka bir ifadeyle, kişi alternatif seçeneklerle karşı karşıya değilse herhangi bir seçimden ya da tercihten söz edilemez. Bu durumda, kişinin ahlaklı ya da ahlak dışı eylemde bulunduğu ile ilgili yargıya varılamaz.
- Kişi, eylemlerini ölçüp biçebilmeli, bilinçli olarak tartabilmelidir. Bir kimse, karşılaştığı bir problemden ya da ikilem durumundan kurtulabilmek için hangisinin daha doğru olduğu üzerine düşünmeli ve alternatif eylemin sonuçlarını ölçüp tartabilmelidir. Sadece kişinin bilinçli olarak karar verdiği eylemler üzerinde değerlendirme yapılabilir.
- Eylemler, iradenin özgürce seçim yapması neticesinde değerlendirmeye açık olabilir. Keza, ahlaki özne (insan), iyi veya kötü, değerli veya değersiz karşısında, kendi arzu ve ideallerine dayanarak seçim yapmazsa, ahlaktan veya ahlaki eylemden söz edilemez.

- Kişi, eylemlerinin sonuçlarını üstlenmelidir. Eylemi yapan kişinin ahlaki sorumluluğa sahip olması gerekir. Örneğin akıl hastası bir insanın veya zihinsel olgunluktan yoksun olan kişilerin eylemlerinin ahlaki sorumluluğundan bahsedilemez.
- Bir eylem, birden fazla insanı etkilemek koşuluyla değerlendirmeye açık olabilir. Eylemlerin iyi ve doğru olup olmadıkları, başkaları üzerindeki etkilerine bağlıdır. Diğer bir anlatımla, başka insanların nasıl etkileneceğinin hesaba katılması zorunlu olmayan eylemler, ahlaklı veya ahlak dışı bir eylem olarak değerlendirilmez. Bununla birlikte kişi, yaptığı eylemin kendisine olan etkisini de hesaba katmalıdır (Cevizci, 1999).

2.2. Değerler ve Değerler Eğitimi

2.2.1. Değerin tanımı. Değerin soyut bir kavram olması (M. Aydın, 2011; Parker, 2008/2018; TDK, b.t.) ve ilgi alanı bakımından pek çok disiplinin (felsefe, sosyoloji, psikoloji vs.) araştırma konusu olması, herkes için aynı anlamı taşıyan bir tanım yapılmasını zorlaştırmaktadır (Korkmaz, 2013). Literatürde değerin, bireysel, toplumsal veya kültürel tabanda ele alınması, değiştirilebilir veya kalıcı bir özellik taşıması, genetik veya sonradan öğrenilen/öğretilebilen olması gibi birçok farklı bakış açısından tanımlandığı görülebilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütenlerin, kazandırmaya çabaladıkları kavramları öncelikle kendilerinin anlaması beklenir. Bu yüzden, değerler eğitimi ile ilgilenen kişilerin, değerin ne anlama geldiğini kavraması önemlidir. Ancak sözü edilen durumlar, ortak bir tanımın kabul edilmesini olanaksız hale getirebilmekte ve hatta kabul edilen tanımı, eğitimcinin (veya araştırmacının) kendi bakış açısına bırakabilmektedir.

Ortak bir tanım olmamakla birlikte, benzer bakış açıları da mevcuttur. Değeri, bireysel veya bireyin davranışları temelinde açıklayan bakış açılarına göre (A. R. Erdem, 2003; Çalışkur & Aslan, 2013; Güngör, 2010; Hofstede, 2001; Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000; M. Z. Aydın, 2010; Quisumbing & de Leo, 2005) değerler ile davranışlar arasında bir ilişki vardır. ‘Niçin böyle davranıyoruz?’ sorusunun yanıtında ‘çünkü’ ile başlayan cümleler

kurulur ve ister istemez değerler ileri sürülür. Davranışlara anlam veren temel şey ise bu değerlerdir (Çalışkur & Aslan, 2013). Ancak değerler, davranışta belirginleşene kadar görünmez haldedirler (Hofstede, 2001). Benzer şekilde, Adler de değerleri gözlemlenebilir davranışlara indirgemiştir. Ona göre, insanların değerleri hakkında bilinebilecek her şey, onların yaptığı eylemlerde gizlidir (1956'dan akt. Korkmaz, 2013, s. 61). Aynı düşünceyi savunan Parker (2008/2018) ise değerlerin doğrudan gözlenemediğini ancak kararlardan ve eylemlerden anlaşılabildiğini savunmaktadır. Değerler aynı zamanda davranışlara yol gösteren, davranışları yargılayan ölçüt veya standartlar olarak görülmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). Güngör (2010, s. 27), değerleri, "insan istencinin olumlu ve olumsuz yönelişlerinin bir sonucu olarak ele almış ve değeri doğrudan insan kendiliğinin duygusal bir yorumu" olarak işlemiştir. Ona göre, değerler bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır. Quisumbing ve Leo'ya (2005) göre değerler, hedefleri ve istekleri; aranılan amaçları ve güdüleri temsil eder. Fikirlere ve anlayışlara güç verir; bireysel ve grup davranışlarının ardındaki itici gücü oluşturur. Değerler insanın fiziksel, entelektüel, ahlaki, etik, estetik, sosyo-kültürel, ekonomik, politik ve manevi boyutlarını içerir. Zorluklara verilen cevapların niteliğini, alınan kararları ve takip edilen yönleri belirler.

Değerleri toplumsal temelde açıklayan bakış açılarına göre (Akbaba-Altun, 2003; Çelikkaya, 1998; E. Oğuz, 2012; Korkmaz, 2013; Tezcan, 1974), 'kültürün devamlılığı' esas odak olarak kabul edilir. Bu görüşe göre değer, toplumsal çözülmeyi engelleyici, toplumdaki ortak bağı kuvvetlendirici bir yapıya sahiptir ve kültürün nesilden nesile aktarımı için gereklidir. Toplumun sahip olduğu özellikleri belirli bir standart veya ölçüt haline getirir. Çelikkaya (1998, s. 176) değerleri, "bir toplum içinde veya bir inanç ve ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler" olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2013) ise değerleri toplumsal açıdan tanımlamakla birlikte,

değerlerin bilişsel ve duygusal yönünün olduğunu savunur. Değerleri toplumsal temelde ele alan ancak esas odağı din olan bakış açısı da mevcuttur. M. Aydın'a (2011, s. 40) göre değer, "olumluluk ölçekleri olarak karşımıza çıkan ve dolayısıyla grupça benimsenen, gerçekleştirimi somut olsa da yalın biçimiyle soyut olan, bir inanca dayanan ve aşkınlıklar taşıyan ve dolayısıyla da din ile içten bağlantıları bulunan önemli bir beşerî olgudur". Rokeach (1973) ise toplumsal ve bireysel bakış açılarının dışına çıkarak değeri, belirli bir davranışın ya da varlığın son halinin zıttına tercih edilebileceğine dair kalıcı inanç olarak tanımlamıştır.

Değerleri bir değerlendirme aracı olarak gören bakış açılarına göre (Halstead & Taylor, 2000; Parker, 2008/2018; Shaver & Strong, 1976'dan akt. Halstead & Taylor, 1996, s. 14; Thome, 2015; Yeşil & Aydın, 2007) değerler, insanların bir varlığa önem atfetmede, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirmede başvurdukları araçtır. Halstead ve Taylor'a (2000) göre değerler, davranışın genel rehberleri olarak hareket eden prensipleri ve temel inançları, belirli eylemlerin iyi ya da istenen olarak değerlendirildiği standartları ifade etmek için kullanılır. Parker'a (2008/2018) göre değerler, bize neyin çaba göstermeye değer, neyin doğru ve istenilir, neyin tercih edilir veya neyin kişinin hayatını feda etmesine değer olduğunu tanımlarlar. Shaver ve Strong (1976'dan akt. Halstead & Taylor, 1996, s. 14) ise değerleri, şeyleri (insanlar, nesneler, düşünceler, eylemler ve durumlar) iyi, değerli, arzu edilebilir veya kötü, değersiz, aşağılık olarak yargıladığımız kriterler ve ilkeler olarak tanımlamaktadırlar. Thome (2015) ise nesnelere atfedilen şey olarak tanımladığı değerin toplumsal boyuttaki anlamını ele almıştır. Ona göre, sosyal bir grubun üyeleri tarafından bir gıda maddesi, bir madeni para, bir şiir, bir efsane veya bilimsel teori, sosyal değer olarak kabul edilebilir. Ancak bir nesneye 'değer vermek' için onu aşan belirli kriterleri yerine getirmesi gerekir. Nesne bir toplumda sembolik bir niteliğe sahip olabilir ve daha sonra kendi kendine bir değer olarak değerlendirilir. Örneğin, vatanseverler ulusal bayrağa böyle bir

nitelik kazandırabilirler.

İnsan psikolojisi zemininde değerleri tanımlayan bakış açılarına göre değerler, kişiliğe, motivasyona ve davranışa doğal bir şekilde bağlı olan psikolojik yapılardır (Lindeman & Verkasalo, 2005). Değerler, kültürel grupları, toplumları, bireyleri tanımlamada, zaman içindeki değişimleri izlemede ve tutumlar ile davranışların temelinde yatan motivasyonları açıklamada kullanılırlar (Schwartz, 2012).

Özetle değerler, bir bireyin yaşantısının, dahil olduğu toplumun kültürünün ve sosyal çevre yapısının etkileşimiyle meydana gelen, önceliği kişiden kişiye değişebilen ve ancak davranışla sergilendiğinde atfedilebilen, bireyin yaşama dair inanç ve ilkelerini yansıtan soyut kavramlar olarak tanımlanabilir. Bireye bu ilke ve inançlar ise formal veya informal bir şekilde, eğitim yoluyla kazandırılır.

2.2.2. Değerlerin diğer kavramlarla (tutum, inanç, kişilik özelliği, norm) ilişkisi. Günümüzde neyin değer kavramı olarak nitelendirileceği veya nitelendirilemeyeceğine ilişkin karmaşanın devam ettiği görülmektedir. Bu karmaşanın altında yatan sebebin, benzer kavramlarla (inanç, tutum, norm vs.) değerlerin yakın ilişki içerisinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Rokeach'a (1973) göre, değer kavramı, tutum, sosyal norm, ihtiyaç gibi kavramlardan ayrılmalı ama aynı zamanda bu kavramlarla sistematik olarak ilişkili olmalıdır.

Söz konusu kavramlardan ilki *tutumlar*dır. Tutumlar, nesne veya amaçların, iyi ya da kötü, arzu edilir ya da istenmeyen olarak değerlendirilmesidir. Pozitif veya negatif olarak değişebilirler. Değerler, tutumların altında yatan şey olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, değerlendirmelerin temelini oluştururlar. Değerlendirmelerin pozitif veya negatif yön göstermesi, değerlendirilecek olan şeyin, kişisel değerleri teşvik eden, koruyan veya engelleyen, tehdit eden bir yapı gösterip göstermediği ile ilişkilidir (Schwartz, 2012). Hogg ve Vaughan'a (1995/2014) göre değerler, tutumlardan daha genel bir kavramdır. Bu sebeple

değerler, davranışı yordayamaz. Ayrıca değerler ve tutumlar farklı şekillerde ölçülür. Tutumlar, bir nesneyi kayırma/gözetme derecesindeki değişiklikleri yansıtmak üzere ölçülürken, değerler yaşamımızdaki rehber ilkeler olarak taşıdıkları önem açısından derecelendirilir.

Diğer bir kavram *inanç*tır. İnanç, ifade ya da olguların belli bir biçimde ne kadar doğru olduğu hakkındaki fikirlerdir. Değerlerin aksine inançlar, yaşamdaki yol gösterici ilkeler olarak amaçların öneminden ziyade bir ilişkinin doğru olduğuna dair öznel bir olasılıktır. İnançlar, doğruluğun emin olunma derecesine göre değişir (Schwartz, 2012). Rokeach (1973), değerleri inanç üzerinden tanımlamıştır. Ancak bu tanım, bir eylemin anlamının veya sonucunun arzu edilir veya edilemez olarak değerlendirilmesi türünden yerleşik veya muhtemel inanç tipine dâhildir. Rokeach (1973), inançların gibi değerlerin de bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelere sahip olduğunu belirtmektedir.

Karmaşaya neden olabilecek diğer bir kavram *kişilik özellikleri*dir. Kişilik özellikleri, zaman ve durum karşısında eylemlerin, düşüncelerin ve duyguların tutarlı örneklerini sergileme eğilimleridir. Bir terim hem kişisel özelliğe hem de değere işaret edebilir. Ancak bir kişilik özelliği sergileyen kişi, ilgili hedefe değer vermeyebilir veya bir kişilik özelliğinden yoksun olan kişi, ilgili hedefe çok değer verebilir. Kişilik özellikleri, insanların neyi önemli gördüklerinden ziyade insanların neye benzediğini tanımlarlar (Schwartz, 2012).

Diğer son bir kavram ise *normlar*dır. Hechter'e (1993) göre normlar, değerler gibi değerlendirici, genel ve kalıcı olmalarına rağmen, değerlerin aksine içsel değil, dışsaldır. Dışsal olmaları sebebiyle etkili olabilmek için yaptırıma ihtiyaç duyarlar. Normlar, bir grubun veya topluluğun üyelerine nasıl davranmaları gerektiğini söyleyen standartlar veya kurallardır. İnsanların belirli bir şekilde hareket etmesi gerektiği konusunda ne kadar katıldığı veya katılmadığı ölçüsüne göre değişirler. Değerler ise belirli normları kabul edip etmemeyi etkiler. Normlar belirli sonuçları olan davranışlar emrettiği için, bu sonuçların kişinin

değerleriyle uyumlu olup olmadığına veya çatışıp çatışmadığına bağlı olarak, bireyler normları kabul etmeye daha çok veya daha az eğilim gösterirler (Schwartz, 2012).

2.2.3. Değerlerin sınıflanması. Değerler ağırlıklı olarak sosyolojik temelde sınıflandırılmışlardır. Aynı zamanda sahip olduğu değerler üzerinden toplumları kültürel anlamda boyutlandıran çalışmalar da mevcuttur. Mevcut araştırmada, değer ile ilgili sınıflama yapan araştırmacılar arasından, alana öncülük etmeleri sebebiyle ünlü sosyal psikologlar Eduard Spranger, Milton Rokeach, Shalom Schwartz ve sosyolog Joseph Fichter'in bilimsel çalışmaları ele alınmıştır. Bunların yanı sıra, aynı başlık altında giderek artan bir ilgiye sahip olmaları nedeniyle sosyolog Geert Hofstede'in kültürel boyutlarına, siyaset bilimciler Ronald Inglehart ile Christian Welzel'in toplumsal değerlere odaklı kültürel boyutlandırma çalışmalarına ve pozitif psikolojinin kurucuları olarak bilinen Christopher Peterson ile Martin Elias Peter Seligman'ın yaptıkları karakter güçleri sınıflamasına yer verilmiştir.

2.2.3.1. Spranger'in değer sınıflaması. Psikoloji biliminde değer testi ilk defa 1928 yılında Spranger tarafından kullanılmıştır. Spranger, kişinin yaşam biçiminin kişiliğinin anahtarı olduğuna inanır ve bu yaşam modelinin, belirli şeylere teşvik eden değerlerde ortaya çıktığını düşünür. Spranger kişiliğin altı temel değer tipini oluşturmuştur: Estetik, teorik (veya ilmi), siyasi, sosyal, iktisadi ve dini değerler. Spranger'ın teorisine göre, bu tipler sadece sosyal yapılarda ortaya çıkarlar (Fay & Middleton, 1939). Teorik değerler, gerçeğin keşfinde baskın bir ilgiyi ifade ederler. Ulusal literatürde bilimsel değerler olarak da karşımıza çıkmaktadırlar. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. İktisadi değerler, kullanışlılık ve pratikliğe odaklanır. Estetik değerler, biçim ve armoniyi vurgular. Sosyal değerler, başkalarını sevmeyi, yardımı ve bencil olmamayı esas alır. İnsanların sevgisi ve sempati, sosyal değerleri yüksek olanları karakterize eder. Güce olan ilgi, siyasi değerlerin belirleyici özelliğidir ve bu ilgi, politikanın sınırlı çalışma alanına duyulan ilginin ötesindedir. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Son olarak,

dini değerler, birlik için daha büyük ve daha kapsamlı bir bütünlükle özdeşleşme arzusu anlamına gelir. Burada yine dini değerin tanımı, dini pratiğin sahip olduğu anlamın ötesine geçer (Postman, Bruner & McGinnies, 1948). Söz konusu sınıflama, her ne kadar kültürlerarası çalışmalarda kullanılmış olsa da bazı toplumlar için geçerli olmayacağı düşünülmektedir. Özellikle dini değerler noktasında vurgulanan içerik, İslam dinini yansıtan bir anlama sahip değildir. Güngör tarafından bu altı tipe, 1998 yılındaki çalışmasında ahlaki değerler boyutu eklenmiştir (Güngör, 2010).

2.2.3.2. Rokeach'ın değer sınıflaması. Rokeach'a göre, insan söyleminde değer kavramı belirgin bir şekilde 'insanların sahip olduğu değer' ve 'nesnelerin sahip olduğu değer' olarak iki farklı tarzda kullanılır. Rokeach, araştırmalarını ve tanımlamalarını, insanların sahip olduğu değer üzerinden yapmayı tercih etmiştir. Rokeach'ın insani değerler kavramı, beş varsayıma dayanır (Rokeach, 1973, s. 3-5):

1) Bir kişinin sahip olduğu değer sayısı göreceli olarak küçüktür.
2) Her nerede olursa olsun, insanlar farklı derecelerde aynı değerlere sahiptirler.
3) Değerler, değerler sisteminde düzenlenir.
4) İnsani değerler, kültüre, topluma, toplumsal kurumlara ve kişiliğe dayanır.
5) İnsan değerlerinin sonuçları, sosyal bilimlerin incelemeye ve anlamaya çalıştığı bütün olgularda ortaya çıkar.

Bazı psikologlar (Kohlberg, Piaget gibi) ideal davranış biçimini temsil eden belli değerler üzerine odaklanırken bazıları da (Allport, Vernon, Lindzey, Maslow gibi) nihai durumları temsil eden değerler üzerine odaklanmışlardır. Rokeach'a (1973, s. 10) göre, bir değer ya nihai durumları ya da davranış biçimini temsil eder. Rokeach, bu görüşünden yola çıkarak değerleri araçsal ve amaçsal olarak ikiye ayırmıştır. Rokeach'ın sınıflaması açıklamalarıyla beraber şöyledir:

Nihai değerler-amaçsal değerler (terminal values): Kişi merkezli (içsel) ve toplum

merkezli (kişiler arası) olmak üzere ikiye ayrılır. Dünya barışı kişiler arası iken, gönül rahatlığı içsel bir değerdir. Kişisel veya kişiler arası değerler, öncelik sırasına göre yer değiştirebilirler. Kişiler arası değere öncelik veren birisi için kişisel bir değer geri planda kalabilir. Rahat bir hayat, heyecan verici yaşam, bir şeyler başarma hissi, barış içinde bir dünya, güzel bir dünya, eşitlik, aile güvenliği, özgürlük, mutluluk, iç huzur, olgun aşk, ulusal güvenlik, zevk/haz, kurtuluş, kendine saygı, sosyal itibar, gerçek dostluk ve bilgelik nihai değerler içerisinde yer alır.

Araçsal değerler (instrumental values): Ahlaki değerler ve yeterlik (diğer ifadesiyle kendini gerçekleştirme) değerleri olmak üzere ikiye ayrılır. Ahlaki değerlerin kapsamı dardır. Ağırlıklı olarak davranış tarzını temsil eder ve mutlaka nihai durumları ilgilendiren değerleri içermez. Ahlaki değerler, yalnızca kişiler arası değerleri temsil ederler. Ahlaki değerler ihlal edildiğinde, vicdan azabı ya da yanlış yapmaktan ötürü suçluluk duygusu hissedilir. Yeterlik değerleri ise kişisel bir odağa sahiptir. Ahlakla ilgili olan değerleri içermez. Yeterlik değerleri ihlal edildiğinde, yanlış yapmaktan ziyade, kişisel yetersizlikten ötürü suçluluk duyulur. Dürüst ve sorumlu davrandığında, kişi ahlaklı olarak davrandığını hissederken; mantıklı, yaratıcı ve entelektüel davrandığında, kişi yetkin olarak davrandığını hisseder. Hırslı olmak, geniş görüşlü olmak, yetenekli olmak, neşeli olmak, temiz olmak, cesur olmak, affedici olmak, yardımsever olmak, dürüst olmak, hayal gücü kuvvetli olmak, bağımsız olmak, mantıklı olmak, zeki olmak, sevgi dolu olmak, itaatkâr olmak, kibar olmak, sorumlu olmak, özdenetimli olmak araçsal değerler arasında yer almaktadır (Rokeach, 1973).

Rokeach, kişinin kendi değerler sistemini, değerlerin önceliklere göre organize etmesiyle oluşturduğunu söylemektedir. Değerler sistemi birçok değişkenden etkilenebilir. Kişisel, sosyal ve kültürel deneyimlerdeki çeşitlilik, sadece bireylerin değerler sisteminin farklılaşmasına değil, aynı zamanda değerler sisteminin tutarlılığında bireysel farklılıkları da oluşturur (Rokeach, 1973). Bununla birlikte değerler sistemi, inançla da ilgilidir. Rokeach'a

göre üç tür inanç vardır. Doğru veya yanlışa dair inançlar ilk türü oluşturur ve varoluşsal özelliktedirler. İkinci tür ise bir şeyin iyi veya kötü olduğuna yönelik değerlendirme inançlarıdır. Son inanç türü ise kuralcı veya yasaklayıcı inançlardır. Değer, eylemin bazı araç ve sonuçlarının istenir veya istenmez olduğunu gösteren bu son inanç türüne dâhildir (Bacanlı, 2017).

2.2.3.3. Schwartz'n değer sınıflaması. Schwartz'ın değer sınıflamasının temelinde, kendi değer teorisi vardır. Schwartz'ın değer teorisi, bir değeri diğerinden ayıran şeyin, motivasyon veya hedef türü olduğunu ileri sürer (Schwartz, 1992) ve şekil olarak yarı dairesel yapı içindedir. Değerler arası aralıklar mevcut olsa bile, bu aralıklar birbirine eşit değildir. Yarı dairesel yapı, ilk olarak hangi değerlerin uyumlu olduğunu, uyumsuz olduğunu veya ilişkisiz olduğunu gösterir (Lindeman & Verkasalo, 2005). Değer yapısının temeli, herhangi bir değeri izleyen eylemlerin, bazı değerlerle çatışan fakat başkalarıyla uyumlu olan sonuçlara sahip olmasıdır. Değerleri izleyen eylemler, pratik, psikolojik ve sosyal sonuçlara sahiptir. Herhangi bir değeri destekleyen bir eylem seçildiğinde, karşıt olan değer çiğnenebilir veya ihlal edilebilir (Schwartz, 2012).

Schwartz (1992) değerlerin her birinin altında yatan motivasyona göre, on esas değer olarak sınıflama yapmıştır. Schwartz'a göre, bu on değer, insan varlığının üç evrensel gereksinimine (hayatta kalma, sosyal grubun refahı, koordine edilmiş sosyal etkileşim) dayandırıldığı için evrensel bir yapıdadır. Schwartz'ın (1992) belirlediği on temel değer ve tanımları aşağıda verilmektedir. Schwartz (2012, s. 5-7) sonraki yıllarda çoklu anlama sahip olduğu için farklı sınıflamalar altında yer alabilen değerleri de belirlemiştir. Söz konusu değerler, ilgili sınıf içerisinde köşeli parantez içinde verilmiştir

Öz-yönelim (self-direction): Bağımsız düşünme ve hareket etme, seçme, oluşturma, keşfetme. Öz-yönelim değerleri, egemenlik ve kontrol için organizmaya ait ihtiyaçlar ile bağımsızlık ve özerkliğin etkileşimsel ihtiyaçlardan kaynaklanır. Sınıflamaya dâhil

edilen değer maddeleri, yaratıcılık, özgürlük, kendi hedeflerini seçme, bağımsızlık, meraktır [özsaygı, zeki, mahremiyet].

Uyarılım (stimulation): Heyecan, yenilik ve yaşamda meydan okuma. Uyarım değerleri, aktivasyon düzeyini en uygun ve pozitif seviyede tutmak için organizmaya ait çeşitli ve uyarıcı ihtiyaçlardan kaynaklanır. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, farklı bir hayat, heyecanlı bir yaşam ve cüretkârlıktır.

Hazcılık (hedonism): Kişinin kendisi için zevk ve duygusal tatmin. Hazcılık değerleri, organizmayı tatmin eden zevk ve ihtiyaçlardan kaynaklanır. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, haz duyma, hayattan zevk alma kendini beğenmedir.

Başarı (achievement): Sosyal standartlara göre yeterlilik sergileyerek kişisel başarıyı hedefler. Başarı değerleri, geçerli kültürel standartlar bakımından yeterliliği ortaya koyulmasını ve böylece sosyal onay elde edilmesini vurgular. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, hırs, başarı, beceri ve etkililiktir [zeki, özsaygı, sosyal onay].

Güç (power): Sosyal statü ve saygınlık, insanlar ve kaynaklar üzerinde baskı veya kontrolü hedefler. Güç değerleri, daha genel sosyal sistemdeki baskın durumun kazanılmasını veya korunmasını vurgular. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, otorite, zenginlik ve sosyal güçtür [kamu imajını koruma, sosyal onay].

Güvenlik (security): Emniyet, uyum ve kendisinin, ilişkilerin ve toplumun istikrarını hedefler. Grubun ve bireyin temel gereksinimlerinden kaynaklanır. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, sosyal düzen, ulusal güvenlik, aile güvenliği, temizlik ve karşılıklı iyiliktir [sağlık, ılımlılık, ait olma hissi].

Uyum (conformity): Başkalarını üzecek veya başkalarına zarar verecek, sosyal beklentileri veya normları ihlal edebilecek eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanması hedeflenir. Uyum değerleri, bireylerin, grup işlevini ve mükemmel etkileşimi sarsabilen ve bozabilen eğilimlerini engelleyen gereksinimlerden

kaynaklanır. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, itaatkârlık, öz-disiplin, kibarlık, ebeveynleri ve yaşlıları onurlandırmadır [sadakat, sorumluluk].

Gelenek (tradition): Bir kültür veya dinin sağladığı görgü ve fikirlere saygı, bağlılık ve kabul. Gelenek değerleri, genellikle dini ritüel, inanç ve davranış kuralları biçimini alırlar. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, geleneklere saygı, kanaatkârlık, mütevazılık ve dindarlıktır [ılımlılık, manevi bir hayat].

Yardımseverlik (benevolence): Kişisel temas halinde olunan kişilerin refahlarını korumayı ve geliştirmeyi hedefler. Yardımseverlik değerleri, diğerlerinin refahıyla gönüllü ilgilenmeyi vurgular. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, yararlılık, dürüstlük, bağışlayıcılık, sorumluluk, sadakat, gerçek dostluk ve olgun aşktır.

Evrensellik (universalism): Tüm insanların ve doğanın refahı için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma. Evrenselcilik değerleri bireylerin ve grupların hayatta kalma gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. Sınıflamaya dâhil edilen değer maddeleri, geniş görüşlülük, sosyal adalet, eşitlik, dünya barışı, güzellik dünyası, doğa ile birlik, bilgelik ve çevreyi korumadır.

Bu sınıflamalar dışında, Schwartz tarafından yapılan ilk sınıflamada, maneviyat (spirituality) adlı bir sınıflamada mevcuttur. Ancak araştırmacılar maneviyatın (dindarlık, manevi bir hayat gibi değerleri bulunduran olası sınıflama) önemli bir sınıf olduğunu görülmekle birlikte, yapılan çalışmalarda kültürler arası tutarlılık olmadığı için, maneviyat sınıflamadan çıkarılmıştır (Schwartz, 1992). Söz konusu sınıflamalar ise birbirine uyumlu ve karşıt boyutlardan oluşur. Değişime açıklık boyutu (uyarılım, öz yönelim), muhafazakârlık boyutunun (uyum, gelenek, güvenlik) karşıtıdır. Öz aşkınlık boyutu (evrensellik, iyilikseverlik), öz genişletim boyutunun (başarı, güç) karşıtıdır. Hazcılık sınıflaması ise hem değişime açıklık hem de öz genişletim boyutlarının unsurlarını paylaşır (Schwartz, 2012).

2.2.3.4. Fichter'in değer sınıflaması. Fichter'e (1990/2016) göre, sosyal kişilik,

toplum ve kültür şeklinde üç temel sınıflama vardır. İlkinde, değerler, zorlayıcılık derecelerine göre sınıflandırılabilir. Böylelikle değerler sosyal kişiliği etkileme derecelerine göre düzenlenmiş olur. Yüksek derecelerde bir kişinin bilinçli olarak kabul ettiği içselleştirilmiş, ahlak açısından en güçlü değerler bulunur. Bu değerlerin çiğnenmesi, bireyde suçluluk ve utanma duygusu uyandırabilir. Birey, bu değerlere razı olmaya kendini bilinçli olarak zorunlu hisseder. Bu uçta kesin ve katı emirler yer alır. Örneğin yurtseverlik, Tanrı'nın birliğine inanç, tek eşlilik gibi olumlu değerler ile çoktanrıcılık, çokeşlilik, vatana ihanet gibi olumsuz ölçütleri işaret eder. Bu seviyedeki değerler, kişisel etikte ahlaki öz haline gelirler. Kişiler daha alt değerlere ise yoğun inançları yüzünden değil, genellikle alışkanlıkları yüzünden uyarlar. Örneğin görgü kuralları, uyum normları, estetik zevk konularının çiğnenmesi yüksek değerlerle karşılaştırıldığında ne suçluluk ne de ciddi toplumsal tepkiler doğurur.

İkinci sınıflamada, sosyal değerler, süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler temelinde düzenlenebilir. Bu temeldeki en yüksek değerler toplumun sürekliliği ve kamu refahı için neyin istendiğine ve hatta neyin önemli olduğuna işaret eder. Bu alan sevgi ve hakkaniyet ilişkilerinin en yoğun bulunduğu alandır. Bu sürekliliğin diğer ucunda, olumsuz ve anti-sosyal değerler bulunur. Bunlar bir değer çatışması alanı oluşturur. Kişisel ve sosyal yükümlülükler arası bir kargaşayı vurgular. Toplum için iyi olanın birey için iyi olduğu söylenemez. Bunun tersi de söylenemez. Toplum açısından olumsuz ve ayırıcı görülen değerler bir kişi, bir çıkar grubu veya bir baskı grubu tarafından yüksek değerler olarak görülebilir.

Değerlerin en anlamlı ve üçüncü sınıflandırılması değerlerin kurumsal işlevlerine göre olanıdır. Çoğunlukla değerler dini, politik, ekonomik vb. açılardan ayırılır. Bir kültürdeki sosyal değerlerin sistemli analizi sonunda, temel kurumların her birinde kullanılan bir değer dizisinin varlığı saptanabilir. Bu anlamda sosyal değerlerin örüntü, rol ve ilişkiler gibi kurumsallaştığı söylenebilir. Belli bir kültürel davranışa uzunca bir süreden beri yakıştırılan

değerler, kurumun işleyişini basitleştirir ve kolaylaştırır. Örneğin geleneksel, yavaş değişen toplumlarda çocuk yetiştirme, ekin toplama, dini ibadet gibi örüntülerde tek bir yol izlenir (Fichter, 1990/2016).

2.2.3.5. Hofstede'in değerlere dayalı kültürel boyutları. Hofstede'e göre, insanlar belli bir ölçüde, erken çocukluk çağında ailesi tarafından geliştirilen ve okullar ile örgütler tarafından pekiştirilen 'zihinsel programlar' taşırlar. Bu zihinsel programlar, zaman içinde kalıcı olurlar, aynı davranışın benzer yaşantılarda az veya çok gösterilmesine sebep olurlar ve ulusal kültür öğelerini içerir. Hofstede, değerleri istenen ve istenilir olarak iki ayırmıştır. Bu iki kavram birbirine eşdeğer değildir (Hofstede, 2001, s. 1-7). İstenen ve istenilir değer ayrımındaki temel hususlar tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

İstenen (desired) ve istenilir (desirable) değerler arasındaki ayrım

Değerin doğası	İstenen	İstenilir
Değerin boyutu	Yoğunluk	Yön
İlgili değer normunun doğası	İstatistiki, fenomonolojik, pragmatik	Kesin, deontolojik, ideolojik
İlgili davranış	Seçim ve farklı gayret tahsisi	Uygunluk ya da uygunsuzluk
Baskın çıktı	Eylem ve/veya sözler	Sözler
Ölçme araçlarında kullanılan terimler	Önemli, başarılı, çekici, öncelikli	İyi, doğru, uzlaşı, yükümlülük, gerekli
Terimin duyuşsal anlamı	Etkinlik ve değerlendirme	Yalnızca değerlendirme
Ölçme aracında temsil edilen kişi	Ben, sen	Genel olarak insanlar

Bununla birlikte Hofstede, toplumların sahip olduğu değerlere dayalı olarak ortaya çıkardığı kültürel sınıflandırma çalışmalarıyla ön plana çıkmaktadır. Hofstede, 1967-1973 yılları arasında sürdürdüğü çalışma neticesinde, ulusal kültürleri boyutlandırmıştır. Bu boyutlar güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireyciliğe karşı toplumsallık, erilliğe karşı dişilik olarak adlandırılmıştır (McSweeney, 2002). Hofstede'in çalışmasındaki temel varsayım, araştırmasını yaptığı toplumlardaki insanların kendileri için anlamlı olan değerlere bağlanmış olmaları yani bireylerin söz konusu değerleri kendi kişisel değer sistemlerinin bir parçası kılmış olmalarıdır (Hogg & Vaughan, 1995/2014). Daha sonraki yıllarda çalışmasını genişleten Hofstede, yaptığı kültürel boyutlara 'uzun döneme karşı kısa dönem yönelim' adını verdiği bir boyut daha eklemiştir. Her bir boyut bütün toplumların başa çıkmak zorunda olduğu temel problemlere dayanmaktadır. Boyutların içeriği şöyle açıklanmıştır:

Güç mesafesi: İnsan eşitsizliğinin temel problemi üzerine farklı çözümlerle ilgilidir.

Belirsizlikten kaçınma: Bilinmeyen bir geleceğin karşısında toplumdaki baskı seviyesiyle ilgilidir.

Bireyciliğe karşı toplumsallık: Bireylerin birincil gruba entegrasyonuyla ilgilidir.

Erilliğe karşı dişilik: Kadın ve erkek arasındaki duygusal rollerin sınırıyla ilgilidir.

Uzun döneme karşı kısa dönem: İnsanların çabalarına (şimdiki ya da gelecekteki) odaklanma tercihiyle ilgilidir (Hofstede, 2001).

2.2.3.6. Inglehart ve Welzel'in kültürel değerler boyutları. Inglehart ve Welzel, toplumların sahip olduğu değerleri, kültürel değişim bağlamında ele almış ve buna bağlı olarak yaptıkları çalışmalarla dünyanın kültürel değerler haritasını ortaya çıkarmışlardır. Inglehart'ın ilk hipotezleri, Maslow'un hiyerarşisinden doğmuştur. Inglehart'ın görüşleri, bedensel zarardan korunma ve özgürlüğe duyulan fiziksel ihtiyacın, ait olma ve saygı gösterilme gibi toplumsal ihtiyaçlarından önce geldiğine dayanır. Inglehart'ın politik hedeflerle ilgili birincil değer göstergeleri olan ekonomik istikrar ve sürekli büyüme arayışı,

temel ihtiyaçların; kamu düzeni, suçtan ve düşmanlardan korunma ise güvenlik ihtiyaçların karşılığıdır (Thome, 2015).

Inglehart ve Welzel, toplumlardaki köklü değişimleri, sanayileşme öncesi toplumlar, sanayileşme toplumları ve sanayileşme sonrası toplumlar şeklinde aşamalı olarak değerlendirmişlerdir. Onlara göre, sanayileşme toplumda bürokratikleşme ve sekülerleşmeye neden olurken sanayileşme sonrasındaki toplumlarda yeni eğilim, kendi değerlerini ifade etmeye ve bireysel otonomiye dönüşümdür. Sanayileşme öncesi ve sanayileşme sırasındaki toplumlar açısından bakıldığında, sanayileşme öncesi toplumlarda bir kişinin dünya görüşü doğanın değişimleri (mevsimler, toprağın verimliliği, fırtınalar vb.) tarafından belirlenmiştir. Sanayileşme sırasında ise teknik, mekanik, rasyonel ve bürokratik olan dünya görüşü, çevreyi yeniden oluşturmak ve çevre üzerinde baskı kurmak yönünde bir dünya görüşü hâkim olmuştur. Tanrıya ya da dine atfedilen rol, bu dönemde azalmaya başlamıştır. Sanayileşme sonrasında ise insanlar, zamanlarını daha çok semboller, bilgi ve insanlar üzerine yoğunlaştırmaya başlamışlardır. Daha bireyci bir bakış açısına sahip olan bu toplumlar, bilgiye, inovasyona ve fikirlere önem vermişlerdir (Inglehart & Welzel, 2005).

Kültürel değişimleri söz konusu çerçevede inceleyen Inglehart ve Welzel, aynı zamanda World Values Survey (WVS) çalışmalarına öncülük etmişlerdir. Dünya Değerler Anketi olarak Türkçeye çevrilen WVS, değerlerdeki değişimi ve bu değişimin sosyal ve politik yaşama etkisini çalışan sosyal bilimcilerin buluştuğu bir ağ olarak tanımlanabilir. Anket çalışmaları, 1981 yılında Avrupa Değerler Anketi'nin (European Values Survey –EVS) bir parçası olarak başlamıştır. Günümüzde 'dalga (wave)' adı verilen belirli zaman dilimlerinde, anket çalışmaları devam etmektedir. En son dalga, 2017'de gerçekleştirilen ve 2019'a kadar sürecek olan 7. WVS dalgasıdır. WVS, günümüzde dünya nüfusunun %90'ını içine dâhil etmiştir. WVS bünyesinde araştırma yapılan ülkeler arasına Türkiye, 1990 yılından itibaren girmiştir ("www.worldvaluessurvey.org"). EVS ise 1970'lerin sonunda Avrupa

Değer Sistemleri Çalışma Grubu tarafından başlatılmış bir çalışma ağı olarak tanımlanabilir. Bu grubun araştırmacılarının hedefi, Avrupa'daki sosyal ve politik kuruluşların temelinde olan ve davranışları yöneten ahlaki ve sosyal değerleri keşfetmektir. En son Avrupa çapındaki anket çalışması, 2008 yılında gerçekleştirilmiştir ("www.europeanvaluesstudy.eu").

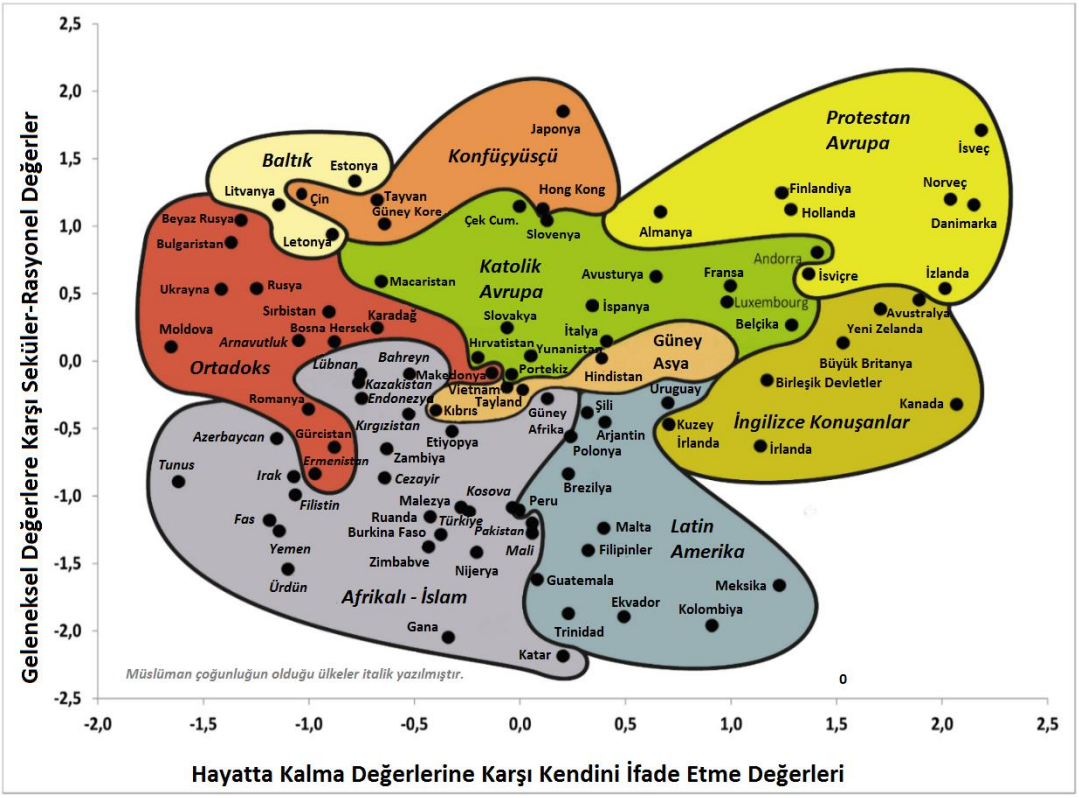
Inglehart ve arkadaşları, 1990 yılında yapılan anket verilerini analiz etmiş ve iki boyut ortaya çıkarmışlardır. Geleneksel otoriteye karşı seküler-rasyonel otorite boyutu, geleneksel otoriteye itaate, aileye ve toplumsal yükümlülüklere bağlılığa vurgu yapar. Ekonomik birikim ve bireysel başarı ön plandadır. Diğer bir boyut olan hayatta kalma değerlerine karşı iyi-olma değerleri boyutu, sanayileşme sonrası toplumları yansıtır. Sıkı çalışma ve özveri ön plandadır (Inglehart, Basanez & Moreno, 1998). Sonrasında, WVS ve Avrupa Değerler Anketi verilerini analiz etmişler ve daha önce ortaya koydukları iki büyük kültürler arası değişim boyutunu güncellemişlerdir. Geleneksel Değerlere Karşı Seküler-Rasyonel Değerler (Traditional values versus secular-rational values) ve Hayatta Kalma Değerlerine Karşı Kendini İfade Etme Değerleri (Survival values versus self-expression values) (Dülmer, Inglehart & Welzel, 2015).

Geleneksel değerler, dinin, ebeveyn-çocuk bağının, otoriteye ve geleneksel aile değerlerine itaatin önemini vurgulamaktadır. Bu değerleri benimseyenlerde boşanma, kürtaj, ötenazi ve intihar reddedilir. Bu toplumlar yüksek düzeyde ulusal gururlara ve milliyetçi bir görünüme sahiptir. Seküler-rasyonel değerler, geleneksel değerlerin karşıtıdır. Bu toplumlar dine, geleneksel aile değerlerine ve otoriteye daha az önem verir. Boşanma, kürtaj, ötenazi ve intihar nispeten kabul edilebilir olarak görülmektedir. Hayatta kalma değerleri, ekonomik ve fiziksel güvenliğe önem vermektedir. Nispeten etno-merkezci (ait olduğu grubun, ırkın diğerlerinden üstün olduğuna inanan) bir bakış açısı ve düşük düzeyde güven ve hoşgörüyle bağlantılıdır. Hayatta kalma değerlerinin karşısındaki kendini ifade etme değerleri, çevre korumasına, yabancılara, geylere ve lezbiyenlere duyulan yüksek hoşgörüye, toplumsal cinsiyet eşitliğine, ekonomik ve politik hayatta karar alma sürecine katılım taleplerinin

artmasına öncelik vermektedir. 6. dalga adı verilen anket ölçümleri (2010-2014 yılları arası) sonuçlarına göre Inglehart ve Welzel'in ortaya koyduğu kültürel değerler haritası ("www.worldvaluessurvey.org") şekil 1'de sunulmaktadır.

Şekil 1

Inglehart ve Welzel'in WVS analizi sonucu 2014 yılında ortaya çıkardıkları kültürel değerler haritası



Türkiye, 2014 yılında hazırlanan kültürel değerler haritasına göre, geleneksel değerler ve hayatta kalma değerleri olarak adlandırılan boyutlar içerisinde yer almaktadır.

2.2.3.7. Peterson ve Seligman'ın karakter güçleri modeli. Peterson ve Seligman (2004), yaptıkları çalışmalar neticesinde altı erdemden ve erdemlerin içeriğinde yer alan toplam yirmi dört karakter gücünden oluşan bir model geliştirmişlerdir. Karakter güçleri, erdemleri tanımlayan psikolojik içerik, süreç veya mekanizmalardır. Diğer bir ifadeyle, karakter güçleri erdemlerden birini veya diğerini sergilemek için ayırt edilebilir yollardır. Araştırmacılar, çalışmalarını istikrarlı ve genel olan bireysel farklılıkları tanıyan, ancak aynı

zamanda bireyin ortamı tarafından şekillenen ve böylece değişebilen kişisel özellikler ile ilgili yeni psikolojiye dayandırmışlardır. McGrath ve Walker (2016) ise karakter güçlerini, takdir edilebilir bir sosyal niteliğe sahip ve genellikle ahlaki olarak değerli olan kişisel özellikler olarak tanımlamışlardır. Karakter güçleri çalışmalarına devam eden Peterson ve Seligman'ın ortaya koydukları hem yatay hem de dikey şekilde sınıflanmış karakter güçleri modeli tablo 2'de görülmektedir. Peterson ve Seligman, oluşturdukları modelde yer alan altı erdemin ve 24 karakter gücünün zaman boyunca ve kültürler arası tutarlı olduğunu belirtmişlerdir (Peterson & Seligman, 2004, s. 28)

Tablo 2

Peterson ve Seligman tarafından ortaya konan karakter güçleri sınıflaması

Erdemler	***Karakter Güçleri***
Bilgelik "Bilginin kullanımını ve elde edilmesini gerektiren bilişsel güçler"	** Yaratıcılık (özgünlük, marifet), * Merak (ilgi, yenilik arama, deneyime açıklık), * Açık fikirlilik (muhakeme, eleştirel düşünme), *Öğrenme aşkı, * Derinlemesine inceleme yeteneği (bilgelik)*
Cesaret "İçsel ya da dışsal, engellerle karşılaştığında hedeflere ulaşmak için irade kullanımını içeren duygusal güçler"	** Cesurluk (kahramanlık), * Sebat (azim, çalışkanlık), * Doğruluk (güvenilirlik, dürüstlük), * Yaşama gücü (tat, coşku, dinçlik, enerji)*
İnsanlık "Başkalarına yardım etmeyi ve başkalarını gözetmeyi içeren kişilerarası güçler"	** Sevgi, * Nezaket (cömertlik, duygusal doyuruculuk, özen, şefkat, fedakâr sevgi, incelik), * Sosyal zekâ (duygusal zekâ, kişisel zekâ)*
Adalet	** Vatandaşlık (sosyal sorumluluk, sadakat, takım*

"Sağlıklı toplum yaşamının temelini oluşturan yurttaşlık güçleri"	*çalışması), * Hakkaniyet, * Liderlik*
Ölçülülük "Aşırıya karşı koruma sağlayan güçler"	** Affedicilik ve merhamet, *Öz-düzenleme (öz-kontrol), * Tevazu/alçakgönüllülük, * Sağduyu*
Aşkınlık "Daha geniş evrenle bağlantı kuran ve anlam sağlayan güçler"	** Güzellik ve mükemmelliğin takdiri (korku, hayranlık, yükseliş), * Minnettarlık, * Umut (iyimserlik, gelecek düşüncesi), * Espri anlayışı, * Maneviyat (dindarlık, inanç, niyet)*

Uluslararası literatürde geçen değer sınıflandırmaları dışında, ulusal literatür incelendiğinde 2012 yılında Dilmaç ve Arıcak tarafından oluşturulan değer gruplamasına da rastlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından değerler dokuz grupta ("toplumsal, kariyer, entelektüel, maneviyat, materyalistik, insan onuru, romantik, özgürlük ve fütüvvet") ele alınmıştır (akt. Karababa, 2015, s. 17).

2.2.4. Değerlerin özellikleri. Değerler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, değerlerin özelliklerine farklı açılardan yaklaşıldığı görülmektedir. Söz konusu özellikleri, değerlerin kavramsal boyutuyla veya sosyal boyutuyla ele alan yaklaşımlara rastlanılmıştır. Kavramsal yönüyle değerleri ele alan yaklaşım açısından bakıldığında, değerlerin sırayla, yargılar, normlar, kurumlar ve eylemler şeklinde açığa vuruldukları söylenebilir. Değerlerin soyutluktan çıkıp ilk biçimleniş yeri yargılardır. Bir şeyin iyi, güzel, yarayışlı gibi kavramlarla ifade edilişi değerlerin yargı haline geldiğini gösterir. İkinci aşama normlardır. Kuralların yargıdan farkı daha somut ve pratiğe dökülebilir olmalarıdır. Normlar, kanaat belirtmekle kalmaz, bir şeyin yapılması veya yapılmamasını ve hatta bunların getirisini ifade eder. Üçüncü aşama ise kurumsallaşmaları sağlamalarıdır. Mesela din alanı, değerlerin norm

ve kurumsallaşmalara sahne oluşunun gözler önüne serildiği bir alandır. Son alan ise insan eylemleridir. Değerlerden beklenen de eylemlere yansımalarıdır. Ancak değerlerin bir eylem olarak gerçekleştirilmesi, değerlerin etkin olma şartlarına bağlıdır. Bu şartlar şöyle ifade edilebilir: Basit değerlerin yüksek değerler tarafından gözetim ve denetim altında tutulması gerekmektedir. Yüksek değerler, kimsenin çıkarına hizmet etmez, herkes içindir (örneğin adalet değeri gibi). Değerlerin sosyal hayattaki etkinliği, değerler hiyerarşisinin sağlıklı çalışmasına bağlıdır. İnsan eylemlerinin, tutum ve davranışlarının gerisinde ter türden bir değer değil, değerler kümesi bulunur. Diğer bir ifadeyle, eylemler birbirleriyle ilişkisi bulunan değerlerin ortak sonucudur (M. Aydın, 2011).

Değerleri sosyal boyutuyla ele alan yaklaşımlara göre (Fichter, 1990/2016; Korkmaz, 2013; Özensel, 2003), değerlerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Değerler, bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür. Bu bakımdan değer, sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenebilen olgu ve istekleri için temel atıf görevini görmektedir.
- Değerler, kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici olarak etki etmektedir. Kişilerin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşmıştır. Herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir. Kültürel olarak paylaşılırlar. Böylece topluma istikrar ve bütünleşme sağlar.
- Sosyalleşme sürecinde değerler, kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinmelerin karşılanması ile birlikte görür.
- Değerler, sosyal bir boyuta sahiptir. Değerler hem zihinsel hem de duygusal yönü belirten ifadelerdir. Duygusal olarak coşku uyandırırlar. Kişiler, yüce olan değerler için özveride bulunur, dövüşür hatta ölürler.
- Bir toplumda bazı değerler temel değerler haline gelerek toplumu şekillendirir veya

topluma özgün bir karakter kazandırır.

- Değerler, kişiler arası düşünce birliği ve uzlaşma gerektirdiği için kavramsal olarak diğer değerli nesnelerden soyutlanabilirler.

Schwartz (2012, s. 3-4) ise bütün değerler için geçerli olan altı temel özelliği şöyle ifade eder:

1) Değerler, duygusal tepkilere ayrılmaz bir biçimde bağlanmış inançlardır. Değerler, eyleme dönüştüğünde, duygu ile dolu olurlar. Önem verdiği değerin tehdit altında olduğunu hisseden birisi, tedirginlik, kızgınlık, heyecanlanmış hissedebilir.

2) Değerler, eylemi güdüleyen, arzu edilebilir hedefleri ifade eder. Sosyal düzen, adalet gibi değerleri önemseyen birisi, sosyal yaşantıda düzeni sağlamak için güdülenir.

3) Değerler, belirli eylemlerin ve durumların üstündedir. Bu özellik, değerleri, belirli bir duruma, eyleme veya hedefe işaret eden tutum ve normlardan ayırır.

4) Değerler, eylemlerin, ilkelerin, kişilerin ve etkinliklerin seçimini veya değerlendirmesini yönlendirir. Kriter veya standart olarak işlev görürler. Değerlerin farkındalığı, ancak farklı bir değer ile çatıştığında oluşur. Bunun yanında, değerlerin günlük hayata etkisi, nadiren bilinçlidir.

5) Herhangi bir tutum veya davranış, birden fazla değeri ima eder.

6) Değerler, birbirlerine göre önem derecesine göre sıralanır. Bu hiyerarşik yapı, aynı zamanda değerleri, normlardan ve tutumlardan ayırır.

2.2.5. Değerlerin işlevleri. Değerler, sosyal eylemin ve düşüncenin hedefi veya nesnesi değildir. Değerler aranan şeyin kendisi değildir fakat aranan şeyleri önemli kılar. Kişiler, değerleri hedef ve nesnelerin yolunu işaret eden normlar ve ölçütler olarak kullanırlar. Değerler, sosyal sonuçlara yol açarlar. Sosyal alanda ortaya çıkan bu sonuçlar, değerlerin genel işlevi olarak kabul edilebilir (Fichter, 1990/2016). Sosyolojik açıdan değerlerin

işlevlerini araştıran bazı araştırmacılara göre değerlerin işlevleri şu şekilde sıralanabilir (Fichter, 1990/2016; Thome, 2015):

- Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır.
- Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklaştırır.
- Değerler, ideolojilerin hammaddelerini sağlarlar. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizer.
- Değerlerin kimlik yapıcı işlevleri vardır. Kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder.
- Değerler, toplumun devamlılığını sağlar ve onu düzenler. Meşruiyet ve kanunların temelini oluştururlar. Sosyal kontrolün ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler, ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlar.
- Değerler, dayanışma araçları olarak işlevde bulunur. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir.

Özensel (2015) ise işlevleri açısından değerleri, toplumdaki bütünleştirici işlevinin yanı sıra bir çatışma kaynağı olarak görmektedir. Ona göre, bu duruma en iyi örnek toplumsal problemlerin temelinde değerlerin çatışması yer alır ve kuşak çatışmasıdır.

2.2.6. Değerler eğitiminin tanımı. Değerler eğitimi, geçmişten beri neredeyse bütün toplumlarda farklı adlarla (terbiye, karakter eğitimi, ahlak eğitimi vb.) yapılmış olan, sonraki nesillere kültürün devamlılığı için toplumun sahip olduğu değerlerin aktarıldığı ve iyi kişilik

özelliklerinin kazandırıldığı bir süreç olarak tanımlanabilir. Geçmişten bugüne değerler eğitimi; ailede, sosyo-kültürel çevrede, okulda ve kitle iletişim araçlarında, formal veya informal şekilde verilen, duyuşsal özellikleri hedef alan bir eğitim şeklidir. Günümüzde ise özellikle bu sorumluluğun okullara verilmesi ile daha sistemli bir yapıya bürünmüştür. Mevcut araştırma, sistemli yapı içindeki değerler eğitimini konu edinmektedir. Bu sebeple değerler eğitimine ilişkin tanımlamalarda, okul ile ilişkili olanlara odaklanılmıştır.

Değerler eğitimi, değerlerin farkında, kişiliği gelişmiş, davranışları olgunlaşmış bireyler yetiştirmek amacıyla okulda verilen sistemli eğitim bütünü olarak tanımlanır (Kantar, 2014). Eğitimin duyuşsal alanını hedef alır. Duyuşsal alan davranışlarının geliştirilmesi ise kısa sürede gerçekleşmez. Uzun bir süreçte ve sistemli olmalıdır (Bacanlı, 2017; Farris, 2015). Bunun yanında, davranışlara şekil vermede muhakeme becerisi ve mantık da rol oynamalıdır (Montagu, 1953/1964). Ekşi (2003, s. 79), karakterin eğitimini "örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin adı" olarak tanımlamaktadır. Değerler eğitimi, eğitimde değerlerin transferini güçlendirmekle uğraşır (Lickona, 1991) ve yurttaşlık eğitimi ile ahlaki değerlerin eğitimini kapsar (Halstead & Taylor, 2000). Bacanlı (2017) ise değerler eğitimini ikiye ayırmıştır. Bireysel değerler eğitimi, bireyin değerleri hakkında bilinç kazanmasına yönelik değerler eğitimiyken sosyal değerler eğitimi, toplumsal kurumların bireylerin topluma uyumlarını kolaylaştırmak için vermiş oldukları eğitimdir.

Bazı araştırmacılara göre, değerler eğitiminin bazı ön koşulları vardır. İlk görüşe göre, demokratik bir toplumda değerler eğitiminde bireylerin önce kendi değerler sistemini anlaması, daha sonra ise diğerlerinin değerlerini anlayarak, ikisi arasında bir uyum sağlamayı hedeflemesi gerekir (Doğanay ve diğerleri, 2012). Diğer görüşe göre ise bireyin ahlak eğitimini (moral education) doğru algılayarak içselleştirebilmesi, sağlıklı bir psikolojik yapıya

sahip bulunmasına bağlıdır. Bu sebeple, değerler eğitiminde öncelikle bireyin psikolojik alt yapısı tetkik edilerek gerekli olan özelliklerinin gelişip gelişmediği tespit edilmelidir (Bilecik ve diğerleri, 2005).

Bailey (2000'den akt. Doğanay, 2011, s. 234), araştırmasında değerler eğitiminin genel olarak dört süreci kapsaması gerektiğinden bahsetmektedir. Birinci süreç, akıl yürütme ve mantıklı olmayı teşvik etmedir. Telkin edilmiş veya ezberlenmiş ilkeler yerine, akıl yürütme süreci işletilerek ve olası sonuçlar dikkate alınarak bir yargıya varma ve karar verme süreci işletilmelidir. İkinci süreç, empati geliştirmedir. Farklı bakış açıları sürece dâhil olmalıdır. Bu sebeple empatik düşünme mutlaka değerler eğitiminde dikkate alınmalıdır. Üçüncüsü, özsaygı geliştirmedir. Kendine karşı düşük özsaygısı olanlar, genellikle başkalarına da yardım etmezler. Bu sebeple bireylerin özsaygıları geliştirilmelidir. En son süreç ise iş birliği geliştirmedir. İş birliği içinde öğrenen öğrencilerde biz duygusu daha çok gelişir ve böylelikle toplumsal değerlerin kazanımı artar. Değerler eğitimine gelişim psikolojisi temelinde bakan Shastree (2006'da akt. Bacanlı, 2017, s. 41) ise değerlerin oluşum sürecini, gelişimsel, hayat boyu süren, duygusal olduğu kadar zihinsel ve aktif bir süreç olarak ele almaktadır.

2.2.7. Değerler eğitiminin tarihçesi. Tarihsel olarak, karakter oluşturma, eğitimin başarmak için belirlediği hedeflerden biridir (Arthur, 2014). Hatta tarih boyunca çoğu kültürün en baskın eğitimsel kaygısının, ahlaki değerlerin aktarılması olduğu söylenebilir (Parker, 2008/2018). Günümüzde "değerler eğitimi" adıyla anılan karakter oluşturma süreci, geçmişte sıklıkla "ahlak eğitimi" adıyla karşımıza çıkmaktadır. Nitekim günümüzde yurtdışındaki eğitim-öğretim programlarının çoğunda halâ "moral education" adıyla yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple, mevcut çalışmada değerler eğitimi tarihçesi, ahlak eğitiminin tarihi gelişiminden başlanarak verilecektir.

Değerler eğitiminin tarihçesi yurtdışında ve Türk tarihinde olmak üzere iki ana başlığa

ayrılmıştır. Yurtdışında değerler eğitiminin tarihi süreci açısından incelenen ülkelerin ahlak eğitimindeki gelişimleri belli bir tarih sırası izleyebilmiştir. Bunun sebebinin, söz konusu ülkelerde belirtilen tarihlerde ahlak eğitiminde yaşanan keskin dönüşümlerin olduğu söylenebilir. Ancak aynı durum Türk tarihi için geçerli değildir. Kültürel anlamda değerler eğitimine verilen önem, öne çıkan değerler ve değerler eğitimi yöntemleri açısından Türk tarihinde köklü değişiklikler yaşanmamıştır. Geçmişten günümüze Türk tarihi, özünde var olan değerleri korumaya çabalamış ve dönemsel siyasi anlayış farklılıkları olsa da değerler eğitimine bakış açısını aynı zeminde korumayı başarmıştır. Bu bağlamda, Türk tarihinde değerler eğitimi gelişiminin sıralamasında, değerlere olan katkısı açısından İslamiyet inancı temel alınmış, tarihsel süreç İslamiyet öncesi ve sonrası başlıkları altında sunulmuştur.

2.2.7.1. Yurtdışında değerler eğitimi. Bireylere iyi özelliklerin kazandırılma süreci, dünyanın farklı ülkelerinde değişik isimlerle karşımıza çıkmaktadır. Amerika'da karakter eğitimi kavramı kullanılırken, İngiltere, Fransa, Almanya, Japonya gibi ülkelerde manevi eğitim veya ahlak eğitimi olarak Türkçeye çevrilen moral education kavramıyla karşılaşılmaktadır. Yabancı kültürlerin tarihinde, Türk tarihinde olduğu gibi, günümüze yaklaştıkça ahlak eğitimi ifadesinin değerler eğitimi ifadesine dönüştüğü gözlenmektedir. Karakter eğitimi ise değerler eğitimi şemsiyesi altında yer alan bir ifade olarak kabul edilebilir.

Türk eğitim sistemi, Tanzimat'tan sonra Fransa'nın, Cumhuriyet döneminde ise Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) yoğun etkisinde kalmıştır (Kafadar, Öztürk & Katılmış, 2018). Bu sebeple, yurtdışında değerler eğitiminin gelişimine öncelikle bu iki devletin incelenmesiyle başlanmıştır. Ancak ülkeler özelinde değerler eğitimi tarihçesine geçmeden önce, değerler eğitiminin yurtdışındaki gelişimine genel bir bakış açısı sunan Durkheim'in görüşlerine yer vermek gerekir.

Durkheim[5]'in (1934/2010) görüşüne göre, ilkel toplumlarda ahlak anlayışı, dini temele dayalıdır. Bu toplumlarda insanların birbirlerine karşı olan görev ve yükümlülükleri azdır. Temel yükümlülükler; ritüellerin kusursuzca yerine getirilmesi, Tanrılara olan borcun ödenmesi ve hatta Tanrı'ya kendinin feda edilmesidir. Bu durumda ahlak anlayışı gibi, ahlak eğitimi de dine dayalı olmuştur. Her şeyden önce insanlara, dini varlıklara karşı nasıl davranmaları gerektiğini ve kendilerine yararlı olacak dini kavramları öğrenmeleri üzerine oturtulmuş bir ahlak eğitimi söz konusudur. Ancak günümüze yaklaştıkça, söz konusu durum değişmeye başlamıştır. Özellikle Hıristiyanlık dininin getirdiği 'Tanrı'ya karşı asıl görevin diğer insanlara karşı olan görevlerin yerine getirilmesi' anlayışının etkisi, ahlaki yükümlülüklerin yavaş yavaş dini kavramlardan bağımsız olmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte, Arthur (2014), Hıristiyanlar için, karakter oluşumunun dini inançtan bağımsız olmadığını savunur. Ona göre hala, etik kararlar ve eylemler için gerekçelere ve vahiylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Amerika'da ahlak eğitiminin tarihçesine bakıldığında, 18. ve 19. yüzyıldaki hemen hemen her okul, karakter geliştirme eğitimine önem vermekteydi. Koloni döneminde karakter eğitimi, özellikle Protestanlığın baskın olması neticesinde, teolojiye dayanmaktaydı. Bu dönem İngiltere'nin Koloniler üzerine etkisi, karakter eğitiminde de benzer yönde olmalarını sağlamıştır. Ahlak eğitiminin amacı, gençleri iyi vatandaşlara dönüştürmekti. Ancak 19. yüzyıl sonlarında, Amerika'nın karakter eğitimi Hıristiyanlık ideallerinden uzaklaşmaya başlamıştır (Arthur, 2014). Yine de 20. yüzyıla kadar Birleşik Devletlerde, değerler eğitimi ve ahlak eğitiminin yöntemleri ve hedefleri üzerine tartışmalar çok az olmuştur. Ancak bu tarihten itibaren, toplumda ve eğitimde, gençlere toplumun kurallarını ve değerlerini aktarmanın ve genç neslin değerlerini yükseltmenin en iyi yolu üzerine önemli tartışmalar yapılmaktadır. Değerler eğitimi ve ahlak eğitiminin tarihi, Amerika'nın sosyal tarihi ile

[5] Durkheim'in burada kastettiği din, Hıristiyanlık dinidir. İslam dini, insanların birbirine karşı olan görev ve yükümlülüklerini azaltmaz. Bilakis İslam dini topluma bir düzen de getirmeyi hedeflemektedir.

eşdeğerdir (Kirschenbaum, 1995).

20. yüzyılın başlarında karakter eğitimi, Amerika'daki her okulda eğitim programlarının hayati kısmı olmuştur. Devlet okullarındaki karakter eğitimi, milyonlarca işçi sınıfı göçmenin sosyalleşmesi (esasen Amerikanlaştırılması) açısından gerekli görülmüştür. Okullar özellikle Victorian standartlarının aktarımında önemli role sahip olmuştur. Bu standartlar iş yaşamında ve kişisel hayatta daima takip edilmese bile, okullardan onları güçlendirmesi ve öğretmesi beklenmiştir. Anne-babalar, okullar ve kulüpler, bu dönemin on önemli değerini gençlere aktarmaya çalışmışlardır: öz-kontrol, sağlıklı olma, nezaket, sportmenlik, öz güven, hürmet, güvenilirlik, doğruluk, çalışkanlık ve takım çalışması. Ancak 20. yüzyılın ilk çeyreği sıralarında Amerika'da ortaya çıkan Roaring Twenties akımı, toplumda ahlaki değerlerin yeniden sorgulanmasına, hızla zengin olma arzusuna, gençler arasında alkole ve eğlenceye düşkünlüğe yol açmıştır. 1920-1933 yılları arasındaki Prohibition döneminde ise karakter eğitimcileri ve gençlik hizmeti organizasyonları, geleneksel ahlakın sonunu işaret eden "Roaring Twenties" akımına karşı çıkmışlardır (Kirschenbaum, 1995). Bununla birlikte, 1928'den 1939'a kadar geniş çaplı yapılan bir araştırma[6], karakter eğitiminin etkisizliğini gösterince, programlarda karakter eğitimi azaltılmıştır (Titus, 1994). Bu araştırma, demokratik katılım ve proje tabanlı öğrenme yöntemi aracılığıyla vatandaşlık değerlerinin öğretildiği ilerlemeci eğitim hareketinin yükselmesine yol açmıştır. Söz konusu eğitim hareketi ise, okullarda iş birliğini ve grupla problem çözmeyi teşvik ederek saygı, sorumluluk, hoşgörü ve ortak refah değerlerini öğrencilere kazandırmayı ileri sürmüştür. Olumlu sonuçları olmasına rağmen, bu eğitim hareketi de giderek önemsizleşmiştir. 1930'larda, resmi karakter eğitimi programları daha az kullanılmaya

[6] Amerika'da Hugh Hartshorne ve Mark May tarafından yapılan araştırma sonunda, karakter eğitimi ile gerçek davranış arasında korelasyonun olmadığı, ahlaki davranışın bir kişiden diğerine tutarlılık göstermediği ve insanların ahlak hakkında söyledikleri ile davranış biçimleri arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma, Lawrance Kohlberg ve diğer birçok ahlaki gelişim araştırmacılarının çalışmalarını büyük ölçüde etkilemesi açısından önemlidir (Arthur, 2014, s. 49).

başlanmasına rağmen, çoğu kesim tarafından -okullar, anne-babalar, dini kurumlar, kulüpler- değerleri doğrudan aktarmayı önemli görmüşlerdir (Kirschenbaum, 1995). Amerika'da 1938'lerde kurulan bir kulüp, hala okullarda değerler eğitiminin verilmeye çalışıldığının kanıtı sayılabilir. Amerika'da o yıllarda ahlak ile ilgilenen kişilerin kabul ettiği görüşlere göre, başarılı olması istenen çocuklar sıhhatli beslenmelidir. Öğrenciye sorumluluk vererek, onu önemli olduğuna inandırmak, ona ihtiyaç olduğuna karar vermesini sağlamak gerekir. Bir çocuk sevildiğini bilmelidir. Birçok cani, hırsız, hapishaneleri dolduran ve cemiyete zarar veren insanlar, çocukluklarından itibaren mesut bir aile hayatı yaşamamış, dünyadan nefret etmiş kişilerdir (Eğe, 1948).

II. Dünya Savaşı sırasında, okullarda ahlak, karakter ve değerlerin öğretimine odaklı ulusal bir bilinç hâkim olmuştur. Savaş sonrasında ise Amerikan eğitimi, gençlerin bilim, teknoloji, soğuk savaş ekonomisindeki yerini bulmasına yardımcı olmakla daha çok ilgilenmiştir. Bu dönemde, okul içinde ve dışında, değerler ve ahlak eğitimi, neredeyse sadece doğrudan aktarım ve rol-model olma yöntemleriyle devam etmiştir. Çocuklara kibar, dakik, temiz, çalışkan ve başarılı olması, hürmet edilen ulusal kahramanları taklit etmesi, otoriteye ve diğerlerinin eşyalarına saygı göstermeleri için nasihat edilmiştir. Ancak bunları yapmak için ne çok zaman harcanmış ne de özel programlar veya kurslar düzenlenmiştir. Okullardan beklenen, gençleri sosyal beklentilere uyumlu ve çalışkan yapmaları olmuştur (Kirschenbaum, 1995).

1950'lerde bilişsel psikoloji bir disiplin haline gelerek eğitimde popüler olmuştur. Bu dönemlerden itibaren ahlaki gelişim ile bilişsel gelişimin ilişkisi üzerine çalışmalar hız kazanmıştır (Arthur, 2014). 1960'lar ve 1970'lere gelindiğinde, genç nesil tarafından geleneksel roller sorgulanmış ve pek çoğu reddedilmiştir. Siyahların, kadınların, öğrencilerin ve diğer azınlıkların konumu değişmiş ve bu en hızlı sosyal devrimlerden biri olarak kabul edilmiştir. Toplumdaki değişim, değerler ve ahlak eğitimine de yansımıştır. Telkin edilen ve

modellenen değerler yerine eğitimciler, kişilerin kendi değerlerini açıklamasını, ahlaki muhakeme ve değerleri analiz etme becerilerini öğrenmesini teşvik ettiler. Söz konusu yaklaşımlara göre, öğretmenler, toplumsal ya da kendi değerlerini dayatmayacaklardır. Lerning'e (1993) göre, öğrencilerin düşünmesi üzerine bazı etkiler yapmış olsa da her iki programda (ahlaki ikilem tartışmaları ve değer açıklama) öğrenci davranışlarını kalıcı olarak etkilememiştir. 1980 ve 1990'larda ise taciz, erken hamilelik, AIDS gibi büyüyen problemleri çözmek için hap ve seks eğitimi popüler olmuştur. 1990'lardan itibaren karakter eğitimine dönüş yaşanmıştır. Ailenin sürece katkı sağlaması, okul ile iş birliği yapması bu dönemlerde önemini arttırmıştır (Titus, 1994). Amerika eğitim sisteminde öğrencilerde geliştirilmesi istenen özellikler şöyle sıralanabilir: Dürüstlük, sorumluluk, öz disiplin, özsaygı, insan ve hayvan haklarına ve hürriyetlerine saygı, kanunlara, otoriteye, bayrağa ve aileye saygı, sabır, çalışkanlık, adalet, vatanseverlik, otokontrol (Bilecik ve diğerleri, 2005). Amerika'da günümüzde karakter eğitimi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yürütülen programlar aracılığı ile sürdürülmektedir (Catalano, Toumbourou & Hawkins, 2014)

Türk eğitim sistemini uzun yıllar etkilemiş olsan Fransa'da, 19. yüzyılda laik ahlaklılık tartışmaları, üç tarihsel gelenek bağlamında meydana gelmiştir. En eskisi devlet ile kilise arasındaki mücadeledir. 17. yüzyıl savaşları, monarşi lehine olduğunda, kilise, kralın mutlakıyetini din tekelciliği karşılığında kabul etmiştir ve karşılığında özellikle eğitim alanında olmak üzere birçok ayrıcalıklara sahip olmuştur. İlköğretim, tamamen kilisenin egemenliğindedir. Bunun yanında ahlaki öğretimde daima dini öğretimin kapsamında yer almıştır. 17. yüzyıl sonunda ise entelektüeller dini hoşgörüsüzlüğün olumsuz ve bölücü etkilerini göz önüne almaya başlamışlardır. Bu dönemin düşünürleri, ruhban sınıfı olmaksızın iyi bir toplum teorisini ele almışlardır. Katolik inanca bağlı ahlaklılıktan dinden bağımsız bir etik düşünceye dönüşüm yaşanmaya başlanmıştır. Böylelikle ikinci geleneğin ana çerçevesi oluşmuştur. Üçüncü gelenek ise okul müfredatının bir parçası olarak ahlak eğitiminin

verilmesidir. Fransız Devrimi sonrası okullardan ahlaki eğitim çıkartılmamış ancak onun yerine devrimin öncüleri, dini ahlaktan ziyade yurttaşlık veya cumhuriyetçi ahlak öğretimini savunarak gelenekte bir değişiklik yapmışlardır. 19. yüzyıldaki ahlaki gelişim, Fransa'daki sosyal ve politik değişimlere bu geleneklerin uyumunu gerekli kılmıştır. Gençlerin zihinlerinden kilisenin etkisi uzaklaştırılmaya çalışılmıştır. Laik devletin eğitim alanında üstünlük sağlaması, yeni toplumun değerlerinin insanlara telkin edilmesi fırsatını sağlamıştır (Stock-Morton, 1988). Başka bir ifadeyle, ahlak eğitimi, din eğitiminden tamamen soyutlanmıştır. İlköğretim programlarında din dersinin yerine 'ahlak ve vatandaşlık' dersi konmuştur. Bununla birlikte, ahlak eğitimi, devlet okullarında olmamakla birlikte talep eden kişilerin çocuklarına, çeşitli yollarla, kiliselerde veya farklı mekânlarda verilmiştir (Bilecik ve diğerleri, 2005). Günümüzde 2015 program değişikliği ile tarih-coğrafya-vatandaşlık eğitimi dersi içerisine ahlak eğitimi de eklenerek tarih-coğrafya-vatandaşlık-ahlak eğitimi adıyla zorunlu olarak verilmektedir (Kafadar ve diğerleri, 2018).

Türk siyasi tarihinde önemli yer teşkil eden diğer ülkeler, İngiltere ve Almanya'dır. İngiltere ile siyasi ilişkiler özellikle 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin denge politikasında artmaya başlamıştır. 20. yüzyılın başlarında ise Almanya ile ilişkiler dikkat çekici noktaya gelmiştir. Siyasi ilişkiler açısından Türk tarihine etkisi bulunan bu iki devletteki ahlak eğitimi gelişimi de bu sebeple araştırmaya dâhil edilmiştir.

İngiltere'de ahlak eğitimi, din eğitimi temelinde verilmekte ve din eğitimi ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Bilecik ve diğerleri, 2005). Tarihsel gelişimine bakıldığında, 19. yüzyılda İngiltere ahlak eğitimini önemli derecede etkileyen dönem Victorian Çağı'dır. İngiliz Victoria eğitimi, özellikle ekonomik ve dini alanda bilinçli ahlaki amaçlara sahip olmuştur. Yoksulların okuduğu ilkokulların başlıca amaçlarından biri, işlerin ihtiyaçlarına uygun karakterlerin üretimidir. Yoksulların fabrikalara ya da ev hizmetlerine yönlendirilmesi sebebiyle bu okullardaki çocuklara özellikle "fabrikaların alışkanlıkları" öğretilmiştir. Diğer

taraftan okulların temelini oluşturan karakter eğitimi, On Emir'e dayanan ve Kutsal Kitap'tan gelen hikâyeleri temel alan bir tür ahlaki gelişme içermiştir. 19. yüzyıl İngiltere'si, sert bir sınıf bilincine sahiptir ve çocuklar, sosyal statülerinin küçük bir kopyası olarak görülmüştür. Karakter, iyi bir davranış kadar bireyin statüsüne ilişkin sınıf temelli bir yargılama olarak görülmüştür. İngiliz toplumu bu dönemde dini görünümde nispeten homojen yapıya sahiptir. Din dersinden ve Protestanlıktan türeyen ortak bir değerler listesi mevcuttur. Ahlaklılık, ders kitaplarını yazan ve ahlak eğitimi veren öğretmenler için tartışmalı bir konu değildir. Öğretmenlerin bu okullardaki rolü, çocuklarda davranış modeli ile belirlenen belirli sosyal rolleri aşılamaktır. Çocukların ahlaki eğitimi sorgulamaksızın kabul etmesi ve kötü alışkanlıklar için cezalandırılması beklenmiştir. Çocuğun toplumdaki her türlü otoriteye itaat ve hizmet etmesi ve çocuk için önceden belirlenmiş toplumsal rollere mutlak uygunluk göstermesi vurgulanmıştır. Öğretmenler çoğu zaman okul içinde ve dışında erdemleri sergiledikleri için seçilmişlerdir (Arthur, 2014). Ancak 19. yüzyılın sonralarında okullardaki karakter eğitiminde seküler ahlak anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Agnostik bir grup tarafından kurulan Ahlak Öğretimi Derneği'nin amaçları arasında, tüm devlet okullarında, mevcut dini eğitimden dine dayanmayan bir ahlak eğitimine geçmek ve karakteri okul yaşamının ana amacı yapmak yer almaktadır (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). 20. yüzyıldan itibaren ise değerler eğitimine odaklanılmıştır. Klasik yöntemden ziyade çocukların muhakeme etmelerine dikkat edilir. İngiltere'de okulların, doğruyu söyleme, ahde vefa, diğerlerinin haklarına ve farklılıklarına saygı, diğerkâmlık, fakirlere ve güçsüzlere yardım, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz disiplin gibi değerleri desteklemesi, ulusal müfredatlarında belirtilmiştir (Bilecik ve diğerleri, 2005). İngiltere'de günümüzde ahlaki eğitimin amacı, çocuğun karakterinin biçimlendirilmesidir. Bu bakış açısına göre, öğrencinin zihin gücü, esas olarak duygularını, amaçlarını ve eylemlerini etkileyen kanal olarak görülmelidir (Arthur, 2014).

Almanya'nın tarihinde ise ahlak eğitimi, din eğitimi kapsamına almıştır. Din eğitimi, anaokulundan başlayarak son sınıfa kadar devam etmiştir. Eğer öğrenci ve velisi, din dersine girmekten vazgeçerse alternatif olarak ahlak derslerine girmek zorunda kalmıştır (Bilecik ve diğerleri, 2005). Günümüzde Almanya'da örgün eğitim kurumlarında değerler eğitimi, eyaletlere göre adı değişebilen etik dersleri çerçevesinde verilmektedir. Bu derslerin öğretmeni ise din veya felsefe alanında yan alan yaparak ikinci diploma ile Değerler ve Normlar dersi öğretmeni olmaktadır. Almanya'da değerler eğitiminin temel amacı, öğrencinin güvenilir, geçerli ve yönlendirici bilgileri edinmesiyle okul dışında da etkili ve sorumlu hareket etme yeteneği kazanmasıdır (Bilici, 2018).

Ahlak eğitimine büyük önem verdiği bilinen ülkelerden biri olan Japonya'da ise müfredat üç kategoriye ayrılır: akademik konular, manevi eğitim ve ders dışı faaliyetler. Manevi eğitim yalnızca ilk ve ortaokullarda verilir ve bazı esaslara dayalıdır. Öncelikle bütün eğitim faaliyetlerinde manevi eğitimin temel alınması zorunludur. Her ders ve ders dışı faaliyette manevi eğitim verilir. Derslerde anekdotlar, kısa hikâyeler, televizyon programları gibi materyaller kullanılarak ilgili değerler konuyla ilişkilendirilir. Bunun dışında, insanlık makamına, hayata saygı gösteren ve merak duyan bir ruh geliştirmek; geleneksel kültürü yaşatacak ve geliştirecek, bireysel farklılıklara sahip bir kültür oluşturacak; demokratik bir toplum ve devleti şekillendirecek, barışçı ve uluslararası bir toplumun oluşmasına katkıda bulunacak; bağımsız karar alabilen, ahlaki kararlılığa sahip bireyler yetiştirmek manevi eğitimin dayandığı diğer esası oluşturmaktadır (Bilecik ve diğerleri, 2005).

Japonya'nın genel toplum yapısına bakıldığında, Japon kültürü dışarıdan gelen herhangi bir değeri veya fikri, yerli bağlama uygulama esnasında bir ayıklama sürecinden geçiren ve ancak böyle kendine uygulayan bir kültürdür. Bu etkilerden en bilineni Konfüçyüs'tür. Japonya'da Osmanlı ahlak yapısında olduğu gibi, itidale önem verilmiştir. İtidal, hem kişisel çıkar ile diğerkâmlık arasında kurulacak dengeyi hem de ortalamaya yakın

çalışarak risk almaktan çekinme ya da eldeki imkânlarda ölçülü bir şekilde çalışmayla ilgilidir. Japonya okullarında 13. yüzyıldan sonraki yıllar boyunca öğretilen akım ise Shushigaku (Japon neo-Konfüçyenizmi)'dur. Bu akıma göre, kişinin efendisine, öğretmenine ya da üstündeki diğer kişilere adanmışlığı anne-baba sevgisiyle aynıdır. Japonların ortak amaç için birlikte çalışan bir aile oldukları fikri güçlendirilmiş, hatta bu amacı gerçekleştirmek için yabancılara kapılar kapatılmıştır. Öğretmenlere ise büyük ve kutsal bir misyon yüklenmiştir. Kişinin yeteneğinin doğuştan değil, çalışmayla kazanabileceğine inanan ve bu değerleri benimseyen Japonya'da bilgiye çok büyük değer verilmiştir. Japon kültüründe, bencillik ahlaktan yoksunluk şeklinde eleştirilir. Topluluk hissi, sadakat kavramları, görgü kurallarına uyma, çalışma ahlakı ve uyum bugün hala Japon kültüründe çok önemli değerlerdir (Shigemitsu, 2004).

Çin'in ahlak eğitimine, 19. yüzyılın ortalarına kadar üç geleneksel felsefe (Konfüçyüsçülük, Taoizim ve Budizm) yol göstermek için esas kaynak olarak hizmet etmiştir. Komünist devrimden 1970'lere kadar ise Çin'deki ahlak eğitimi, Komünist ideolojiden beslenmiştir (Cen & Yu, 2014). Ancak söz konusu tarihte, kapitalist ekonomiye kapıların açılması ve zenginleşmenin önem kazanması ile birlikte gelen sosyal sorunlar, Çin toplumunda üç geleneksel felsefeye geri dönüş yapılmasına sebep olmuştur. 21. yüzyılda ise hızlı modernleşme, sosyo-ekonomik gelişme ve küreselleşme, "kalite odaklı eğitim" uygulamalarının artmasıyla birlikte, daha fazla eğitim reformunu beraberinde getirmiştir. Kolektif ve sosyal boyutlar (ideolojik ve politik unsurlar) hala çok desteklenirken, kişisel ahlaki niteliklerin ve ahlaki yargı yeteneklerinin gelişmesine ve öğrencilerin bireysel olarak psikolojik sağlığına vurgu yapılmıştır. Bu değişiklikler, Çin pazar ekonomisinin özelliklerine uyan kişisel nitelikler geliştirmek için genç vatandaşların eğitim ihtiyaçlarını karşılama amacını taşımaktadır. Böylelikle ahlaki eğitimin odak noktası, politik sosyalleşmeden, bireysel gelişimin desteklenmesine kaymıştır. Bu amaçlara ulaşmak için, yeni müfredat

"özerklik, iş birliği ve keşif" ile tanımlanan bir öğrenme stilini destekler. Vatanseverlik ve grup dayanışması gibi değerler önemli bir yer teşkil etmesine rağmen, günümüzde Çin'in ahlak eğitimi Batı toplumunun demokratik ahlak eğitiminden etkilenmiştir (To, Yang & Helwing, 2014).

2.2.7.2. Türk tarihinde değerler eğitimi. Türk tarihinde değerler eğitiminin tarihi gelişiminden bahsedilirken sıklıkla ahlak eğitimi ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple araştırmanın bu kısmına, ahlak eğitiminin tarihçesi ile başlanmıştır.

Türk tarihine bakıldığında İslam öncesi ve İslam sonrası dönemlerde ahlak kavramının içerisine yüklenmiş olan hal ve hareketlerde önemli ölçüde değişim olmadığı, hatta söz konusu dönemlerde ahlak anlayışı ile ilgili benzer özelliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Devlet kuruculuğuna, ordu teşkilatına ve üniversal ülkücülüğe önem verilmesi, Türklerin yöneticilerinden adil olmaları, ekonomik istikrarı sağlamaları ve uygulamalarında tutarlı olmaları beklentisi (Kafesoğlu, 2014), yaşama disiplinleri, birlik ve beraberlik duygusu, toplum kurallarına bağlılık, kişisel ve ortak sorumluluk, ilim aşkı, yoksullara, kimsesizlere, acizlere yardım fikri, sabır, temkin, basiret, doğrulukla karışık güzellik ve iyilik sevgisi (Binat, 1971), vatanseverlik, adil olma, kanaatkârlık Türklerin genel ahlaki özellikleri olarak nitelendirilebilir (Anadol, Abbasova & Abbaslı, 2007).

2.2.7.2.1. İslamiyet öncesi dönem. İslam dininin kabulünden önce kurulmuş olan Türk devletlerinden kalma eserlerde (şiir, destan, atasözü, kitabeler vs.), o dönemde yetiştirilmek istenen insan modeli hakkında bilgiler elde edilebilmektedir (Arslanoğlu, 2005; Ekşi & Katılmış, 2014). Örneğin Göktürklerden kalan Orhun kitabelerinde Türk kültürüne ait değerlere vurgu yapılırken bir yandan da gelecek nesillere uyarılar yer almıştır. Kitabelerde, bağımsızlığın ve özgürlüğün Türkler için önemine vurgu yapılmış ancak bağımsız ve özgür olabilmek için devlet başkanının adil, çalışkan, halkını gözeten, yiğit, töreye bağlı olması; halkın ise birlik ve beraberliğine dikkat etmesi, disiplinli olması, çalışkan olması, devlet

başkanına ve töreye itaat etmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Türklerin yaşadığı olumsuzlukları unutmaması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Aksi takdirde Türklerin kendi değerlerine sahip çıkmayıp töresini kaybettiğinde bağımsızlıklarını kaybedebileceğine dair uyarılar yer almaktadır (Ergin, 2003). Şiir ve atasözü niteliğindeki eserlerde ise Türklerde iyilik, cömertlik, bilgelik, cesaret, büyüklere itaat vs. gibi değerlerin önemli olduğu görülmektedir (Akyüz, 2011).

Türklerin değer anlayışı içerisinde insan sevgisi ve hoşgörüyü de eklemek yanlış olmayacaktır. Kafesoğlu (2014), İslamiyet öncesi Türk kültüründe insan sevgisinin kaynağını Gök-tanrı inancından beslenen koruyuculuk duygusunun olduğunu ifade etmiştir. Türklerin sürekli göç etmeleri ise farklı ırk ve kültürler ile karşılaşmalarına sebep olmuş ve böylelikle bu durum, farklı ırk ve kültürlere karşı hoşgörülü olmalarına katkı sağlamıştır (Peker, 2015). Akyüz (2011) ise çocukların ve gençlerin eğitilmesinde toplumun töresinin önemli bir rol oynadığına vurgu yapmaktadır. Töre gereğince, çocukların güçlü ve iyi bir asker olarak yetişmeleri önemsendiği gibi, çocuklar, ilk gençlik yıllarında gerçekleştirdikleri başarıya göre adlarını kazanmakta ve hatta bu günler kutlanmaktaydı. Türk töresine göre önemli olan diğer değerler ise bağımsız yaşama azmi ve kahramanlıktır. Kaplan'a (1987) göre ise Türk kültürel değerlerinin en başında Türk dili gelmektedir. Bunun yanı sıra, Türklerin dışa karşı yiğit ve kahraman, içte vatandaşına barışçıl ve adil olduklarını da belirtmiştir. Ona göre, Türkler İslamiyet'in kabulüyle kültürel değerlerinden uzaklaşmamış, bilakis İslamiyet, kültürel değerleri kuvvetlendirmiştir.

2.2.7.2.2. İslamiyet sonrası dönem. İslam'ın getirdiği anlayışla birçok konuyu din temelli yorumlayan İslam bilginlerinin ahlak anlayışı da İslam'ın çizdiği çerçeveyi korumuştur. Bu çerçevenin dayanağı Ayet ve Hadisler olmuştur (U. Kaya, 2012).

İslam dininin, Türklere olumlu değerler kazandırdığı görülmektedir (Binat, 1971). İslamiyet öncesi dönemlerde olduğu gibi İslamiyet sonrası farklı din ve mezheplere,

geleneklere hoşgörü devam etmiş ve İslamiyet ile birlikte hoşgörü anlayışı daha da pekişerek Türk kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Peker, 2015). İslamiyet sadece farklı din ve mezheplere değil, toplum içinde insanların birbirlerine de hoşgörülü olmasını ve affedici olmasını telkin etmektedir. Keza Danişmend (1961), eserinde, İslamiyet'in kini ve garazı yasaklamasından dolayı Türklerin birbirlerinin kusurlarını affedip barışmak için cuma ve bayram günlerini tayin ettiklerini belirmiştir.

* *Osmanlı Devleti dönemi ahlak eğitimi.* Osmanlı Türkçesi sözlüğü olan Kamus-i Türki'de ahlak: "İnsanın yaratılışta sahip olduğu veya eğitim ile elde ettiği ruh ve kalp durumu" diye tanımlanmıştır (Şemsettin Sami, 2011, s. 72). İslam'ın getirdiği anlayışla birçok konuyu din temelli yorumlayan İslam bilginlerinin ahlak anlayışı gibi (U. Kaya, 2012) Osmanlı ahlakçılarının ahlaki ölçüsü de dini emir ve yasaklardır (H. Erdem, 1996).

Osmanlı klasik döneminde ahlak eğitimi ile ilgili müstakil bir yer almamakla beraber, ahlak eğitimleri formal ve informal şekilde medreselerde, camilerde, tekkelerde ve esnaf teşkilatlarında yürütülmüştür. Camiler halka açık din derslerinin yapıldığı, hutbelerde din görevlisinin nasihatlerde bulunduğu informal bir eğitim alanıdır. Keza tekkelerde aynı işlevi görmüştür. İnformal ahlak eğitiminin verildiği önemli bir kurum da esnaf teşkilatıdır. Ahilik teşkilatının fütüvvetname denilen bir nevi tüzükleri içerisinde ahlaklı dürüst esnafın ipuçları vardır (U. Kaya, 2012). Eğitim kurumu olarak bütün köy ve mahallelerde mevcut olan sıbyan mekteplerinde ise ahlak eğitimi, din dersleri içerisinde verilmiştir. Dini emirler, aynı zamanda ahlaki bir görev olarak kabul edilmiştir. Esasen Osmanlı toplumu için İslam, bir din olmasının ötesinde iyi vatandaşlar yetiştiren kurallar koymaktadır (Yazıbaşı, 2014). Formal bir eğitim kurumu olan medreselerde ise müstakil bir ahlak dersi ancak 1914'te programlara girmiştir. Fakat bu tarihe kadar medreselerin programlarında bulunmamasına rağmen, özellikle din dersleri olmak üzere diğer müfredat derslerinde okutulan kitaplar içerisindeki ibretlik hikâyelerle ahlak konularına yer verilmiş, toplumsal ve dini değerler bireylere öğretilmiştir

(U. Kaya, 2012). Medreselerde ahlak eğitiminde yararlanılan klasik eserlerden birisi de Şirazi'nin Bostan ve Gülistan adlı eseridir. Şirazi eserinde ahlak eğitimi ile ilgili bazı telkinlerde bulunmuştur. Öğrenmede istekli olmayan bir öğrenciye bir şey öğretilemeyeceğini, eğitimin küçük yaşta verilmesi gerektiğini aksi takdirde küçükken terbiye görmeyen çocuğun, büyüdüğünde terbiye edilemeyeceğini belirtmiştir. Bunun yanında Şirazi'ye göre örnek alınan üstün bir kişinin söylediği söz ile örnek alınmayan bir kişinin söylediği söz bir değildir (Şirazi, 2013).

Tanzimat Döneminde medreselerin yanında modern mekteplerin de açılmaya başladığı görülmektedir. Böylece eğitim-öğretim medrese ve modern okullar olmak üzere ikili bir yapıya dönüşmüştür. Söz konusu dönemde Batının üstünlüğünün kabul edilmesi neticesinde Avrupa'ya yoğun bir şekilde öğrenci gönderilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2011). Avrupa'ya gönderilen bu gençler, Avrupa'nın ahlakını benimseyerek klasik medrese öğretileri dışında yeni bir anlayış geliştirmişlerdir. Aynı dönemde modern okullarda müstakil ahlak dersleri verilmeye başlanmış, ahlak üzerine ise birçok eser yazılmıştır (U. Kaya, 2012). Klasik dönemde din ve ahlak öğretimi birbirinin ayrılmaz parçası iken Batı tarzı mekteplerin açılmasıyla, dini derslerle birlikte verilen ahlaki öğütler ve telkinler, ayrı bir ders olarak şekillenmeye başlamıştır (Pehlivan Ağırakça, 2012). Tanzimat Dönemi ahlakçıları, bireysel ahlaki çöküntünün, İslam ahlakından uzaklaşılmasına ve din ile ahlak öğretiminin birbirinden ayrılmasına bağlamışlar ve kurtuluşu İslam ahlakına dönmekte görmüşlerdir (Pehlivan Ağırakça, 2012; U. Kaya, 2012).

Ahlak eğitimi üzerine yoğunlaşmanın en fazla görüldüğü dönem, II. Abdülhamid dönemidir. II. Abdülhamid saltanatı boyunca (1876-1908) sivil modern okulların sayısını arttırmıştır. Bu dönemde ahlak derslerinin üzerinde çok durulmuş, ahlak ve din derslerinin saatlerinin arttırılması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Keza II. Abdülhamid yeni tarz okulları dış saldırılara ve içteki ahlaki çöküşe karşı verilen mücadelenin ana silahı olarak görmüştür.

II. Abdülhamid döneminde öğretim olarak Batı anlayışı, eğitim olarak da İslam ahlakı temel alınmıştır (Gündüz, 2013). II. Abdülhamid devrinde devlete, saltanata, dinî değerlere bağlı, güzel ahlâklı gençlerin yetiştirilmesi eğitimin amacı olmuştur (Pehlivan Ağırakça, 2012). Hatta 1885'te Abdülhamid'in emriyle bir komisyon oluşturulmuş, bu komisyon ahlak derslerinin saatlerinin arttırılması yönünde çalışmalar yapmıştır. Müfredat içerisine Peygamberlerin hayat hikâyeleri ve kişilik özellikleri, Hz. Muhammed'in sahabelerinin kıssaları, dini otoritelerin ve ulemadan ünlü kişilerin hayatları hakkında yeni dersler oluşturulmasını önermiştir (Becerikli & Yıldırım, 2018). 1895 yılından itibaren ise ahlak, felsefi zemine taşınmıştır. Özellikle Batı'da ahlakla ilgili yazılmış olan bazı eserlerin, II. Meşrutiyet'ten sonra çevirilerinde artış gözlenmiştir (Görkaş, 2014). 1913 tarihli Mekatib-i İbtidaiyye Ders Müfredatında müstakil ahlak dersi olan Musahabat-ı Ahlakiyye dersinin iki devrede işlenmesi öngörülmüştür. İlk devrede dersin ahlak üzerine genel sohbetler şeklinde işlenmesi, orta devrede ise çeşitli kurumlara karşı vazifelerin anlatılması gerektiği bildirilmiştir. 1922 yılında ise Muhasabat-ı Ahlakiyye adlı dersin kaldırıldığı ve yerine vatandaşlık konuları ağırlıklı Malumat-ı Medeniyye dersinin geldiği görülmüştür (Keskin, 2008).

Osmanlı eğitim kurumlarına bakıldığında, genel olarak ders ve kitap adı olarak ahlakın mevzuatta kıraat, resail, vezaif, malumat, musahabat, ilim ve felsefe ve terbiye olarak adlandırıldığı görülmektedir. Kıraat ve resail olarak ahlak dersleri ilköğretim, vezaif ve malumat olarak ahlak dersleri ortaöğretim, ilim ve felsefe olarak ahlak dersleri yükseköğretim derecelerinde verilmektedir. Ahlak ders kitabı çalışmalarında, İslam ahlakının klasik kaynaklarına müracaat edilmiş, eserler kısmen özetlenerek veya bir bütün halinde Türkçeye aktarılmıştır (Görkaş, 2014).

Osmanlı ahlakçılarının önem verdiği, kitaplarında dile getirdiği ve kişinin kendine yönelik sorumluluğu olarak belirtilen erdemler mevcuttur. Dirayet sahibi olmak, ister kendi

aleyhinde isterse başkası aleyhinde olsun her konudaki söz ve davranışlarda doğru olmak, sadakat, hakkı ve hayrı bilmek, alçakgönüllülük, ölçülü davranmak, kendi menfaatini değil, mensup olduğu milletin saadetini hedef almak, ağırbaşlı ve saygılı olmak, doğru yolda kararlı olmak, diğer insanlardan farkı olmadığını bilmektir. Osmanlı ahlakçılarına göre kişinin kendine karşı sorumluluğuna dayalı olarak uzak durulması gereken özellikler ise cehalet, bildiklerini kötü yolda kullanmak, yalan söylemek, iftira atmak, gıybet etmek, kibir, enaniyyet, hodkâmlık, kin beslemek, cimrilik, israf, haset ve açgözlülük, hırsızlık, rüşvet, kumar, hırs, zina gibi dini hükümlerin yasaklamış olduğu davranışlardır (U. Kaya, 2012).

Osmanlı döneminde ahlak eğitimi genellikle telkin etme ve model olma yöntemleri ile çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Hatta ahlak üzerine yazılan eserlerden anlaşıldığı üzere, ahlak eğitimi için bazı yaklaşımlar ve yöntemler önerilmiştir. Bunlar bir kısmı günümüzde de önerilen telkin etme, model yoluyla öğrenme, keşfetme, yaparak yaşayarak öğrenme, empati ve analojidir (Becerikli & Yıldırım, 2018). Osmanlı dönemi ahlakçıları, genelgeçer yöntemlerin yanında iyi ahlak kazandırmada takip edilmesi gereken yollar ve yöntemler önermişlerdir. Onlara göre, öncelikle kötü ahlakın belirlenmesi ve ortadan kaldırılması gerekir. ‘Zıddı ile tedavi’ adı verilen yöntemle kötü ahlakın zıttı olan iyi ahlak seçilmeli ve alışkanlık haline getirilmeye çalışılmalıdır. Ayrıca gereken durumlarda çocuklara baskılı ve sert uyarıda bulunulmalı, ayıbı yüzüne vurulmalı ve hatta gerekirse şiddet gösterilmelidir (H. Erdem, 1996).

* *Cumhuriyet Dönemi ahlak eğitimi.* Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, Türk eğitiminin genel amacının, yeni rejimi benimseyecek ve sürdürecek karakter niteliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi olduğu söylenebilir (Ekşi & Katılmış, 2014).

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ahlak eğitimi müstakil bir ders olarak devam ettirilmiştir. Cumhuriyet’in ilanından sonra uygulanan ilk program olan 1924 müfredatında Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye adıyla bir ahlak dersi yer almıştır. Bu ders

kapsamında ilkokulun ilk üç sınıfında, ahlak kuralları çocuklara sohbetler şeklinde verilmek istenmiştir. 4. ve 5. sınıflarda ise daha çok vatandaşlık konuları yer almıştır (Keskin, 2008). Daha sonraki yıllarda uygulanmış öğretim programlarında (1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998) ahlak adı doğrudan geçmese dahi günümüzde sosyal bilgiler adıyla anılan dersin içeriğini oluşturan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin konularında dolaylı olarak ahlak eğitimi verilmiştir (Aykaç, 2011). 2005 ve 2018 Programlarında ise yine müstakil olarak ahlak dersine yer verilmemekle birlikte Sosyal Bilgiler Öğretim Programında doğrudan kazandırılması istenen değerler açıkça belirtilmiştir (MEB, 2005; 2018).

Geçmişte olduğu gibi, Cumhuriyet döneminde de çoğunlukla telkin etme ve model olma yöntemleriyle ahlak eğitiminin verildiği görülmektedir. Söz konusu dönemde ahlak üzerine yazılan eserlerde, ahlakın iyi örneklerle ve sürekli bir eğitim sonunda ulaşıldığı belirtilerek özellikle ailenin ve çevrenin iyi birer model olması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Binat, 1971; Danişmend, 1961). Benzer şekilde Kanad'a (1958) göre, geleneklere ait davranışlar, ahlak ve adetler, eski nesilden yeni nesile taklit yoluyla geçmektedir.

Türk tarihinde değerler eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında genel olarak ahlak anlayışının çok ciddi değişikliklere uğramadığı sadece dönemsel olarak bazı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Özellikle bu farklılık ahlaki değerlerde değil, yetiştirilmek istenen vatandaşın niteliklerinde karşımıza çıkmaktadır. Geçmişten günümüze Türk tarihi ve kültürü içerisinde değerler önemli bir yere sahip olmuştur.

2.2.8. Çeşitli disiplinlere göre değerler ve değerler eğitimi. Her bilim dalı, değerleri kendi kapsamı içerisinde tanımlamıştır. Değer veya daha geniş anlamda ahlak, dinden felsefeye, psikolojiden sosyolojiye kadar değişik alanlarda kullanılan (M. Aydın, 2011) ve bazı bilim dallarının konusu olan (Arslanoğlu, 2005) bir kavramdır. Kaymakcan'a (2010) göre değerler, bireylerin davranışlarını yönlendiren güç olmaları yönüyle psikolojiyi, sosyal bir olgu olması açısından sosyolojiyi ve kültürden kültüre değişebilen yapısı nedeniyle

antropolojiyi ilgilendirmektedir. Hogg ve Vaughan'a (1995/2014) göre psikoloji, değerleri bireysel düzeyde irdelerken sosyoloji toplumsal bir perspektif benimser. Bunların yanı sıra, ahlak eğitiminde eğilimleri inceleyen Lee ve Taylor (2013), ahlak eğitimi ve ahlakla ilgili diğer kavramların birçok disiplinin ilgi alanını oluşturduğunu niceliksel olarak kanıtlamışlardır. Çalışma sonucuna göre, kırk yıllık bir süre içerisinde yapılan 2325 çalışmadan 467'si felsefi açıdan, 518'i psikolojik açıdan, 243'ü sosyolojik/kültürel açıdan, 874'ü eğitimsel açıdan, 223'ü ise disiplinler arası açıdan ahlakı ele almıştır. Bu bağlamda, değerler eğitiminde var olan yaklaşımlar, ahlakı veya değeri ele alış şekliyle herhangi bir disiplinden etkilenebilir. Hatta bazı psikologlar, geliştirdikleri yaklaşımları, bir felsefeye dayandırmışlardır. Bu bağlamda, disiplinlerin ve temsilcilerinin değerlere, ahlaka ve değerler eğitimine bakış açıları önemli görülmektedir.

2.2.8.1. Felsefe perspektifinden değerler ve değerler eğitimi. Nasıl, ne için ve ne tür insan yetiştirileceğinin felsefe zemininde tartışılması, farklı yönelimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bununla beraber, filozofların çoğu ahlaki davranışların hem kişi hem de başkaları için en fazla mutluluk sağlayan davranışlar olduğunda anlaşmaya varabilmişlerdir (Montagu, 1953/1964). İncelenen literatürde değerler sorunu hem aksiyolojinin hem de ahlak felsefesinin içerisinde görünmektedir. İnsanın yapıp etmelerinin dayandığı ilkeleri ve değerleri araştırır. Aksiyoloji, değerlerin kaynağını, oluşumunu, değişip değişmeyeceği gibi konuları ele alırken değerlerde bir öncelik sıralamalarının olup olmadığını da inceler. Aksiyoloji, etik ve estetik çalışmaları üzerine yoğunlaşmıştır (Tezcan, 2018). Mevcut çalışmada ise felsefe perspektifinden değerler eğitimi tartışması, ahlak felsefesi zemininde klasik eğitim felsefesi temsilcileri üzerinden yapılacaktır. Bu doğrultuda, eğitimin bir konusu olarak değerlerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili ünlü filozofların görüşlerinden önce, klasik eğitim felsefesi yaklaşımlarının ahlak eğitimine genel bakış açılarını sunmak doğru olacaktır.

Klasik eğitim felsefesinin en eski yaklaşımlarından olan idealizmde değerler, insani

beğeni ve tercihlerden öte ve insandan bağımsız, nesnel dünyanın ayrılmaz parçasıdırlar. İdealist anlayışa göre, ahlaki eylemler, toplumsal ve kültürel geleneğin kalıcı ve değişmez yönlerinden çıkmalıdır. Geçmişin bilgeliği, insanlara rehberlik etmelidir. Böylece idealizm, değerler eğitiminin kaynağını tarih, edebiyat, din ve felsefe gibi kültürel alanlarda görür. Adil bir düzenin kurulması, nihai hedeftir. Sokratik yöntem, mantıksal akıl yürütme, öğretmen merkezli eğitim, nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler, düzen, disiplin ve otoriter bir eğitim, idealizmin değer anlayışında karşımıza çıkan uygulamalar ve kavramlardır (Cevizci, 2016). Önemli temsilcisi Platon'dur. Platon ise Sokrates'in öğrencisi ve onun bilgi temelli eğitim anlayışının uygulayıcısıdır.

** Sokrates ve Platon'a göre değerler/ahlak eğitimi.* Sokrates ve Platon için insan gelişimi, ideal biçimlerin yeterli bilgisi ve iyilik ideasının en yüksek seviyede bilgisinden oluşur. İyi, ideal ideaların hiyerarşisinde en yüksek olmasına rağmen, iyiliğini yansıtan alt formları bilme sırasında dolaylı olarak bilinebilir. Aslında en sıradan algısal deneyimden en yüksek formun ışıltısı elde edebilir. İyiliği için kahramanları ve kutsalları övmek için tören dili kullanırız ancak basit bir deneyim için de törensel bir olmasa da 'iyi' kavramını kullanılabilir. Yaşadığımız deneyimlerimizde, bilme ve isteme arasındaki teorik ayrım ortadan kalkar (Wren, 2014, s. 13).

Sokrates'in ahlak anlayışında, erişilmesi istenen en nihai nokta 'mutluluk'tur. Başka bir ifadeyle, Sokrates'e göre, ahlakın ereği, *eudaimon*dur. Hayatın amaç ve değeri, insan ruhunda bulunmaktadır ve onu bulmaktır. *Daimon,* insanın kötü eylemi işlemesine engel olan ruhundaki sestir (Görkaş, 2014). Sokrates, birey üzerinden gerçekleşecek bir ahlaki reformun savunucusu iken, Platon devlet üzerinden bir reformu savunur (Cevizci, 2016). Sokrates, adaletin bir araç değil, kendi başına iyilik, bir güzellik olduğunu iddia etmiştir (Wren, 2014).

Platon'a göre, insan ruhunda akıl, tutku ve istek olmak üzere üç meleke vardır. İyi bir yaşam, bu üç unsurun birlikteliğinden ve uygun ölçüdeki karışımından ortaya çıkar. Ona göre,

akla uygun bir hayat en mutlu ve en iyi hayattır ve bu mutluluk erdem peşinden giderek elde edilir (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Platon'un en ünlü erdem açıklaması, onun adalet tartışmasıdır. Platon, her erdemin ideal bir biçim veya sonsuz doğru olarak kendi statüsüne sahip olduğuna inanır. Adil bir toplum, üç sınıfın (yöneticiler, işçiler ve koruyucular) birlikte iyi uyum içinde birlikte çalıştığı bir toplumdur. Benzer şekilde, bilge, cesur ve ölçülü bir kişinin, küresel anlamda çok doğru ya da ahlaklı bir kişi olduğu söylenir (Wren, 2014).

Realizmde değerler, nesneldir. Teolojik bir bakış açısıyla evrende bir amaçlılık bulunduğunu belirten yaklaşımda, insanların akıllarını kullanmak suretiyle evrendeki düzeni ve amaçlılığı keşfedebileceğini ileri sürer. Değerleri keşfedecek olan akıldır. İnsanlar bilgi sayesinde, gerçekçi tercihler yapabilir, anlamlı ve değerli bir hayat sürebilirler. Kültürün temel unsurlarının aktarılması, kültürel mirasın sürekliliğinin temin edilmesi nihai hedeftir. İdealizmle benzer olarak öğretmen merkezli ve otoriter bir eğitime eğilim gösteren realizmde, erdeme götüren alışkanlıkların geliştirilmesi ve eleştirel düşünme önemli yer tutmaktadır (Cevizci, 2016). Önemli temsilcisi Aristoteles'tir.

* *Aristoteles'e göre değerler/ahlak eğitimi.* 20. yüzyılda karakter ve erdem ahlakına geri dönüş, Aristotelesçi ahlak anlayışına dönüş olarak nitelendirilebilir (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Aristoteles'in insan gelişimi teorisi ve buna bağlı olarak karakter ve karakter eğitimi kavramları iki kısımda incelenebilir. İlk kısım, insan telosunun (iç dinamizminin) akılla uyumlu olarak yaşadığı anlayışıdır. Böyle bir hayat dışardan geleneksel görünebilir ama eğer bir insanın uyumlu olduğu "akıl", dışsal sosyal bir norm değil, sadece kendi mantığı ise o zaman iyi karakteri akılsızlıkla uyumlu hale getirmek yanlış olur. Yine de Aristoteles, insani gelişim teorisini, "alışkanlık" olarak karakter edinme açıklamasından dolayı, genellikle ikinci kısımdan okur. Klasik Aristoteles erdem teorisinin iki teması, "akla uygunluk" ve "alışkanlık"tır (Wren, 2014). Başka bir ifadeyle, Aristoteles'e göre, erdem iki çeşittir: Entelektüel ve ahlaki. Entelektüel erdem doğuşunu ve büyümesini öğretmeye borçluyken

ahlaki erdem, alışkanlıkların bir sonucu olarak meydana gelir (Kohlberg, 1980a). Bazı kaynaklarda bu temalara "doğa" da eklenmektedir (Cevizci, 2016). Aristoteles'in, disiplinin, iyi örneklerin, yargılamaların, hataların ve her şeyden önce iyi eylemlerin tekrarı gibi dışsal baskıların önemini kabul etmesi, sosyal öğrenme kuramının daha bilişsel yaklaşımları (Hoffman'ın tümevarımsal teorisi veya Mischel'in gözlemsel öğrenme gibi) ile uyumludur (Wren, 2014). Aristoteles'e göre, insanın nihai hedefi olan mutluluğa erişmesi için özgür olması, dolayısıyla özgürlüğün işareti olan boş zamana sahip olması gerekmektedir (Cevizci, 2016). Bu sebeple, bireyleri özgürleştiren liberal bir eğitimi savunur. Aristoteles'i ahlaka bakış açısından Platon'dan ayıran önemli noktalardan birisi amaçtır. Aristoteles'e göre, ahlakın amacı doğru eylem değil, insan için iyiyi hedefleyen eylemlerdir. Ona göre, çocuklar daha küçük yaştan itibaren iyi bir eğitimden geçirilmeli ve iyi yetiştirilmelidir (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011).

Bir diğer klasik eğitim felsefesi yaklaşımı Spiritüalist yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, Tanrı değerin kaynağı ve aktarıcısıdır. Spiritüalizmde, ahlak, irade ve akıl sahibi insana rehberlik eden değerlerin ve kuralların bütünüdür. Bu yaklaşımda nihai hedef, dünyevi mutluluk değil, ahiret mutluluğudur. Başka bir ifadeyle, insanları dünyevi huzura ve ebedi mutluluğa erişmeleri için bilgi ve erdem yönünden geliştirmek, nihai hedeftir. Bilginin kaynağı olarak görülen otoriteye güvenmek önemlidir. Bazen ezber bezen tartışma sanatıyla bilginin ve erdemin geliştirilmesini vurgulayan bu yaklaşımın önemli temsilcisi, Gazali'dir (Cevizci, 2016).

* *Gazali'ye göre değerler/ahlak eğitimi.* Türk-İslam bilginlerinden olan Gazali'ye göre insandaki temel güdüler, değerler yoluyla uygun bir biçimde dengelenerek güzel ahlak ortaya çıkar. Güzel ahlakın temeli, dinin içselleştirilmesidir. İnsanın kötü hislere sahip olmasının sebebi, dünya sevgisidir. Diğer bir unsur ise dildir. Yalan söylemek, gıybet, çirkin söz söylemek gibi. Bunlardan sakınmanın yolu meşguliyettir. Kötü ahlaklı kimselerden

uzaklaşmaktır (Durakoğlu, 2014). Ahlak eğitiminde öğretmen, her şeyden önce öğrettiklerini yaşamalıdır (Cevizci, 2016; Durakoğlu, 2014). Gazali, eğitimin ilk en önemli görevinin değer bilincine sahip, erdemli insanlar yetiştirmek olduğunu savunur. Ona göre, Kuran ve hadis temelli eğitimin yanı sıra, iyi insanlarla ilgili öykülere yer verilmelidir (Cevizci, 2016).

Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, David Hume, Diderot, Voltaire, Jean Jacques Rousseau gibi ünlü filozof ve düşünürler tarafından ortaya konan Natüralist yaklaşıma göre değerler, bireyden ve bireyin çevreyle olan ilişkilerinden türetilir. Natüralist felsefede, Tanrı merkezli düşünüş yerini insan ve doğa merkezli bir düşünüşe bırakır. İki versiyon olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkinde ahlak ve değerler, sivil toplum düzeni içinde bir arada barış içinde yaşamanın asgari müştereklerdir. İkincisinde ise değerler insan doğasından türetilir. Öğrenci merkezli eğitimi savunan bu yaklaşımda, çocuğun yeteneklerine ve ilgilerine uygun olarak doğal biçimde gelişen bir terbiye hedeflenir. Kişisel ve duyumsal deneyimleri vurgulayan Natüralistlere göre, öğrenenin ihtiyaçlarına ve ilgilerine dikkat edilmeli, iyi ve dikkatli bir biçimde düzenlenmiş çevrede, zamana, mekâna ve kullanılan malzemeye ayrı bir özen gösterilmelidir (Cevizci, 2016). Araştırma kapsamında Locke, Hume ve Rousseau'nun görüşleri incelenmiştir.

* *John Locke'a göre değerler/ahlak eğitimi.* Normatif etiğin konularından olan 'doğru davranış' meselesi üzerine *Sözleşmeci Etik* perspektifinden yaklaşan (Görkaş, 2014) Locke'un ünlü zihin imajı "boş bir sayfa" (tabula rasa)dır. Tabula rasa, kendisi ve David Hume ve Adam Smith gibi diğer ampiristler için, insani gelişme olarak saydıkları şeylerle ilgili anlayışlarının merkezinde yer alır. Locke'a göre iki deneyim kaynağı vardır: duyum (zihnin dışındaki mantıklı nesnelerden türetilen birincil kaynak) ve yansıma (tamamen zihin için içsel olan ikincil kaynak). İkincisinde ahlaki fikirler vardır, ancak Locke, bu fikirlerin tam olarak nasıl ortaya çıktığını açıklamayı varislerine bırakmıştır (Wren, 2014).

* *David Hume'a göre değerler/ahlak eğitimi.* Hume'a göre, bir eylem kişinin

karakterinden kaynaklanmadığı sürece karakterindeki bir eksiklik veya kötülükten kaynaklandığı söylenemez. Ona göre, eylemlerin ahlaki değerlendirmesi neden-sonuç ilişkisini bilmeyi gerektirir ve böylece nedenselliğine sahip olunmayan bir eylem, ahlaki bakımdan değerlendirilemez (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Hume, dışsal bir gerçekliğin doğrudan algıları olmadığı için, "yansıma ideası" kategorisi altındaki ahlaki idealların ve onlara karşılık gelen tutkuların yerini tespit etmiştir. Hume, sahip olunabilecek her türlü ahlaki niteliği tanımlamaktan ziyade, bizim ahlaki yargılarımızın, belirli eylemleri onaylamak veya onaylamamak olduğunu iddia etmeye devam etmiştir. Ona göre, insan başkalarının refahını düşünmek ve teşvik etmek için doğal bir eğilime (motivasyon) sahiptir. Yardımseverliğin "sakin tutkusu", kişinin başkaları tarafından saygın olduğunu bilmesi gibi "hoşa giden izlenimler" ile birleşir. Özetle, Hume ahlakın, rasyonellik değil, duygusallığa dayalı olduğuna inanır. Doğa, sadece akıl gücü değil, aynı zamanda iki tür tutku, yani kendini ve diğer ilgili duyguları içerir ve başarılı sosyal sistemler, her iki türden duygusallığı da geliştirir. Ahlaki gelişim, duyguların terbiyesi ve dengesinden oluşur, fakat bu gelişmenin gerçekleşmesinde herhangi bir özel bilişsel çerçeve yoktur (Wren, 2014).

* *Jean Jacques Rousseau'ya göre değerler/ahlak eğitimi*. Rousseau'nun ahlaka bakış açısının temelinde, insanlar doğasından ötürü iyidir ve çevresi tarafından bozulur, fikri yatmaktadır. Bu sebeple Rousseau'ya göre eğitim, çocuğu kendi doğası içerisinde yetiştirmelidir. İyi ile kötüyü tanımayı yalnızca akıl öğretir. Arzuların yetilerden aşırı olmasının önlenmesi ve güçle iradenin dengelenmesi ile insanın mutluluğa erişeceğini belirtir. Rousseau'ya göre, işte bu mutluluğa ulaşmak için insan doğal durumuna yakın olmalıdır. İlk eğitim, erdemi öğretmeye değil, yüreği kötülüğe karşı, zihni yanlışa karşı korumaya yoğunlaşmalıdır (Rousseau, 1762/2014). Ahlak eğitimi açısından temel yöntemin, negatif eğitim olduğunu savunur. Ona göre, doğasında iyi olan çocuğun toplumun zararlı etkilerinden uzak tutulması gerekir. Bunun yanı sıra, yanlış yapan çocuğa ceza verilmemesini, çocuğun

hatalarının veya yanlış davranışlarının sonuçlarından öğrenmesinin sağlanması gerektiğine vurgu yapar (Cevizci, 2016). Çocuğun doğasında, doğal evresinde ve kendi deneyimi ile öğrenmesini savunur (Rousseau, 1762/2014).

Günümüz eğitim sistemini de etkileyen pragmatist felsefe yaklaşımında, mutlak ve değişmez değerlerin olmadığı, aşkın bir temel yerine pratik sonuçlar ile yargılanması gerektiği ileri sürülür. Realist veya idealist görüşün aksine, pragmatizmde değerler özneldir. Geleneğe, örf ve adetlere karşı çıkarak göreceli (rölativist) bir değer anlayışı geliştirmiştir. Öğrenci merkezli ve bireyci bir yaklaşım olan pragmatizm, öğrencilerin yurtsever ve akıllı yurttaşlar haline getirmeyi hedefine koyar. Bu yaklaşıma göre, dışarıdan veya deneyimden bağımsız bir ahlak olamaz. Ünlü temsilcisi John Dewey'dir (Cevizci, 2016).

* *John Dewey'e göre değerler/ahlak eğitimi.* Öğrenmenin büyük ölçüde içsel bir süreç olduğunu ve bu sürecin temelinde çocuğun içgüdülerinin, ilgilerinin ve merakının bulunduğunu söyleyen Dewey, okulun demokrasinin gelişiminde önemli rol oynadığını savunur. Buradaki demokrasi, yönetim biçiminin çok ötesinde bir kavramdır. Ona göre, bir toplum içindeki her sosyal grup ortak birtakım çıkarlara, değer ve ideallere sahiptir. Buradan hareket ederek, demokrasiyi bu grupların birbirini dışlaması yerine, benzer hedef, değer ve idealleri paylaşma ölçüsü olarak betimler. Bu doğrultuda, eğitimin çocuklara kendilerini gerçekleştirme imkânı verecek karakter, alışkanlık ve erdemleri geliştirmesi gerektiğini öne sürer. Okullar, demokratik değerleri hayata geçirdiklerinde söz konusu demokrasinin bir yaşam tarzı olmasında en büyük destekçi olacağını iddia eder (Cevizci, 2016). Dewey'e (2008) göre, karakterin bir parçası haline gelmiş herhangi bir türden fikir ve dolayısıyla davranış biçimleri anlamına gelen *ahlaki fikirler* ile çok fazla bilgi sahibi olunan herhangi bir tür (aritmetik, arkeoloji vb.) kadar âtıl ve etkisiz kalabilen *ahlak hakkındaki fikirler,* ahlaki eğitim tartışmasına temel teşkil eder. Ona göre, ahlaki fikirler, davranışlarda etkili olan, onu geliştiren, aksinin olduğundan daha iyi yapacak fikirlerdir. Ahlak hakkındaki fikirler ise

dürüstlüğün bilgisi ya da kibarlığın bilgisi gibi iyi karaktere ya da iyi davranışa dönüşmeyen fikirlerdir. Öğretmenlerde bu karmaşıklığa düşmekte ve ahlak eğitiminde, ahlak hakkında fikir öğretimi yanlışına düşebilmektedirler. Bununla beraber okullarda hem öğrenciler hem de öğretmenler için zamanın ve ilginin büyük bir kısmı entelektüel meseleler üzerindedir.

20. yüzyılda etkili olan bir diğer felsefe yaklaşımı bireyci (egzistansiyalist) yaklaşımdır. Bu yaklaşım, kişiliğin en temel karakteristiğinin ahlaklılık olduğunu öne sürmüş ve ahlak üzerine yoğunlaşmış bir yaklaşımdır. 20. yüzyılda eğitim kavramından meslek eğitimini anlayan yaklaşımı, pozitif bilim ve tekniğe dayalı bir eğitim anlayışını protesto eder. Teknolojiyle birleşen modern bilimin, insanı silme noktasına ulaşmış baskına karşı çıkar. Bireyci yaklaşımda, insani eylemin temel koşulu özgürlüktür ancak özgürlük sorumluluktan ayrılmaz. Başka bir ifadeyle, insan sadece kendi seçimlerinden, kim olduğundan veya nasıl biri haline geldiğinden değil, kendisi dışında başkalarından da etkisi sonucunda sorumludur. Egzistansiyalistlere göre, gerçek eğitim, öğrencilerin gayri insani yapılar üzerinden toplumun ve teknik kurumların ihtiyaçlarına uydurulmasından, bir örnek olarak başarılı, zeki, uyumlu ve başkalarınca takdir edilen kimseler olmaları isteminden vazgeçildiğinde ortaya çıkacak olan şeydir. Diyaloğa bağlı bir uygulamanın benimsendiği yaklaşımda, üç aşamalı bir diyalektik önerilir: Öğrencinin önce sahip olduğu inançlarla ilgili bir tutarlı kavrayışa ulaşması, sonra mevcut inançlarıyla anlamlarını sorgulaması ve nihayetinde başta kendi varlığı olmak üzere her şeyi yeni baştan değerlemesi (Cevizci, 2016). Ünlü temsilcileri Jean-Paul Sartre, Albert Camus ve Buber'dir. Araştırmada teist düşünür Buber'in ahlak üzerine görüşleri incelenmiştir.

* *Buber'e göre değerler/ahlak eğitimi*. Geleneksel eğitimi ve çocuk merkezli eğitimi aynı anda eleştiren Buber, görüşlerini genelde metaforlar üzerinden aktarmıştır. İnsanın dünya karşısında iki ayrı tavır –nesnelleştici ve diyalog tutum- takındığını ileri sürerek, insanın bir kişi olduğunu ancak 'sen' ile girdiği diyalog sayesinde kavranabileceğini savunur. Ona göre

eğitimde, öğrencinin kendiliğindenliğinin ve yaratıcılığının, öğretmenin değerlendirmesi, eleştirisi ve terbiyesi ile karşılaşması gerekir. Öğretmen, müdahale edenden ziyade, etkileyendir. Bu noktada, kültür, bilgi ve değerler, duyarlı ve öğrencilerine aşık bir öğretmenin eleştirisiyle terbiyesinde cisimleşir. Söz konusu durum, 'kritik buluşma' ifadesinde yerini bulur. Kritik buluşma, çocuğun doğal yaratıcı güçlerinin, dünya ile başa çıkma isteğinin değerlere ve doğru olana ilişkin bilgiyle karşılaşmasıdır. Buber, eğitimde en büyük önemi, ahlak eğitimine veya karakter biçimlendirmeye verir. İyi ve kötünün bilgisi, doğrudan öğretmek ile değil, dolaylı olarak öğretmenin kararları ve yaşayışıyla örnek bir karakter oluşturması suretiyle aktarılır. Buber'e göre, ahlak eğitiminin kazandırması gereken en önemli şey 'sınır çizgisi'dir. Öğrenci sınır çizgisini kavrayarak olgusal veya reel olan ile ideal olan arasında bir çizgi çekmeyi öğrenir (Cevizci, 2016).

Ahlak felsefesini derinden etkileyen bir diğer filozof Immanuel Kant'tır. Bazı kaynaklarda klasik eğitim felsefesi, bazı kaynaklarda eleştirel felsefe yaklaşımları içerisinde olduğu görülen Kant, *ödev ahlakı* kavramı ve etik üzerine söylemleri ile ahlak felsefesinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle aydınlanma çağı ile ortaya çıkan ahlakın temellendirmesi sorununa cevap arayan Kant, rasyonalizm, amprizm ve faydacılığın ahlak temellendirmelerine karşı çıkarak yeni bir görüş ortaya koymuştur.

* *Kant'a göre değerler/ahlak eğitimi*. Descartes'ten ilham alan rasyonalistler ve Locke'den ilham alan ampiristler, kavramların nesnelerin doğasına nasıl uyduğunu açıklamada aynı amacı paylaşmışlardır. Ancak normatif etiğin temsilcilerinden olan Kant, bunu değiştirmiştir. Kant, felsefecilerin kişilerin deneyimlerini şekillendiren kavramların nasıl yapılandırdığını göstermesi gerektiğini ileri sürmüştür. O, bunu iki kısımda ortaya koymaya çalışmıştır. İlkinde bilimsel bilginin koşullarını, ikincisinde herhangi bir ahlaki deneyim olasılığını ortaya koymuştur (Wren, 2014). Kant, insanın niyet ve davranışlarında ortaya çıkan ve hiçbir şarta bağlı olmayan gereklilik hakkındaki bilgiyi, aklın varlık yapısında taşıdığı bir

mana olarak görür ve bu bilginin insanda ‘a priori’ olarak bulunduğunu söyler (Koca, 2018). Yani Kant’a göre, bütün ahlak kavramlarının yeri ve kaynağını tamamen a priori olarak akılda bulunduğunu söylemektedir (Kant, 1786/1995). Ona göre, insan aklının üç yetisi vardır: tasavvur, arzu ve his. Tasavvur yetisine karşılık saf akıl; arzu yetisine karşılık pratik akıl; his yetisine karşılık hüküm gücü vardır. Kant’ın yetiler sınıflandırmasında tasavvur, ilmi kritiğin yapıldığı alandır. Değer problemi ise arzu ve his yetileri üzerine kurulur (Ülken, 196?). Davranışın ilkelerini veya yasalarını oluşturan yasa koyucu, ilkeleri belirlerken bütün akılları dikkate alır. Kant’ın bu etik anlayışı *deontolojik etik*tir. Deontolojik etiğin iki türü vardır: İlki olumlu-yükümlülük etiği, diğeri olumsuz-yasak etiği. Yükümlülük etiğinde ne yapmak gerektiği, yasak etiğinde ise ne yapmamak gerektiği bildirilir. Bildiriler de vazife/ödev olarak kabul edilir (Wren, 2014). Kant’a göre, eylem bir eğilim veya histen dolayı değil, yalnızca ödev duygusundan dolayı gerçekleştirilmişse ahlaki bir eylem olarak kabul edilebilir (Cevizci, 1999).

Kant, ahlak yargısının temeline eylemi koyar (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Kant’a göre, bir eylem baskıdan veya hukuksal zorunluluktan kaynaklıysa etiği değil, yasal doğruluğu içerir. Eylemleri yasal doğruluğu içeren bir insan iyi bir yurttaş olabilir ama erdemli biri olmayabilir. Eylemin etikliği, manevi iyilikten doğmasına bağlıdır. Burada önemli olan niyettir (Kant, 1786/1995). Mesela sırf üstünlüğünü hissettirmek açısından fakirlere yardım etmek isteyen zengin birisi ile geliri düşük olan ancak insanların koşullarını eşit kılmak isteyen birisinin ahlaklılığı Kant’a göre bir olamaz. Her ikisi de yasaya ve ödeve uygun bir davranıştır ancak geliri az olan insanın yaptığı davranış, erdemli bir davranıştır.

Ampiristlerden farklı olarak Kant, açık ve kökten yeni bir insan anlayışına sahiptir: kişisel özerklik. Paradoksal olarak, kişinin özerkleşmesi, kanuna, özellikle de ahlaki yasaya uymaktır. Ancak, yasaya, haklı nedenlerden ötürü, yani öz çıkarların “eğilimlerinden” ziyade, görev güdülerinden dolayı itaat etmelidir. Yani ödeve uygunluğundan değil, ödevden doğan

yükümlülüklerden dolayı eylemde bulunmalıdır. Kant, ahlaki özerklik fikrini şöyle ortaya koymuştur: Gerçekten iyi bir insan, ahlaki yasayı içselleştirmiş ve takip eden bir kişi olduğu için, ahlaki kurumun temel kavramı insan gelişiminin veya erdeminin teleolojik düşüncesi değil, ondan ziyade deontolojik düşünce yani kendine dayattığı kuraldır (Wren, 2014). Kant'ın karakter eğitimi ile ifade etmek istediği öz, maksimlere göre hareket etme eğilimidir. Ahlak maksimine göre hareket eden kişi, ödevden dolayı eylemde bulunmuş olur (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Bir diğer ifadeyle, "ödevden dolayı yapılan eylem, ahlaksal değerini, onunla ulaşılacak amaçta bulmaz, onu yapmaya karar verdirten maksimde bulur" (Kant, 1786/1995). Kant'a göre, ahlak eğitiminin amacı maksimlere göre davranacak karaktere sahip kişiler yetiştirmektir (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Kant'ın bir nevi emir olarak kategorize ettiği maksimler, beş versiyona ayrılmış olarak aşağıda sunulmuştur (Wren, 2014, s. 22-23):

1) Yalnızca, aynı zamanda evrensel bir yasa haline gelmesi gereken bir maksimum değere göre hareket et.

Bu maddede, birinin ahlaki bir ilkeyi benimsemek isteyeceğine ve başkalarının da benimsediğini görmek isteyeceğine vurgu yapılmıştır.

2) Eylemini yönlendiren ilke, iradeniz tarafından, evrensel bir doğa kanunu haline dönüştürülmeliymiş gibi hareket et.

Bu maddede, ahlaki olmayan ilkelere göre yaşayan insanlarla dolu bir dünyada kimsenin yaşamak istemeyeceğine vurgu yapılmıştır.

3) Tüm insanlığa, kendinize ve diğer herkese, daima bir amaç olarak ve asla bir araç olarak davranmayacak şekilde hareket et.

Bu maddede, ahlaki bir ilkenin tüm insanlığın korunmasına ve güvenliğine yönelik olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4) İradenizin, ilkelerinizi evrensel hukuk yapmakla aynı zamanda kendisini takdir edebileceği tarzda hareket et.

Bu maddede, kişinin özerkliği ile ahlaki davranışı arasındaki bağlantıya vurgu yapılmıştır.

5) Ahlaki ilkelerin vasıtasıyla, daima evrensel bir yasa koyucu olarak hareket et.

Bu maddede, ahlaki ilkenin akla uygun bir yönetim içinde bir kural veya yasa olarak kabul edilebilir olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Kant'ın değerlere ve değerler eğitimine bakış açısı ve söz konusu kavramlara getirdiği felsefi açıklamalar, bilişsel gelişim psikologlarını etkilemiştir.

Batının ahlak felsefesi yaklaşımları dışında, özellikle Japonya ve Çin'de etkili olan bazı Uzak Doğu felsefe akımlarının da değerlere ve değerler eğitimine bakış açısı açıklanmaya çalışılmıştır.

* *Konfüçyüsçülük'te ahlak ve değerler*. Konfüçyüsçülüğün en önemli temsilcisi ve kurucusudur. Çin tarihinin fırtınalı zamanında Onun düşünceleri ahlak, eğitim ve politikaları kuşatmıştır. Bu ortam, görgü kurallarında ve toplumdaki iyi davranışlara rahatsız edici bir çöküşe yol açtı. Bu krize tavırlarda bir çözüm sunmaya çalışan Konfüçyüs, bugün Konfüçyüsçülük olarak adlandırdığımız felsefeyi geliştirmiştir. Konfüçyüsçülük, Konfüçyüs'ün *ren* teorisine merkezlenir. Bu teorinin temel anlamı, insanları sevmektir. Bu, sevgi ve empati gibi hisler ve davranışlar ve esas olarak kişiler arası ilişkilere odaklanır. *Ren,* diğerlerine nasıl davrandığımız ve kendimize nasıl davrandığımız hakkındadır. Ren'de, başkalarının, doğasını sevme fikri, Konfüçyüsçülük'te iki farklı ifadede yansıtılır: Birincisi, "kendinize yapılmasını istemeyeceğiniz şeyi, başkalarına yapmayın." İkincisi, "kendiniz başarılı olmak istiyorsanız, önce başkalarının başarılı olmasına yardım etmelisiniz ve başkaları tarafından anlaşılmak istiyorsanız, önce onları anlamanız gerekir." Konfüçyüs'e göre herkes aynı doğar, eğitim ve kendini yetiştirme bireylerin ahlaki karakterini farklı yapar. Bireylerin ren olmasına yardım etmek için özel eğitim başlattı. Ren olmak için, Konfüçyüsçülük'te değerli ve terfi edilmiş niteliklere sahip olmak gerekir. Bu niteliklerin en

önemlisi, li veya görgü kurallarına uyma, xiao veya anne-babaya saygı, ti veya kardeşçe sevgi, zhong ya da sadakat, shu ya da hoşgörü, yi ya da doğruluk, zhi ya da bilgelik ve xin ya da bütünlüktür (Cen & Yu, 2014).

* *Taoizm'de ahlak ve değerler.* Kurucusu Laozi'dir. Milattan önce, Çin'de ortaya çıkmış bir felsefe akımıdır. Laozi'ye göre, Tao kendi sürecini takip eder, evren Tao'yu, Dünya evreni ve insanoğlu Dünya'yı takip eder. Başka bir ifadeyle, tüm dünya Tao'yu takip eder. Tao, doğa yasası olarak atıfta bulunulan şeyi oluşturmada sorumlu olmaktır. Bu yasalar her şeyi etkiler: mevsimlerin değişimini, geceden gündüze değişimi, hayvanların nasıl yaşadığını ve suların nasıl okyanustan dağlara aktığını bile. Laozi, insanların doğal dünyanın yollarını ve sonra onunla uyum içinde yaşamayı öğrenmelidir. Taoizme göre, dünya zıtlıklardan (gece ve gündüz, ölüm ve yaşam gibi) oluşur. Bu zıtlıklar birbirine bağlıdır ve birbirini tamamlar. Eğer bir kişi, yaşamdaki oluşabilecek değişimleri öngörebilirse ve doğasında olan kaçınılmaz değişimlere (yaşlanma gibi) odaklı kalırsa, her anı en iyi şekilde yaşayabilir ve hayatını sonuna kadar yaşayabilir. Taoizm'de, ahlaklı olmak için, Tao ile uyum içinde yaşanmalıdır. Taoizm, insanların kendi gerçek doğalarından ve etraflarındaki dünyanın gerçek doğasından uzaklaşarak, dünyaya ve kendilerine karşı içsel bir farkındalık geliştirmelerine neden olan bilgi, önyargı, alışkanlık, arzu ve egodan kurtulmalarını önerir. Taoizm'de ahlaklı olmak, doğal olmaktır. Doğallık en yüksek ahlaki ilkedir. Taoizm, egonuzu ve arzularınızı azaltmanız ve servet ya da şöhret için çaba sarf etmeden ekonomik bir hayat sürmeniz gerektiği yönündeki sadeliği teşvik eder. Taoist'in Wuwei (ya da zahmetsiz eylem) ilkesi, insanları herhangi bir şekilde müdahale etmeyen, zorlamayan ya da karışmayan doğal bir şekilde davranmaya teşvik eder. Wuwei'nin felsefi temeli, dünyanın zahmet edilmeksizin dönüşebilen gün ve gece, genç ve yaşlı gibi ilişkilerden oluştuğu önermesinden gelmektedir. Ahlaki anlamda, wuwei düşüncesi, merhametli (diğerlerine sevgi dolu ve uyumlu), aynı zamanda alçakgönüllü (özverili ve üstte olmak için çabalamayan) bir kişi olmayı teşvik eder.

Bütün bu nitelikler- doğallık, tutumluluk, merhamet ve alçakgönüllülük- Zhenren'e ya da Taoistlerin olmayı arzuladığı mükemmelleştirilmiş bireye yansıtılır (Cen & Yu, 2014).

* *Budizm'de ahlak ve değerler.* Budizm'de ahlak eğitimin hedefi, Nirvana'ya ulaşmaktır. Nirvana'da, kişi özgecidir ve bencillik fikrinden uzaklaşmıştır. Nirvana'ya ulaşmak isteyen birisinin kendi benliğini unutarak, Buda doğasına kendisini bırakması gerekir. Bu dünyadaki ıstırapların var olduğunu, ıstırabın bir sebebi olduğunu, ıstıraba son vermenin (Nirvana) bir sonu olduğunu ve bunun yollarının olduğunu ileri sürer. Sekiz Yol, bir insanın artık acı çekmediği Nirvana'nın durumuna ulaşabileceği yolu tarif eder ve bu yollar ahlaki davranış, yoğunlaşma ve bilgelik alanlarını kapsar. Bir Nirvana durumuna ulaşarak, özü unutabilir ve kendi gerçek özünü, Buda doğasını keşfedebilir. Herkesin içinde Buda doğası olduğundan ve dolayısıyla doğası gereği iyi olduğundan, Budizm insanları başkalarına sevgi dolu, şefkat ve merhametle davranmaya teşvik eder. Böyle iyi davranışlar da önemlidir çünkü iyi bir karma yaratır, bu da birey için iyi sonuçlara yol açacaktır. Karmadan başka, ahlaki davranışı kapsayan Beş Temel İlke, insanları ahlaki bir şekilde davranmaya teşvik eder. İyi ahlaki davranış sayesinde, kişinin kendini unutmasını sağlayan yoğunlaşma ve özsüz bilgelik sonunda kişi, aydınlanmış bir duruma ulaşabilir. Özetle, Budizm, içsel mutluluğu sürdürmek anlamına gelen, dünyayı aşmayı, aşkınlığı vurgular (Cen & Yu, 2014).

2.2.8.2. Din perspektifinden değerler eğitimi. Değerler, toplumsal ve toplum üstü olmak üzere iki kaynaktan gelirler. Genel pozitivist sosyolojinin yaklaşımına göre ekonomik, sosyal, siyasal her türlü beşerî olgu gibi değerler de toplumsal kökenlidir. İnsan birlikteliği içinde, duruma göre kısa veya uzun bir etkileşim sürecinin sonunda değerler de toplumsal bir ürün olarak ortaya çıkarlar. Bu birincil kaynağa işaret etmektedir. Ancak dünden bugüne toplumlardaki bütün değerler (hatta normlar), toplumların veya grupların sırf kendi içlerindeki etkileşimlerin bir ürünü değildir. Bu ikinci gruptaki değerlerin kaynağı toplumsal içkin değil, toplum üstü aşkındır. Aşkın kaynaklı değerler çoğu kere insan eylemleri üzerinde içkin

değerlerden daha etkili olabilmektedir. Çünkü aşkın değerlerin vicdani yaptırımları daha ağır basmakta ve dolayısıyla daha az ihlal edilmektedir. Aşkın (kutsal) kaynaklı değerler, daha kalıcı bir belirleyiciliğe sahiptirler. Toplumsal kökenli aşkınlıklardan söz edilse bile, asıl aşkınlık dine aittir. İnsanlar, inançlarıyla bağdaştırdıkları sosyal değerleri daha fazla benimseyip içselleştirebilmektedir (M. Aydın, 2011). Koca'ya (2018) göre, dini temel almayan ve yalnız akla dayanan ahlak ilkeleri, toplumun birçoğunu harekete geçiren ilkeler olamazlar. Toplumların ve bireysel kimliklerin değerler üzerine inşa edilmesinde birinci etken genellikle din olmuştur. Ancak Bacanlı'ya (2017) göre, din, değerlerin kaynağı değil, dayanağıdır. Teorik olarak değerin, bilme ve inanma gibi iki yönü vardır. İnanma ekseni değerleri, dine bağlar. Bununla beraber, din-değer ilişkisinin karşılıklı olduğu söylenebilir. Değerler dinin dokusunu oluştururken din ise değerlerin ortaya çıkmasında, varlığını sürdürmesinde ve insan hayatına yön vermesinde etkili olur (M. Aydın, 2003; Ülken, 196?). Bu etkililik, değerlerin teoride kalmayıp, pratik hayata dönüşmesinin, özellikle İslam dini açısından ele alındığında, insanların ahiret günü hesaba çekileceklerine ve yapıp ettiklerine göre ödül veya cezaya çarptırılacaklarına dair inançlarında açıkça görülebilir (Koca, 2018).

Din kurumunun değerler eğitimine bakışı ele alındığında, diğer bilim dallarından ayrıldığı görülmektedir. Bilim, insan yaşamının ne şekilde olması gerektiğinden ziyade ne olduğu üzerine yorumlar yapar. Din, emir ve yasaklarıyla insanlara yol gösterici bir rol üstlenir (Arslanoğlu, 2005). İnsana yönelik işlevleri açısından ele alındığında, din bir eğitim ve ahlak sistemidir (Hökelekli, 2013). Dinin toplumda ise başlıca iki fonksiyonu vardır. Biri, toplumda birlik ve bütünlüğü sağlamak; ikincisi toplumsal kontrol görevi yapmaktır (Arslanoğlu, 2005).

Orta çağda gerek Musevilik gerek Hıristiyanlık ve gerekse İslamiyet, ahlak eğitimini veya karakterin biçimlendirilmesini, eğitimin temeline yerleştirmiştir. Ahlak eğitiminin, Tevrat, İncil ve Kuran gibi kutsal kitaplarda yer alan ilahi emirlere titizlikle uyulması yoluyla

gerçekleşeceği inancı egemendir. Hıristiyan Batı'da Rönesans'a kadar ilk günah öğretisi yani insanın Tanrının cennetinden kovulmuş, özünde günahkârlık bulunan, sadece İsa'nın kurtarıcı gücü yoluyla kurtarılabilecek olan düşkün bir varlık olarak düşünülmüştür (Cevizci, 2016). Özellikle tutucu Protestanlar, ahlaksız ve uğursuz olarak doğan çocuğun itaat ve ceza yoluyla eğitilmesi gerektiğine inanmaktadırlar (Arthur, 2014). İslam dininin ahlaki değerlere bakış açısını inceleyen Halstead'a göre, ahlaki davranış ile inanç, aynı madalyonun iki yüzü gibidir. Ahlaki davranış, inancı öngörür ve inanç ancak ahlaki davranışla sonuçlanırsa hakikidir. Dini vazifeler ile ahlaki vazifeler arasında bir ayrım yapmak, çoğu Müslümanın zihninde az yer kapsar. İslam'da, Allah, Kuran aracılığı ile izin verilen (helal) ve yasaklanan (haram) şeyleri açıkça göstermiştir. İslam dininde ahlak, Kuran ve hadislerden türeyen sorumluluklar, vazifeler ve kuralların listesi olarak anlaşılır. Müslümanların Kuran'ı etiğin temeli olarak kabul etmelerinin iki sebebi vardır: İlki, onlar Allah kelimesine inanırlar ve ikincisi, günlük hayatın bütün sorularının cevabının aslında ya da potansiyel olarak Kuran'da var olduğuna inanırlar. Kuran'da öğretilen erdemler ise adalet, yardımseverlik, dindarlık, dürüstlük, bütünlük, minnettarlık ve iffettir. İslam'da, Batıdaki ahlaklılık terimine uygun iki kavram vardır: Ahlak ve adap. Ahlak, 'erdemlerin bilimi ve erdemi elde etme yolu ile ahlaksızlıklar ve onlara karşı korunma yolu' anlamını taşırken, adap kibarlık, nezaket, görgü kuralları gibi iyi davranış anlayışlarıyla ilgilidir. İslami ahlak, üç kategoriye ayrılır: Şeriattan kaynaklanan zorunluluklar, vazifeler ve sorumluluklar; iyi yetişmeyle ilişkili olarak değerler ve görgü; bir Müslümanın günlük yaşamda sergilemesi beklenen karakter nitelikleri. İslam inancında, bütün iyi hareketler Ahirette cennetle ödüllendirilir ve kötü hareketler cezalandırılır (Halstead, 2007).

2.2.8.3. Sosyoloji perspektifinden değerler ve değerler eğitimi. Sosyolojinin değerleri ele alışı, değerlerin betimlenmesi, ortaya çıkış yolları, toplumsal olgu, kurum ve süreçlerle olan etkileşimleri, tipleri ve belli somut durumlarda rastlanan değer çatışmaları şeklindedir

(Tezcan, 1974). Genel anlamda, sosyal bilimciler, değişmeyen ve mutlak değerleri incelemezler. Değer sistemleri, kültürden kültüre, aynı kültürde zamandan zamana ve hatta aynı toplumda da bir bölge ve sınıftan diğerine farklılık gösterir. Bu durum değerlerin değişebilirliğini ve esnekliğini sergiler (Fichter, 1990/2016).

Toplumsal kişi ve bu kişinin davranış örüntüleri, sosyolojik incelemelerin başlangıç noktasını oluştururlar. Sosyolojik açıdan bakıldığında, herhangi bir toplum yapısının analizine katkıda bulunacak en önemli unsur, o toplumun sahip olduğu değer yargılarının tespitidir (Özensel, 2003). Aynı açıdan, bir değerler dünyası içine doğan insanın başlı başına bir varlık olarak kendi kendine yönelerek değer sistemini inşa etmesi, içinde bulunduğu toplumun değer sistemiyle yakından ilgilidir (Sam, 2010). Bu ifade, sosyolojinin ahlaka bakış açısını, diğer bilim dallarının bakış açısından ayıran dayanak noktasını açığa çıkarır. Sosyolojik bakış açısı, ahlak yasasını doğuştan gelen ya da sadece bireyin kendi deneyimine bağlı bir şey olarak açıklamaya çabalayan teorilerle bağdaşmaz (Piaget, 1932/2015).

Sosyologlar, değerleri "sosyal değerler" çerçevesinde tanımlamaya çabalamıştır. Sosyal değerler, davranış örüntülerinin normları veya standartları gibi hareket eder. Toplum, belli bir eylemi genel olarak onaylar ya da onaylamazsa bu, o eylemin doğru veya yanlış, uygun veya uygunsuz olduğunu gösterir. Bir toplumda eylemin nitelendirilmesinde kullanılan ödül ve cezaların asıl temeli, değer sisteminde bulunur. Hiçbir değere sahip olmayan bir toplum, en güçlü sosyal kontrol aracını da yitirmiş demektir. Değerler sistemi, insan deneyimlerinin birikimini yansıtır ve insan deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkide bulunur. Değerler sistemi, kişilerden neyin istendiğini, kişilere neyin yasaklandığını; neyin ödüllendirilip neyin cezalandırıldığını belirler (Fichter, 1990/2016). Bu görüşü destekleyen sosyologlardan biri Emile Durkheim'dir. Durkheim, bütün ahlakın grup tarafından bireye ve yetişkin birey tarafından çocuğa dayatıldığını belirtir. Durkheim'in sıklıkla eleştirilen savunusu –özellikle Piaget tarafından- bireysel özneyi elemesidir. Durkheim'e göre, her birey,

ayrı ayrı ele alındığında, davranışa herhangi ahlaki bir değer atfedemiyorsa, bu bireylerin toplamından ortaya çıkan sayı, herhangi bir değer taşımaz. Başka bir ifadeyle, davranışın ahlaki değeri, toplumun ona atfettiği değerdir (Piaget, 1932/2015). Yapılan eylem, eğer kişinin temel ihtiyaçlarından doğuyorsa orada ahlaki bir yan aramak gereksizdir. Ancak toplumsal bir fayda niyetiyle yapılan davranışların ahlaki olup olmadığı tartışılabilir. Ona göre, tüm ahlaki eylemler, daha önceden düzenlenmiş kurallara uyarlar. Ahlaklı davranmak, belli bir norma göre davranmaktır. Bu norm, belli bir durumda, kişisel görüşe sormadan, uyulması gereken davranış biçiminin ne olması gerektiğini söyler (Durkheim, 1934/2010). Durkheim'in karakter eğitimi olarak adlandırdığı ahlak düşüncesi, erdemlerin doğrudan öğretimini ve örnek nitelikleri, rol model olmayı ve iyi davranışların güçlendirilmesini vurgular (Snarey & Samuelson, 2014). Diğer bir ifadeyle, Durkheim'ın ahlak eğitimi yaklaşımının merkezinde, bireyin toplumun normlarını ve beklentilerini, eğitim ve açıklama, rol model ve grup desteği yoluyla öğrendiği süreç olan toplu sosyalleşme ya da kültürel aktarım vardır. Bu nedenle, ahlaki karakter eğitimi öncelikle sosyal dayanışma, grup uyumu ve karşılıklı destekle ilişkilidir (Snarey & Samuelson, 2014). Özetle, Durkheim'in ahlaki görüşlerinin özünü, toplum ve toplumsallaşma kavramları oluşmaktadır.

Değerler eğitimi ile ilgili fikirler öne süren diğer bir sosyolog ise Fichter'dir. Fichter'e (1990/2016) göre, her toplumdaki kişilerin önemli sosyal değerler çevresinde fikir birliği sağladıkları görülebilir. Bu sosyal değerler, sayıları az olmakla beraber, o toplumun kültürünü karakterize eden, diğerinden ayıran ve o toplumda yaşayan kişilerin davranışlarını ayarlayan değerlerdir. Söz konusu bu değerler, her toplumda bulunabilen en alt düzeydeki düşünce birliğine işaret edebilir. Her toplum her zaman ensest, cinayet, küfür ve hırsızlık üzerine yasaklamalar getirmiştir. Öte yandan tüm toplumlar sadakat, arkadaşlık, sevgi, adalete yüksek değer vermiştir. Ancak değerler, her zaman bütünleyici bir etkiye sahip olmayabilir. Bazen sosyal problemlerin kaynağı da olabilmektedirler. Örneğin kuşak çatışmalarının nedenine,

kuşakların farklı değerleri benimsemiş olması denebilir (Güngör, 2010). Aynı zamanda kurumlar arasında birbirleriyle çatışan değerlere de rastlanabilir. Örneğin aile kurumunun değeri ile eğitim kurumunun değeri arasında zıtlıklar varsa, kurumlar arasında değer çatışmaları gözlenebilir. Fichter (1990/2016), değerlerin kaynağının iki boyutta analiz edilebileceğini ileri sürer: Dış kaynaklı ve içsel kaynaklı. Dış kaynaklı olanlarda değerlerin kaynağı sosyal kişinin dışındadır. Sosyal statü veya kültür için değerli olan nesnelere sahip olma karşısında, karşı tarafın atfettiğidir. Kişinin iyi hareketleri için övülmesi, kötü hareketleri için azarlanması, sorumluluk ve onur gibi faktörler içsel kaynağı oluştururlar ve bireye dışarıdan aktarılmazlar.

Değerler, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler olarak tanımlanmıştır. Toplumsal değer araştırmaları 1960'lardan sonra artış göstermiştir. Bu alandaki çalışmaların öncüleri olarak Rokeach, Inglehart, Bilsky ve Schwartz, sayılabilir (Özensel, 2003).

2.2.8.4. Psikoloji perspektifinden değerler eğitimi. Psikoloji, genel olarak, insan davranışlarını ve bu davranışların altında yatan sebeplerini inceleyen bilim olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan davranışlarını etkileyen bir etmen olarak değerler ile ilgilenmesi de kaçınılmazdır. Psikologlar, değerler eğitiminden ziyade ahlakın gelişimiyle ilgilenmişler ve çeşitli öğrenme kuramları temelinde, teorilerini ortaya koymuşlardır. Psikoloji perspektifinden ahlak eğitimini üç yaklaşım (psikanalitik yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı ve bilişsel gelişim teorisi) şeklinde sınıflamak mümkündür (Çiftçi, 2001). Bu sebeple, ahlak ve kişilik gelişimi üzerine çalışan ve literatürde sıklıkla karşılaşılan psikologların (Piaget, Kohlberg, Freud ve Bandura) görüşleri, temsil ettikleri kuramlar başlığı altında verilmiştir. Değerler ile ilgili araştırmalar yapan diğer ünlü sosyal psikologlar Milton Rokeach ve Shalom Schwartz'ın görüşlerine ise 'değerlerin sınıflanması' başlığı altında yer verilmiştir.

2.2.8.4.1. Bilişsel yaklaşım. Ahlaki gelişim süreci, bilişsel gelişim yaklaşımına göre açıklanmıştır. Bilişsel gelişim yaklaşımı, bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini

sağlayan, aktif zihinsel etkinliklerdeki gelişimidir (Senemoğlu, 2009). Bu yaklaşımda arzu edilen okul atmosferi, en uygun şekilde çocukların sosyal, ahlaki, duyuşsal ve entelektüel gelişimini destekleyendir. Ahlaki gelişim, değer üzerine derinlemesine düşünmek ve değeri öğrenmek için bilişsel gelişimin aşamalarına odaklanır. Hem değerler eğitimi hem de ahlaki gelişim, öğrencide değerin gelişimine odaklanır. Ancak değerler eğitimi, öğrenci için gerekli olan değerler hakkında belli düşünceleri kastederken ahlaki gelişim, bilişsel süreçlere daha odaklıdır. Bloom gibi düşünürlere göre, mantıksal çerçeveden bakmak ve bütün değerlerin eşit olduğu izlenimini elde etmek ile öğrenciler ne iyiyi ne kötüyü bilmezler (Veugelers, 2000). Piaget ve Kohlberg bu tür bir ahlaki bilişselciliğin örnekleridir. Her ikisi de ahlaki davranış ya da duygu üzerine değil, ahlaki yargı üzerine teoriler üretmişlerdir. Piaget ve Kohlberg, herhangi birinin ahlaki bilgisinin ve ahlaki erdeminin kaynaşması için mantıklı olarak yapılandırılmış aşamalar öne sürmüşlerdir.

* *Piaget'e göre ahlaki gelişim.* Piaget, ahlaki gelişimin modern teorileri üzerine çalışan ilk psikologlar arasındadır. Piaget, ahlaki gelişim ile entelektüel gelişim arasında bir paralellik olduğunu savunur. Mantık ve ahlaki normlar, bireyin zihninde doğuştan var olmazlar. Çocuğun otoriteyle (anne-baba, öğretmen vs.) kurduğu ilk ilişki, mantık ve ahlaki kontrolün oluşumuna katkı sağlar. Aynı zamanda her iki gelişim türü açısından da iş birliği, bireyi zihinsel ve ahlaki özerkliğe götürür (Piaget, 1932/2015).

Piaget, ilk çalışmalarında, çocukların ahlaki yaşantıları üzerine odaklanmıştır. Çocukların doğru ve yanlış hakkındaki inançlarını öğrenmek için, çocukları oyun oynarken gözlemlemiştir. Onun gözlemleri, çocukların oyun oynarken uyguladığı kurallara dayanır. Daha sonra hikayeler aracılığıyla çocuklarla görüşmeler yaparak ve aynı zamanda hem diğer çocukları hem de kendi çocuğunu gözleyerek çocukların ahlaki gelişimleri üzerine çalışmalar yapmıştır (Piaget, 1932/2015). Piaget'e göre, bütün gelişimler eylemden ortaya çıkar ve bireyler dünya ile ilgili bilgilerini, çevreyle etkileşimleri sonucunda yapılandırır (Wren,

2014). Ahlak da gelişimsel bir süreç gibi düşünülebilir. Piaget, ahlaki gelişimde çocukların öncelikle *heteronom* dönemde başladığını ileri sürmüştür. Heteronom dönemin esas nitelikleri kurallara ve görevlere mutlak bağlılık, otoriteye itaattir. Heteronom ahlak, iki faktörden kaynaklanır. İlki, çocukların bilişsel yapısıdır. Paiget'e göre, çocukların düşünmesi benmerkezci karakterdedir. Onlar aynı anda kendi düşüncesi ile başka birinin bakış açısını göz önüne alamazlar. Bu ahlaki gerçekçilik ile ilişkilidir. Ahlaki gerçekçilik ise kanunların amacının üzerinde kanun metnine değer veren nesnel sorumlulukla ilişkilidir. Çocuklar, eylemlerin niyetinden ziyade, sonuçlarıyla ilgilidirler. Yanlış bir hareketin otomatik olarak cezalandırılmasını beklerler. İkinci faktör ise çocukların yetişkinlerle olan sosyal ilişkileridir. Çocuklar ile yetişkinler arasındaki doğal otorite ilişkisinde güç, üstün olanın elindedir. Çocuklar, grup içindeki diğer çocuklarla etkileşimleri sonucunda, kurallarda bazı problemler hissederler. Böylelikle çocuklar bir sonraki aşamaya, *otonom döneme*, geçiş yaparlar. Otonom dönem, karşılıklı saygı ve iş birliği hedefine dayalı kuralların, eleştirel ve seçici bir şekilde uygulanması becerisi olarak nitelendirilir. Doğru olan şey, karşılıklı adil olmanın şartlarını karşılayan çözümlere dayanmak zorundadır. Piaget, ahlaki gelişmeyi, heteronom ahlaktan otonom ahlaka hareket olarak görür ve özellikle akranlarla olan sosyal yaşantıların ahlaki gelişmeyi yükselteceğine inanıyordu (Snarey & Samuelson, 2014).

Piaget, bu iki dönemi başka kavramlarla da ifade etmiştir. Onun teorisine göre, çocukta kısıtlama ve iş birliği olmak üzere iki ahlak vardır. Kısıtlama ahlakı, görev ve yaderklik ahlakıdır. Vurgu, nesnel sorumluluğadır. Aşamalı olarak gelişen iş birliği ahlakında ise dayanışma önemlidir. Bu aşamada vurgu, bilincin özerkliği, amaçlılığı ve öznel sorumluluktur. Ancak Piaget'e göre, her iki aşamada da (tek taraflı saygıdan karşılıklı saygıya) ara aşamalar olabilir. Hatta eşdeğerde olabilirler. İş birliği gösteren bireyler arasında, birinin diğerine gizli üstünlüğünü hissettirmeye çalıştığı gibi, en itaatkâr çocuk, karşılıklı sempatinin var olduğunu savunabilir. Bununla beraber evrimsel açıdan değerlendirildiğinde,

karşılıklı saygı tek taraflı saygının doğal bir sonucudur (Piaget, 1932/2015).

Piaget'in ahlak eğitimi teorisi, öğrencilerin ahlaki düşünceye ve eylemlere, ahlaki ikilem tartışmaları, rol oynama, işbirlikçi akran etkileşimi ve demokratik sınıf ve okul kültürü aracılığıyla katılmalarını vurgular (Snarey & Samuelson, 2014). Piaget'e göre, okullar, öğrencilerin adalete dayalı ortak kurallar bulmalarını gerektirerek ahlaki gelişimlerini besleyici, iş birliği ile karar verme ve problem çözme üzerinde durmalılar. Piaget, grup etkileşimini önemser ancak ona göre bu sadece grup kurallarını öğrenmekten ibarettir. Bireyler, kişisel olarak adil bir çözüme ulaşmak için kendilerinin çaba göstermeleri sayesinde ahlakı tanımlayabilir. Bu bakış açısından yola çıkarak, eğitimciler, öğrencilere kuralları aşılamaktan ziyade, problem çözme aracılığıyla kişisel buluşları için öğrencilere fırsatlar sağlamalıdır (Piaget, 1932/2015; Wren, 2014).

* *Kohlberg'e göre ahlak gelişimi*. Kohlberg, ahlakı, iyi-kötü veya doğru-yanlış konularında bilinçli yargılama yapmayı ve karar vermeyi ve sonrasında kararına uygun davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapı olarak açıklamaktadır (Çiftçi, 2003). Kohlberg'in ahlaki gelişim üzerine olan çalışması, bilişsel-gelişimsel paradigma ile tanımlanmıştır. Kohlberg, 'bilişsel-gelişimsel' teriminin, Dewey, Piaget, Mead, Baldwin ve kendisinin ahlak teorilerinin ortak girişiminden oluştuğunu ve çalışmalarının ahlaktaki deontolojik yaklaşıma odaklı olduğunu belirtmektedir. Söz konusu teorilerin hepsi, kişinin kendinin ve toplumun kavrayışında bilişsel-yapısal dönüşümü temsil eden ahlaki gelişim aşamalarını şart koymaktadır (Kohlberg, 1958; 1980a; 1987). Başka bir ifadeyle, Kohlberg, ahlaki akıl yürütmenin, adil ya da adil olanın gittikçe daha iyi anlaşılmasına doğru, değişmez bir dizi aşamadan geçtiğini kabul eder (Snarey & Samuelson, 2014). Kohlberg'in teorisinin temelinde demokratik bir toplum ve bu toplumun değişmez değeri olan adalet yatar. Kohlberg'e göre, bir toplumdaki birçok değeri atabilir ve buna rağmen yine de ahlakın varlığından söz edebilirsiniz ancak adaleti atıp o toplumda hala ahlakın varlığından söz

edemezsiniz (Çiftçi, 2001). Ahlakı, adalet bilinci ve duygusu olarak tanımlayan Kohlberg'e göre, ahlaki gelişim, tıpkı bütün öğrenmeler gibi organizma ve çevrenin arasındaki etkileşime bağlıdır (Kuhmerker, 1978). Genel olarak bakıldığında, Kohlberg ahlaki biliş ve gelişim çalışmalarına kalıcı çerçeveler oluşturmuş ve katılımcı bir demokraside vatandaşları yaşama hazırlamak için eğitim programlarından ilham almıştır. Kohlberg'in ahlak eğitimi üzerine çalışmalarının kökeni, John Dewey, Jean Piaget ve Emile Durkheim'in teorilerine dayanır (Çiftçi, 2001; Snarey & Samuelson, 2014).

Kohlberg (1980a), ahlak eğitimi üzerine üç eğitimsel pozisyondan bahseder. Birinci pozisyonda, değerler göreceli olmasına rağmen, toplumun hayatta kalması ve kişinin topluma uyumu için çocuğa öğretilmelidir. İkinci pozisyona göre, her okul kendi kültürel çevresine göre değerleri öğretmekte serbesttir ve aileler, değer eğitiminin tipine göre istediği yeri seçebilir. Üçüncü pozisyonda ise ahlaki değerler okullarda öğretilmemelidir. Kohlberg, üç ahlaki biçimlendirme modeli (ahlaki aşamalar, tipler ve atmosfer) ve üç ahlaki eğitim yöntemi (ahlaki örnek, ikilem tartışmaları ve Adil Topluluk Okulları) geliştirmiştir (Snarey & Samuelson, 2014).

❖ Kohlberg'in ahlaki aşamaları (moral stage): Ahlaki aşamalar John Dewey ve J. Piaget'in araştırma ve teorileri ile bağlantılıdır (Kuhmerker, 1978). Kohlberg, Piaget gibi, çocukların hak, adalet, eşitlik ve insan refahı gibi ahlaki kavramların dâhil olduğu deneyimler sayesinde düşünme tarzlarını biçimlendirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Piaget'in belirlediği yaşların ötesinde, daha uzun ve daha aşamalı ahlaki olgunluk seviyeleri belirlemiştir. Durkheim'in düşüncelerini de yeniden gözden geçiren Kohlberg'e göre, eğitim birimi basitçe bireyden değil, gruptan oluşur. Ahlaki eğitim, sadece bir kişinin ahlaki muhakemesini değil, okulun ahlaki kültürünü de değiştirmelidir. Böylelikle Kohlberg'in ahlaki gelişim ve eğitim anlayışı hem ahlaki içeriğin demokratik sosyalleşmesinin hem de ahlaki akıl yürütmenin gelişimsel yükselmesinin bir sentezini içerir (Snarey & Samuelson, 2014). Kohlberg,

aşamaların kültürler üstü ve değişmez bir sırası olduğu ileri sürer (Çiftçi, 2001). Kohlberg, başlıca üç seviye (gelenek öncesi-geleneksel-gelenek ötesi) tanımlamıştır. Her seviye, bireylerin sosyal-ahlaki bakış açısından temel bir değişimi temsil eder. Her aşama ise kendi içinde yine iki aşamaya ayrılmaktadır. Kohlberg'in ahlaki aşamaları, ahlaki muhakeme yaklaşımı başlığı altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

❖ Kohlberg'in ahlak tipleri (moral types): Ahlaki tipler, esasen, ahlaki aşamalar değerlendirildiğinde, bir kişinin akıl yürütmesinin gözden kaçan bazı yönleri için bir açıklama biçimidir. Ahlaki aşamaların analizi, ahlaki akıl yürütmenin bilişsel yapısına odaklanırken, ahlaki tip analizi ise ahlaki yürütmenin içeriğine odaklanır. Kohlberg ve diğer araştırmacılar, A tipi ve B tipi ahlak tiplerini oluştururken, Piaget ve Kant'ın görüşlerinden etkilenmişlerdir (Snarey & Samuelson, 2014). Ayrıca Kohlberg, Max Weber'in geliştirdiği 'ideal tip' tasarımını da ahlak tiplerini oluştururken dikkate almıştır (Çiftçi, 2001). A tipi bir ahlaka sahip olan birey, heteronom bir görünüm arz ederken, B tipi bir ahlaka sahip olan otonom bir yapı gösterir. Kohlberg'in tip kategorileri, aşama teorisini üç açıdan genişletmiştir. İlki, ahlaki tipler ahlaki akıl ürütmenin içeriğini ele alırlar. İkincisi, her iki tipte yaşamın herhangi bir döneminde herhangi bir yaşta meydana gelebilir. Sonuncu ise, ahlaki tip, ahlaki akıl yürütme ile ahlaki eylem arasındaki bağlantıyı netleştirmeye yardımcı olur (Snarey & Samuelson, 2014).

❖ Ahlaki atmosfer: Kohlberg ve meslektaşları tarafından geliştirilen bu kavram, bir toplumun paylaşılan beklenti ve kural koyan değerlerini kasteder. Aynı zamanda bir toplumun ahlaki iklimi veya ahlaki kültürü olarak da adlandırılmıştır. Kohlberg'e göre, okulun ahlaki kültürünün değişimi, öğrencilerin ahlaki formasyonunu derinden etkiler. Ahlaki gelişim için en faydalı grup, birinin diğerine ve bir bütün olarak gruba olan sorumluluklarını ve haklarını bilen ve demokratik şekilde yönetilen gruptur.

Kohlberg, ahlaki atmosfer açısından kurumsal değer seviyelerini beşe ayırmıştır:

Sıfır seviyesi: Reddetme (Okul değerli değildir.)

Birinci seviye: Araçsal dış değerleme (Okul, bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olan bir kurum olarak değerlidir.)

İkinci seviye: İstekli kimlik (Okul, üyelerin okulla yoğun bir kimlik duygusu hissettiklerinde özel anlarda değerlidir.)

Üçüncü seviye: Kendiliğinden topluluk (Okul, üyelerin diğerlerine yakınlık duygusu duydukları ve onlara yardım etmek ve topluma bir bütün olarak hizmet etmek için içsel bir motivasyon hissettikleri bir yer olarak değerlidir.)

Dördüncü seviye: Normatif topluluk (Bir topluluk olarak okul, kendi iyiliği için değerlidir. Topluluk, üyelerini zorlayabilir ve üyeler başkalarının grup normlarını ve sorumluluklarını yerine getirmesini bekleyebilir.) (Snarey & Samuelson, 2014).

Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde yukarıda sayılan modeller dışında, ahlak eğitimini destekleyen üç yöntem bulunmaktadır.

- Ahlaki ikilemler: Temel varsayımı, sınıflarda ve akran gruplarında ahlaki ikilem tartışmaları aracılığıyla akranlarla etkileşimli değişimin, ahlaki yargının doğal gelişimini hızlandırmasıdır (Snarey & Samuelson, 2014). Ahlaki ikilem tartışmalarına ilişkin diğer bir açıklamada, ikilem tartışmasının özellikle ahlaki gelişimin bir sonraki aşamasında akıl yürütmeyi yönlendirmeye ve modellemeye yönelik olduğu belirtilmektedir. Böylelikle öğrencilerin, farklı ahlaki bakış açılarına maruz kalarak, problemli durumlara karşı farkındalığında bilişsel çatışmayı teşvik eder ve daha yüksek bir aşamaya doğru hareketi kolaylaştırır (Halstead & Taylor, 2000). Bu yöntemde öğretmenin rolü ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen sınıfı gruplara böler ve örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup bu soru etrafında tartışır. Çıkmazlar öğrencinin deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür. Öğrenci, gelecekteki davranışının toplumun genelinin tercih edeceği standartları

karşılayıp karşılamadığını anlar (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011).

- Ahlaki örnekler: Bireylerin gelişimini ve sosyalleşmesini desteklemek için pedagojik bir şekilde ahlaki örneklerin kullanımı anlamına gelmektedir. Kohlberg, ahlaki ilkeleri uygulayanları gözlemlemenin veya onlar hakkında somut bilgiler öğrenmenin, ahlaki gelişimde önemli olduğunu belirtmiştir (Snarey & Samuelson, 2014).
- Adil Topluluk Okulları: Kohlberg, ahlaki ikilem tartışma yönteminin sınırlılıklarını fark ettiği zaman, okuldaki ahlaki eğitim hakkında düşünceleri yeni bir zemin oluşturmaya başlamıştır. Ahlaki ikilem tartışmaları, sınıf bağlamında ahlaki atmosferi dikkate almamıştır. Kohlberg, ilk Adil Topluluk Okulunu 1974'te kurmuştur. Alternatif bir lise olarak tasarlanan okulun temel ilkeleri, öğrenciler, öğretmenler, anne-babalar ve Kohlberg tarafından oluşturulmuştur. Adil Topluluk yaklaşımının anahtar noktası, topluluk ve adalet içerikli meseleleri ele alan okul politikaları ve uygulamalarının kararını almak için personelin ve öğrencilerin bir araya gelerek haftalık toplantılar düzenlemesidir. Ahlaki ikilem tartışmalarında öğretmenler yöneten gibi işleve sahipken Adil Topluluk okulunda ahlaki içeriğin destekleyicisidir (Snarey & Samuelson, 2014). Genellikle devlet liselerinde küçük alternatif (60-100 öğrencili) okul oldukları için kararların tümü ahlaki tartışmalar ve katılımlı proje grupları ile alınmıştır (Halstead & Taylor, 2000).

Kohlberg geleneğinde değerler, iş birliği ve tartışma sayesinde geliştirilmelidir. Bireylerin sadece bireysel gerekçelendirme becerileri yeterli değildir, aynı anda öğrenciler bir grup içinde ahlaki problemleri tartışmayı ve düşünmeyi de öğrenmelidirler. Bu öğrencilere, kendilerini kapsamlı bir demokratik ahlak topluluğunun bir parçası olarak görmelerini teşvik eden geniş bir bakış açısı kazandırır. "Ahlaki söylem" örneğin, adalet problemi için etkileşimli bir tartışma modelidir. Bu metodun hedefi, bir çocuğun kendi düşüncesini göz önüne almasını sağlar (Veugelers & Kat, 2003).

2.2.8.4.2. Sosyal öğrenme yaklaşımı. Sosyal öğrenme yaklaşımı, esasen davranışçılık

kuramına bilişsel ve sosyal özellikler ekleyen bir yaklaşımdır. Bu sebeple öncelikle davranışçılık kuramının kişilik gelişimine nasıl baktığına değinilmiştir.

John B. Watson'un ortaya koyduğu geleneksel davranışçı yaklaşım, bilimin sadece gözlemlenebilir şeyleri incelemesi gerektiğini savunmuştur. Watson'a göre kişilik, alışkanlık sistemlerinin son ürünüdür. Watson, çevre yeteri kadar kontrol edildiği takdirde istenilen özelliklere sahip çocukların yetiştirilebileceğini savunur. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Pavlov ve Skinner'da bulunmaktadır. Genel olarak davranışçılar, gözlenebilir, kontrol edilebilir davranışlarla ilgilenmişlerdir. Ancak sonraki yıllarda davranışçılığın öğrenmeyi ve kişilik gelişimini yeterince açıklamadığı anlaşıldığında yeni bir kuram ortaya koyulmuştur. Sosyal öğrenme kuramı denilen akımın savunucuları, davranış ve çevre etkileşimini dikkate alarak kişilik tanımına içsel kavramları da eklemişlerdir (Burger, 1986/2016).

Sosyal öğrenme kavramı, ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre insan, hayatına tesir eden yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Bununla birlikte dış uyarıcılar ve pekiştireçler de insan davranışlarını etkilemektedirler. Bu yaklaşıma göre, insan davranışını anlayabilmek için hem bireyi (geçmiş öğrenme ve tecrübelerini) hem de çevresini (bireyin farkında olduğu ve tepki verdiği uyarıcıları) göz önünde bulundurmak gereklidir (Bayrakçı, 2007). Söz konusu yaklaşım açısından ahlak, öğrenilmiş alışkanlıklar, tutumlar, diğer alışkanlıklardan ayırt edilmeyen değerlerden oluşur. Ahlaki davranış, kültüre bağımlıdır (Çiftçi, 2001). Aynı zamanda bu yaklaşıma göre ahlak, bireyin hayatının tümünü kaplayan bir öğrenmedir. Yani ahlak, öğrenilen bir şeydir (Güngör, 2010).

Sosyal öğrenme kuramcıları, klasik davranışçıların bireyi edilgen gören tutumuna karşı çıkarlar. Bu görüşün ünlü savunucusu Albert Bandura'dır. Bandura, yaklaşımına Sosyal Bilişsel Kuram adını vermiştir. Sosyal Bilişsel Kuram, öğrenmeyi hem içsel hem de dışsal

etkenlerin etkileşimiyle açıklar. Bu kurama göre ahlaki akıl yürütme, ahlaki kuralların uygulandığı ahlaki standartlara ve kendi kendine yaptırımlara dayanan öz-düzenleme mekanizmaları yoluyla eyleme dönüştürülür (Bandura, 1999).

* *Bandura'ya göre ahlaki gelişim*. Öğrenme kuramları ile bilişsel kişilik kuramları arasında bir köprü oluşturmaya çabalayan Bandura'nın öğrenmeye kattığı kavramlardan birisi gözlem yoluyla öğrenmedir. Günümüzde bu kavram, değerler eğitimi yaklaşımları arasında yer almaktadır. İnsan davranışlarının pekiştirme ve cezalandırma gibi süreçlerle açıklanamayacak kadar karmaşık olduğunu belirten Bandura, başka insanların davranışlarını gözlemleyerek, okuyarak ve duyarak da öğrenmenin gerçekleşeceğini savunur. Öğrenme ve performans arasındaki ayrıma dikkat edilmesi gerektiğini belirterek gözlem yoluyla öğrenilen her davranışın eyleme dönüşmesinin gerekmediğini ileri sürer. Bunu ise sonucun ne olacağına dair beklentiyle açıklar. Beklentinin oluşmadığı durumlarda ise yine başkalarının eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyerek karar verildiğini belirtir. Bandura'nın ortaya koyduğu bir diğer kavram ise öz-yeterliktir. Ona göre insanlar gerçekten değişmek için kesin bir karar vermedikleri ve gereken çabayı göstermedikleri sürece, davranışlarını değiştirmezler. Burada söz konusu olan şey, kişinin kendine olan inancıdır (Burger, 1986/2016).

Bandura, kişiliği anlamaya dönük çalışmalarında ahlaki eylemlerle ilgilenmiştir. Psikolojik temeldeki ahlak teorilerinin ahlaki eylemi görmezden gelerek ahlaki düşünmeye odaklanmasını eleştirir. Ona göre, insan davranışlarının düzenlenmesi, ahlaki muhakemeden daha fazlasını içerir. Bandura'ya göre, gelişimin erken aşamalarında davranış, büyük ölçüde dış faktörler ve sosyal yaptırımlarla düzenlenir. Sosyalleşme sürecinde insanlar, ahlaki eylem ile ilgili kendine özgü yaptırımlara temel olan ve kılavuzluk eden ahlaki standartları benimserler. Öz-düzenleme sürecinde ise insanlar, kendi davranışlarını ve durumlarını izler, ahlaki standartlarına ve algılanan koşullara göre yargılar ve yaptıkları çıkarımlara göre eylemlerini düzenleyebilirler. Yanlış bir davranış, kendini kınamaya sebep olabilir, bu yüzden

öz-düzenleme sahibi insanlar kendi ahlaki standartlarını ihlal etmekten kaçınırlar. Ona göre ahlaki eylemlilik teorisi, ahlaki eyleme, ahlaki bilgiye ve muhakemeye bağlanmış olmalıdır (Bandura, 1999).

Bandura, ahlak üzerine yaptığı çalışmalar sonunda "*ahlaki kopuş* (moral disengagement)[7]" adını verdiği bir teori oluşturmuştur. Ahlaki kopuş, içselleştirilmiş ahlaki standartlarımızdan kaçınmamıza ve eşlik eden üzüntüyü hissetmeksizin ahlak dışı davranmamıza izin veren birbirleriyle ilişkili sekiz bilişsel mekanizmayı ifade eder.

Sonuçları çarpıtma (sonuçların başkalarını çok az etkileyeceği inancı); *sorumluluğun dağılımı* (herkes küçük bir şeyler yapar inancı); *avantajlı karşılaştırma* (diğer ihlallerle karşılaştırıldığında yapılanın küçük bir şey olduğu inancı); *sorumluluğun yerini değiştirme* (başkasının da sorumluluğunu yerine getirmediği inancı) daha çok dışarıya yönelik mekanizmalardır. Bunlarla birlikte hem dışarıya karşı hem de kendine yönelik mekanizmalar da mevcuttur. *Ahlaki gerekçe* (bilgilendirmenin yeterli olmadığı ya da daha başka şeylerin daha önemli olduğu inancı); *örtmeceli*[8] *etiketleme* (geçici bir süreliğine yaptığı inancı); *insanlıktan çıkarma* (karşı tarafın insani özelliklerden yoksun olduğu inancı); *suçlama atfetme* (karşı tarafın hak ettiği inancı). Söz konusu mekanizmalar, yapılan bir ahlak dışı davranıştan kişinin üzüntü duymamasını ve içselleştirdiği ahlaki standartlarla ilişki kurmamasını sağlamaktadırlar (Moore, 2015).

2.2.8.4.3. Psikanalitik yaklaşım. Psikanalitik teori, özellikle ahlak konusundaki görüşleri bakımından, gelişme teorileriyle sosyal öğrenme teorileri arasında bir yer alır. Teori, kişiliğin gelişimini ele alan görüşler üzerine temellendirilmiştir. Kuramı ortaya koyan Sigmund Freud'dur. Freud'un ileri sürdüğü teori, yetişkin kişiliğinin yaşamın ilk beş ya da altı yılındaki deneyimlerle şekillendiğidir. Freud dışında psikanalitik yaklaşımının temsilcisi

[7] 'disengagement' kelimesinin birçok Türkçe karşılığı vardır. İfadenin bütün olarak anlamı gereği, araştırmacılar tarafından 'kopmak' karşılığının kullanılması tercih edilmiştir.
[8] 'euphemistic' kelimesinin Türkçe karşılığıdır. Söylenmesi kaba, çirkin veya sakıncalı görülen nesnelerin, kavramların, başka kelimelerle daha uygun ve edepli bir biçimde anlatılması anlamındadır (TDK, b.t.)

sayılabilecek diğer araştırmacılar, bu görüşe karşı çıkmaktadırlar. Erken çocukluğun önemini belirtmekle birlikte ergenlik ve erken yetişkinlikteki deneyimlerinde kişiliğin gelişiminde önemli olduğunu ileri süren Alfred Adler, Carl Jung ve Harry Sullivan gibi psikologlar da kendi kişilik gelişimi teorilerini üretmişlerdir (Burger, 1986/2016). Ancak mevcut çalışmada, psikanalitik yaklaşımın temelini oluşturan ve sonraki çalışmaları derinden etkileyen görüşleriyle yalnızca Freud'a yer verilmiştir.

* *Freud'a göre ahlaki gelişim*. Freud, ahlakı suçluluk, utanç ve aşağılık duyguları aracılığıyla cinsel (yaşam) ve saldırgan (ölüm) dürtülerin süper ego ile kontrol edilmesi olarak açıklamaktadır (Çiftçi, 2003). Freud, kişilik gelişiminde çeşitli modeller ortaya koyan bir psikologdur. Freud'un Topografik modelinde kişilik üçe ayrılır: bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı (bilinçdışı). Bilinç, farkında olunan düşüncelerdir. Bilinç öncesine ise ulaşılabilir bilgi haznesi denebilir. Psikanalitik bakış açısına göre en önemli kısım ise bilinçaltıdır. Freud'a göre, günlük davranışların çoğunun altında bilinçaltı malzeme yatmaktadır. Bu malzemelere istenilen her an ulaşılamamaktadır. Topografik modelin kişiliği açıklamakta sınırlı kaldığı düşüncesiyle Yapısal Modeli oluşturmuştur. Kişiliği ise benlik (ego), alt-benlik (id) ve üst-benlik (süperego) olarak ayırmıştır. Freud insanın doğduğunda tek bir kişilik yapısıyla alt-benlik ile var olduğunu belirtmiştir. Alt-benlik, haz ilkesine göre hareket eder ve insanın bencil yanıdır. Çevreyle etkileşime geçen 2 yaş ve altındaki çocuklarda, kişilik yapısının ikinci kısmının yani benliğin gelişmeye başladığını ileri sürmüştür. Benlik, gerçekçilik ilkesine göre hareket eder. Alt-benliğin tehdit edici biçimde ortaya çıktığı durumlarda, benlik bu dürtüleri bilinçaltında tutmakla görevlidir. Benlik, alt-benliğin isteklerini gerçekleştirirken bir yandan da yapılan hareketin sonuçlarını göz önünde bulundurur. Çocuk beş yaşına geldiğinde ise kişiliğin üçüncü kısmı olan üst-benlik gelişmeye başlar. Üst-benlik, toplumun –özellikle anne ve babanın- değer yargılarını ve standartlarını temsil eder (Burger, 1986/2016). Freud'a göre çocuk, ahlaki kendisine model edindiği şahıslar

vasıtasıyla öğrenir. Erkek çocuk için esas model baba, kız çocuk için annedir. Çocuk, cinsiyet özdeşleşmesiyle kendi ahlakının temelini oluşturur ve böylece anne ve babasının hayatını idare eden kurallara tabi olur. Bu kurallara aykırı davrandığı takdirde kendi kendini cezalandırmasını öğrenir. Kendi kendini cezalandırmak ise vicdanın teşekkül ettiğini gösterir. Vicdan, Freud'un zihin şemasında süper egoyu temsil etmektedir (Güngör, 2010).

Freud'a göre kötü yetiştirilen çocukların üst-benliği tam olarak gelişemez ve ahlak dışı davranışlardan dolayı çok az sıkıntı duyarlar. Tam tersine üst-benlik yapısı çok güçlü insanlar ise mükemmel bir ahlak yapısına sahip olmaya çalışırlar ve böylece yaşadıkları ahlaki kaygılardan dolayı sürekli suçluluk duyarlar. Sağlıklı bir kişilik gelişimi için üç yapının uzlaşı ve denge içinde olması beklenir. Freud'un kişilik gelişimiyle ilgili ortaya koyduğu bir diğer model, psikoseksüel gelişim modelidir. Kişilik gelişimi, birbirini izleyen beş evrede (oral, anal, fallik, lalent, genital) incelenir (Burger, 1986/2016).

2.2.9. Değerler eğitimi sürecini etkileyen temel sorular. Değerler eğitimi süreci, yapısı itibariyle karmaşık bir süreçtir (Quisumbing & Leo, 2005). Bu sürecin içine dâhil olanlar veya süreci yürütecek kişilerin başlangıçta değerler eğitimiyle ilgili düşünce veya inançlarının, doğal olarak sürecin ilerleyişini de etkileyeceği düşünülmektedir (Demirbağ, 2018). Örneğin değerlerin kazandırılmasını sadece ailenin bir görevi olduğuna inanan bir kişi, değerler eğitiminde üzerinde bir sorumluluk hissetmeyebilir. Aynı şekilde ortaokula geçen bir öğrenciye artık değerlerin kazandırılmayacağına inanan bir öğretmen, çocuğun ahlaki gelişimiyle ilgilenmeyebilir. Felsefi, sosyolojik ya da psikolojik açıdan benzer görüş farklılıkları, ahlak gelişimiyle ilgilenen düşünürleri ve bilim insanları arasında da görülmektedir. Bu başlık altında, değerler eğitimi sürecini etkileyeceği düşünülen temel sorular ve söz konusu sorulara ilişkin farklı görüşlerin sentezi sunulmuştur.

- *İnsanın tabiatı üzerine: İyilik veya kötülük ve nötr (ne iyi ne de kötü) bakış açısı*

  Değerler eğitimi açısından, konuyu inceleyen veya uygulayan kişilerin, insan tabiatına

bakış açısı önemlidir. İnsan davranışlarını inceleyen, anlamlandırmaya çabalayan psikoloji, felsefe, sosyolojisi gibi bilim dallarının anlayışlarını etkileyen farklı iki temel insan tabiatı yaklaşımından söz edilebilir: İyilik veya kötülük ve nötr (ne iyi ne de kötü) bakış açısı. Benimsenen insan tabiatı anlayışı, değerler eğitimi sürecini olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Araştırmada söz konusu bakış açılarının ortaya çıkarabileceği olumsuz etkiler dikkate alınmıştır. İnsan doğasının kötülüğe yatkın olduğunu kabul eden eğitimciler, küçük yaşta verilen ceza eğitimini önemseyebilir ve daha büyük çocuklara (ortaokul çağındakiler) değerler eğitiminin verilmesinin gereksiz olduğuna inanabilirler. Hatta eğitim sürecini tamamen ceza ve baskı üzerine kurgulayabilirler. İnsan doğasını nötr (ne iyi ne kötü) kabul eden eğitimciler ise geleneksel değerler eğitimi yaklaşımlarını benimseyebilir, otoritenin veya toplumun doğru kabul ettiği değerleri çocuğa aşılayabilirler. İyiliğe yatkınlığı benimseyen eğitimciler ise değerler eğitiminde çocuğu özgür bırakmaktan yana olabildikleri gibi, çocuğu dış etkenlerden olabildiğince uzak tutmaya çalışabilir, çocukta oluşabilecek olumsuz davranışların sorumlusu olarak anne-babanın tutumunu ve sosyo-kültürel çevresini gösterebilirler.

İlk yaklaşıma göre, insan doğuştan ahlaki eğilimlere sahiptir. Tobby ve Cosmides'e göre, erkeklerde sakalların, kızlarda göğüslerin on-on beş yaş arasında oluşması ve tüm insanlarda dişlerin bebeklikten sonraki dönemde çıkmalarına rağmen bunların doğuştan taşınan ortak özellikler olduğunun reddedilemeyeceği gibi, yetişkin dönemde tespit edilen ortak ahlakla ilgili özelliklerin doğuştanlığı da reddedilemez (2005'ten akt. Taslaman, 2017, s. 47). Bloom, bebeklerin yaşamlarının daha ilk yılında ahlakla ilgili doğuştan özellikleri olduğunu ortaya koyan çalışmaları sonunda, hayata ahlaksız hayvanlar olarak başlandığını iddia eden Freud gibi düşünen birçok psikoloğun yanıldığına dikkat çekmektedir (Bloom, 2010). Hamlin, Wynn ve Bloom, yaptıkları deneyler sonucunda konuşma öncesi bebeklerin bireyleri sosyal eylemleri aracılığıyla değerlendirmesinin ahlaki düşünce ve eylemlerinin

temeli olarak hizmet ettiğini belirtmişlerdir (Hamlin, Wynn & Bloom, 2007). Bu yaklaşım, kendi içerisinde insan doğasının iyiliğe veya kötülüğe eğilimi olduğu yönündeki anlayışlara ayrılmıştır.

İnsanın doğasının iyiye yöneldiğini iddia eden anlayışa göre insan doğası, iyiliğe eğilimlidir ve doğal olarak insan, doğuştan masumdur. Eğer kötü bir insan olursa, bu toplumun etkisiyle gerçekleşir. Bu yaklaşımın ünlü savunucusu, daha önce ayrıntıları ile görüşlerine yer verilen J. J. Rousseau'dur. Rousseau, insanın doğası itibariyle iyi olduğunu temel ilke kabul eder ve ona göre yetişkin müdahalesi minimum düzeyde olmalıdır (Cevizci, 2016; Rousseau, 1762/2014). Kohlberg ve Piaget'in bakış açıları da bu anlayışına yakındır (Çiftçi, 2003). İnsanın doğası gereği kötülüğe yöneldiğini iddia eden anlayışa göre ise şiddet, saldırganlık ve bencillik gibi dürtüleri insanın doğasında vardır. Freud'un insan davranışlarını açıklama sürecinin bu yaklaşımdan etkilendiği görünmektedir. Freud'a göre insan, iki temel içgüdünün etkisinde davranır: cinsellik ve saldırganlık (Burger, 1986/2016). Bununla birlikte Freud'u tamamen insan doğasının kötülüğe yatkın olduğu görüşüyle temellendirmek yanlıştır. Esasen Freud, ahlakın doğuştan gelen içgüdülerle ilgisi bulunmayan bir sosyal öğrenme meselesi olduğunu belirtmiştir. Ona göre, ahlak bir sosyal öğrenme meselesidir (Güngör, 2010). St. Agustine gibi teologların savunduğu "kalıtımla geçen ve doğuştan var olan günah öğretisi" ya da "ilk günah öğretisi", yine bu anlayışı yansıtmaktadır. Çocukların doğuştan günahkâr varlıklar olduğunu savunan söz konusu anlayış, ruhun tek kurtuluş yolunun, kutsal ve dünyevi değerleri sunan yetişkinlerin, erken yaşlarda çocukların yaptığı kötülükleri cezalandırma şeklindeki müdahalesi olduğunu ileri sürer (Çiftçi, 2003; Karakavak Çırak, 2006).

İkinci temel yaklaşıma göre insan, doğduğunda boş bir levha (Tabula rasa) gibidir. Bilginin edinilmesi sürecinde ortaya konan boş levha metaforu iki bölümden oluşur: ilki, doğuştan gelen hiçbir fikir yoktur (altın kuralın ahlaki ilkesi ve kişiliğin ve çelişkilerin ilkeleri

gibi belirli fikirler apaçıktır, fakat bu onları doğuştan yapmaz) ve ikincisi, deneyim, levha üzerine yazabilen tek kopya kalemidir (Wren, 2014). Ne iyi ne kötü olan çocuk, sosyal çevresi tarafından nasıl yetiştirilse öyle davranır. Ahlaki davranış, kültürde hâkim olan sosyal normlara uyum davranışıyla özdeştir (Çiftçi, 2003). Halstead'ın (2007) incelemelerine göre hem Gazali hem de Kınalızade, çocuğu iyi alışkanlıkların basılabileceği boş bir levha olarak görür. Gazali'ye göre, fıtratı veya genel eğilimi iyiye yönelik olmakla birlikte, doğuşta ne iyi ne de kötü olan insan, bu dünyada erdemli olmayan bir toplum içinde yaşar. Her ikisi de çocukların kişiliklerini toplum içinde ve çevrenin etkisiyle kazandıklarını savunur (Cevizci, 2016). Montagu (1953/1964) çocukların ihtiyaçları ve potansiyel yeteneklerinin doğuştan olmasına rağmen, ahlaki davranışların doğuştan olmadığını, yaşantıların hem doğuştan özelliklere hem de davranışlara şekil verdiğini ileri sürmüştür. Ona göre, çocuğun doğuştan sahip olduğu iddia edilen iyi ve kötü anlayışı, sadece kendi doğuştan gelen ihtiyaçları açısındandır. Mesela çocuğun acıktığında karnının doyurulması, çocuk için iyidir ancak acıkma saati bakımından anne veya babasını uyandırıp onlara saygısızlık ettiğini düşünemez.

Ahlak eğitimi açısından önemli bir yere sahip olan Kant'ın bu noktada görüşleri ise tartışmalıdır. S. Yazıcı ve A. Yazıcı (2011)'ya göre Kant, karakterin insan doğasından gelmediğini, kazanılmış olduğunu, belli bir eğilime sahip olmakla beraber, bu eğilimin akıl ve anlama yoluyla eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak Topuz (2017) çalışmasında Kant'ın radikal kötülük tezinden bahseder. Kant'ın tezinin içeriği şöyledir: İnsan doğal olarak kötülüğe doğuştan yatkındır. Kötülüğe yatkınlık ise evrenseldir ve kötülük insan doğasından söküp atılamaz. Bununla beraber, kötülüklere doğuştan yatkınlık aklın ve özgür istencin kullanılmayacağı veya insanı iyiye yöneltmeyeceği anlamına gelmediği gibi, evrensellik de bireysel aklı saf dışı etmemektedir. Her iki görüşteki ortak noktaya bakıldığında ise Kant'ın insanın doğasında iyiliğe ya da kötülüğe yatkınlığı benimseyen bir görüşe sahip olduğu söylenebilir.

- *Değerler eğitiminin sorumluluğu üzerine: Aile, okul veya her ikisi*

Değerin nerede kazandırıldığına ilişkin de çeşitli görüşler mevcuttur. Değerlerin ailede kazandırıldığını savunanlar, değerlerin gerçek manada aile dışı çevrede (okul dâhil) kazandırıldığını savunanlar ve ailede kazanılıp aile dışı çevrede geliştiğini savunanlar şeklinde birçok sınıflama yapılabilir. Ailenin değer kazanımında önemine vurgu yapan düşünürlerden biri Gothe'dir. Gothe'ye göre, her başarılı terbiyenin temeli saygıdır. Bunun için ilk önce aile fertleri arasında saygı duygusunun bulunması ve ailenin sosyal ve ahlaki değerleri benimsemesi gereklidir (Kerschensteiner, 1912/1977). Öymen (1955) ve Şirazi (2013) değerlerin irsî olduğunu, genetik olarak nesilden nesile aktarıldığını savunur ve ailenin değerler üzerindeki etkisine vurgu yapar. Gazali'ye göre de terbiye ailede başlar (Durakoğlu, 2014). Durkheim (1934/2010) ise yaygın görüşün aksine, ahlak kültürünün en önemli bölümünün okulda verildiğini ileri sürer. Durkheim'in görüşlerine benzer olarak Kanad (1958) da daha çok sosyal çevreye dikkat çeker. Ona göre, duygusal davranışlar ya taklit yoluyla çevreden alınır veya muhtelif şekilde kazanılan tecrübelerle kazanılır. Ancak M. Z. Aydın'a (2010) göre, duygular okul çağından önce insanda vardır ve belli yönlerde şekil almaya başlamışlardır. Eğer okul öncesinde duygular geliştirilmemiş ve doğru yönlendirilmesine çalışılmamışsa, okulun verdiği bilgiler büyük çapta eğreti kalacak, çocuk onları ezberleyecek, fakat kendisine mal edemeyecektir.

Değerlerin kazandırılması sürecinde tek bir alana üstünlük vermeyen görüşlere son yıllarda sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu görüşler aileye ve çevreye (özellikle okula) eşit derecede sorumluluk yükleyen ve önem veren bir eğilim içerisindedirler. Söz konusu eğilime sahip olanların görüşleri incelendiğinde, Hofstede'e göre değerler, genç yaşlarda öncelikle aileden ve yakın çevreden, daha sonra okuldan elde edilir (1991'den akt. McSweeney, 2002, s. 98). Gömleksiz ve Kılınç'a (2015) göre, çocuk, aileden taklit yoluyla öğrendiklerini okulda eğitimle ve çevreden gördükleriyle geliştirir. Ayan'a (2016) göre, değerler eğitimi süreci

ailede başlar, çocuğun içerisinde yaşadığı sosyal çevre tarafından desteklenir ve eğitim kurumlarında devam eder. Başal'a (2012) göre, ahlak gelişimi, çocuğun erken yaşlarda, etrafındakilerle ilk ilişkileri sonucu başlar ve özellikle üç yaşından itibaren dil kullanımıyla pekişir. Çocuk anne-babasının dünya anlayışı ile birlikte ahlak anlayışını da benimser. Ateş (2013)'e göre, bireyler öncelikle ailelerinde ve yakın çevrelerinde daha sonra eğitim kurumlarında toplumsal yaşamın beklediği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranış özelliklerini kazanırlar. Benzer şekilde, Montagu da (1953/1964) ahlaki değerlerin önce ailede, sonra okulda ve sonunda gittikçe genişleyen toplumda öğrenileceğini savunmaktadır. Halstead ve Taylor (2000) çocuklara değerleri kazandırma sürecini her şeyin etkilediğine vurgu yaparak, ilkin aile olmak üzere medyanın, akranların, oyun gruplarının, bakıcıların, yerel toplumun ve diğer kurumların da değerlerin öğrenilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

- *Değerler eğitimin verildiği yaş karmaşası üzerine farklı bakış açıları*

Bazı araştırmacı ve psikologlara göre, değerler, küçük yaşta öğrenilir ve özellikle okul öncesi dönem, kişilik gelişimi açısından kritik dönemdir (A. Yıldırım, 2018). Kınalızade Ali Efendi'ye göre, disiplin ve terbiyenin verilme dönemi, çocuğun sütten ayrıldığından itibarendir (Çelebi, 1565/2016). Benzer şekilde, Halstead ve Taylor (2000), çocukların ahlaki anlamdaki gelişimlerinin ilk iki yıl içinde gerçekleştiğini belirtirler. Aristoteles, eğitimle oluşturulabilecek her alışkanlığın çok erken dönemlerden itibaren yerleştirilmeye başlanmasını savunur. Doğumdan yedi yaşına kadar olan dönem, terbiyeye hazırlık dönemidir. Aristoteles'e göre, çocuklar doğru ahlaki alışkanlıkları ailesinin rehberliği ile oldukça erken bir çağdan başlayarak kazanırlar (Cevizci, 2016). Farris'e (2015) göre, karakter eğitimiyle ilgili aktiviteler anaokulu döneminde başlamalıdır. Gazali'de karakter eğitiminin büyük ölçüde çocuklukta gerçekleştiğini ileri sürer (Cevizci, 2016). Durkheim (1934/2010) çocuğa verilecek ahlak eğitiminde iki çağdan söz eder. İlki, ailenin yanında ve anaokulunda geçirilen dönem; ikincisi, çocuğun dış dünya ile ilgilenmeye başladığı ilkokul dönemidir.

İlkokul dönemi, ahlaklı bir karakter kazanımı için çok önemlidir. Eğer bu dönemde ahlaki temeller oluşturulmazsa bir daha asla kolay kolay oluşturulmamaktadır. Rousseau'ya (1762/2014) göre, insan yaşamının en kritik dönemi, doğumdan on yaşına kadar geçen zamandır. Yanlışlar ve kötülükler bu zaman içerisinde ortaya çıkar ve sonrasında yok edilemezler. Rousseau'nun görüşlerine benzer şekilde, Hofstede bir çocuğun 10 yaşına geldiğinde temel değerlerinin çoğunun zihninde programlandığını ileri sürer (McSweeney, 2002). Milletlerarası Terbiye Bürosunun yaptığı bir anketin sonucuna göre, 8-10 yaşlarında gruplaşma hevesi başlar fakat oyun kurallarına içten saygı ve müşterek düşünme kabiliyeti 10-11 yaşlarında tesirini gösterir. Ancak W. Glasser (1965'den akt. Titus, 1994, s. 13), güçlenmiş karaktere değerleri öğretmek için asla geç diye bir şey olmadığını, her çağda öğretilebileceğini savunur. Aynı görüşü savunan Hökelekli'ye (2013) göre değerler eğitimi, anaokulundan başlayıp üniversiteye kadar okul hayatının her kademesinde olmalıdır.

- *Kazandırılacak değerlerin belirlenmesi üzerine farklı bakış açıları*

Değerler eğitiminde önemli olan hangi değerlerin neye göre belirlendiği ve nasıl öğretileceğidir (Bacanlı, 2017). Okulda verilen değerler eğitiminde kazandırılacak değerler, kaçınılmaz olarak toplumun değerlerini yansıtır ve genellikle merkezi olarak kabul edilen değerler müfredatla birlikte öğretmenlere kılavuz olarak sunulur (Veugelers & Vedder, 2003). Ancak toplumun değerleri tekdüze ve değişmez değildir. Toplumdaki birçok grup (anne-babalar, işçiler, politikacılar, yerel topluluklar, vergi mükellefleri, sanayi liderleri, öğretmenler, çocuklar vb.) eğitimsel süreçte bir hak iddia ederler. Bu grupların her biri farklı politik, sosyal, dinsel, ideolojik, ekonomik ve kültürel değerlere sahiptir. Söz konusu gruplar, kendi değerlerinin öncelikli olduğu konusunda yarışırlar. Çocuklara kazandırılacak değerler üzerine ilgili grupların beklentisi ise çatışmayı doğurmaktadır (Halstead & Taylor, 1996). Hangi değerlerin kazandırılacağı sorunu, değerler eğitiminin yürütücüsü olan öğretmenler arasında standart bir bakış açısı oluşmasını da engelleyebilir. Her ne kadar doğrudan

kazandırılması istenen değerler, sosyal bilgiler öğretmenlerine belli bir liste halinde verilmişse de hangi değerlerin kazandırılacağı sorunu kesin olarak ortadan kalkmamaktadır (Sanchez, 1998). Herhangi bir değere ayrılan süre ve verilen önem gibi sınıf içi faktörler ve diğer branşlara dolaylı olarak yüklenen değer kazandırma görevi gibi sınıf dışı faktörler göz önüne alındığında, öğretmenlerin kazandırılacak değerleri belirlerken dikkat etmesi gereken ilke ve kuralların olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Uduigwomen'a (2004, s. 4'ten akt. Yiğittir, 2012, s. 3) göre, verimliliği ve sürekliliği olan değerler, daha az üretken ve daha az sürekli olan değerlere tercih edilmelidir. Ayrıca kazandırılacak değerler, çocuğa göre önemli olan değerler olmalıdır. Bununla birlikte çocuğun içinde yaşadığı toplumla kişisel değerlerinin karşı karşıya geldiği durumlarda, toplum menfaati için çocuğun kişisel değerlerinden fedakârlık yapılmalıdır. Her ikisi de kötüyse hiçbiri seçilmemelidir.

Değerlerin seçiminde dikkate alınması gereken hususlar da mevcuttur. Bailey'e göre bir eğitim kurumunda değerlerin belirlenmesinde birey, ilişkiler, toplum ve çevre olmak üzere dört öğe dikkate alınmalıdır (2000'den akt. Doğanay, 2011, s. 232). Toplum, çevre ve ilişkiler açısından bakıldığında, değerler, toplumun her kesiminde saygın kabul edilen evrensel, ortak insani değerleri ve toplumsal talepleri dikkate alarak seçilmelidir (Hökelekli, 2013). Ekşi (2003) ise temel değerlerin belirlenmesinde okulların aile ve toplumsal kurumlarla iş birliği yapması gerektiğini, böylece objektif, evrensel ve öğretilmeye layık değerler konusunda fikir birliğine varılabileceğini vurgulamaktadır.

Birey açısından bakıldığında, gelişim dönemi, sosyo-ekonomik çevresi, ilişkileri vb. gibi birçok faktör karşımıza çıkmaktadır. Her bireyin bir değere sahip olduğunu ancak önceliklerin önemli olduğunu vurgulayan Bacanlı (2017), değerlerin belirlenmesinde belli bir değerin seçiminden ziyade bireyin kendisine odaklanmış ve soruna bilişsel bir temelden yaklaşmıştır. Ona göre, bir bireyin duyuşsal tepkisinden önce, söz konusu değeri bilmesi gerekir. Böylece birey, değerle ilgili bir anlayışa sahip olabilir ve o değerin kendisi için

önemine karar verebilir.

Söz konusu sorun felsefi bir perspektiften ele alındığında, özellikle ahlak ve benzer birçok konu hakkında Aristoteles'in ortaya koyduğu çelişmezlik ve özdeşlik, Leibniz'in ortaya koyduğu yeter-sebep gibi akıl yürütme ilkeleri karşımıza çıkmaktadır (Yüce, 2007). Ahlaki iyi veya doğru üzerine yapılan söylemlerde sıklıkla karşılaşılan bu ilkeler, Yalçınkaya (2016) tarafından doğrudan değer seçimine adapte edilmiştir. Akıl yürütme ilkeleri ve değerlerle olan ilişkisi şöyledir:

Özdeşlik: Bir şey ne ise odur. Değerler eğitimi verilecek öğrenci ile eğitimi verecek öğretmenin aynı kavrama aynı anlamı yüklemesi gerekir. Böylece fikir karışıklığına yol açılmamış olur. Ancak dikkat edilmesi gereken durum, toplum açısından genel kabul görmüş tanımlamalarda özdeşlik kurmak gerektiğidir. Başka bir ifadeyle, benzerlik ve özdeşlik aynı şey değildir ve benzer bir durumda, bir değerin anlamı ancak topluma uygunluğu ile kabul edilebilir.

Çelişmezlik: Çelişmezlik ilkesi, bir şeyin aynı anda hem kendisi hem de kendisinden başka bir şey olamayacağıdır. Değerler eğitiminde ele alınan değerlerin kazandırılmasında çelişikliğe yer verilmemelidir. Herhangi bir değer, tüm herkesi kapsamaktaysa bazılarını kapsamaz denilemez.

Üçüncü Halin İmkânsızlığı: Bir şeyin ya kendisi ya da kendisi olmayan durumunda olmasıdır. Üçüncü bir durum yoktur. Öğretilecek değer açısından ise o davranış ya doğrudur ya da doğru değildir. Koşullara göre üçüncü bir durum yoktur.

Yeter-Sebep İlkesi: Bir şeyin var olabilmesi için yeterli bir sebebin olması gerekir. Değerler eğitiminde kazandırılacak değerin neden edinilmesi gerektiği bireye anlatılmalıdır.

Değerler eğitimi kapsamına alınacak değerin seçimi sorunu veya yeni nesile kazandırılması gerektiği düşünülen değerlerin hangileri olduğu sorunu yerel bir görünüm taşımamaktadır. Tüm kültürleri kapsayan değerlerin belirlenmesi konusunu ele alan ve 250

dini liderin katıldığı bir konferans sonucunda dürüstlüğün fazileti, doğruluğun takibi, dünya problemlerine pasif direniş konularını kapsayan değerlerin evrensel nitelik taşıdığı kabul edilirken kürtaj ve ötenazi gibi tartışmalı konuları kapsayan değerlerin ise kültürel çeşitlilik gösterdiği kabul edilmiştir (Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000).

2.2.10. Okulda değerler eğitimi süreci. Post-modernizme göre, geleneksel ideolojiler tutarlılığını kaybetmiş ve önemlerini yitirmişlerdir. Söz konusu bakış açısına göre, günümüzde sabit değerlerden söz edilememektedir. Ancak bu durum, değerlerin okulda öğretilmemesi gerektiği anlamına gelmez. Kültürel politikanın bir şekli olarak eğitim, sadece bilginin transferi, becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda değerlerin gelişmesini de işaret eder (Veugelers, 2000). Okullar, toplumun değerlerini yansıtır ve somutlaştırırlar. Varoluşlarını, toplumun eğitime değer verdiği gerçeğine borçludurlar (Halstead & Taylor, 1996).

Okul, terim olarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin toplu olarak gerçekleştirildiği yerdir (TDK, b.t.). Okul içerisinde sistematik bir biçimde öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılır. Öğretim süreci, öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, içinde yaşadıkları toplumun şartları, kültürel ve etnik kimlikleri gibi faktörler dikkate alındığında daha etkili ve verimli geçer. Öğretmenler, kültürel hassasiyetler veya değerler gibi faktörlere duyarsız kalırlarsa, daha başarısız bir süreç ortaya çıkar (Gay, 2000/2014). Bütün öğrenme içerikleri, sosyal kimliklere (ırk, cinsiyet, sosyal sınıf vb.) atıfta bulunur ve belli kültürel anlamlara sahiptir. Değerler eğitimi, öğretim sürecinin istisnası değildir (Schuitema, Dam & Veugelers, 2008). Değerler öğretilebilir ve öğrenilebilen olgular (Gömleksiz ve Kılınç, 2015; M. Z. Aydın, 2010) olarak kabul edildiği için, okullar ortak veya genel değerleri öğretebilir ve hatta öğretmek zorundadır denebilir (Parker, 2008/2018).

Halstead ve Taylor (2000)'a göre, okullar, değerler eğitiminde iki önemli role sahiptir. Birincisi, çocukların var olan değerlerinin üzerine topluma uyumları için gerekli olan

farklılıklara saygı veya eşitlik gibi değerleri eklemek ve inşa etmektir. İkincisi ise çocukların kendi değerlerini uygulamasına ve yansıtmasına destek olmaktır. Öğrencilerini okul yaşamına katılmaya teşvik eden, öğrencilere sorumluluk davranışını sergilemeleri için fırsat oluşturan okullar, öğrencilerin değerleri kazanmasında pozitif güçlü etkiye sahiptirler. Öğrenciler bu okullarda disiplini, paydaş grupların kuralları olarak kabul ederler. İyi karakter, disiplinli okul ve sınıf çevresi tarafından adil bir şekilde kabul edilmiş açık kurallar tarafından güçlendirilir (Lerning, 1993).

Okulda verilecek değerler eğitiminde genel olarak şu ilkeler göz önüne alınmalıdır (Hökelekli, 2013; Montagu, 1953/1964; Quisumbing & de Leo, 2005):

- Değerler eğitimi, bütün ders programları ve okul içi etkinlikleri içine alan bir müfredat çerçevesinde yürütülmelidir. Ayrıca sınıf kadar, kantin, spor salonu, teneffüs alanları gibi bütün okul ortamları değerlerin yaşandığı alanlar olmalıdır.
- Okul değerler eğitimi çabalarında anne-baba ve çevresel imkânlar, tam bir iş birliği içerisinde olmalıdır. Özellikle okulun verdiği değerler noktasında, anne-baba tam bir iş birliği içinde olmalıdır. Beil (2003'den akt. Yiğittir, 2010, s. 209)'e göre kişilik özelliklerinin şekillendiği süreçte, öğrenciler aileleri ve öğretmenlerinin davranışları arasında tutarsızlık yaşadıklarında bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. Aileler, değer yargılarını çocuklarına tutarlı bir şekilde sunmalıdır. Kişisel ruh haline göre bazen müdahale edip bazen görmezlikten gelmemelidirler.
- Ahlaki standartları yükseltmeye öncelik verilmeli, akademik başarı onu izlemelidir.
- Değerler eğitiminin özü, öğrenciye hayattaki "neden?" ve "ne için?" sorusunu sormada yardımcı olmaktır. Değer temelli eğitimi teşvik eden bir kurumda, bilim ve teknoloji odaklı olmanın yanı sıra ortaya çıkan yeni gelişmeler her zaman bu iki soruna tabi tutulmalıdır. Popüler kültür ürünlerinin öğrenciler üzerindeki bozucu etkilerine karşı öğrencilere eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırılmalıdır.

- Değerler eğitimi bağlamındaki bir ders, yaşamın kendisidir. Eğitmenler, yaşamları hakkında cevapları olmayan birçok soru olduğunu kabul etmekten korkmamalıdırlar. Eğitimci ve öğrenci birlikte cevapları aramaya çalışmalıdır. İyi karakter geliştirmek için öğrencilerin gerçek yaşamdan günlük etkileşim ve tartışmalara ihtiyaçları vardır. Çocuğa, iyi veya kötü, gerçek dünya problemleri sunulmalıdır.

Sayılan ilkeler dışında, okuldaki değerler eğitimi sürecini etkileyen bir diğer olgu, okulun ahlaki iklimidir. Okulun ahlaki iklimi kavramıyla söylenmek istenen şeyler, okul içindeki ilişkilerin doğası, baskın toplumsal etkileşim biçimleri, öğretmenlerin beklentileri ve tutumları, öğrenme iklimi, çatışmaları çözme biçimleri, fiziki çevre, yerel toplum ve anne-baba ile bağlantılar, iletişim modelleri, okuldaki öğrenci ilişkilerinin doğası, disiplin prosedürleri, zorbalık ve ırkçılık politikaları, yönetim tarzı, okulun temel felsefesi ve amaçlarıdır. Okulun sahip olduğu ahlaki iklim gençlerin ve çocukların kişisel niteliklerinin, tutumlarının ve değerlerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Halstead & Taylor, 2000; Nucci & Powers, 2014). Başka bir ifadeyle, değerler, müfredat ve ahlaki iklime sahip okul vasıtasıyla transfer edilir (Veugelers, 2000).

Okul içerisinde değerler eğitiminde kullanılan yöntemler açısından bakıldığında, okul öncesinde bile yöntemlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Tartışma temelli ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri en yaygın olanlarıdır. Diğer yöntemler ise drama, iş birliğine dayalı öğrenme, grup çalışmaları, uygulamalı etkinlikler, proje, eğitimsel oyunlar ve tema günleridir (Halstead & Taylor, 1996).

2.2.10.1. Değerler eğitimi sürecinde öğretmenin rolü. Öğretme anlayışının ahlaki bir yönü vardır. Bir öğrencinin ahlaki düzenini geliştirmek, öğretmekle kastedilen şeyin bir parçasıdır. Diğer bir ifadeyle, okul bağlamında ahlak öğretiminin önemli iki yolu vardır. Birincisi, öğretim tarzı, ikincisi içeriktir. İlkinde öğretmen ahlaki bir örnektir. İkincisi ise eğitim sürecinde ahlak konularının ele alınmasıyla gerçekleşir. Öğretmenler, kendi ahlaki

inançlarını veya beklentilerini arada söyleyerek, ahlakı öğretmek için tasarlanan bir müfredat veya programı benimseyerek, akademik müfredatın içindeki ahlaki sorunları araştırarak veya ahlaki açıdan iyi davranış için gerekli kapasiteleri geliştirerek sınıfa girebilirler (Fenstermacher, Osguthorpe & Sanger, 2009).

Ders programları ile ilişkilendirilmiş değerlerin kazandırılmasında farklı yollar kullanılabilir. Fakat hangi yol tercih edilirse edilsin öğretmenin rolü göz ardı edilemez (Öztürk Demirbaş & Çelikkaya, 2012). Çocuk ve gençlere değerler evde anne-baba tarafından, okulda ise öğretmenler kanalıyla aktarılır ve yaşatılır (Hökelekli, 2013). Ancak bu noktada öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Eğer çocuğun aileden getirdiği değer ile öğretmenin kazandırmaya çalıştığı değerin çatışırsa, bu durum çocukta iki türlü tarza yol açabilir: Çocuk ya öğretmenin ölçülerine göre karşı gelir, ona karşı düşmanlık besler ve onun bütün değerlerini reddeder ya da öğretmenin ölçülerine uyar ve ana-babasının değer ölçülerinden dolayısıyla kendisinden utanç duyar (Montagu, 1953/1964).

Öğretmenlerin değerler eğitimindeki rolü ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Fenstermacher ve diğerlerine göre (2009), bir değerin sahipliği ve kararı öğrenciye bırakılmalıdır. İyi niyetle aktarılsa bile, değerlere sahip olması için çocuk zorlanmamalıdır. Onlara göre, öğrenci bahsi geçen değeri kabul etmediği sürece, bir değerin gerçek entegrasyonu veya içselleştirilmesi sağlanamaz. Eğitimciler kendi değerlerini dayatabilir ve öğrenciler söz konusu değerleri ifade etmeyi başarabilirler, ancak bu, öğrencilerin öğrenme ortamının dışındayken kendi değerlerini yaşamalarını engellemez. Bu nedenle, değerler eğitimi, eğitimcinin, başkalarına saygı göstermeyi bilmesini gerektirir. Değerler paylaşılabilir ve tartışılabilir ancak zorla yüklenilemezler. Bu sebeple öğretmenlerden davranışlarında tutarlı bir model olması istenirken aynı zamanda değerler eğitiminde tarafsız kalması da beklenir (Quisumbing & de Leo, 2005). Ancak diğer görüşü savunan araştırmacılara göre (Halstead & Taylor, 2000; Veugelers & Kat, 2003), eğitimin ahlak üzerine çalışıp çalışmama

üzerine bir seçeneği yoktur ve öğrencilerin vatandaşlığını geliştirmede (kültürel veya politik) öğretmenler tarafsız kalamazlar. Öğretmenler, daima sosyo-kültürel bir pratik olarak önemli bulduğu değerleri teşvik ederler. Öğrenci merkezli eğitimde bir öğretmen süreci etkilemek istemese bile, bilmeden, öğrenciyi etkileyebilecek ipuçları verir. Bu durum, konu seçimi, seçilen örnekler ve öğrencilerine tepkileri sayesinde gerçekleşir. Branşı ne olursa olsun, öğretmenler değerleri sürekli somutlaştırırlar; bu somutlaştırmayı da onların davranışları, öğretim materyallerindeki seçimi, kişisel görüşleri ve de öğrenciye tepkileri yoluyla yaparlar. Diğer bir ifadeyle öğretmenin çalışmak için seçtiği konular, kullandığı metotlar, sınıfı organize etme tarzı, öğrencilere nasıl davrandığı, kendi değerlerini ve değer tercihlerini yansıtır (Demirhan İşcan, 2011; Naylor & Diem, 1987'den akt. K. Yazıcı, 2006, s. 509).

Öğretmenlerin ahlak veya değerler eğitiminde farklı eğitim felsefesi yaklaşımlarına sahip olabilir. Yaşanan ahlaki bir problem karşısında öğretmenlerin tepkilerinin eğitim felsefesine göre dağılımları şöyledir (Çiftçi, 2001, s. 61):

- Romantik yaklaşımı benimseyen öğretmen, sınıfın ürettiği bütün çözüm süreçlerini eşit biçimde kabul edilmesi gerektiğini düşünür.
- Klasik/geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmen, probleme derhal müdahale etmesi gerektiğini ve iyi bir rol-model olması gerektiğini düşünür.
- Bilişsel yaklaşımı benimseyen öğretmen, problemi sadece ilgili kişilerin problemi olarak değil, bütün grubun problemi olarak görür. Sorular çerçevesinde problem tartışılması ve eylem planı yapılması gerektiğini düşünür.
- Göreci (rölativist) yaklaşımı benimseyen öğretmen ise problemi çocukların yaşlarına özgü olduğunu, başkalarının problemine karışılmaması gerektiğini düşünür.

Öğretmenlik mesleğinin özünde üç temel norm ya da değerin olduğu, bunlara bağlı olarak da üç ayrı sorumlulukla yüklenmiş olduğu söylenebilir. İlki, öğretmenin entelektüel sorumluluğudur. Öğretmen, konularını olabilecek en iyi ve doğru şekilde öğretmenlidir.

İkincisi, demokratik sorumluluğudur. Öğretmen, sınıflarını demokratik ilke ve değerlere uygun olarak yönetmelidir. Başka bir ifadeyle, öğretmen değerler eğitimi sürecinde demokratik bir öğrenme çevresini garanti etmelidir. Öğretmen, en iyi şekilde öğrenmeyi sağlayacak öğrenme atmosferi yaratmalıdır. Son olarak ise mesleki sorumluluğudur. Araştırma konusu itibariyle, öğretmenin demokratik sorumluluğu ele alınacaktır. Öğretmenin bu sorumluluk altında, en önemli yükümlülüğü herhangi bir ideoloji veya dünya görüşünü öğrenciye aşılamamasıdır. Aynı şekilde, öğretmen ayrımcılık yapmamalı, öğrencilerine eşit muamele etmeli, sınav ve değerlendirmelerde adil olmalıdır. Bunlar dışında, öğretmenin davranış ve tutumlarıyla öğrencilerine model olması, farklı fikirlere saygıyı, hoşgörüyü öğretmesi beklenmektedir (Cevizci, 2016; Quisumbing & de Leo, 2005). Benzer bir bakış açısına sahip Veugelers (2000) ise öğretmenler için üç eğitimsel görev arasındaki dengeyi koruma görevi kolay olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenler, pedagojik görevlerinin bir kısmı olarak belli değerleri desteklemeli, öğrencilere bilişsel stratejileri öğretmeli ama aynı zamanda öğrencilerin öz saygıları için öğrencilerin kendi düşüncelerine saygı duymalı ve kültürel farklılıkları kabul etmelidir.

Her şeyden önce öğretmenin mantıki düşünen, iradeli ve güler yüzlü olması gerekir (Kerschensteiner, 1912/1977). Benzer olarak Kanad (1958), öğrencilere değer kazandırmak için önce karşılıklı saygı ve sevgi olması gerektiğini belirtir. Aibauer ve Piaget'e göre, öğrenciler, öğretmenin ilk zamanlarda adil, sonrasında anlayış, itimat ve şahsi münasebetlerini istemektedirler (Kanad, 1958). Öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan örnek model olmaları, değişik stratejiler kullanarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında değerlerle ilgili istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine yönelik öğrencilere çeşitli uygulamalar yaptırmaları gerekir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmak, birbirlerine saygı duymalarını ve iyilik yapmalarını sağlamak ve onlara grubun değerli bir üyesi olduklarını hissettirmek gerekir (Hökelekli, 2013).

Titus (1994), değerler eğitiminde öğretmenin önemine vurgu yaparak, öğretmenlere yönelik bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Öğretmen, öğrencinin bilgi, davranış ve duygularına odaklanarak kişinin bütününü eğitmelidir. Örneklerinde erdemleri ödüllendiren ve onurlandıran içerikler seçmeli ve değer içeriğini yansıtması için öğrenciyi teşvik etmelidir. Açık, tutarlı, içten ve öğrenciler için yüksek beklentili iletişim kurmalıdır. Öğrencide akran zorbalığına dirençli, özsaygıyı sürdüren, pasif yolla çatışmaları çözen beceriler geliştirmeli, pozitif kişilik örneğiyle rol-model olmalıdır. Saygılı bir dil gerektirmeli ve kullanmalıdır. Doğru/çekirdek değerleri (merhamet, cesaret, kibarlık, adalet, dürüstlük, nezaket, sadakat, sebat, saygı ve sorumluluk) öğretmek için sınıf kurallarını adil oluşturmalı ve adil yürütmelidir. Minnettarlık ve övgülerle öğrencinin erdemli davranışlarını ve gayretli çalışmalarını pekiştirmeli, etik dışı, ahlaksız ve saygısız davranışları düzeltmeli veya düzelmesini kolaylaştırmalıdır. Heterojen gruplarda iş birliği ile öğrencileri birlikte çalıştırmalı, akranları, anne-babayı ve toplumu işe katmalı, öğrencileri toplum hizmetine katılmaya teşvik etmelidir. Öğretmen, öğretme görevini yapmalı ama öğüt vermemelidir.

2.2.10.2. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. Değerler eğitimi ile sosyal bilgiler dersinin ilişkisi, dersin içeriği dolayısıyla her zaman var olmuştur. Parker (2008/2018), sosyal bilgiler eğitiminin iki hedef taşıdığını (sosyal anlayış ve vatandaşlık yeterliği), okulların bu hedeflere üç alt hedefle (bilgi, tutum ve değerler, beceriler) ulaştığını belirtir. Parker'a göre, değerler demokratik vatandaşlık için gereklidir. Naylor ve Diem'e (1987'den akt. Kan, 2010, s. 143) göre ise sosyal bilgiler dersinde verilen değerler eğitimi, iki yönlü etki gösterir. Bunlardan birincisi, öğrencilere kişisel veya kamusal olan tutum, değer veya inançları sık sık açıklama fırsatı verir. İkincisi ise, farklı tutum, değer veya inançlar hakkında deneyim kazanmaya yardımcı olur.

Ülkemizde de geçmişten bugüne sosyal bilgiler dersinin ana disiplinlerini oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık konuları içerisinde değerler dolaylı yoldan da olsa, çocuklara

kazandırılmaya çalışılmıştır. II. Meşrutiyet'in ilanından günümüze kadarki sosyal bilgiler kapsamına giren bütün ders programlarında ahlak eğitimi önemli bir yere sahiptir. 1913 tarihli Mekatib-i İbtidaiyye Ders Müfredatına göre, sosyal bilgiler kapsamına giren dersler musahabat-ahlakiyye, tarih ve coğrafyadır. Söz konusu derslerden, musahabat-ı ahlakiyye dersinin iki devrede işlenmesi öngörülmüştür. İlk devrede ahlak üzerine genel sohbetler şeklinde işlenmesi, orta devrede ise çeşitli kurumlara karşı vazifelerin anlatılması gerektiği bildirilmiştir. Orta devre, ağırlıklı olarak vatandaşlık bilgileri içermektedir. 1922 yılında ise tarih ve coğrafya dersleri aynı adlarla karşımıza çıkarken "muhasabat-ı ahlakiyye" adlı dersin kaldırıldığı ve yerine "malumat-ı medeniyye" dersinin geldiği görülür. İçerik olarak 1913 programıyla benzerdir. 1924 programı, Cumhuriyet'in ilanından sonra uygulanan ilk programdır. Programda söz konusu dersin adı "musahabat-ı ahlakiyye ve malumat-ı vataniyye" olarak değiştirilmiştir. İlkokulun ilk üç sınıfında, ahlak kurallarının çocukların vicdanında yaşatacak sohbetler şeklinde verilmesi istenmiştir. 4. ve 5. sınıflarda ise vatana, devlete karşı vazifeler, sorumluluklar gibi vatandaşlık konularının ağırlıklı olduğu görülür. 1922 programına benzer olarak dersin içeriğinde yeni kurulan bir devletin temel özellikleri anlatılmıştır. Amaç ise yeni bir ulus devlet yaratma fikrinden hareketle cumhuriyeti ve yeni devleti sahiplenen, onları koruyan nesillerin yetiştirilmesidir (Keskin, 2002; 2008). Sosyal bilgiler dersi, 1926, 1936 ve 1948 Öğretim Programlarında, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi adlarıyla işlenmiştir. 1926 programının genel amacı, genç neslin topluma intibakını sağlamak ve iyi vatandaşlar yetiştirmek olarak belirtilirken 1936 programında amaçlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. İlk kez belirlenen eğitim-öğretim ilkeleri ile derslerin amaçlarına bakıldığında, devrimleri benimseyen, bilime inanan, Cumhuriyeti savunan gençleri yetiştirmenin temel amaç olduğu söylenebilir. Özellikle tarih ve coğrafya derslerinin ulusal ve milliyetçi bir çizgide hazırlandığı görülmüştür. 1948 programında ilkokulun amacı, çocuklara milli kültürü aşılamaktır. Bu programda yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersi, ana

amaca ulaşmada öncelikli dersler olmuşlardır. İlk olarak 1968 programı ile sosyal bilgiler adını alan bu dersin ana amacı, önceki programlara benzer şekilde milli değerleri ve Türk devrimlerini koruyan, demokratik düşünen, araştıran, düşüncelere saygılı, fedakâr, mükemmel bireylerin yetiştirilmesidir (Aykaç, 2011; Keskin, 2002). 1926 programından itibaren bakıldığında, her sene değer ve değerler eğitimine verilen önemin arttığı söylenebilir. 1926 programında dokuz, 1936 programında on bir, 1948 programında on altı, 1968 programında yirmi altı değer ifadesi yer almaktadır. Ayrıca dayanışma, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin tüm programlarda (1998, 2005, 2018 dâhil) olduğu görülmektedir (Tay & Ünlü, 2016).

1985 yılında kabul edilen kararlarla milli tarih, milli coğrafya gibi disiplinlere ayrılan sosyal bilgiler dersi, 1998 yılında yeniden birleştirilmiştir. 1998 programında değerler veya değerler eğitimi açıkça belirtilmemiş, genel ve özel amaçların içeriğinde yer almışlardır. Söz konusu programda dolaylı olarak var olan 12 değer (duyarlılık, sorumluluk, saygı, dayanışma, aile birliğine önem verme, sevgi, çalışkanlık, vatanseverlik, estetik, hoşgörü, yardımseverlik ve bilimsellik) 2005 programında belirtilen değerlerle aynıdır (Keskin, 2008).

Sosyal bilgiler dersine doğrudan değerleri kazandırma misyonunun yüklenmesi, 2005 yılında uygulamaya konan ders programı ile olmuştur (MEB, 2005). Programda öğrenme alanlarına dağıtılmış şekilde yirmi değerin (adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik) ders kapsamında doğrudan kazandırılması belirtilmiştir. 2018 yılında uygulamaya konan öğretim programının temel felsefesinde *"...kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan milli, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek"* ifadesi yer almaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında öğrencilerin

"Milli, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri" vurgulanmıştır. Öncülü öğretim programına benzer şekilde, öğrenme alanlarına dağıtılmış biçimde doğrudan kazandırılması beklenen 18 değer (adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik) yer almaktadır (MEB, 2018). Her iki program incelendiğinde, 2005'te yer alan hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerinin 2018 programından kaldırıldığı; eşitlik ve tasarruf değerlerinin eklendiği görülmektedir. Yenilenen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerlerin sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre değerlerin dağılımı

Öğrenme Alanları	**4. sınıf**	**5. sınıf**	**6. sınıf**	**7. sınıf**
Birey ve Toplum	** Saygı* ** Sorumluluk*	** Bilimsellik* ** Aile birliğine önem verme* ** Sorumluluk*	** Dayanışma* ** Yardımseverlik*	** Özgürlük* ** Sorumluluk*
Kültür ve Miras	** Aile birliğine önem verme* ** Kültürel mirasa duyarlılık* ** Vatanseverlik*	** Estetik* ** Kültürel mirasa duyarlılık*	** Kültürel mirasa duyarlılık*	** Estetik* ** Kültürel mirasa duyarlılık*
İnsanlar, Yerler ve	** Doğal çevreye duyarlılık*	** Doğal çevreye duyarlılık*	** Vatanseverlik* ** Doğal çevreye*	** Özgürlük*

Çevreler		* *Dayanışma*	*duyarlılık*	
Bilim, Teknoloji ve Toplum	* *Bilimsellik* * *Doğal çevreye duyarlılık*	* *Dürüstlük* * *Çalışkanlık* * *(Bilim etiği)*	* *Bilimsellik*	* *Bilimsellik* * *Özgürlük*
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	* *Sorumluluk* * *Tasarruf*	* *Sorumluluk*	* *Vatanseverlik* * *Doğal çevreye duyarlılık* * *Sorumluluk*	* *Dayanışma* * *Dürüstlük* * *Çalışkanlık*
Etkin Vatandaşlık	* *Sorumluluk* * *Bağımsızlık*	* *Özgürlük* * *Bağımsızlık*	* *Eşitlik*	* *Barış*
Küresel Bağlantılar	* *Kültürel mirasa duyarlılık* * *Saygı*	* *Kültürel mirasa duyarlılık*	* *Kültürel mirasa duyarlılık*	* *Barış* * *Saygı*

Programda doğrudan kazandırılması beklenen değerlerden sevgi ve adalet değerlerinin ünitelere dağıtılmış değerler arasında yer almadığı görülmektedir. Söz konusu değerler, tüm ünitelerde ele alınması gereken değerler olarak düşünülmüş olabilir.

2.2.10.2.1. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler. Parker (2008/2018) sosyal bilgiler dersi aracılığıyla değerlerin kazandırılması sürecinde yararlanılabilecek bazı öneriler sunmuştur. Ona göre, günlük sınıf yaşamında, başkalarını düşünme, özgürlük ve eşitlik, bağımsız düşünme, bireysel davranışlardan sorumlu olma ve insan onuruna saygı gibi değerlerin yaşatılmasına yönelik sınıftaki günlük hayat gözlemlenebilir. Öğrenci, ülkenin tarihini öğrenmeye, bu tarihin ilham verdiği idealleri anlamaya ve gerçekte yaşananlar ile bu idealler arasındaki boşluğu kapatmak için sürekli çaba göstermeye teşvik edilebilir. Tarihte yaşamış ya da günümüzde yaşayan, bazı değerlerle

özdeşleşmiş kişilerin biyografileri ele alınabilir. Hem ulusal hem uluslararası bazı yargı kararları bazı değerlerin kazandırılması amacıyla kullanılabilir. Dini ve ulusal bayramlar değerler açısından incelenebilir. Uluslararası kabul edilmiş belgeler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi vb.) incelenebilir. Toplumun değerleriyle uyuşmayan olaylar sınıfa getirilip tartıştırılabilir. Farklı kültürlerdeki değerler karşılaştırmalı olarak sınıfa inceletilebilir. Yeşil ve Aydın'a (2007) göre ortaokul öğrencileri soyut işlemler döneminde bulunmaktadır ve artık bu öğrencilere değerler eğitiminin teorik temelleri verilebilir, tartışmalar yaptırılabilir, yeni değerler üretmeleri ya da eski değerleri eleştirmeleri istenebilir. 6. sınıftan itibaren tartışma, sorgulama, araştırma ve incelemeler yaptırma, seminer ve konferanslarla bilgilendirmelerde bulunma gibi teorik temelli yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanabilir.

Sosyal Bilgilerin değerler eğitimi açısından yapısının ise bireysel değerlerden ziyade toplumsal değerleri destekleyici olması beklenmektedir. Esasen Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2005) sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olan bir ders olarak tanımlanmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da benzer şekilde milli ve manevi değerlerin kazandırılmasında söz konusu dersin önemini vurgulamaktadır (MEB, 2018). Parker (2008/2018), kişisel değerlere doğru hareket edildiğinde sosyal bilgiler eğitiminin etkisinin azalacağını belirtmiştir. Ona göre, kişisel değerler kişinin kendi yaşantısıyla ilgilidir. Sosyal bilgiler ise hayat ile iç içe olan bir derstir. Özetle ifade edilecek olursa sosyal bilgiler dersi, ortak değerleri geliştirebilir ancak kişisel değerleri geliştirmede etkisi azdır.

2.2.11. Değerler eğitimine yönelik mevcut yaklaşımlar. Yaklaşım, bir sorunu ele alış, soruna bakış biçimi şeklinde tanımlanmıştır (TDK, b.t.). Araştırmacıların, araştırmasında kullandığı yöntem ve teknikler için kabul ettiği bir paradigması olduğu gibi, eğitimcilerin de değerler eğitimini ele alış biçimini ifade eden yaklaşımları vardır. Bu bağlamda, değerler eğitimi yaklaşımları, değerleri öğretmeye yönelik genel bir yönelim anlamına gelmektedir

(Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford & Johnson, 1976).

Eğitimde, *değerler* ve *yaklaşımlar* üzerine birbirine zıt fikirler öne sürülmektedir. *Değerler* noktasında, birçok ülke kendi eğitim sistemlerinde kazandırılması tasarlanan değerlerin kısa listesini yapmıştır. Söz konusu değer listesi açısından ülkeler arası benzerlikler veya farklılıklar olabilir. Veugelers ve Kat (2003), ülkelerin kazandırmayı hedefledikleri değerleri, 'toplum yönlüye karşı birey yönlü değerler' ya da 'bağımsızlığa karşı uyumluluk değerleri' gibi birbirine karşıt fikirler şeklinde ayırmışlardır. Başka bir ifadeyle, kazandırılacak değer, bireyin kendisinin belirlediği bir değer mi olacak yoksa bireyin topluma uyumu için çoğunluk tarafından kabul edilmiş bir değer mi olacak? sorusu ülkelerin değer listesini oluştururken benimsediği fikirlerin temelini oluşturmaktadır. *Yaklaşımlar* noktasında ise Veugelers ve Kat (2003) birbirine zıt fikirlerden ortaya çıkan iki yaklaşım öne sürmüşlerdir. İlki, değer transferidir (geleneksel karakter eğitiminin bir kavramıdır). Geleneksel anlayışı yansıtan bu yaklaşım, bireyin değer ve inançlarını seçme ve bunlara göre hareket etme yeteneğini geliştirmek yerine içerik ve becerilere daha fazla önem vermiştir. Yetişkin otoritesini ve yetişkinlerin sahip olduğu değerlerin transferini ima eder. Daha eğitmen merkezli olduğu için, eğitimcinin hem bilgi ve beceri sahibi (uzman) hem de değer modeli (bir idol) olduğu görülür. Öğrenci, sadece teslim edilen malzemeyi alarak daha pasif bir rol üstlenir. Geleneksel anlayış, alışkanlık, taklit, modelleme, öğretim, ödül ve cezaların rolü ve karakterin oluşumunda otoriteyi vurgulamakta ve gerekçesinde Aristoteles ahlakını hatırlatmaktadır (Arthur, 2014). Ancak bazı eğitimciler, geleneksel değerler eğitimi yaklaşımına itiraz ederler ve karakter eğitiminin bir beyin yıkama olduğunu söylerler. Onlar, ahlaki muhakeme, fikir birliği ve değer açıklamayı vurgular (Demirhan İşcan, 2011; Quisumbing & de Leo, 2005). Söz konusu fikirler ise zıt fikirlerden diğeri, yani değer iletişimini savunurlar (eleştirel düşünme ve Kohlberg geleneğine ait bir kavramdır). Değer iletişimi yaklaşımı, öğrencilerin kendi değerlerini açığa vurmasını ve kendi değerlerinin

farkına varmasını vurgular (Veugelers & Kat, 2003).

Bir başka değerler eğitimi yaklaşımları sınıflamasını ise Kirschenbaum (1995) yapmıştır. Değerler eğitiminde geleneksel (telkin etme veya rol-model olma) ve yeni yaklaşımların (ahlaki muhakeme, değer analizi ve değer açıklama) herhangi birinin seçilmesini reddederek kapsamlı ahlak eğitimi veya kapsamlı değerler eğitimi adını verdiği bir yaklaşım öne sürmüştür. Ona göre hem geleneksel hem de en yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Kapsamlı ahlak eğitimi, okul yaşamının tüm özelliklerini (müfredat dışı etkinliklerden sınıf içine kadar), toplumun bütün katılımcılarını (aile, din kurumları, sivil liderler vs.), tüm yöntemleri (telkin etme, rol-model olma, kendi kendilerine öğrenmelerini teşvik etme vs.) ve tüm içerikleri (kişisel değerlerden ahlaki sorunlara kadar) kapsayan bir yaklaşımdır. Aynı zamanda Kirschenbaum (1995) değerler ve ahlak eğitiminde dört büyük akım olduğunu belirtmektedir: Değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi.

Söz konusu akımlardan ilki olan değer gerçekleştirme akımı, 1980'de Sidney B. Simon tarafından geliştirilmiştir. Bu akımda öncelikli amaç, bireylerin kendi değerlerinin farkında olmasıdır. 1960-1980 yılları arasında etkili olmuştur. Öğrencilerin değerlerini, öncelikli değer tercihlerini açıkça söylemelerini, bu değerleri yansıtmalarını, onları yeniden onaylamalarını ya da değerlendirmelerini ve onları günlük yaşamlarına uygulama yollarını araştırır ve gerekli olan becerileri (özsaygı, kişinin kendini tanıması, hedef belirleme yeteneği, düşünme, karar verme ve iletişim becerileri, sosyal beceriler, dünya bilgisi) geliştirmeyi hedefler (Kirschenbaum, 1995). Bu akımdan etkilenen yaklaşımlar, değer belirginleştirme/değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarıdır (Akbaş, 2008).

İkinci büyük akım, günümüzde Aristoteles'in erdem ahlakına dönüşle beraber popülerliğini yeniden kazanan karakter eğitimidir. 1980 sonrası, değerler eğitimi yaklaşımlarının etkisiz kaldığının fark edilmesi, geleneksel değerlere dönüş yapılmasını

gerektirmiştir. Ayrıca Kohlberg'in ahlaki bilişi vurgulayan yaklaşımında radikal değişiklik yapılması gerektiğine inananlar, karakter eğitimine genel bir dönüş yapmış ve Aristoteles'in erdem ahlakı geleneğine yönelmişlerdir (Carr, 2014). Böylelikle sahip olunan duyuşsal özelliklerin kişilik haline getirilerek davranışlarla yansıtılmasına merkezi rol veren karakter eğitimi, yeniden gündeme gelmiştir. Etkili bir karakter eğitiminin amacı, deneyimleri ön planda tutan eğitimsel etkinlikler ve fırsatlar hazırlamaktır (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Sorumlu ve erdemli davranışların temel taşları olarak kabul edilen geleneksel değerleri öğretmeyi hedefler. İlgili literatür incelendiğinde, karakter eğitiminin değerler eğitimi kavramıyla bazen eş bazen benzer anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Belli değerlerin yeni nesile kazandırılması açısından ortak noktalara sahip olmalarına rağmen, gerçekte karakter eğitimi diğerlerinden farklıdır. Değerler eğitimi, belli ilke ve kuralların içselleştirilmesini ve kazandırılmasını, başka bir ifadeyle bireylerin nasıl eylemde bulunacaklarını göz önünde bulundururken, karakter eğitimi nasıl bir kişi olacakları üzerinde durur (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Bununla birlikte, günümüzde uygulanan karakter eğitimi, geleneksel karakter eğitimi yaklaşımından kullanılan yöntemler açısından benzerliği olmasına rağmen farklıdır. Karakter eğitimi, öğretmen merkezli bir eğilim sergiler. Günümüzde kullanılan adıyla etkili karakter eğitimi yaklaşımı ise öğrenciyi aktif kılan, örtük programları ve okul kültürünü dikkate alan bir yapı içerir. Söz konusu yaklaşım, ayrı bir başlık altında ayrıntılı olarak verilmiştir. Kirschenbaum (1995), açıklanan akımlar dışında, ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi akımlarından da söz etmektedir. Ahlak eğitiminin ahlaki tutumların kazandırıldığı süreç olarak tanımlar. Vatandaşlık eğitimi ise demokratik ortama vurgu yaparak ve hukuk kurallarını öğreterek toplama uyumu sağlama amacını taşıyan bir yaklaşımdır. Ancak bu yaklaşım, diğer değerler eğitimi yaklaşımlarının içerisinde genel bir bakış açısı olarak yer almaktadır.

Bacanlı'ya (2017) göre, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, duygu eğitimi, manevi eğitim

gibi kavramlar, değerler eğitimi ile bazı noktalarda örtüşse bile ele alınan konular açısından farklıdırlar. Bu yüzden değerler eğitimi yaklaşımları olarak geçen pek çok kavram, değerler eğitiminden ziyade aslında duyuşsal eğitim başlığı altında verilmesi gereken yaklaşımlardır. Bununla birlikte, değerler eğitiminde günümüzde yaygın olarak bilinen ve çeşitli ders programlarında öneriler yaklaşımların açıklanması önemli görülmektedir. Söz konusu yaklaşımlar şunlardır: Telkin etme/aşılama, değer açıklama/değer belirginleştirme, ahlaki muhakeme, değer analizi, gözlem yoluyla öğrenme, aksiyon/eylem öğrenme ve etkili karakter eğitimi yaklaşımlarıdır. Değer açıklama yaklaşımı gibi yaklaşımlar evrensel değerleri; telkin etme, rol-model olma gibi yaklaşımlar geleneksel değerleri öğretmek için kullanılmaktadır (Demirhan İşcan, 2011). Kullanılan yöntemler açısından benzerlikler olmasına rağmen, her bir yaklaşım için belirli yöntem ve tekniklerin tercihinden söz edilebilir. Örneğin karakter eğitimi ve telkin etme yaklaşımını benimseyenler, genellikle anlatım yöntemini ve hikâyelerin kullanımını tercih ederken, ahlaki muhakeme yaklaşımını benimseyenler ise tartışma yöntemini ve adil toplulukların kurulmasını tercih ederler (Halstead & Taylor, 2000). Sözü edilen yaklaşımlar dışında son yıllarda geliştirilen ve etkililik uygulamaları devam eden alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı ile değer bilinçlendirme yaklaşımına da çalışmada yer verilmiştir. Ayrıca değerler eğitimi sürecini açıklayan bir model ile süreç üzerine etkisi göz önüne alınarak örtük programdan da kısaca bahsedilmiştir.

Wynne'e (1989'den akt. Titus, 1994) göre yaklaşımı belirleyen asıl soru şudur: Doğruyu yanlıştan ayıran toplumsal değerleri aktarmayı mı yoksa çocukların okul dışında kendi değerlerini oluşturmalarına izin vermeyi mi tercih edeceğiz? Değerler eğitimiyle ilgili farklı görüşlerin ortaya çıkmasında en büyük etken, bu sorunun farklı cevaplara sahip olmasıdır. Mevcut araştırma her iki görüş arasında ortak noktayı bulmayı ve dengeyi kurarak çocuklara değerleri benimsetmeyi hedeflemektedir.

2.2.11.1. Telkin etme (aşılama/aktarma) yaklaşımı (inculcation). Değerler

eğitiminde en eski ve en yaygın kullanılan yaklaşımdır. Telkin etme yaklaşımının amacı, arzu edilen belli değerleri özümsetmek ya da aşılamaktır. Bu yaklaşımda değerler, kültüre ya da topluma dayanan davranış kuralları veya standartları olarak görülür. İnsanlar kuralları veya standartları, her zaman bilinçli olarak benimsemeyebilirler. Bazen bilinçsiz bir şekilde, yaşadığı toplumdan, katıldığı gruplardan ya da başka bir insandan kendi değerler sistemine eklemeler yapabilirler. Bu yaklaşımın taraftarları, toplumun ihtiyaç ve hedeflerinin bireylerin ihtiyaç ve hedeflerinden üstün olduğuna hatta onları tanımladığına inanırlar. Onlara göre değerler eğitiminin görevi, bireylere, toplum tarafından belirlenen rolleri üstlenmeleri için gereken değerleri aşılamaktır (Superka ve diğerleri, 1976). Sözü edilen bakış açısı, toplumun benimsediği değerlerin, uzun yılların sonunda kazanılan tecrübelerden oluştuğuna ve değerlerin aynı zamanda kültürün sürekliliğine olumlu katkı sağlayan erdemleri içinde barındırdığına olan inançtan veya duygudan kaynaklanmaktadır (Ekşi & Katılmış, 2014).

Değerler eğitimi sürecinde telkin etme yaklaşımını benimseyen öğretmen, dersin amacına ve çevreye bağlı olarak sosyal, kişisel, ahlaki, politik veya bilimsel değerleri öğrencilerine aktarmaya çalışır. Sözü edilen değerler öğrencilere güçlendirme, keşfetme, simülasyon ve modeller aracılığıyla kazandırılır. Bu yöntemler içerisinde en çok tercih edilen yöntem, güçlendirmedir. Güçlendirme yönteminde öğretmen, belli bir değere uyan davranışı ödüllendirir veya o değerin aksine davranışı cezalandırır. Bazen bu sadece bir gülümseme veya surat asma ile de gerçekleşebilir. Sıklıkla kullanılan diğer bir yöntem ise modellemedir. Öğretmen, benimsediği değeri her türlü temsil etmektedir. Örneğin dakik olmak veya geç kalmak, dersi sıkılgan veya coşkulu işlemek gibi eylemler bile öğrencilere model olabilir (Fernandes, 1999; Superka ve diğerleri, 1976). Öğretmenin tutarlı olmasının önemli olduğuna vurgu yapan Şirazi'ye (2013) göre, telkin edilen ile telkin edenin davranışı birbirine uymazsa tesirli olmaz. Bunun yanında öğrenciler de birbirlerine model olabilir.

Superka ve arkadaşları, Karthwohl'un duyuşsal alan taksonomisi ile Salzer ve

Mayer'in davranış değiştirme sistemini birleştirerek telkin etme yaklaşımı için sistematik bir model ortaya koymuşlardır (Superka ve diğerleri, 1976, s. 23-24). Söz konusu modelin aşamaları şöyledir:

1) Telkin edilecek değeri belirleme
2) İstenen içselleştirme seviyesini tanımlama
    - Kabul (farkındalık, almaya isteklilik, seçici dikkat)
    - Tepki verme (razı olma, gönüllülük, hoşnutluk)
    - Değerleme (onaylama, değeri tercih etme, sözleşme)
    - Organize etme (kavramsallaştırma, değer sistemi haline getirme)
    - Nitelendirme (genelleştirme, davranış kodları oluşturma)
3) Davranışsal hedef belirtme
4) Uygun yöntemi seçme (Bir davranışı artırmak, yeni bir davranış öğretmek, bir davranışı sürdürmek veya arzu edilmeyen davranışı ortadan kaldırmak için gerekli olan yöntem)
5) Yöntemi uygulama (Başlangıcı belirleme, uygulama, davranma, yeniden uygulama ve sürdürme)
6) Sonuçları grafik haline getirme ve nakletme

Sıklıkla tercih edilen yaklaşım olarak kabul görse bile, telkin etme yaklaşımının istenen amaçlara ulaşmada yeterince başarı sağlayamadığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Ekşi & Katılmış, 2014). Yaklaşımın kullanımında bazı sınırlılıklar da mevcuttur. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencilerle kısıtlı sürede beraber olmakta ve zaman yetersizliği, değerin davranışa dönüşmesine engel olmaktadır (K. Yazıcı, 2006). Ayrıca sürekli telkin altında bulunan çocuklar, ileride kendi akıllarını kullanamamaktadır. Bu sebeple çocuğun muhakemesini işletmek ve çocuğa değeri yaşatmak gerektiği belirtilmektedir (Kanad, 1958).

Oser ve Althof (1992'den akt. Çiftçi, 2001, s. 65-66) telkin etme yaklaşımının problemli bir yaklaşım olduğuna ilişkin çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, telkin edilen değerler, kültürün çoğunlukla kabul ettiği değerlerdir. O kültürde geçerli olmayan bir değer, meşruiyet kazanamaz. Ancak temel ahlaki prensipler, kültürler üstüdür ve kültürlere göre değişmemelidirler. Ayrıca değerlerin öncelikle anlaşılmaları ve yeniden yapılandırılmaları gerekir. Telkin etme ise dışarıdan bir yükümlülük olarak değerleri kazandırmaya çalışır ve öğrenciyi pasif bir yapıda görür. Dıştan gelen bir değer sübjektif değişkenliğe sebep olabilir ve çocuk, telkin edilen değere bir yerde uyarken başka bir koşulda uymayabilir.

Bazı eleştirilere maruz kalmakla beraber, telkin etme yaklaşımının öğretmenlerin çoğu tarafından bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde uygulandığı bir gerçektir. Kendini hümanist olarak etiketleyen ve öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmasını savunan öğretmenler bile, söz konusu yaklaşımı fark etmeden kullanmaktadırlar. Sınıf içerisinde öğrenciler arasında yaşanan ayrımcılık veya aşağılama gibi olumsuz bir durum karşısında öğretmen, yanlış davranışı sergileyen öğrenciye hayal kırıklığı içeren bir ifade sergileyebilir ya da yapılan davranışın olumsuz yönlerini vurgulayan duygusal bir konuşma yapabilir. Öğretmenin yanlış davranışa karşı bu tutumu, kendisinin insan onuru, adalet, farklılıklara saygı gibi değerlerin demokratik bir hayat için gerekli olduğuna dair inancından da kaynaklanabilir. Sonuç olarak, öğrencinin kendi değerlerini seçmekte özgür olduğu düşünen öğretmen bile, söz konusu durumda değerleri telkin etmiş olmaktadır (Superka ve diğerleri, 1976).

2.2.11.2. Değer belirginleştirme/Değer açıklama (Values clarification). Değer belirginleştirme yaklaşımı, Dewey'in düşüncelerine dayalı olarak Raths tarafından biçimlenen bir yaklaşımdır. 1950'lerde danışmanlık müdahalesi (counseling intervention) olarak başlayan yaklaşım, Louis Raths'ın duygusal ihtiyaçlar ile değer ihtiyaçları arasında belirgin bir ayrım olduğunu ve gençlerin kendileri için neyin önemli olduğu veya anlamı olan hayatı nasıl inşa

edeceği konusunda net olmadığını fark etmesiyle başka bir boyut kazanmıştır. Raths, gençlikteki bu değer eksikliğini gidermek için, tasarladığı müdahale programları ile denemelerine başlamıştır. Müdahale programlarında, kendi duyguları ve seçimleri ile davranışları arasındaki boşluğu kapatmalarında yardımcı olmak amacıyla gençlere 'belirginleştirici sorular (clarifying questions)' sormuştur. Bu soruların amacı gençlerde daha kapsamlı bir değerler sistemi geliştirme ve uygulama sürecini teşvik etmektir. Böylelikle gençlerin kendileri hakkında farkındalık kazanmalarını amaçlamıştır. 1960'lara gelindiğinde, Raths'ın doktora öğrencileri Sidney B. Simon ve Merrill Harmin, değer belirginleştirme yaklaşımıyla ilgili Raths'ın teori ve uygulamalarını genişleterek eğitim dünyasına söz konusu yaklaşımı kazandırmışlardır (Kirschenbaum, 2013). Değer belirginleştirme yaklaşımı, 1970'ler boyunca ve 1980'li yılların ortalarına kadar dünyada popüler olan değerler eğitimi yaklaşımlarından birisi olmuştur (Kirschenbaum, 2000).

Söz konusu yaklaşımın altında yatan varsayım, bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlamadıklarıdır. Diğer teorik yaklaşımların aksine süreç odaklıdır (Simon, Howe & Kirschenbaum, 1995). Değer içeriğinden ziyade, değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir. Değer açıklama süreci, kişiye değerleri vermekten ziyade, kişinin kendi değerlerini keşfetmesine izin verir. Kişinin kendi değerlerine ulaşması için kendisine soracağı sorular, aşağıdaki sorular etrafında döner:

1- Ben neye değer verir ve neyi ödüllendiririm? Neyi alenen onaylarım?

2- Benim sahip olduğum alternatifler nedir? Alternatiflerin sonuçları nedir? Ve ben seçmekte özgür müyüm? Bir tekrar, model ve tutarlılıkla hareket eder miyim?

3- İnançlarımı harekete geçirir miyim?

Belirli bir davranış veya inançla ilgili bu sorulara olumsuz cevap veren bir kişinin, gerçekten bir değere sahip olmadığı söylenebilir (Simon & Massey, 1973, s.738).

Kirschenbaum'a (2000) göre, değer belirginleştirme her şeyden önce dört ana

aşamadan oluşmaktadır. İlk başta değer içerikli bir konu veya ahlaki bir mesele seçilir. Bahsi geçen konu herhangi biri tarafından (öğretmen, öğrenci, anne-baba, grup lideri ya da üyesi vs.) seçilebilir. İkinci olarak değeri belirleyen kişi (grup lideri), katılımcıların konu hakkında düşünmesini, okumasını, yazmasını ve konuşmasını sağlayacak bir soru veya etkinlikle giriş yapar. Üçüncü aşamada, etkinlik ya da tartışma sırasında grup lideri, bütün görüşlere saygıyla muamele edildiğini ve tüm ortama yayılmış, psikolojik olarak güvenli atmosferin sağlandığını garanti etmesi gerekir. Son aşamada ise grup lideri, öğrenciyi veya katılımcıları, yedi özel 'değerleme sürecini' veya 'değer becerilerini' kullanma konusunda teşvik eder. Bu beceriler, bir kişinin, alternatif bakış açılarını incelemesini, farklı seçeneklerin sonuçlarını dikkatli bir şekilde göz önüne almasını, akran ya da otorite baskısından ziyade özgür bir seçim yaparak neyi ödüllendirdiğini, neye saygı duyduğunu, alenen neye onay verdiğini anlamasını ve inançlarına göre tutarlı tarzda hareket etmesini içerir.

Okullarda uygulanma sürecinin içeriğinde ise öğretmenin kurgusal durumlar sunması, öğrencilerin bu durumlarda ortaya konabilecek olası davranışları tartışması ve karar vermesi vardır. Farklı bir yöntem olarak öğrencinin kendi değerini keşfetmesi için, "*Ben ..... birisi miyim?"* gibi ifadelerle oluşturulmuş bir listedeki boşlukları öğretmenlerin kendi sınıflarına göre doldurması ile uygulanabileceği de belirtilmiştir (Simon & Massey, 1973).

Raths'a göre, değer kazandırma yedi alt süreçten oluşmaktadır (Simon ve diğerleri, 1995):

* *Takdir etme/Ödüllendirme* (birinin inançlarını ve davranışlarını)

1. Takdir etme ve değer verme

2. Alenen onay (uygun olduğunda)

* *Seçme* (birinin inançlarını ve davranışlarını)

3. Alternatiflerden seçme

4. Sonuçların göz önüne alınmasından sonra seçme

5. Özgürce seçme

* *Eyleme geçme* (birinin inançları üzerine)

6. Eyleme geçme

7. Tekrarlı, tutarlı ve bir örnekle eylemde bulunma

Söz konusu basamaklar açısından bir değer üç bileşene sahiptir: duygusal, bilişsel ve eylemsel. Değerler, duygulara dayalıdır. Aynı zamanda değerler, dikkatli bir şekilde düşünme süreci sonunda türetilirler. Son olarak, kişiler, kendi değerleri üzerine eyleme geçerler.

Değer açıklama yaklaşımı 1980'lerden günümüze kadar birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Keza söz konusu yaklaşımın öncüsü Kirschenbaum, yaklaşımın zayıf yönlerini fark ederek 1990'lı yıllarda karakter eğitimine dönüş yapmıştır. Kirschenbaum'a (2000) göre değer açıklamanın zayıf noktaları şunlardır:

-Öğrencinin kişisel alanına girme olasılığı

-Öğretmeni bir gelişim danışmanı veya psikiyatristi rolüne büründürme olasılığı

-Ahlaki olan veya olmayan konuların ayırt edilmesine başarısızlık

-Bütün değerlerin önemini eşit olarak görme olasılığı

Titus (1994) değer açıklamayı eleştiren bir diğer araştırmacıdır. Ona göre, değer açıklama, kişisel tercih ile ahlaki değer arasında farkı belirlemede başarısızdır. Ayrıca bu yaklaşımda, öğretmen, öğrenci ne seçerse seçsin müdahale etmediği için doğru ve yanlış arasında ayrım yapılamamaktadır. Naylor ve Diem'e göre değer açıklama, ahlaki ve ahlaki olmayan değer konularının arasındaki farkları açıklamada başarısızdır. Ahlaki göreceliği ilerletme eğilimindedir. Aile ve öğrenci mahremiyetini ortadan kaldırır. Bu yaklaşımda öğretmen bir terapist rolündedir (1987'den akt. K. Yazıcı, 2006, s. 511).

Quisumbing ve deLeo (2005) ise değer açıklama yaklaşımının yürütülmesinde şu soruların cevaplarından emin olmak gerektiğini belirtir: Öğrenci kendi kişisel değerleri ile temas kurabilir mi ve bu değerleri ait oldukları sistem veya sistemlerin değerlerine göre ayırt

edebilecek mi? Öğrenci, öncelikleri değerleri belirleyebilir mi? Quisumbing ve deLeo'ya (2005) göre, kendi değerleri ile ait oldukları sistemlerin değerleri arasında uyuşmaya varmaları için, öğrenciler bir dereceye kadar yönlendirilmelidir. Buna ek olarak, öğrenciler içsel sistemlerinde, yani ahlaki ve manevi bilinci, idealleri ve özlemleri vb. içinde tutarlılık arayışında olmalıdırlar. Söz konusu tutarlılık, ideal benliğe karşı gerçek benlik ve sosyal benliğe karşı gerçek benlik arasında sağlanmalıdır. Sanchez (1998, s. 5) ise pek çok araştırma sonucuna göre değer açıklama yaklaşımının olumsuz olduğunu vurgulamıştır.

2.2.11.3. Ahlaki muhakeme yaklaşımı (Moral Reasoning). Ahlaki muhakeme yaklaşımı, Kohlberg'in doktora tezinde ortaya çıkardığı 'ahlaki aşamalar' tasarımına dayanır. Doktora çalışmasında yaptığı araştırmalar sonunda ahlaki gelişim modelini ortaya koyan Kohlberg, araştırma aracı olarak ahlaki ikilem içeren hikâyeleri kullanmıştır. Kohlberg, ahlaki muhakeme gelişiminin, değişmez bir sırayı takip eden bilişsel olarak yapılandırılmış akıl yürütme aşamalarından geçtiğine inanır (Kohlberg, 1958). Ahlaki düşünce ve eylemin doğasına, suçluluk ve suç davranışının nedenlerine, insan olarak doğayı ve kendini ahlaki unsurlar olarak anlamaya odaklıdır. Kohlberg, başlıca üç seviye (gelenek öncesi-geleneksel-gelenek ötesi) tanımlamıştır. Her seviye, bireylerin sosyal-ahlaki bakış açısından temel bir değişimi temsil eder. Her aşama ise kendi içinde yine iki aşamaya ayrılmaktadır. Kohlberg ahlaki gelişimin en yüksek seviyesi olan 6. seviyeyi, Martin Luther King ve Sokrates'in seviyeleri olarak düşündüğünü belirtmiştir. Ona göre bu seviye, insan kişiliği için saygı, eşitlik ve adaletin evrensel ilkelerinin aşamasıdır. Kant'ın fikirlerinden de yola çıkılarak oluşturulan bu aşama, ideal olanı ve Kant'ın kategorik yükümlülüklerinden "evrenselleştirilebilirlik ilkesini" vurgular. Ancak 1968'den 1976'ya kadar boylamsal olarak yaptığı deneyimsel çalışmalarında Kohlberg, kimsenin 6. seviyeye çıkmadığı sonucuna ulaşmış ve aşamalarını yeniden gözden geçirmiştir (Kohlberg, 1980b; 1987). Ancak günümüzde Kohlberg'in aşamaları altı seviye olarak karşımıza çıkmaktadır. Kohlberg'in

ortaya çıkardığı ve ahlaki muhakeme yaklaşımının esas kısmını oluşturan aşamalar tablo 4'te sunulmaktadır (Kohlberg, 1980a, s. 91-92).

Tablo 4

Kohlberg'in ahlaki aşamaları

Başlıca Seviyeler	**Alt seviyeler**	**Açıklamaları**
Gelenek öncesi seviye [Çocuk, kültürel kurallara ve iyi-kötü, doğru-yanlış gibi etiketlere karşı duyarlıdır. Ancak bu etiketleri, eylemin fiziksel ya da haz veren (hedonistik) sonuçları (ceza, ödül, iyiliklerin paylaşılması) veyahut kuralları belirleyenlerin fiziksel gücü açısından yorumlar.]	***1) Ceza ve itaat yönelimi***	İnsanlığın anlamı veya sonuçların değeri ne olursa olsun, eylemin iyiliğini veya kötülüğünü fiziksel sonuçlar belirler. Cezadan ve otoriteye karşı sorgulamadan kaçınma, ceza ve otorite tarafından desteklenen temel bir ahlaki düzene saygı bakımından değil, kendi hakları açısından değerlendirilir.
	2) Araçsal rölativist yönelim	Doğru eylem, kişinin kendi ihtiyaçlarını ve zaman zaman başkalarının ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan şeyden oluşur. İnsan ilişkileri, alışverişe benzer şekildedir. Tarafsızlık, karşılıklılık ve eşit paylaşım öğeleri mevcuttur. Fakat bunlar her zaman dürüstlük, adalet ve minnettarlık bakımından değil, fiziksel ve faydacı bir şekilde yorumlanırlar.
Geleneksel seviye [Bireyin ailesinin, grubunun veya ulusunun beklentilerini	***3) Kişiler arası uyum yönelimi***	İyi davranış, başkalarını memnun eden veya onlara yardım eden ve onlar tarafından onaylanan davranışlardır.

korumak, doğrudan ve bariz sonuçlara bakmaksızın, kendi başına değerli olarak algılanır. Tutum, yalnızca kişisel beklentiler ve sosyal düzene uygunluk değil, aynı zamanda ona bağlılık, düzeni etkin bir şekilde sürdürme, destekleme ve haklı gösterme ve içinde yer aldığı grupla özdeşleşmedir.]		Çoğunluğun davranışlarının klişeleşmiş görüntülerine uyum fazladır. Davranış genellikle niyeti ile değerlendirilir. Kişi, iyi davranarak onay kazanır.
	4) Kanun ve düzen yönelimi	Otoriteye, sabit kurallara ve toplumsal düzenin sürdürülmesine yönelim vardır. Doğru davranış, kişinin görevini yerine getirmek, otoriteye saygı göstermek ve verilen sosyal düzeni kendi adına korumaktan ibarettir.
Gelenek ötesi –özerk- seviyesi [Gruplar veya bu prensipleri taşıyan kişilerden ve bu gruplarla kişinin kendi kimliğinden ayrı olarak, otorite dışında geçerlilik ve uygulamaya sahip ahlaki değerleri ve ilkeleri tanımlamak için açık bir çaba vardır.]	***5) Sosyal sözleşmeye bağlılık yönelimi***	Doğru eylem, genel bireysel haklar ve tüm toplum tarafından eleştirel olarak incelenen ve üzerinde mutabakata varılan standartlar açısından tanımlanma eğilimindedir. Kişisel değerlerin ve görüşlerin göreceliliği hakkında açık bir farkındalık vardır ve ortak görüşe varmak için önceliğe uygun kurallara vurgu yapılır. Anayasal ve demokratik olarak üzerinde anlaşılanlar dışında, haklar, kişisel değerler ve fikir meselesidir. Mantıklı sebepler açısından hukukun değiştirilmesi olasılığı vardır.
	6) Evrensel etik-ilke	Doğru, mantıksal kavrayışa, evrenselliğe ve tutarlılığa hitap eden kendi seçtiği etik

	yönelimi	ilkelere uygun olarak vicdan kararı ile tanımlanır. Bu ilkeler soyut ve etiktir. Bunlar evrensel adalet prensipleri, insan haklarının karşılıklılığı ve eşitliği ve insanların bireysel olarak onuruna kalben saygıdır.

Kohlberg'in ortaya koyduğu 1'den 5'e kadar olan aşamalar, dilsel ve kültürler arası deneysel çalışmalarla desteklenmiştir. Bu çalışmalar, aşamaların geçerli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışma bulgularına göre ilk dört aşama bütün kültürlerde ortaktır. Bununla beraber gelenek ötesi aşama daha çoğulcu bir yapı görünümündedir. Araştırmalar aynı zamanda, katılımcıların sadece erkeklerden oluşması nedeniyle cinsiyet ayrımcılığı noktasında eleştirilen Kohlberg'in çalışmasının kadınlara karşı ön yargı içermediğini ortaya koymuştur. Kohlberg'in modelini kullanan araştırmacılara göre, ahlaki davranış ve ahlaki muhakeme olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkilidirler. Hem laboratuvarda hem de gerçek yaşam ortamlarında ahlaki akıl yürütme; özgecilik, günaha karşı direnme ve belirsizlik içeren ahlaki eylemin önemli bir yordayıcısıdır (Snarey & Samuelson, 2014).

Ahlaki muhakeme yaklaşımlarında, çocukların ahlaki yargı sistemlerini belirlemek amacıyla ahlaki ikilemler kullanılmaktadır. Kuhmerker'e (1978) göre, iyi bir ahlaki ikilem, lehte veya aleyhte eylem seçimi aydınlatacak önemli bir meseleye odaklanmalıdır. Ahlaki ikilemlere verilen cevaplar, çoğu kişi için meselelerin veya değerlerin bir kümesini içerir. Söz konusu meseleler, sosyal nesne, kurumlar veya olaylar gibi dışsal olmalıdır. Bir konunun iki mesele (adalet ve yaşam) arasında seçim yapması gerekir ancak normlar her zaman bir anlamda nihai değerler olduğundan, sevgi ya da yaşam ya da norm olarak sözleşme arasında seçim yapmaya gerek yoktur.

Ahlaki ikilem içeren hikâye, öykü veya gerçek bir olayın sunulmasından sonra, öğretmenler için karmaşık olabilecek hususlardan biri de verileri analiz etmektir. Analiz, bir veya diğerine verilen cevapları birlikte gruplayarak başlar. Kullanılan materyalde, belli değerler veya ilgili amaçlar tanımlanmış olmalıdır. Her bir cevap belli perspektif altında (servet, otorite, sözleşme) toplanabilir. Sonrasında alt gruplara göre puanlanır. Bir kişinin verdiği cevapların puanlanmasından sonra ortaya çıkan en yüksek puan, o kişinin muhakeme becerisini göstermektedir (Kuhmerker, 1978). Bu yaklaşımda akıl yürütmenin bir sonraki aşamaya teşvik edilmesi, beyin yıkama şeklinde değildir ve aşağıdaki ilkelere göre yürütülür:

1. Değişim, ilgili belirli inançlardan ziyade akıl yürütme biçimindedir.

2. Bir sınıftaki öğrenciler farklı aşamalardadır. Amaç, her birinin bir sonraki aşamaya hareketine yardımcı olmaktır, ortak bir model üzerinde yakınlaşma olmamalıdır.

3. Öğretmenin kendi fikri ne baskıcı ne de otorite olarak hatırlatıcıdır. Sadece birçok farklı görüşten biri olarak, bir sonraki üst aşamadakilerden biri olarak tartışmaya girer.

4. Çocuklara, bazı kararların diğerlerinden daha yeterli olduğu fikri iletilir. Bu, öğrencinin kendisine en uygun olan ve başkalarının akıl yürütmesinin yeterliliğini yargılayan bir pozisyonu ifade etmesine teşvik edildiği anlamına gelir (Kohlberg, 2000, s. 606).

Kohlberg'in yaklaşımına gelen eleştiriler bir hayli fazladır. Kuramı ilk eleştirenlerden birisi ise yine Kohlberg'dir. Kohlberg'in modelinin en büyük sınırlılığı, bireylerin ahlaki ikilemler hakkında davranışlarını değil, belirli bir karar durumunda gerçekte ne yapabilecekleri hakkında bildiklerini belirlemesidir. Ahlaki yargı ve ahlaki eylem arasındaki ilişki henüz açık bir şekilde tanımlanmamıştır. Model, kişinin bireyin düşünce ve eylem arasındaki tutarlılık güdüsü nedeniyle ilişkili olması gerektiğini öne sürmektedir. Ancak araştırmalar, düşünce ve eylem arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ahlaki yargı, dürüstlük, fedakârlık ve günaha karşı direniş gibi ahlaki davranışlar için gerekli fakat yeterli bir koşul değildir (Trevino, 1986, s. 609). Benzer noktadan eleştiri

Titus (1994) tarafından da yapılmıştır. Ona göre, Kohlberg'in kuramı bilişsel bir kuram olduğu için ahlak gelişiminde davranışlardan ziyade düşünce ön plana çıkmaktadır. Ancak düşüncenin ahlaki olması, davranışın da öyle olacağı anlamına gelmez. Kohlberg, düşünce-davranış boyutunda ortaya çıkabilecek tutarsızlıklara hiç değinmemiştir. Kohlberg'in geliştirdiği bu yaklaşım, duygusal içerikleri görmezden gelerek sadece bilişsele odaklanır. Ayrıca Kohlberg, kuramının evrensel olduğunu iddia etmesine karşın, öznel ya da kültürel değer yargıları içermektedir. Snarey tarafından 1987 yılında ve 27 farklı kültürde yapılan araştırma sonucuna göre, ahlak gelişiminin öne sürüldüğünden daha fazla kültüre bağımlı olduğu ortaya çıkmıştır. Kuram buna göre, iddia edildiği gibi evrensellik içermemektedir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014).

Kohlberg'in kuramına en dikkat çekici eleştiri ise ahlak bilimci ve psikolog olan Carol Gilligan'dan gelmiştir. Gilligan, Kohlberg'in kadınlara karşı ön yargılı çalışmalar yaptığını ileri sürerek, ilgi ve şefkat ahlakının, kadınlarda, hak ve adalet ahlakının yerini aldığını savunmuştur. Gilligan, Kohlberg'in kuramının sosyal ilişkileri ve başkalarını düşünmeyi gerektiği gibi yansıtmadığını ileri sürmüştür. Kohlberg bireylerin ahlaki kararları kendi başlarına aldıklarını savunmuştur. Gilligan ise kişileri başkalarıyla ilişki içinde görmüş ve kişilerarası iletişimi, başkalarıyla olan ilişkileri ve başkalarını düşünmeyi önemseyen bir ahlaki bakış açısı geliştirmiştir. Ona göre, böyle bir ahlaki anlayış kadınlar için daha geçerlidir. Kohlberg çalışmalarını çoğunlukla erkekler ile gerçekleştirdiğinden cinsiyet açısından da yanlılık içermektedir. Gilligan'a göre, Kohlberg'in ahlaki gelişim modeli, ilgi ve sorumluluk değerlerinin kadın ahlaki bakış açısına daha iyi uymasına rağmen, daha erkeğe yönelik bir adalet değerinin etkisi altındadır. Bu durum Kohlberg'in modelinin önyargılı olduğunu gösterir (Snarey & Samuelson, 2014).

Gilligan, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine karşılık ahlaki muhakemenin üç aşamasını tasvir etmiştir. Ona göre, kadınlar şefkat ve ilişkiler açısından doğru ve yanlış

düşünme eğilimindeyken, erkekler kurallar ve adalet açısından düşünürler. Gilligan tarafından yapılan tasvire bakıldığında, gelenek öncesi aşamada birey için amaç, hayatta kalmaktır. Kişinin eylemde bulunmak için motivasyonu, kendisi için en iyisine göre hareket etmektir. Geleneksel seviyede, başkalarının yararına olan fedakârlık, iyilik olarak tanımlanır. Kişinin eylemde bulunmak için motivasyonu, başkalarının neye önem vereceğine ve nasıl faydalanacağına göre hareket etmektir. Gelenek ötesi aşamada ise şiddet karşıtı ve bütünsel bir iyilik duygusu benimsenir. Hem insanın kendisini hem de çevresini dikkate alması gerektiğini ve dengede tutulmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Johnson, 2014).

Kohlberg'in teorisine diğer bir eleştiri de kişisel ahlak düzeyi ile toplumsal ahlak düzeyinin her zaman uyuşmamasıdır. 6. Evrede bulunan birisinin 4. Evredeki bir toplumda nasıl yaşayabileceği bir sorundur. Bunlar dışında yaklaşımda ilke çatışma sorunu da bulunmaktadır. Bir tarafta yetiştiği ortamdan etkilenen ama aynı zamanda eğitim ile farklı edimleri edinen bir birey için hangi ilkenin davranışını belirleme de daha etkili olacağını açıklamada Kohlberg yetersiz görülmektedir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014).

Kohlberg'in çalışmasına benzer şekilde, ahlaki ikilemlerden yararlanarak ahlaki yargı sisteminin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı ve belli aşamaların oluşturulduğu araştırmaya da rastlanılmıştır. 1950'li yıllarda Henri Baruk tarafından geliştirilen TSEDEK testinde, ikilemde bırakacak sorular sorulmuş ve beş hüküm tipi ortaya koyulmuştur (Öymen, 1955). Bunlar:

1- Hissi hüküm: Sadece kalpleriyle problemi hallederler.

2- Adil olmayan hüküm: Şahsi çıkarı düşünürler.

3- Toplumsal faydacılık hükmü: Cemiyetin faydasından başka bir şey görmezler.

4- Vakıa hükmü: Genelde yaşanan, alışılagelmiş olayları değerlendirirken aynı problemi genele göre düşünürler. Bir başka değişle "herkes böyle yapıyor zaten" düşüncesindedirler.

5- Çifte hüküm: Birbirine zıt faktörleri, herhangi bir sentez yapmadan, karşı karşıya

koyarlar. Mesela “adaletsiz bir karar ve pratik” gibi.

6- Terkibi hüküm: Birçok faktörü birleştirerek, bütün yönleri (şahsi, toplumsal, ahlaki, pratik) göz önüne alarak karar verirler.

2.2.11.4. Değer analizi yaklaşımı (Values analysis). Sosyal bilimlerdeki gelişmelere bağlı olarak, değerler eğitiminde bilimsel aşamaların kullanılması gerektiği düşüncesine dayanır. Hunt, Metcalf, Oliver, Shaver ve Fraenkel’in öncülük ettiği değer analizi yaklaşımı, kişilerin toplumsal sorunları çözmede akılcı ve mantıklı yollar izlemeleri ve bu sorunlar üzerine düşünmelerini öngörür. Yaklaşımın amacı, değer meselelerini ele alırken bilimsel araştırma basamaklarını ve mantıksal düşünmeyi kullanmalarında öğrencilere yardımcı olmaktır. Diğer bir ifadeyle, duygusallık yerine akılcı, mantıklı ve sistematik bakış açısı beklenir. Bu yaklaşım ile öğrenciler ‘neden değerlere uygun yaşanması gerektiği’ konusunda ikna olur. Öğrenciler, fenomenin değeri ve iyiliği hakkında doğrulanabilir gerçekleri sağlamaya teşvik edilir. Yaklaşımın taraftarları, değer kazanma sürecine bilincin ve kalbin emirlerinden ziyade mantığın prosedürlerinin ve kurallarının rehberlik ettiğini savunurlar (Superka ve diğerleri, 1976).

Değer analizi yaklaşımında değer, sosyal bilimlere benzer şekilde belli basamaklarla kazandırılır. Genellikle örnek olay üzerinden gerçekleşir. Örnek olaylar ise çoğunlukla toplumda yaşanan sorunlar olmaktadır. Birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Örneğin öğrencilere ‘Değer sorunu nedir?’, ‘Veriye ihtiyacımız var mı?’, ‘Elinizdeki kanıtlar doğru mu?’, ‘Alternatifler nedir?’, ‘Çözümler hangi problemlere neden olabilir?’, ‘En doğru hareket hangisidir?’ gibi sorular sorularak mantıklı karar vermeleri sağlanabilir (Ekşi & Katılmış, 2014).

Ortaya konan toplumsal meselelerin sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi nedeniyle özellikle bu derse özgü birçok model geliştirilmiştir. Metcalf tarafından geliştirilen model, National

Council for the Social Studies (NCSS)[9] tarafından tercih edildiği için (Superka ve diğerleri, 1976, s. 56), araştırmada bu modelin basamaklarına yer verilmiştir:

1- Değer sorusu açıklanır ve tanımlanır: Terimi tanımlayarak, değerlendirmenin yapılacağı bakış açısını belirterek ve yargılanacak olan değer nesnesini belirterek bu soruya açıklık getirme aşamasıdır.

2- İddia edilen gerçekler bir araya getirilir: Değer iddialarının ilgili gerçeklerin bir parçası olarak doğru bir şekilde toplandığını; söz konusu değer nesnesini yargılamakla ilgili oldukça geniş bir yelpazede gerçekler toplandığını ve gerçekleri toplamanın, olgusal materyalin karmaşıklığı ile öğrencileri ezmeyen bir tarzda gerçekleştirildiğini güvence altına alınmalıdır. Böylece değer yargısı yapmakla ilgili gerçekleri bir araya getirme ve organize etme konusunda öğrencilere yardımcı olunur.

3- İleri sürülen gerçeklerin doğruluğu değerlendirilir: Kanıtları destekleyen bulguları ve gerçekleri iddia eden kaynakları değerlendirmesi yönünde öğrenciler teşvik edilir.

4- Gerçeklerin önemi açıklanır: Öğrencilerin gerçekleri değerlendirebileceği ölçütlere sahip olduğu ve gerçeklerin değer sorusuyla ilgili olduğu konusunda güvence vermeleri için onlara destek olunur.

5- Geçici bir değer kararına ulaşılır: Öğrenciler, geçici olarak değer sorusuna cevap seçmeleri veya karar vermeleri için teşvik edilir.

6- Kararda belirtilen değer ilkesi test edilir: Öğrencilerin verdikleri kararın kabul edilebilirliğini test etmelerinde dört yol tavsiye edebilirler. İlki, kararını yeni durumlarda test etmesidir. İkinci yol, kanıtları birleştirerek kapsamını test etmesidir. Üçüncü yol, bir başkasıyla rolleri değiştirmesidir. Dördüncü yol ise evrensel sonuçlarını test etmesidir.

[9] 1921'de kurulan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi, yalnızca sosyal bilgiler eğitimine adanmış Amerika'nın en büyük meslek birliğidir ("www.socialstudies.org"). Konseyin önerdiği öğrenme alanları ve ağırlık verdiği konular, ülkemizde uygulamaya konan 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programını önemli ölçüde etkilemiştir.

Özellikle 1960'lı yıllardan sonra popüler olan bu yaklaşımın bazı zayıf yönleri olduğu belirtilmektedir. Zayıflıklarından biri, yaklaşımın duygusallığı ikinci plana atmasıdır. Öğrenciler, akılcı ve mantıklı çözümler üretirken duygusallığı öteleyebilirler. Bir diğer zayıf yönünün ise sınıf düzeni ve zaman yönetimi açısından olduğu söylenebilir. Öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin vereceği cevapların uzaması, sınıftaki tüm öğrencilerin sürece katılımını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca söz konusu durum öğretmenin ders konusuna ayırdığı zamanı iyi yönetememesine de sebep olabilir (Welton & Mallan, 1999'dan akt. Ekşi & Katılmış, 2014, s. 26). Bunun dışında değer analizinin ilköğretim düzeyine uygun olmadığı, daha çok üniversite düzeyinde kullanılabileceği yönünde eleştiriler yapılmıştır (Yiğittir & Kaymakçı, 2012). Aynı zamanda yaklaşımın öğretmenlerin yüksek donanıma sahip olmalarını gerektirmesi ve tüm öğrencilerin buna istekli ve güdülenmiş olamayacakları gibi gerekçelerle de eleştirilmiştir (Bacanlı, 2017).

2.2.11.5. Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı. Gözleyerek öğrenme uzun bir geçmişe dayanmasına rağmen değerler eğitimi açısından sosyal bilişsel öğrenme kuramının ortaya koyduğu yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bandura'nın görüşlerini temele alan yaklaşımın temelinde öğrenmenin modeller aracılığıyla gerçekleştiği düşüncesi yatar. Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, bireyin diğer kişiyi basit olarak taklit etmesinden ziyade çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazandığı bilgidir. Gözlem yoluyla öğrenmede öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantılar (dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu, modelin özellikler) ve öğrenme süreçleri önemlidir. Gözlem yoluyla öğrenme süreçleri modelin davranışı sergilemesi ve söz konusu davranışın pekiştirilmesinden sonra aşağıdaki aşamaları takip etmektedir:

1) Dikkat etme süreci: Bireyin model alacağı etkinliklere dikkat ettiği basamaktır. Bireyin ilgi, gereksinim ve amaçları, ön öğrenmeleri, modele duyulan hayranlık dikkat etme sürecini önemli derecede etkiler.

2) Hatırda tutma süreci: Gözlenen bilgi, sembolleştirilip kodlanır ve bellekte saklanır. İmgesel veya sözel olarak depolanan bilgilerin zihinsel olarak tekrar edilmesi ya da gözlendikten hemen sonra uygulanması, davranışa dönüştürülmesi gerekir.

3) Davranışı meydana getirme süreci: Öğrenilenlerin performansa dönüştürüldüğü basamaktır. Bu aşamada yapılan zihinsel tekrarlar davranışın doğru ve ustaca yapılmasını sağlar. Bireyin davranışı yapabileceğine ilişik inancı, davranışın meydana gelmesinde önemli etkiye sahiptir.

4) Güdülenme süreci: Bireyler gözlem yoluyla öğrendikleri davranışları, onu yapmaya güdüleninceye ya da ihtiyaç duyuncaya kadar performans olarak sergilemezler. Bu süreç, öğrenilenleri performansa dönüştürmeye sağlayan bir süreçtir (Senemoğlu, 2009, s. 227-228).

Gözlem yoluyla öğrenmede, çocuğun okul dışı yaşamında model olarak benimseyebileceği anne ve babaların davranışı da önemlidir. Anne-babaların eğitim amacıyla da olsa, kısa süreli hedeflere ulaşmayı amaçlayan beyaz yalanlara başvurmaları, çocukların anne-babalarına olan güvenlerini sarsmakta, yalanı yapılabilir bir şey gibi görmelerine neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle yalan çocuğun gözünde masumlaşmaktadır (Heyman, Fu & Lee, 2007'den akt. Tekdemir, 2015, s. 182).

Gözlem yoluyla öğrenme, genelde modelden kaynaklı eleştirilere maruz kalmıştır. Model olması beklenen öğretmenlerin, temel değerler üzerinde bir uzlaşma sağlayamaması, doğru davranış ve tutumun belirlenmesinde belirsizlik yaşatmaktadır. Farklı değer yargılarından gelen ve farklı inançlara sahip olan bireylerin, model olarak ortak bir değerde uzlaşmaları kolay değildir (Bilici, 2018). Aynı zamanda bu yaklaşımda, kişilerin maruz kaldığı özenilecek birden fazla model vardır. Anne-babalar, öğretmenler, politikacılar, film ve ses yıldızları, arkadaşlar, dini figürler, edebi karakterler vb. modeller, insanlara rol-model olmaya adaydırlar. Kişinin seçtiği modelin artı ve eksi yönlerini nasıl çözümleyeceği ise

tartışmaya açık bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır (Simon ve diğerleri, 1995).

2.2.11.6. Aksiyon/eylem öğrenme yaklaşımı (Action learning). Aksiyon öğrenme kavramı, literatürde ilk kez iş idaresinde kişilerin birbirlerinden öğrenmesi gerektiğini öne süren ve genellikle yöneticilere çalışanların motivasyonu ve verimliliği açısından öneriler sunan bir model olarak ortaya çıkmıştır (Revans, 1982). Eğitimde ortaya çıkışı ise yaparak yaşayarak öğrenme geleneğinin bir sonucudur. Değerler eğitiminde kullanımı değerlendirildiğinde, aksiyon öğrenme diğer yaklaşımlara göre daha nadir tercih edilmektedir. Söz konusu yaklaşım, eylemde bulunmak için hislerin ve düşüncelerin ötesine geçmeyi vurgulayan sosyal-psikolojik kavramlardan türetilmiştir. Sınıf temelli öğrenme etkinliklerinden ziyade toplum temelli etkinliklerle ilgilidir. Aksiyon öğrenmeyi diğer yaklaşımlardan ayıran en büyük özelliği, öğrencilere değerleriyle ilgili eylemde bulunmaları için belirli fırsatlar sağlamasıdır. Aynı zamanda insan doğasına bakış açısı yönünden de diğerlerinden ayrılır. Diğer yaklaşımlarda, insan ya tepki gösteren (telkin etme) ya etkin (değer analizi ve belirginleştirme) ya da her ikisinin birleşimidir (ahlaki muhakeme). Ancak aksiyon öğrenme insanı, etkileşimli olarak algılar. Diğer bir ifadeyle, aksiyon öğrenmeye göre değerlerin kaynağı ne toplumda ne de bireydedir. Kişi ve toplumun etkileşiminden ortaya çıkarlar. Yöntem olarak diğer yaklaşımların kullandığı yöntemlerle beraber kendisine özgü iki yönteme sahiptir: grup organizasyonlarında beceri uygulamaları ve bireylerin toplumda ve okulda aktif katılacağı eylem projeleridir (Superka ve diğerleri, 1976).

Aksiyon öğrenme, yukarıda ifade edildiği gibi, öğrencinin değerleri davranışa dönüştürmesine odaklanmıştır. Eğer bir değer, kişinin davranışlarında gözlenmiyorsa söz konusu değerin bir kıymeti ve önemli olmadığına inanılır. Yaklaşımın savunucuları, değerlerin içselleştirilebilmesi için öğrencileri sosyal projelere dâhil edecek özel fırsatların sunulmasını tavsiye etmektedirler. İşlem basamakları şöyledir:

1- Giriş döneminde öğrencilerin yaşadıkları ortamdaki problemleri ve bunların olası

çözümlerini tespit etmeleri sağlanır.

2- İşlem döneminde çözüm yolları geliştirilerek bunlardan en uygunu seçilir.

3- Sonuç döneminde seçilen çözüm yolu için gerekli planlama yapılarak uygulanır (Huitt, 2004'den akt. Yiğittir & Kaymakçı, 2012, s. 52).

Sayılan işlem basamakları dışında, aksiyon öğrenme yanlıları tarafından tercih edilen diğer bir model Johnson ve Ochoa tarafından geliştirilen altı basamaklı modeldir. Bu modele göre ilk aşama, sorun veya problemin farkında olunmasıdır. İkinci aşamasında öğrencilerin problemi anlaması ve probleme ilişkin bir pozisyon alması beklenir. Sonraki aşama, öğrencinin eyleme geçip geçmeyeceğine karar verdiği aşamadır. Eğer harekete geçecekse bir sonraki basamakta eylemin adımlarını ve stratejilerini planlaması istenir. Beşinci aşamada planı uygulaması ve son aşamada ise eylemi yansıtması ve yeni adımları düşünmesi beklenir. Söz konusu model, gerçek hayatta kişilerin bir sorunla karşılaştığında dürtülerine göre eyleme geçtiği gerçeğinden hareketle döngüsel bir yapıdadır (Superka ve diğerleri, 1976). Bu yaklaşımın değerler eğitimini sınıf veya grup ortamına hapsetmeyip toplum içinde deneyimsel öğrenmeye yayması bir yandan avantajlı bir görünüm sergilerken diğer yandan yaklaşımın sınırlılığı olarak görülebilir. Bunun sebebi, her okulun öğretim programı kapsamında verilecek bilgi ve becerilere ayırdığı zaman ile değerler eğitimine ayırdığı zamanın dengeli olması gerektiğidir. Toplum içerisinde eyleme dökülecek projeleri üretmek ve uygulamak ise hem öğrenciye hem de okula ayrı bir maliyet yükleyebilir.

2.2.11.7. Etkili karakter eğitimi yaklaşımı. Karakter eğitimi, tek bir dersin konusu değil, her dersin içerisinde belli ölçüde yer almasıyla bütünleşik bir yapı gösterir. Bu yaklaşımda öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları önemsenir. Söz konusu uygulamalar ile öğrencinin deneyimleyerek bazı erdemleri geliştirmesine çalışılır. Kullanılan yöntemlerden birisi, Sokratik yöntemdir. Bu yöntemde öğretmenler planlı veya plansız olarak sınıf ortamında ortaya çıkan karakter ve ahlaki boyut içeren konular üzerine çeşitli sorular

yönelterek tartışma ve diyalogla farklı bakış açıları oluşturmaya çabalarlar. Bu yaklaşıma göre, karakter kendiliğinden biçimlenmez. Örnek öğrenme uygulamaları ile uzun sürede gelişir. Karakter eğitiminde, öğretmen model olur. Kendi görüş ve düşüncelerini rahatça ve açıkça ifade eder. Yöntem olarak çeşitlidir: Ayın değeri, bültenler, hikâyeler, ahlaki muhakeme, disiplin kuralları ve benzeridir. Karakter eğitimine yönelik geleneksel yaklaşımların çoğu, alışkanlık, taklit, modelleme, öğretim, ödül ve cezaların rolünü ve karakterin oluşumunda otoriteyi vurgulamakta ve gerekçesinde Aristoteles ahlakını hatırlatmaktadır (Arthur, 2014). Lickona'ya (1991) göre, iyi karakter doğruyu bilmek, doğru şeyi yapmayı istemek ve doğru olan şeyi yapmaktan oluşur. Etkili karakter eğitimi, çocukların değerleri anlamasına, onları benimsemesine yardım etmeli ve kişisel yaşamlarında çekirdek değerlere göre hareket etmelerine yardım etmelidir.

Halstead ve Taylor (1996), karakter eğitiminin genel olarak iki görevi içerdiğini belirtmişlerdir. İlki, seçilmiş temsilciler aracılığıyla okulların, eğitimcilerin veya toplumun sorumluluğunda olan uygun değerlerin belirlenmesidir. Diğeri, belirlenen bu değerlerin çocuklara aktarılmasıdır. Lickona (1997) ise yaptığı çalışmada sınıf karakter eğitiminin kapsamlı bir modelini oluşturmuş ve dokuz bileşen açısından tanımlamış ve nasıl uygulanabileceğine dair öneriler sunmuştur:

1) Ahlaki danışman, ahlaki ve ilgili bir model olarak öğretmen: Bir öğretmenin niteliği, karakter eğitiminde istenecek her şeyin temelidir. Öğrenciyle ilişkisinde, öğretmen üç bütünleştirici tarzda olumlu ahlaki etki uygular. İlki, öğrenciye saygı duyma, öğrenciyle ilgilenme, okul çalışmalarında onların başarısına yardım etme, ilk elden ahlakın manasını kazanmasına imkân verme ve dolayısıyla öğrencinin özsaygısını inşa etmesine yardım etme gibi "ilgili öğretmen" olarak hizmet etmek. İkincisi, ahlaki model olmak, güncel ve okuldan önemli haberleri, olayları tartışmaya açmak, sınıf içinde ve dışında sorumluluk ve saygı değerlerini yüksek seviyede sergilemek. Üçüncüsü ise ahlaki danışman olarak hizmet

etmektir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci kendine ya da diğerlerine kırıcı davrandığında doğru ahlaki geribildirim verme, olumlu davranışı teşvik etme, sınıf tartışmaları, hikâye anlatıcılığı ve açıklamalar sayesinde ahlaki öğretim ve kılavuzluk eden bir öğretmen olarak hizmet etmektir.

2) Sempatik bir sınıf topluluğu yaratma: Akran kültürü, öğrencilerin karakteri üzerine güçlü bir etkiye sahiptir. Öğretmen başlangıçta bu kültürü oluşturmalıdır. Öğretmen, ahlaki bir sınıf topluluğu oluşturduğunda, öğrenciler ahlaklılığı yaşayarak öğrenirler. Sık sık tekrarlandığında da alışkanlık olacaktır. Herhangi bir sınıf seviyesinde bu yapılabilir. Bunun yolları, öğrencilerin birbirlerini bilmesini sağlamak, birbirlerine saygılı ve ilgili, onaylayıcı olmalarını sağlamak ve grubun yükümlülüklerini hissetmek ile grubun değerli bir üyesi olduğunu hissettirmektir. Bir hafta boyunca soru-cevap ile sınıf tartışması, panoda görsel hali ve hikâyeler üzerine tartışma ile bu topluluk oluşturulabilir.

3) Ahlaki disiplin: Eğer karakter gelişimi içinse kurallar, ceza veya ödüle vurgu yapmamalı, diğerlerinin hakkında saygıyı ve diğerlerinin ihtiyacını içermelidir. Örnekler yoluyla çocuğun yaptığı kusurlu davranışın yanlışlığı vurgulanmalıdır.

4) Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma: Kuralların beraber oluşturulması, öğrencilerin kendilerini saygı ve sorumluluk kurallarından sorumlu tutarak en iyi ahlaki benliklerine yol açar. Sınıf toplantıları, yüz yüze interaktif tartışmayı vurgulayan toplantılar, demokratik sınıf ortamının göstergeleridir. Sınıf içi problemler, ünitelerin planlanması şeklinde sınıf toplantılarında görüşler alınmalıdır. Sınıf kuralları, her öğrencinin imzasıyla panoya asılabilir. Toplantıda işleyiş sırası şöyledir: -problemin doğasını tanımlama ve bir çözüm kabul etme –takip edilmeyen bir plan için sonuca hep birlikte karar verme –poster olmuş anlaşmayı imzalayarak bir sözleşme sergileme –bir sonraki toplantıda çözümün etkililiğini değerlendirme.

5) Müfredat aracılığı ile değerleri öğretme: Fen Bilgisi öğretmeni, verileri titiz ve

doğru raporlanması ve bilimsel sahtekârlığın bilimsel girişimciliği nasıl yok ettiği üzerine bir ders tasarlayabilir. Sosyal bilgiler öğretmeni, tarihsel figürler aracılığıyla gerçek ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalma, toplum için en iyi sivil hareket için fırsatlar oluşturma ve sosyal adalet sorularıyla dersi işleyebilir. Edebiyat öğretmeni, romanlarda, oyunlarda ve kısa hikâyelerde karakterlerin ahlaki zayıflığını, güçlü yanlarını ve ahlaki kararları öğrencilere analiz ettirebilir. Matematik öğretmeni, öğrencilerden sosyal eğilimleri veya sorunları (şiddet suçları, erken hamilelik, evsizlik vs.) araştırmasını ve grafiğini çizmesini isteyebilir.

6) İş birliği ile öğrenme: Öğrencileri, küçük sosyal yapıların içine bütünleştirerek sosyal engel, ırksal ve etnik engelleri yıkarak, birbirine bağlı ve ilgili sınıf toplumu oluşumuna katkı sağlar. Sıralaması ise şöyledir: -sorunlu olan öğrencileri bir araya getir. – bütün üyelerine rolleriyle birlikte projeler ve ortak görevler ver. – onları yakın şekilde izle ve kendi kendilerini izlemeyi öğret. – başlangıçta işe yaramaz görünse bile vazgeçme.

7) Esnaflık vicdanı: Akademik ve ahlak/karakter eğitimi birbirinden ayrı değildir. İşinizi iyi yaptığınızda duyduğunuz mutluluk, tatmin veya işinizi savsakladığınızda utanmanız işin vicdanındandır. Bu da akademik öğrenme ile karakterin paralel olduğunu gösterir. Yapılan bir çalışmada, posterlerle telkinlerle öğrencilere “sıkı çalışmak” ve “yaptığın her şeyde en iyisini yap” gibi kurallarla öğrencilerin akademik başarısının arttığı da görülmüştür.

8) Ahlaki düşünme: Bu strateji, karakterin bilişsel yanını oluşturan pek çok niteliği geliştirmeye odaklanır: ahlaken gözü açık olmak, erdemleri bilmek ve somut durumlarda ihtiyacımız olan gereksinimleri bilmek, diğerlerinin bakış açısını dikkate almak, ahlaki muhakeme, düşünceli kararlar almak, ahlaken öz bilgine sahip olmak (özeleştiri kapasitesi dâhil). Öğrencilerin kendi davranışlarının farkındalığını arttırmak üzerine vurgu yapılmıştır. Öğrenciler, saygı, iş birliği, kibarlık gibi belli bir erdemin pratikleşmesinde ilerleme için günlük küçük hedefler koymaya teşvik edilir. Günün sonunda öz değerlendirme yaparlar. Ahlaki düşüncede, dikkat edilmesi gereken, sübjektif bakış açısıdır. Herhangi bir ahlaki

olayın kimine yanlış, kimine doğru gelebileceği düşüncesi ahlaki çöküş oluşturur. Öğrencilere objektif ahlak doğrularının varlığı ve geçerliliği kavratılmalıdır. Sınıf içinde, bir kişi bile itiraz etse, dinlenilmeyi hak eder.

9) Çatışma çözümlemeyi öğretme: Çatışma çıktığı anda, çatışan kişiler dışında, çatışan sayısı kadar kişiye rol oynatılır ve tüm sınıfa sorulur: Çözüm ne? Sonra çatışanlar tahtaya çıkarılarak belirtilen pozitif çözüm şeklinde hareket etmeleri sağlanır ya da affedicilik erdemi öğretilir. Diyaloglarla özür diletme ve affetme törenleri yaptırılabilir.

Popüler bir yaklaşım olmasıyla beraber etkili karakter eğitimi çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır (Ekşi, 2003). Kohn'a (1997) göre günümüzde karakter eğitimi adıyla yapılan şey, çoğunlukla, çocukların daha çok çalışmasını ve söylediklerini yapmalarını sağlamak için tasarlanmış bir dizi zorlama ve dışadönük teşviklerin bir araya gelmesidir. Özellikle ayın değeri gibi yaklaşımların kalıcı bir bağlılık yaratması olası değildir. Ayrıca çocukları ödül karşılığında (maddi veya sertifika, takdir şeklinde olsun fark etmez) istenilen harekete teşvik etmek, dışsal motivasyon kaynağıdır ve yine davranışın içselleştirilmesinde etkili değildir. Hatta plaket, takdir belgesi gibi belgeler, çocuğun, diğer çocukları kendi başarısının önünde engel görmesine sebep olarak sosyal ilişkilerine de zarar verebilir.

Karakter eğitimin yeniden doğuş gerekçesi, karakter eksikliğine bağlanmaktadır. Ancak ortaya konan gerekçe sosyal, siyasi ve kültürel bağlam, olay ve yapıların etki ve anlamını görmezlikten gelmekte ve ahlaki kriz olarak yaşananları sınırlı bir çerçevede değerlendirmektedir. Suç, karakter eğitimiyle yetiştirilecek çocuğa yüklenerek diğer faktörlerin etkisi göz ardı edilmektedir (Kohn, 1997). McLaughlin, Halstead, Purple ve Nash gibi araştırmacılar, karakter eğitiminin belirli erdemlerle sınırlı bir şekilde ilgilendiğini, kısıtlı ve geleneksel öğretim yöntemlerine odaklandığını vurgulayarak karakter eğitimine yönelik eleştiriler sunmuşlardır (Arthur, 2014).

Bir diğer eleştiri ise hangi özelliklerin hangi karakter türü için istenilir olduğu veya ne

tür ideal kişiliğin makbul olduğu konusunda farklı fikirlerin olabileceği noktasındadır. Başka bir ifadeyle, saygı karakter gelişiminde bir değer olarak seçilebilir. Ancak saygının anlamı, ayak ayak üstüne atmamak olarak anlaşılabileceği gibi herkese sırf insan olarak saygı duymak anlamına da gelebilir. Bu durum özellikle, karakter eğitimi yaklaşımı kapsamında değer seçiminde ve anlamında farklılıkların doğmasına yol açabilir (S. Yazıcı & A. Yazıcı, 2011). Farris (2015) ise karakter eğitimine yönelik eleştiri olarak, okulların aynı değerleri öğretmediğine vurgu yapmıştır.

2.2.11.8. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı (Domain-Based Moral Education - DBME-). Sosyal bilişsel alan teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir. Sosyal bilişsel alan teorisi, sosyal ilişkilerimiz hakkındaki anlayışlarımızın ve yargılarımızın, farklı kavramsal ve gelişimsel çerçeveler veya sosyal biliş alanı içinde yapılandırıldığını ileri sürer. Alan teorisi içinde, ahlaki kavramlar (zarar / refah, adalet ve haklar), sosyal sözleşme (sosyal sistem veya gruba özgü normlar ve sosyal kurallar) ve kişisel (özel olarak mahremiyet ve ayrıcalık sorunları) kavramları arasında bir ayrım çizilmiştir. Alan teorisi, aynı zamanda, bireylerin, birden fazla sosyal bilişsel alandan gelen anlayışların koordinasyonunu içeren karmaşık durumlar bağlamında toplumsal eylemlere nasıl gerekçe buldukları ve bunlara nasıl dâhil oldukları hakkında bir açıklama sağlar. Sosyal bilişsel alan teorisi, eğitimde tek bir gelişim alanının desteklenmesinden ziyade hem ahlaki hem de sosyal gelişimin birlikte ele alınması gerektiğini savunur (Nucci & Powers, 2014). Alan teorisinin değerler eğitiminde gerekliliğinin birkaç göstergesi vardır. Birincisi, insanın sosyal ilişkilerinin doğal özelliklerine bağlı olan bir ahlaki bilişin ilgi alanının tanımı, ahlaki eğitimin adalet ve insan refahı için evrensel endişelere dayandırılabileceği anlamına gelir ve belirli bir okul bölgesinin veya toplumun belirli gelenekleri veya normlarıyla sınırlı değildir. Devlet okulları, insan ahlak anlayışının evrensel özelliklerine odaklanarak, belirli bir dini teşvik etmekle suçlanmadan ve tüm büyük dini sistemlerin temel ahlaki yapısını içten içe düşürmeden, çocukların ahlakını

teşvik etmekle ilgilenebilirler. İkincisi bu teori, öğretmenin derslerinde kullanılacak olan sosyal değerlerin ahlaki veya geleneksel doğasını tanımlamasını ve analizini gerektirir. Olayın kendisinden ziyade, altta yatan nedenlerine odaklanmayı içeren bu yaklaşımda, öğretmenin ahlaki bir konuyu ele alan öğrencileri, olayın altında yatan hak veya insan refahının önemine odaklamış olması beklenir. Bu tür analizlere dayanarak, öğretmenler, birden fazla alandan öğeler içeren daha karmaşık sorunların ele alınmasıyla öğrencilere liderlik etmeyi daha iyi bir hale getirmektedir. Ayrıca öğretmenler, karmaşık sosyal konuları, öğrencilerin belirli eylem biçiminin ahlaki ve toplumsal anlamlarını kavramasını ve bunlara göre hareket etmesini en üst düzeye çıkaracak tarzda şekillendirebilirler ("www.moraledk12.org").

DBME yaklaşımı, ahlak anlayışının (zarar, refah ve haklarla ilgili meseleler) belirli bir sosyal grup içindeki standartlar üzerinde anlaşılmış ve isteğe bağlı geleneklerden farklı bir kavramsal sistem oluşturduğunu belirten araştırmalardan ve kişisel mahremiyet ve kişisel ayrıcalık kavramlarından kaynaklanmaktadır. Alan teorisine göre, bu kavramsal çerçevelerin (ahlak, gelenek, kişisel) her biri bünyesindeki gelişim, sosyal deneyimler, belirli bir dersin temel konusunun alanla ilgili özellikleri ile aynı hizaya konulduğunda en uygun hale getirilir. Örneğin, ölüm cezasına odaklanan bir ders, uygulamayı yöneten sosyal kurallar veya normlar yerine, bu adalet uygulamasının doğruluğu etrafında odaklanacaktır. Buna göre, ahlak eğitimine yönelik bir DBME yaklaşımı, belirli bir derste ele alınacak merkezi sosyal meselelerin ahlaki, konvansiyonel ve/veya kişisel alan özelliklerin, öğretmen tarafından bir analizini gerektirir. Bu analiz, incelenen konuların alan(lar)ı ile uyumlu olan derste ele alınacak temel soruların tasarımını içerir. Teşvik edici alan soruları ile ders alanı içeriği arasındaki iş birliğine ek olarak, DBME yaklaşımı tartışma katılımcıları tarafından çok sayıda geçişken ifadeyi besleyen küçük akran grup tartışmalarını gerektirir (Midgette, Ilten-Gee, Powers, Murata & Nucci, 2018). Yaklaşımın etkililik uygulamaları devam etmektedir.

2.2.11.9. Değer bilinçlendirme yaklaşımı. Bacanlı tarafından geliştirilen yaklaşım,

diğer yaklaşımların felsefeye dayanmalarına karşılık, psikoloji ve eğitime dayandırılmıştır (Bacanlı, 2017). İlk gelişim sürecinde, Dört Katlı Düşünme Modeli (DKDM) temel kabul edilmiştir. DKDM ise Lipman'ın modeline (eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme) bir boyut (umutlu düşünme) daha ekleyen bir modeldir. Değer bilinçlendirme yaklaşımı söz konusu süreçte değer boyutlandırma yaklaşımı adıyla karşımıza çıkmaktadır. Değer boyutlandırma yaklaşımı, değerler eğitiminin dört boyutta yapılmasını öngörür: İşlenmemişliğe karşı işlenmişlik (değer analizi), kuramsallığa karşı pratiklik (değer sorgulama), olgusallığa karşı ideallik (değer konumlandırma) ve başkalığa karşı kendilik (değer özneleştirme) (Bacanlı & Dombaycı, 2012). Ancak daha sonra yaklaşımın temelinde boyutların değil, kişilerin değer konusunda bilinçlenmelerinin vurgulanarak yaklaşım Değer bilinçlendirme adını almıştır. Yaklaşım, değerlerin tartışılabileceği, uzlaşılabilir tanım ve ilkelerinin bulunabileceği anlayışına dayanmaktadır. Değer bilinçlendirme yaklaşımının bazı temel özellikleri vardır. Bunlar, düşünme eğitimi ile yakından ilişkili olması, etimolojik analize önem vermesi, kavram analizini gerektirmesi, iş birlikli düşünmeyi önemsemesi, Sokratik sorgulamayı öngörmesidir. Hedefleri ise tutarlılık, davranışa dönüşme, aynı zamanda eğlendirme, anlaşılırlık ve sınırlılıktır (Bacanlı, 2017). Birçok etkinliği içinde barındıran yaklaşımın etkililik uygulamalarına devam edilmektedir.

2.2.11.10. Öğretme ve öğrenme döngüsü bağlamında değerleme süreci modeli. 2001 yılında Quisumbing tarafından önerilmiştir. Dört basamaklı döngünün açıklamaları şöyledir:

Birinci adım bilişsel seviye basamağı olan *Bilme (Knowing)* basamağıdır. Değer kazandırma sürecinde hangi değerlerin keşfedileceği ve fark edileceğine yönelik bir bilgiye sahip olma zorunluluğu vardır. Bu seviye, incelemeye konu olacak belirli değerleri tanıtmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrenenlerin değerlerin kendisini ve diğerlerini, çalışma sırasındaki davranışını, iş ahlakını, yaşam tarzını nasıl etkilediğini düşünmesi önerilir. İkinci adım, kavramsal seviye basamağı olan *Anlama (Understanding)* basamağıdır. Anlama

olmadan bilgi, onur kırmaya sebep olabilir, ancak anlayışla beraber bilgi, içgörüye yol açar. Bilgi, eğitimci tarafından kolayca açıklanabilir ve hızlı bir şekilde öğrenciler tarafından ezberlenebilir. Ancak öğrenenler için anlamak ve böylece içgörü kazanmak için bilgelik gerektirir. Öğrenciler için somutlaştırılan kavramlar daha iyi kavranabilir. Üçüncü adım, duygusal seviye basamağı olan *Değerleme (Valuing)* basamağıdır. Bilmek ve anlamak, değerlerin içselleştirileceğini ve bütünleştirileceğini garanti etmemektedir. Bu nedenle üçüncü adım, değer kavramlarının kişinin deneyimleri ve yansımalarıyla filtrelenmesini ve nihayetinde duyuşsal boyutta onaylanmasını sağlar. Dördüncü ve son adım ise etkin seviye basamağı olan *Davranma (Acting)* basamağıdır. Değer verilen değer kavramları nihayetinde eyleme yol açar (Quisumbing & de Leo, 2005). Model, ulusal literatürde bir yaklaşımdan ziyade değerler eğitimi sürecinin genelgeçer aşamaları olarak kabul edilmektedir.

2.2.11.11. Örtük program. Okulda öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerden bazıları resmi programlarda açıkça ifade edilebilmektedir. Bununla birlikte sessiz olma, öğretmene ve okulun diğer üyelerine saygı gösterme gibi davranış özellikler resmi programa dâhil edilmeden örtük bir biçimde öğrencilere kazandırılmaktadır. Örneğin okulun yaptığı kutlamalar, kıyafet düzenlemeleri, okulun yazılı olmayan kuralları bu program kapsamına alınabilir (Ekşi & Katılmış, 2014). Okulun fiziki koşulları, sunduğu imkânlar, sosyal etkinlikler, çevre düzenlemesi kısacası okulun yaşam kalitesi de örtük programın işleviyle yakından ilişkilidir. Okulların yaşam kalitesinin düşük veya yüksek olması, öğretmenin davranışlarına da yansıyabilmektedir. Böylelikle değerler eğitimi süreci hem okul iklimi hem de öğretmen uygulamaları açısından olumlu veya olumsuz etkilenmektedir (Sarı, 2007; Veugelers & Vedder, 2003).

Örtük program yalnızca sınıf dışında karşımıza çıkmaz. Sınıf içerisinde çeşitli yollarla öğrencilere gizli mesajlar iletilebilir. Kişisel hayatın örnekleri, öğrenci davranışının pekiştirilmesi, konu öneminin seçimi ve okul çevresinin tasarımı, istenmese bile, değerlerin

iletilmesini devam ettirir. Öğretmenler, farkında olmasalar bile ahlak eğitimcisi gibi davranabilir. Özetle birçok değerin örtük programın içinde olduğu söylenebilir (Halstead & Taylor, 1996). Öğrenme çevresi (örtük program), öğrencilerin toplum yanlısı değerleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Örneğin, iş birliği ile öğrenme gruplarında çalışan öğrenciler birbirlerine karşı daha fazla ilgili olmayı, engelli bireyleri daha fazla kabul edebilmeyi ve onlar diğer ırksal veya etnik gruptan öğrencilerle daha iyi etkileşime geçmeyi öğrenirler (Titus, 1994). Jackson (1968'den akt. Kohlberg, 1980a, s. 18), okul yaşamının üç merkezi karakteristiği olduğunu savunur: Kalabalık, övgü ve güç. Sınıfta yaşamayı öğrenmek, diğerleriyle aynı çağda, aynı statüde olan bir kalabalığın üyesi olarak davranmayı ve yaşamayı öğrenme anlamına gelmektedir. Aynı zamanda öğrenci, gücü kullanan ve emirler veren ve kişisel olmayan göreceli olarak daha güçlü bir yetkinin var olduğu bir dünyada yaşamayı öğrenir. Örtük program, değerler eğitiminde yaklaşımdan öte, değerler eğitimi sürecini etkileyen değişkenlerin toplamı olarak kabul edilmelidir.

2.3. İlgili Çalışmalar

Değerler eğitimi, özellikle son yirmi yılın en popüler konuları arasında yer almaktadır. Popülerliğine ilişkin bu kanıya varılmasının nedeni, sosyal medyada veya günlük hayatta sıkça dile getirilmesinin yanında, akademik veri tabanlarında, konuyla ilgili yurtiçi ya da yurtdışında yapılmış birçok bilimsel çalışmaya rastlanmış olunmasıdır. Konu itibariyle birçok disiplinin kapsamında yer alması, hayat ile iç içe bir kavram olduğu için uzun bir geçmişi olması, anlamı itibariyle diğer ifadelerle (karakter eğitimi, ahlak eğitimi gibi) benzer amaçları taşıması, eğitimsel ve toplumsal yönden artan bir ilgiye sahip olması gibi sebepler, ortaya çıkan niceliksel sonuçları açıklayabilir.

Güçlü (2015), değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun lisansüstü tez çalışması olduğunu belirtmiştir. Değerler eğitimi üzerine yapılmış çeşitli yıllara ilişkin lisansüstü tezleri inceleyen araştırmalar (Adıgüzel & Ergünay, 2012; Baş & Beyhan,

2012; Elbir & Bağcı, 2013) neticesinde, tezlerin çoğunlukla yüksek lisans derecesinde ve eğitim bilimleri alanında çalışıldığı görülmüştür. Söz konusu tezlerin yöntem açısından sırasıyla ölçek, doküman inceleme, anket veya gözlem-görüşme-doküman inceleme üçlemesi şeklinde yapıldıkları, deneysel desenli çalışmaların ise az olduğu ortaya çıkarılmıştır. Son birkaç yıldır ise yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu eser incelemesi şeklindedir (Kurtdede Fidan & Öner, 2018). Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018), değerler eğitimine yönelik lisansüstü çalışmaların yeterli sayıda olmadığını, değerler eğitiminin ülke genelinde daha iyi anlaşılması için lisansüstü çalışmaların sayısının arttırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmalara göre (Gündüz, Başpınar & Büyükkarcı, 2017; Kurtdede Fidan & Öner, 2018), değer eğitimi üzerine yapılan doktora düzeyindeki çalışmalar yeterli değildir ve ulusal literatüre katkı açısından özellikle doktora çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Uluslararası literatüre bakıldığında Schuitema, Dam ve Veugelers (2008), 1995 ve 2003 yılları arasında ortaokuldaki ahlak eğitimi üzerine yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaların yarısından çoğu müfredat odaklı eğitim hedefleriyle sınırlı ve saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet, güvenilirlik gibi değerlere odaklıdır. Çalışmalarda ahlak eğitiminde en çok iş birliğine dayalı ve tartışmaya yönelik problem temelli bir yaklaşım önerilmiştir. Bununla birlikte hiçbir çalışmanın değerlerin nasıl öğretilebileceğini açıklamadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmalarda ahlak eğitiminin amacı, sıklıkla öğrencilerin kültürel çeşitlilikle nasıl başa çıkacaklarını öğretmek olarak belirtilmiştir. Ulusal literatüre benzer şekilde, bahsi geçen çalışmada da deneysel çalışmaların sayısının az olduğu vurgulanmıştır. Lee ve Taylor (2013) tarafından yapılan incelemede ise 1971-2011 tarihleri arasındaki ahlak eğitimi çalışmaları incelenmiştir. Çalışmaya göre, ahlak eğitimi, 1970'lerde din eğitimiyle bağlantılıyken 1980'lerde sekülerizm, bireyselcilik ve çoğulculuğun gelişmesiyle din eğitiminden ayrı tutulması kabul görmüştür. 1990'larda vatandaşlık eğitimi ve yurttaşlık bilinci (demokrasi, barış, anti-ırkçılık, eşit fırsatlılık) ön plana çıkmıştır.

2000'lerin başından itibaren ise erdem ahlakına dönüş yaşanmış, duygulara ve duygusal eğitime daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Son yıllarda ise ilgi, yeni bilimsel gelişmelere bağlı olarak ahlakın nörobiyolojik temeline yoğunlaşmıştır. Araştırmadan çıkan diğer ilgi çekici sonuç ise ahlak eğitiminin çoğunlukla erkek araştırmacılar tarafından çalışılmış olmasıdır.

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların her birinin incelenmesi mümkün görünmemektedir. Bu sebeple, araştırmanın amacı doğrultusunda, mevcut çalışmada, eğitim bilimleri alanına özgü olan, örneklem/çalışma grubu olarak veya odak noktası olarak ortaokul öğrencilerini veya ortaokul öğretmenlerini hedef alan ve özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Söz konusu çalışmalar konularına göre kategorilendirilerek sunulmuştur.

2.3.1. Değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri ele alan çalışmalar. Literatür incelemesinde değerlerle ilişkili olarak görüşlerin belirlenmeye çalışıldığı nicel veya nitel birçok araştırmaya rastlanılmıştır. Her ne kadar mevcut araştırma ortaokul düzeyinde yapılıyor olsa da sosyal bilgiler dersinin ilkokul döneminde temelinin atıldığı göz önüne alınarak araştırmanın yalnızca 'değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşler' başlığı altında örneklem/çalışma grubu genişletilmiş ve temel eğitim düzeyindeki çalışmaların sonuçları da araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarının daha anlaşılabilir olması açısından, söz konusu çalışmalar, belli temalara ayrılarak sunulmuştur.

2.3.1.1. Genel olarak değerler eğitimine ilişkin görüşler. Değerler eğitimi, eğitim sistemi içerisinde gün geçtikçe dikkatleri çeken ve önemi artan bir konu olmaktadır. Bu sebeple değerler eğitimi sürecinde yer alan her bir bireyin değerler eğitiminden ne anladığı önemlidir. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin değerler eğitimini çoğunlukla "yitirilen değerlerin kazandırılması için verilen eğitim" olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır (Ergin & Karataş, 2014). Başka bir çalışmaya (Özdaş, 2013) göre ise ortaokul düzeyinde görev yapan

öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışları ile değerler eğitimi arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere göre, istenmeyen öğrenci davranışları, değerler kazandırılmadığı için meydana gelmekte ya da istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklığı, değerler eğitimini zorlaştırmaktadır. Öğretmenlere göre değerler eğitiminin üç temel pratiği vardır. Öncelikle değerler eğitimi, tepkisel ve plansızdır. İkincisi, değerler eğitimi, öğrencinin okuldaki davranışlarına odaklı olarak, günlük okul yaşantısına gömülüdür. Sonuncu pratik ise öğretmenler tarafından kısmen veya çoğunlukla bilinçsizce uygulanmasıdır. Araştırmaya göre, öğretmenler, sıklıkla, öğrenmeye elverişli bir ortam yaratma ve bu ortamı sürdürebilme amacıyla öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek, öğrencilerin etkinlikleri bozan veya yaralanmalara neden olabilen her türlü hatalı davranışlarını en aza indirmek, hatalı davranışlarını düzeltmek gibi sınıf yönetimi ve disiplin uygulamalarıyla meşguldürler (Thornberg, 2008). Coşkun'a (2011) göre de öğretmenlerin değerler eğitiminden beklentileri, öğrenciler üzerinde disiplin sağlama yönündedir. Değerlerin kazanılıp kazanılmadığı da yine öğrencilerin davranışlarındaki iyileşmelerin gözlemlenmesi şeklinde belirlenmektedir (Ateş, 2013; Bakdemir, 2010; Yazar & Yanpar Yelken, 2013).

Öğretmenlerin değerler eğitiminin okuldaki verilmesine yönelik düşünceleri genellikle olumlu olmakla birlikte (Çağlayan, 2018; Çengelci, 2010; Ergin & Karataş, 2014; Kurtdede Fidan, 2013; Yaşaroğlu, 2014; Yazar, 2010; Yiğittir, 2009), bu görüşler, çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Değerler eğitimiyle ilgili kurs veya seminer alanların, almayan öğretmenlere göre değerler eğitimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkarılmıştır (Çağlayan, 2018). Bunun dışında, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre; eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre değerler eğitimine ilişkin bakış açılarının daha olumlu olduğu bulunmuştur (Kara, 2017). Başçı (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise 26 yıl ve

üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemi daha az olan öğretmenlere göre, değerler eğitimine ilişkin daha olumlu bakış açıları olduğu bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre değerler eğitiminin verilme gerekçeleri, iyi vatandaş yetiştirme, birlik ve beraberliği sağlama, tarihine sahip çıkma, geleceğine yön verme ve toplumsallaşmayı sağlama gibi toplumsal temelli gerekçelerdir (Kınacı, 2018). Benzer gerekçeler Tay (2009) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının değerleri kazandırma gerekçeleri kendini gerçekleştirme, başarılı olma, sosyalleşme, demokratikleşme, ulusal olma, barış ve zorunluluk şeklinde yedi başlığa ayrılmıştır. Veliler ise çocuklarının başarılı olması, toplumsallaşması, demokratikleşmesi, kendilerini geliştirmesi, öğretilmesinin gerekli olması ve barış gibi gerekçelerle değerlerin kazandırılmasını istemektedirler (Tay & Yıldırım, 2009). Çağlayan'ın (2018) yaptığı çalışmada, üst sosyo-ekonomik seviyede olan velilerin değerler eğitimine yönelik tutumunun daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca velinin eğitim seviyesi yükseldikçe değerler eğitimine olan duyarlılığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1.2. Kazandırılması istenen değerlere ilişkin görüşler. Değerler eğitimine yönelik farklı örneklemlerden görüşlerin alındığı çalışmaların çoğunda, kazandırılması istenen değerlere ilişkin bulgular yer almaktadır. İlgili çalışmalara göre öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan değerler, adil olma, barış, estetik, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü, duygu ve düşüncelere saygılı olma, hak ve özgürlüklere saygılı olma, farklılıklara saygı duyma, vatanseverlik, yardımseverlik değerleridir (Ateş, 2013; Avcı, 2011; Bakdemir, 2010; Başçı, 2012; Çelikkaya & Filoğlu, 2014; K. Yıldırım, 2009; Keçe ve diğerleri, 2016; Memişoğlu, 2013; Ö. Can, 2008; Varol, 2013; Yazar & Yanpar Yelken, 2013; Yıldırım, Becerikli & Demirel, 2017). Ancak başka çalışmalarda estetik değeri, en az önemsenen değer olarak bulunmuştur (Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Baysal, 2013). Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla verilen önemli değerler üzerine sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alan bir

başka çalışmada (Topkaya, 2011) öğretmenler, sosyal bilgiler dersi aracılığıyla Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerini kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Kurtdede Fidan (2013) ve Avcı (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenler, sosyal bilgiler dersi aracılığıyla milli ve ahlaki değerlere vurgu yapmaktadırlar. Çengelci (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri, sadece programda geçen değerleri değil, konu içeriğiyle ve günlük yaşamla bağlantılı olabilecek başka değerleri de kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler saygı ve dayanışma gibi değerlerin programda daha ağırlık yer alması gerektiğini ve değerlere yönelik kazanımların yeterli olmadığını düşünmektedirler (Uçar, 2009). Yiğittir (2009) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunun değerlerin doğrudan ünitelere dağıtılmasından memnun olmadığı görülmektedir. Varol'a (2013) göre ise sosyal bilgiler öğretmenleri, pratikte, programda yer alan değerlerin her birine eşit yer vermemektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalara bakıldığında ise Kınacı (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının değer kavramını farklı şekilde anlamlandırdıkları görülmüştür. Kazandırılması istenen değerlerde ön plana çıkanların ise sevgi, saygı, yardımseverlik, vatanseverlik, bağımsızlık, adil olma, sorumluluk değerleri olduğu görülmüştür (Kınacı, 2018; S. Yılmaz, 2013; Tural & Gürgil, 2012). Bununla birlikte yapılan bir başka çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılacak değerlerin önem sıralamasında önceliği bilimsellik, saygı, vatanseverlik, adil olma değerlerine verdiği görülürken, bağımsızlık, dayanışma, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerini hiç sıraya koymadıkları bulunmuştur (Öztürk Demirbaş & Çelikkaya, 2012). Tay (2009) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adayları, 2005 öğretim programında geçen yirmi değerden on dokuzunu kazandırılması önemli olan değerler olarak belirtirken, estetik değerine hiç yer vermemişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin kazandırılmasını bekledikleri değerlere bakıldığında, sevgi,

saygı, bilimsellik değerleri öncelikli değerlerdir (Tay, Durmaz & Şanal, 2013). Bununla birlikte öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde edindikleri değerlerden ise yalnızca saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerini günlük yaşamlarına aktarabildiklerini düşünmektedirler (Yaşar & Çengelci, 2012). Ayrıca öğrencilerin çoğu okulda saygı, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir (Yıldırım ve diğerleri, 2017).

Velilerin görüşlerini alan çalışmalarda mevcuttur. Bakır (2017) tarafından yapılan araştırmada velilerin öncelik verdiği değerlerin saygı, vatanseverlik ve dürüstlük olduğu bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada üst sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerin adil olma, duyarlılık, bilimsellik ve bağımsızlık değerlerine; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan velilerin çalışkanlık değerine; alt sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerin aile birliğine önem verme, saygı, vatanseverlik ve hoşgörü değerlerine önem verdikleri ortaya çıkarılmıştır. Değer sınıflaması açısından velilerin tercihlerinde milli, geleneksel ve ahlaki değerlerin ön plana çıktığı; demokratik ve çevreyle ilgili değerlerin ise yeterince tercih edilmediği görülmüştür (Yiğittir, 2010). Bir başka çalışmada ise diğer çalışmalara benzer olarak veliler en çok çocuklarına saygı, vatanseverlik, dürüstlük, sevgi değerlerinin kazandırılmasını önemli görmektedirler. Özgürlük, adil olma ve duyarlılık değerleri ise veliler tarafından en az belirtilen değerlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında belirtilen barış ve bağımsızlık değerleri ise veliler tarafından hiç seçilmemiştir (Tay & Yıldırım, 2009). Veugelers ve Kat'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada ise velilerin okulda aktarılmasına izin verdikleri değerlerin doğruluğu genel olarak kabul edilmiş değerlerin ve kamuda baskın olarak yer alan değerler olduğu tespit edilmiştir.

Kazandırmakta zorlanılan değerler açısından yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenler en çok farklılıklara saygı (Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Kapan, 2014; Keskin ve diğerleri, 2014), sorumluluk, estetik, çalışkanlık (Başçı, 2012) ve adil olma (Çağatay, 2009; Kapan, 2014) değerlerini geliştirmekte zorlanmaktadırlar. Bunların yanı sıra, sosyal bilgiler

dersi öğretmenlerinden eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre değerleri kazandırmada daha çok zorlandığı bulunmuştur (Berkant & Sürmeli, 2013). Değer kazandırma sürecinde yaş faktörünü inceleyen başka bir çalışmada (Çiçek, 2017) ise daha yaşlı ve daha kıdemli öğretmenlerin gençlere nazaran zorluklarla baş etme gücünün daha yüksek olduğu ve değer kazandırmayı daha kolay yerine getirdiği tespit edilmiştir.

Kazandırılması beklenen veya kazandırmakta zorlanılan değerlerin yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin veya velilerin sahip olduğu değerlere, değer yönelimlerine veya değer sınıflamalarına ilişkin yapılmış birçok çalışmaya da rastlanılmıştır. Söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarını veya üniversite öğrencilerini hedef aldığı (A. Oğuz, 2011; Altunay & Yalçınkaya, 2011; Dilmaç, Bozgeyikli & Çıkılı, 2008; Dilmaç, Deniz & Deniz, 2009; Dilmaç, Ertekin & Yazıcı, 2009; Gömleksiz, Kan & Öner, 2012; Karakavak Çırak, 2006; M. Aydın, 2003; Mehmedoğlu, 2006; Yazar, 2012) görülmektedir. Doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların ise daha az sayıda (S. Yıldırım, 2014; Yazıcı ve Aslan, 2011) olduğu tespit edilmiştir. Ancak sözü edilen bu çalışmalar, doğrudan değer tercihlerini değil, öğretmen adaylarının değerler ile ilişkilendirdiği örnek şahsiyetleri belirlemeye yöneliktir. Öğretmenlerin değer sınıflamaları üzerine yapılan çalışmalara az rastlamakla beraber, çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Akdeniz (2018) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin Schwartz'ın değer sınıflamasında en fazla önem verdikleri boyutların evrensellik, yardımseverlik ve güvenlik; en az önem verilenlerin ise hazcılık, uyarılım, güç boyutları olduğu görülmüştür. Coombs-Richardson ve Tolson (2005) tarafından Amerikalı ve Avustralyalı ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öncelikli değerleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda, her iki ülkenin öğretmenlerinin aile güvenliği, mutluluk ve özgürlük değerlerine ilk sıralarda seçtikleri ortaya çıkarılmıştır. Ancak her iki ülkenin öğretmenlerinde bazı farklar da tespit edilmiştir. Örneğin amaçsal değerler içerisinden 'kurtuluş' Amerikalı

öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilirken Avustralyalı öğretmenler tarafından daha alt sıralarda tercih edilmiştir. Araştırmacılara göre bu durum, Amerikalıların Tanrı inancına bağlılıklarıyla açıklanabilir. Ayrıca ulusal güvenlikte Amerikalı öğretmenlerin ilk tercihlerinde yer almaktadır. Buna karşılık Avusturalyalı öğretmenlerin ilk sıralarda seçtiği açık fikirlilik ise Amerikalı öğretmenlerin tercihlerinde daha alt sıralardadır. Bunun dışında literatürde farklı branşlarda öğretmenlerin değer tercihleri üzerine inceleme yapan (Durmuş, Bıçak & Çakır, 2008; E. Yılmaz, 2009; Şahin Fırat, 2010) veya yetişkinlerin değer profilini ortaya koyan (Güngör, 2010) araştırmalar da mevcuttur.

Öğrencilerin değer yönelimlerini veya değer tercihlerini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Polat ve Çalışkan (2013), Schwartz değer listesi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin değer yönelimlerini incelemişlerdir. Çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla başarı, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, güvenlik ve uyma değerlerini tercih ettikleri bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin değer yönelimlerinin cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve sınıf kademesine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Yiğittir (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin Schwartz'ın değer sınıflamasına göre, 'güç ve hazcılık' sınıflaması hariç diğer sınıflamalar içerisindeki değerlerden en az birini seçtikleri bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmaya göre öğrencilerin, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen misafirperverlik, aile birliğine önem verme, özgüven, adil olma, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, bağımsızlık gibi değerlere hiç değinmedikleri görülmüştür. Tokdemir ve Artan (2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler, evrensel değerleri milli değerlerden daha fazla vurgulamaktadırlar. Coşkun (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin doğal çevreye ve tarihsel mirasa duyarlılık ile vatanseverlik değerine karşı daha hassas oldukları ancak sorumluluk ve hoşgörü değerlerini uygulamaya geçiremedikleri ve genellikle sosyal arzulanabilirlik düzeyinde cevap verdikleri bulunmuştur.

Sayılan çalışmalar dışında ortaokul öğrencilerin değerlere ilişkin ürettikleri metaforlar üzerinden öğrencilerin değer algıları ortaya çıkarılmaya çalışan araştırmalar da (Çelikkaya & Seyhan, 2017; Kılcan, 2013; Sözcü, 2015) literatürde mevcuttur.

2.3.1.3. Değerler eğitimi yaklaşımlarına/yöntemlerine/tekniklerine ilişkin görüşler.

Değerler eğitimi yaklaşımları açısından sosyal bilgiler dersini veren sınıf ve branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğu değer açıklama ve ahlaki muhakemeyi sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Yazar & Yanpar Yelken, 2013). Benzer şekilde Baysal (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda da sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok ahlaki muhakeme yaklaşımını kullandıkları ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmaların aksine Can (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri etkin bir şekilde kullanmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Varol'un (2013) yaptığı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki muhakeme yaklaşımını hiç kullanmadıkları bulunmuştur. Bununla birlikte yapılan çoğu çalışma sonucunda (Akyıldız, 2016; Çengelci, 2010; Kurtdede Fidan, 2013; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Yiğittir, 2009), sosyal bilgiler dersini veren öğretmenlerin diğer yaklaşımlara oranla daha çok telkin etme yaklaşımını kullandıkları ortaya koyulmuştur. Bakdemir'in (2010) çalışmasında, öğretmenler değerleri kazandırma yaklaşımı olarak açıkça telkin etme yaklaşımını tercih ettiklerini ifade etmemekle beraber, öğretmenlerin verdikleri örnekler söz konusu yaklaşım içerisinde değerlendirilebilir. Öğretmenler, saygı değerini kazandırmak için 'başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinlemelerini' öğrettiklerini, çevreye saygılı olmaları için 'sınıfın fiziksel görünümüne özen göstermelerini' öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmadaki diğer bir sonuç ise araştırmaya katılan öğretmenlerin "Kantçı Ödev Ahlakı" yaklaşımını benimsediklerinin ortaya çıkarılmasıdır. Veugelers ve Kat'ın (2003), değer öğretimi üzerine öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerini aldıkları araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise her üç gruba göre de öğretmenler, ilk başta ve en önemli olarak, öğrencilerin

değerleri tartışmasını ve değerler üzerine derinlemesine düşünmesine destek olmalıdırlar. Bununla birlikte, aileler ve öğretmenler tarafından değer aktarımı (telkin etme) oldukça önemli görülmektedir.

İncelenen çalışmaların ortak sonucuna göre ise okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler ve velilerin büyük çoğunluğu öncelikle rol-model olunması gerektiğine veya rol-model olarak etki ettiklerine inanmaktadırlar (Ateş, 2013; Avcı, 2011; Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Baltacı, 2018; Çağatay, 2009; E. Oğuz, 2012; Kınacı, 2018; Kurtdede Fidan, 2009; Tay & Yıldırım, 2009; Titus, 1994; Topkaya, 2011; Varol, 2013; V. Aktepe, 2010; 2014; Veugelers & Kat, 2003; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Zengin, 2017). Bununla beraber en etkisiz yaklaşım olarak telkin etmeyi belirtmektedirler (Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Kurtdede Fidan, 2009).

Öğretmenlerin yöntem veya tekniğe ilişkin tercihleri ise kazandıracakları değere göre değişebilmektedir (Sözer, Bozkurt & Bozkurt, 2016). Öğretmenlerin, değer kazandırma yöntemi olarak anlatım, soru-cevap, örnek olay inceleme ve tartışma yöntemlerini sıklıkla tercih ettikleri, bunlar dışında grup çalışması yaptırma, hikâye, gezi, resim çizdirme, problem çözme, yaratıcı drama ve hikâye tamamlatma gibi birçok yöntem ve tekniklerini kullandıkları ortaya çıkarılmıştır (Akyıldız, 2016; Başçı, 2012; Baysal, 2013; Can, 2008; Çengelci, 2010; Çiçek, 2017; K. Yıldırım, 2009; Memişoğlu, 2013; Yazar & Yanpar Yelken, 2013; Yıldırım ve diğerleri, 2017). Bazı öğretmenler ise programda yer alan değerler eğitimi etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir (G. Aktepe, 2016). Görsel araç gereçler açısından ise öğretmenler daha çok bilgisayarı kullanmayı tercih etmektedirler (Sözer ve diğerleri, 2016). Bununla birlikte Yazar'ın (2010) araştırmasına göre, erkek öğretmenler değerler eğitiminde görsel araç-gereçleri kadın öğretmenlere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Yıldırım ve diğerlerine (2017) göre, öğretmenler hangi yöntemi seçerse seçsin, öncelikle öğrencilerini iyi tanımalı ve ılımlı bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.

Öğretmen adayları ise öğretmenin değerleri teşvik eden güzel sözler seçip öğrencilerle paylaşmasını, öğrencileri sosyal projelerde görevlendirmesini, ders verici hikâyeler anlatmasını; en az ise telkinlerde bulunulmasını tercih etmektedirler (Kurtdede Fidan, 2009). Bunların yanı sıra drama, gezi-gözlem, örnek olay, soru-cevap gibi birçok etkinliği önermektedirler (Kınacı, 2018; S. Yılmaz, 2013).

Ortaokul öğrencileri, değer kazandırma yöntemi olarak bilimsel bir kavram kullanmamakla birlikte, öğretmenlerden beklentilerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğunlukla değerin faydalarının, amaçlarının, ne öğrenecekleri ve bunu neden öğrenmeleri gerektiğinin kendilerine açıklanmasını bekledikleri; değerler eğitiminin öğrencilere sevdirerek ve benimseterek, bağırmadan yapılmasını istedikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin en az tercih ettiği yöntemler ise konular arasında, hikâyeler şeklinde anlatılarak veya geziler yoluyla yapılan değer etkinlikleri olmuştur (Tay, Durmaz & Şanal, 2013). Öğrenciler ayrıca grup çalışması yapmak, proje yapmak, tiyatro veya film seyretmek, ilgili hikâyeleri okumak, drama etkinlikleri yapmak gibi yöntemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir (V. Aktepe, 2010; 2014). Veugelers'in (2000) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenleri değerlerin kazandırılmasında dört öğretim stratejisine ayırarak öğrencilerin bu konudaki tercihlerini ortaya çıkarmıştır. Söz konusu stratejilerden ilki 'kendi değerlerini ifade etmemeyi deneyen öğretmenler', ikincisi 'kendi değerlerini, hangi değerleri önemli bulduklarını belirgin yapan öğretmenler', üçüncüsü 'kendi önemli bulduğu değerleri ifade etmeksizin değerlerdeki farklılığı vurgulayan öğretmenler' ve sonuncusu 'kendi önemli bulduğu değerleri ifade eden ve bunun yanında değerlerdeki farklılığı da gösteren öğretmenler' olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, çoğunlukla öğretmenlerin önemli bulduğu değerleri ifade etmekle beraber değerlerdeki farklılıkları göstermesini tercih etmektedirler. En az tercih edilen ise öğretmenlerin sadece önemli buldukları değerleri belirgin etmesidir.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan mihver derslerden olan tarih dersinde

değerlerin kazandırılmasında kullanılacak yöntemler üzerine araştırma yapan Demircioğlu ve Tokdemir (2008), önemli tarihi şahsiyetlerin yaşantılarının, destanların, tarihi hikayelerin, fermanların ve tarihsel olaylar üzerine yapılan tartışmaların değerler eğitiminde önemli bir yer tutması gerektiğini belirtmişlerdir.

2.3.1.4. Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlara ve çözümlere ilişkin görüşler.

Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Çalışmalarda öne çıkan sorunlar, ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, sosyal faaliyetler için okulların fiziksel yetersizliği, sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencilerle bireysel ilgilenmenin zorluğu, popüler kültür karşısında değerlerin yetersiz kalması, ülkemizde bilgi öğretiminin ön planda olması, öğretmenin model olmaması, öğretmenler arası iş birliğinin zayıf olması (Ateş, 2013; Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Başçı, 2012; Baydar, 2009; Çağatay, 2009; Keçe ve diğerleri, 2016), kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi (Akyıldız, 2016; Çiçek, 2017; Kurtdede Fidan, 2009; Yazar, 2010; Yazar & Yanpar Yelken, 2013) ve öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgi yetersizlikleridir (Keskin ve diğerleri, 2014; Memişoğlu, 2013; Varol, 2013). Bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlere karşılık, Yüksel (2012) ve Avcı (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda kendilerini yetkin gördükleri ve yüksek öz-yeterliklere sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Sayılan sorunlar dışında öğretmenler, okul dışı (aile, sosyo-kültürel çevre) kazanılan değerlerle okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin uyuşmaması (Baydar, 2009; Ergin & Karataş, 2014; Yiğittir, 2009), müfredatın ağırlığı, yetersiz ders saatinin olması ve değerler eğitimine uygun olmayan ders kitaplarından dolayı da değerler eğitiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Çiçek, 2017; Keçe ve diğerleri, 2016; Keskin ve diğerleri, 2014; Kurtdede Fidan, 2013). Ayrıca Selçuk (2016) hem okul idarecileri hem de öğretmenler ile yaptığı görüşmeler sonucunda değerler eğitiminde yaşanan temel sorunları, velinin

desteklememesi, sınavların ve diğer çalışmaların değerler eğitiminin önüne geçmesi, hedeflenen kavramların soyut içerikli olmasının uygulamada zorlanmalara sebep olması ve öğretmenlerin yeterince aktif katılım sağlamaması şeklinde sıralamıştır. Baltacı (2018) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticileri, değerler eğitiminde yaşanan en önemli sorunların değerler eğitimi için ayrı bir ders olmaması, tüm branşların aynı önemi vermemesi ve velilerin değerler eğitimi almaması olduğunu belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Kılınç (2015) ise değerler eğitiminde yaşanan sorunları; aileden, öğrenciden, okul yönetiminden ve çevreden ilgisizlik, yapılan çalışmaların mali destek gerektirmesi sebebiyle ekonomik sorunlar ve zaman sıkıntısı şeklinde kategorilere ayırmışlardır. Başka bir sınıflama da Kurtdede Fidan (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, değerler eğitimini zorlaştıran etmenleri aileden, medyadan, öğretmenden, eğitim sisteminden kaynaklı şeklinde kategoriler haline getirmiştir.

Çoğu öğretmen adayı, değerler eğitimi ile ilgili önce kendilerinin bilgi edinmesi, bu sebeple kendilerine ders verilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir (E. Oğuz, 2012; Öztürk Demirbaş & Çelikkaya, 2012; Yazar, 2012). Aynı şekilde Yiğittir ve Kaymakçı da (2012), öğretmen adaylarına kuram ve uygulamayı kapsayan eğitimler verilmesi önermişlerdir. Şahin ve Katılmış (2016) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilere değer kazandırma, değerler eğitimi yaklaşımını bilme ve kullanabilme açısından öz-yeterlilikleri yüksektir. Ancak yine de öğretmen adayları üniversitede verilen değerler eğitimini kapsayan eğitimleri yeterli görmemektedirler (Kınacı, 2018; Şahin & Katılmış, 2016). Mergler ve Spooner-Lane (2012) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan deneyimli öğretmenler hizmet öncesi eğitimin önemine vurgu yaparak, öğretmen adaylarının müfredatı yetiştirmeye odaklı yetiştiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenler, değer temelli bir öğrenme ortamını sağlamak için öğretmen adayının öğrenciye duyarlı, sözlü ifadeler ve davranışları arasında tutarlı, öğrencilerin öğrenmelerini teşvik edici, aktif dinleyen,

farklı öğrenci ihtiyaçlarını tanıyan ve destekleyen şekilde yetiştirilmelerini belirtmişlerdir. Benzer konuda uygulamalı bir araştırma yapan Willemse, Lunenberg ve Korthagen (2005), stajyer öğretmenlere verilecek hizmet öncesi eğitimde portfolyo ödevleri ve problem temelli öğrenme görevlerinin sıklıkla tercih edilmesi, ahlak eğitimi için öğretmen adaylarının hazırlığında en önemli yöntemler olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Öğretmenler, değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öne çıkan önerilere göre, değerler eğitiminde uygulamaya yönelik etkinlikler olmalı, bu süreçte çevreyle iş birliği yapılmalı, etkinlik için ekonomik destek verilmeli, öğretmenlere bilgilendirme çalışması ya da hizmet içi eğitim yapılmalı, değerler eğitimi zorunlu ders olmalı ve yeterli zaman sağlanmalı, öğretmenlerin yaptığı faaliyetler takdir edilmeli, aile, okul yönetimi ve medya destek olmalıdır (Ergin & Karataş, 2014; Gömleksiz & Kılınç, 2015; Yazar, 2010; Yazar & Yanpar Yelken, 2011; Yiğittir, 2009). Ateş (2013) ise ders kazanımlarını yetiştirme kaygısı ve akademik başarıdaki rekabet, değerleri ikinci plana attığını belirtmektedir. Ona göre, bu sebeple akademik başarı üzerinde değerler eğitimi konularının da etkisi olmalıdır. Değerler eğitiminde okul kültürünün etkili olduğunu vurgulayan Göldağ (2015), okullarda güçlü okul kültürünün oluşturulmasının öğrencilerin değer algılarında olumlu yönde değişikliklere yol açacağını belirtmiştir. Ancak başka bir çalışmaya (Çağatay, 2009) göre öğretmenler, okul iklimi karakter eğitimini etkilese dahi öğretmenin etki gücünün daha kuvvetli olduğunu düşünmektedirler.

Değerler eğitimi sürecinde yaşanan sorunları minimuma indirecek bir modelin veya programın ihtiyacını ortaya koyan çalışmalara da (Çengelci, 2010; Yazar, 2010; Yazar & Yanpar Yelken, 2011) rastlanılmıştır. Çengelci'ye (2010) göre, tasarlanacak model, var olan yaklaşımların sentezlendiği, öğrenme çevresini etkileyen bütün değişkenleri (aile, toplum, sınıf içi ve dışı etkinlikler vs.) kapsayan bir model olmalıdır. Yazar (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler, oluşturulacak bir değerler eğitimi programdan beklentilerini dile

getirmişlerdir. Öğretmenler, hazırlanacak programda öncelikle toplumsal yaşamdan örneklere ve teşvik edici etkinliklere yer verilmesini; değerlerin kazanımlara doğrudan ilişkilendirilmesini beklemektedirler.

2.3.1.5. Değerler eğitiminin sorumluluğuna ilişkin görüşler. Öğretmenler, değerler eğitiminin önce ailede başlaması, sonrasında okulun üstlenmesi gerektiğine inanmaktadırlar (Çağatay, 2009; Kapan, 2014; K. Yıldırım, 2009). Öğretmenler bu noktada okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede pekiştirilmediğini düşünmektedirler (Akbaş, 2004; Yazar, 2010; Yazar & Yanpar Yelken, 2013). Öğretmen adayları ise ailenin değerlerde belirleyici olduğunu (Kurtdede Fidan, 2009; Yazar, 2012), okul ile sınırlı kalmadığını (Kınacı, 2018) belirtmişlerdir.

Velilerin büyük çoğunluğuna göre değerler, ailede kazandırılmalıdır. Velilere göre, ailenin değerler eğitiminde belli başlı sorumlulukları vardır. Söz konusu sorumluluklar, demokratik bir aile ortamı oluşturmak, değerlere ilişkin iyi örnekler sağlamak, örnek olmak, olumlu davranışları pekiştirmek, ödüllendirmek, doğrular ve yanlışlar hakkında konuşmak, nedenleri hakkında tartışmalar yapmaktır (Tay & Yıldırım, 2009). Benzer şekilde öğrenciler de değerlerin ailede kazandırıldığını düşünmektedirler (Coşkun, 2011; Yıldırım ve diğerleri, 2017). Çelik (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler, değerleri kazanmalarında en önemli etkenin ailelerinin, sonrasında öğretmenlerin ve en son çevrelerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

2.3.2. Farklı açılardan sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi ilişkisini ele alan çalışmalar. Sosyal bilgiler dersi, 2005 yılı uygulamaya konan öğretim programıyla birlikte, değerlerin doğrudan kazandırılması istenen bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta Programda değerler, kazanımlarla ilişkilendirilerek ünitelere dağıtılmış ve öğretmenlere değerler eğitiminde tercih edilebilecekleri çeşitli yaklaşımlar önerilmiştir. Bu sebeple, söz konusu dersin değerler ve değerler eğitimiyle ilişkisinin, diğer derslere oranla, daha yoğun

olduğu söylenebilir. Ancak Tonga ve Uslu (2015), çoğu değerin kazanımlarla ilişkisinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre, değerleri kazandırmak için kazanımlar ve ders kitapları yetersiz kalmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programını saygılı ve etik zihin özellikleri açısından inceleyen Özdiyar'ın (2015) çalışmasının sonunda programın farklılıklara saygı, empati, diğerlerine saygı, toplum için çalışma ve sorumluluklarını yerine getirme özelliklerine daha fazla yer verdiği bulunmuştur.

2005 programını genel olarak değerlendiren çalışmada (Kaymakcan & Meydan, 2012) ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programında en çok vurgu yapılan beş değer ifadesinin "sorumlu olmak", "özgürlük", "kendi hedeflerini seçmek", "Türk Milleti" ve "çevreyi korumak" olduğu bulunmuştur. Ayrıca Schwartz'ın değer sınıflamasına göre öz yönelim, evrenselcilik ve milliyetçilik, programda en çok vurgulanan değer tipleri olmuştur. En az ise maneviyat, gelenek ve güç değer sınıfları vurgulanmıştır. Araştırmacılara göre Sosyal Bilgiler Programı, yeniliğe açık, evrensel bir görüntü çizmekte, geleneksel değerlerden evrensel değerlere yönelmektedir. Programın uygulama kılavuzlarındaki etkinlikleri inceleyen diğer bir araştırmada (Yiğittir & Kaymakçı, 2012) etkinliklerin çoğunda değerler eğitimi yaklaşımlarına yer verilmediği; uygulanan yaklaşımların ise sırasıyla en çok değer açıklama, değer telkini, aksiyon öğrenme, gözlem yoluyla öğrenme, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımı olduğu ortaya çıkarılmıştır. En fazla 7. sınıfta, en az 5. sınıfta değerler eğitimi yaklaşımlarına yer verildiği araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile farklı ülkelerin müfredatını değerler eğitimi açısından karşılaştıran araştırmalar da mevcuttur. Türkiye, Fransa ve Amerika New York'un sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığı araştırma (Kafadar ve diğerleri, 2018) sonucunda, her üç ülkenin Schwartz'ın değer sınıflamasına göre, özgür, eleştirel bakış açısına sahip, yansıtıcı, bağımsız düşünen bireyler yetişmeyi hedeflediği bulunmuştur. Söz konusu ülkelerde öğretimin genel amaçları açısından bakıldığında,

Türkiye'nin ve ABD'nin sıklıkla muhafazakârlık alt boyutundaki değerlere ağırlık verdiği, Fransa'nın ise özaşkınlık boyutundaki değerleri vurguladığı görülmüştür. Merey, Kuş ve Karatekin (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucuna göre ise Türkiye'de duyarlılık, sorumluluk, dayanışma, bilimsellik, yardımseverlik ve vatanseverlik değerler vurgulanırken ABD'de ise bunların yanında bireysel haklara saygılı olma, çeşitlilik, kamu yararı, çatışmaları önleme gibi demokratik değerler arasında yer alan değerlerin vurgulandığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler ders kitabını değerler eğitimi açısından irdeleyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Topkaya ve Tokcan (2013), 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler en çok düz metin ve gerçek görsel materyaller aracılığıyla verildiğini belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada, ders kitaplarındaki etkinliklerde yalnızca telkin etme ve değer analizi yaklaşımlarına yer verildiği tespit edilmiştir (Ersoy & Şahin, 2012). Ortaokul seviyesinde tüm derecelerde sosyal bilgiler ders kitaplarını inceleyen Topkaya'ya (2011) göre, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kitaplar, özel yayınevine bağlı ders kitabı ile karşılaştırıldığında, değerlerin yansıtılması açısından zayıf kalmaktadırlar. Öğretmenler de ders kitaplarının yetersiz kaldığını belirtmişlerdir (Çelik, 2010; Kurtdede Fidan, 2013). Sosyal bilgiler dersi dahil farklı branşların ders kitaplarını değerler (hoşgörü, sorumluluk, barış, dayanışma ve vatanseverlik) açısından irdeleyen Pilatin (2016) ise çalışmasının sonucunda hoşgörü ve dayanışma değerinin en fazla din kültürü ve ahlak bilgisi 8. sınıf ders kitabında, sorumluluk değerinin vatandaşlık ve insan hakları ders kitabında, barış ve vatanseverlik değerinin en fazla T. C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında vurgulandığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki metinlerde yer alan değerler açısından bakıldığında en fazla sorumluluk, en az ise vatanseverlik değerinin geçtiği belirtilmiştir.

İlgili literatürde sosyal bilgiler dersinde verilen değerlerin öğrencilerde kazanılma düzeyini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalara da sıkça rastlanılmıştır. Yalın (2017) tarafından yapılan çalışmada, Suriyeli öğrenciler ile sürekli etkileşim içindeki 8. sınıf

öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen saygı, adil olma, misafirperverlik, hoşgörü, duyarlılık ve yardımseverlik değerlerini kazanım düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. 7. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada (Beldağ, Özdemir & Nalçacı, 2016), kız öğrencilerin dürüstlük, adil olma ve barış değerlerini kazanma düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada anne eğitim durumunun ve izlenen televizyon programlarının içeriğinin değerlerin kazanılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Aynı sınıf düzeyine yönelik Metin (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin değerlere ulaşma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, geleneksel, demokratik, çalışma-iş, bilimsel ve demokratik değer sınıfları içerisinde yer alan çoğu değere ulaşma açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeydedir. Bunun yanında, okul türü ve öğrenci başarı ortalamaları da değere ulaşma düzeyini etkilemektedir. Özdiyar (2015) tarafından yapılan çalışma sonucunda, 7. sınıf öğrencilerinin en fazla haklı eleştirilerde bulunma ve toplum için çalışma; en az sorumluluklarını yerine getirme, güven verme ve diğerlerine saygı özelliklerine sahip oldukları bulunmuştur. Kapan (2014) tarafından yine 7. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler Programında yer alan bazı değerleri kazanım açısından yüksek gelirli aileye mensup olanlar, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olanlar, cinsiyeti kız olanlar ve akademik başarısı yüksek olanlar lehine sonuç elde edilmiştir. Araştırmanın diğer bir ilginç bulgusu ise en düşük akademik başarı puanına sahip öğrencilerin programdaki diğer değerlerden düşük puan almasına rağmen estetik değerinden yüksek puan almasıdır. O. Aydın (2014) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin en yüksek düzeyde tarihsel mirasa duyarlılık değerini; en düşük düzeyde ise doğal çevreye duyarlılık değerini kazandıklarını ortaya çıkarmıştır. Sözü edilen çalışmada değerlerin kazanılmasında cinsiyete göre bir fark görülmezken baba eğitim seviyesi yükseldikçe değerleri kazanma düzeyinin arttığı görülmüştür. 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan başka

bir tarama çalışmasında, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere; yüksek sosyoekonomik düzeydeki okulda okuyanların orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda okuyanlara oranla daha yüksek oranda sorumluluk değerine ve empati becerisine sahip oldukları bulunmuştur (Yontar, 2013). Kınasakal'ın (2012) yaptığı çalışmada, öğrencilerin değerleri kazanma düzeyi öğretmen görüşlerine belirlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinden cinsiyeti kız olanların, bir sene öncesindeki akademik başarı puanı yüksek olanların ve baba eğitim seviyesi yüksek olanların değerleri daha fazla kazandığı ortaya çıkarılmıştır. Uğurlu (2012) ise öğrencilerin değerleri kazanma düzeyini veli görüşlerine göre belirlemiştir. Çalışmanın sonucunda velilere göre, öğrenciler 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen değerleri kazanmasında olumlu gelişme göstermişlerdir. Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğrencilerin kültürel değerlere (aile birliğine önem verme, misafirperverlik, yardımseverlik, dayanışma) ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, sosyal bilgiler dersinde doğrudan kazandırılacak tüm değerler göz önüne alındığında, kızların değerleri kazanma düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada (Aktaş, 2010; Türk & Nalçacı, 2011) ise 5. sınıf öğrencilerinden daha az kardeş sahibi olanların daha fazla hoşgörülü oldukları, anne-babanın öğrenim durumu arttıkça değer edinim düzeylerinin arttığı, televizyon programlarından spor programı izleyenlerin daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusu da babası memur olan öğrencilerin, değerleri kazanma düzeyinin yüksek olmasıdır. Bununla beraber ekonomik seviye yükseldikçe değerleri edinme düzeyi de yükselmektedir. 4. ve 5. sınıflar üzerinde çalışma yapan Yiğittir'in (2009) 5. sınıflara ilişkin araştırması sonucunda, diğer çalışmalara benzer şekilde, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek oranda sosyal bilgiler dersinde yer alan değerleri kazandığı bulunmuştur. Ancak bu değerler arasından estetik değeri hem erkek hem de kız öğrencilerde en düşük düzeyde kazanılan değer olmuştur. Aynı çalışmada, babanın

öğrenim durumuyla ailenin ekonomik durumunun da değerlerin kazanılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akbaş (2004) tarafından yapılan çalışmada geleneksel değerler, bilimsel değerler ve çalışma-iş değerleri açısından kız ve erkek öğrencilerde fark olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte demokratik değerlere ve temel değerlere ulaşmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha üst düzeydedir. Aynı zamanda öğrenciler, geleneksel değerler içerisinde 'aile', demokratik değerler içerisinde 'kibar olmak', çalışma-iş değerleri içerisinde 'çalışkan olmak', temel değerler içerisinde ise 'temiz olmak' değerine oldukça önem vermektedirler. Ayrıca ilkokul düzeyinde yapılmış olsa da sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi olması sebebiyle çalışmaya dâhil edilen araştırmalar da mevcuttur. 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programında belirlenen değerlerin kazanımını inceleyen Sağlam ve Genç (2015), araştırma sonunda, çoğu değerin kazanımında kız öğrenciler lehine bir sonuca erişilmiştir. Ayrıca anne-baba eğitim durumu arttıkça değerlerin kazanım düzeyinin yükseldiği de görülmüştür.

Söz konusu çalışmaların yanı sıra, ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerini belirlemeye çalışan araştırmalar mevcuttur. Erel'in (2018) çalışmasına göre, 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi cinsiyet fark etmeksizin genel olarak geleneksel seviyededir. Bununla beraber okul türü bakımından devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin cevapları geleneksel düzeyde iken özel okulda öğrenim görenlerin cevaplarının gelenek öncesi düzeyde kaldığı ortaya konmuştur. Gümüş (2015) yaptığı çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyinin sınıf kademesi veya cinsiyet yönünden farklı olmadığını ve öğrencilerin genel olarak geleneksel evrede olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada, kardeş sayısı fazla olanların üst düzeyde ahlaki yargılama yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte gelir düzeyi bakımından düşük gelirli olanların daha yüksek ahlaki gelişim düzeyinde oldukları da araştırmanın bir diğer bulgusudur. Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyini belirlemeye çalışan bir diğer çalışmada N. Kaya (2015) tarafından

yapılmıştır. Çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinin sınıf kademesi, yaş, cinsiyet fark etmeksizin kişiler arası uyum evresinde olduğu tespit edilmiştir. Kişiler arası uyum evresi, Kohlberg'in geleneksel düzey içerindeki bir evredir. Baydar (2009) ise yaptığı çalışmada, benzer şekilde 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyinin geleneksel düzeyde yer alan iyi çocuk evresinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ahlaki gelişim düzeyi yanında, ahlaki olgunluk düzeyine ilişkin yapılmış bir araştırmaya da rastlanılmıştır. Y. Yıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki ve sosyal olgunluk düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Araştırmada kız öğrencilerin ahlaki ve sosyal olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte anne-baba eğitim durumu, sınıf düzeyi, yaş gibi değişkenler ahlaki olgunluk düzeyi üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmamıştır. Sosyal olgunluk düzeyi ise bazı değişkenler açısından (yaş, sınıf düzeyi gibi) farklılaşabilmektedir.

2.3.3. Eserlerde yer alan değerlere ilişkin çalışmalar. Değerler eğitiminin popülerliğinin artmasıyla beraber, günümüze kadar gelmiş eserlerde yer alan değerleri ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar da aynı şekilde artış göstermiştir. Özellikle son beş yıldır lisansüstü çalışmaların çoğunun eserlerin incelenmesi yoluyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Kurtdede Fidan & Öner, 2018). Çalışmalar incelendiğinde, çoğu araştırmanın eserlerde yer alan değerlerin ortaya çıkarılması (Aktan & Kılıç, 2015; Albayrak, 2017; Çomaklı, 2015; Er, Ünal & Gürel, 2016; Ertürk, 2017; Gedik, 2012; Kantar, 2014; R. Yılmaz, 2017; Tekşan, 2012; Zengin, 2017) şeklinde yapıldığı görülmüştür. Bunlar dışında farklı derslerin ders kitaplarının incelenmesi (Gerekten, 2018; Yaman, Taflan & Çolak, 2009) veya farklı edebi türlerin değerler eğitimine katkısı (Karatay, 2007; Kasapoğlu, 2013; Mutlu, 2016; Yenen Avcı, 2013) gibi çalışmalar dikkati çekmektedir. Mevcut araştırmada ise sosyal bilgiler dersi ile ilişki olduğu düşünülen çalışmaların sonuçlarına yer verilmesi uygun görülmüştür.

Ertürk (2017), Atabetü'l Hakayık adlı eseri incelediği çalışmasında, Sosyal Bilgiler

Programında geçen bilimsellik değerinin eserde sıklıkla vurgulandığını, bunun dışında adil olma, barış, duyarlılık, dürüstlük, çalışkanlık gibi değerlerinde eserde yer aldığını belirtmiştir. R. Yılmaz (2017), Safahat'ı incelediği çalışmasında, eserin sosyal bilgiler dersinde verilmek istenen değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğunu belirtmiştir. Eserde, bağımsızlık, milli ve manevi kültürün korunması ve özgürlük gibi kavramların sıkça kullanıldığı görülmüştür. Er ve diğerleri (2016), inceledikleri Bostan ve Gülistan adlı eserde, Sosyal Bilgiler Programında yer alan saygı, duyarlılık, hoşgörü, dürüstlük, yardımseverlik, sevgi, adil olma, sorumluluk, çalışkanlık, dayanışma değerlerinin hikâyeler ile öğrencilere aktarıldığını ortaya çıkarmışlardır. Çomaklı (2015) tarafından Mesnevi'nin incelendiği çalışmada da bilimsellik değerinin ön planda olduğu görülmüştür. Ayrıca eserde, Sosyal Bilgiler Programında yer alan duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, adil olma, dürüstlük, barış gibi birçok değerlerle ilişkilendirilebilecek hikâyelerin de yer aldığı belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler Programı ile 100 temel eserin değerler açısından karşılaştırıldığı çalışmanın (Aktan & Kılıç, 2015) sonucuna göre, kitapların programda yer alan birçok değeri desteklediği görülmüştür. Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerlerin 100 temel eserden hangilerinde ve ne derece bulunduğunu tespit etmeyi amaçlayan bir başka çalışmada (Kantar, 2014), yerli eserlerde sırasıyla en çok yardımseverlik, sevgi ve çalışkanlık değerlerinin bulunduğu; yabancı eserlerde ise yardımseverlik, aile birliğine önem verme ve duyarlılık değerlerinin bulunduğu ortaya koyulmuştur. Ancak hem Aktan ve Kılıç'a (2015) hem de Kantar'a (2014) göre, 100 temel eserde 'bağımsızlık' değeri desteklenmemektedir. 100 temel eserin incelendiği bir diğer çalışma Gedik (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonunda incelenen eserlerde sorumluluk, yardımseverlik ve dürüstlük değerlerine daha çok yer verildiği, bilimsellik, kültürel mirasa duyarlılık, hak ve özgürlüklere saygı, farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik ve barış değerlerinin ise çok az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Tekşan (2012) tarafından yapılan ve Kutadgu Bilig adlı eserin incelendiği araştırmada ise eserde Sosyal Bilgiler

Programında yer alan bağımsızlık, özgürlük ve vatanseverlik değerlerine rastlanmamıştır. Bununla birlikte programda yer alan diğer değerler eserde yer almış, hatta adalet, değerlerin en üstünü sayılmıştır.

Söz konusu eserler dışında, sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan Türk tarihinin önemli ismi Nizamü'l Mülk'ün eseri Siyasetname'yi inceleyen çalışma (Zengin, 2017) sonucuna göre, eserde en çok üzerinde durulan değer, adalettir. Bunlar dışında bilgelik, cömertlik, din ve takva sahibi olmak, estetik, kanaatkarlık, merhamet, disiplin, sabır, misafirperverlik gibi değerlerinde yer aldığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca eserde, devlette meydana gelen aksaklıkların, bu değerlere gerekli önemin gösterilmemesinden ve değerlerdeki yozlaşmadan kaynaklandığı belirtilmiştir. Albayrak (2017) ise Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerine yansıyan değerleri Schwartz'ın değer sınıflamasına göre incelediği çalışmasında, eserlerde hazcılık boyutu dışında diğer bütün boyutlarda bir değer ifadesine rastlandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eserlerde en çok dindar olmak, ulusal güvenlik ve itaatkâr olmak alt değerlerinin vurgulandığı görülmüştür.

Eserlerin yanında, gazetelerde de değerlerin incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır. Akıncan (2018), ulusal gazetelerdeki haberleri sosyal bilgiler programında yer alan yardımseverlik ve dayanışma değerleri açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda, doğal afetler, bayramlar, seçim öncesi, belirli gün ve o günlerin haftalarında yardımseverlik ve dayanışma değerlerini içeren haberlerin sayısında artış olduğu ortaya çıkarılmıştır. Konak (2017) ise günlük gazeteleri Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki değerler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda incelenen gazetelerin manşet ve köşe yazıları bölümlerinde sorumluluk değerinin, reklam bölümlerinde sağlıklı olmaya önem verme değerinin, haber bölümlerinde ve görsellerde ise dayanışma değerinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Önlen (2017), Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerinin gazete haberlerine yansımalarını incelemiştir. Araştırmada söz konusu değerlerin

ele alınan gazetelerin en az okunduğu düşünülen iç sayfalarda yer bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacının tespitine göre, bireylere olumlu örnek oluşturacak haberler, ilk sayfadan verilmemektedir.

2.3.4. Değerler eğitimi üzerine yapılan uygulamalı çalışmalar. İlgili literatürde diğer çalışma türlerine oranla daha az sayıda yapılmış olsa dahi, çalışmanın hedef kitlesine yönelik uygulamalı çalışmalar mevcuttur. Tulunay Ateş'in (2017) değerler eğitimine ilişkin yapılan ulusal çaptaki deneysel çalışmaların sonuçlarını analiz ettiği araştırmasında, değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılmak istenen olumlu özellikler açısından başarılı sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir. Ulusoy ve Dilmaç'ın (2014) araştırmalarında inceledikleri uluslararası düzeyde yapılan uygulamalı çalışmaların sonuçlarının da genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada söz konusu uygulamalı çalışmalardan sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirilen veya ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalara daha detaylı olarak yer verilmiştir.

Yetim (2015), 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen yardımseverlik ve dayanışma değerlerini kazanımında örnek olay ve drama yöntemlerinin etkisini incelemiştir. Uygulama sonucunda her iki değer açısından da örnek olay yönteminin değer kazandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Ersoy (2013), sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanımı açısından hazırladığı aile katılımlı karakter eğitimi programının öğrencilerin değer kazanımına olumlu etkiler sağladığını ortaya çıkarmıştır. Izgar (2013), 8. sınıflara yönelik hazırladığı değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkili olduğunu belirtmiştir. Aladağ (2012) ise uygulanan değerler eğitimi programının 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına olumlu katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Mazman Budak (2012) tarafından gerçekleştirilen uygulamada, doğal ve kültürel varlıklar aracılığıyla yapılan etkinliklerin estetik değerinin farkındalığını kazandırmadaki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin

farkındalıklarının arttığı ve estetik değer taşıyan eserlerinin önemini kavradıkları ortaya çıkarılmıştır. Bekdaş'ın (2012) 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrencilerin değerlere karşı tutumlarındaki etkisini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında, öğretim programının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretici (2011) araştırmasında, duyarlılık ve sorumluluk değerine ilişkin kazanımlara bütünleştirilmiş şekilde hazırladığı ve uyguladığı etkinliklerin, 6. sınıf öğrencilerinin sözü edilen değerleri kazanmasında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sancak (2011) ise Mesnevi adlı eserde yer alan hikâyelerin sosyal bilgiler dersindeki rolünü incelemiş ve araştırma sonunda, öğrencilerin hoşgörü, yardımseverlik ve misafirperverlik değerini kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilimsellik, adil olma ve barış değerlerine özgü karakter programının karaktere ve akademik başarıya etkisini sınayan deneysel çalışma sonucunda (Katılmış, 2010; Katılmış, Ekşi & Öztürk, 2011), hazırlanan programın 7. sınıf öğrencilerinin belirlenen değerleri edinmelerine ve akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin (2010) tarafından değerler eğitimi yaklaşımlarına uygun olarak geliştirilen etkinliklerin 7. sınıfların çevreye ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, uygulamanın öğrencilerin çevreye ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı sınıf kademesine yönelik bir diğer deneysel çalışma ise Yiğittir ve Yalçınkaya (2009) tarafından yapılmıştır. İyilik günlüğü tutma etkinliğinin etkililiği belirlenmek istenmiş ve çalışma sonucunda etkinliğin öğrencilerde iyilik yapma isteği oluşturduğu ve iyilik sayısında artış meydana geldiği görülmüştür. Çetin-Balcı (2009), 5. sınıf öğrencilerinin adil olma değerini kazanmalarında çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan etkinliklerin etkili olup olmadığını ve hangi zekâ alanlarının daha üst düzeyde adil olma değerini kazandığını incelemiştir. Çalışma sonucunda, yapılan uygulamanın adil olma değerini içselleştirmede anlamlı bir etki sağlamadığı, bununla beraber doğa zekâsı, matematiksel zekâ ve müziksel zekâ alanı baskın olan öğrencilerin adil olma değerini daha fazla içselleştirdikleri ortaya

çıkarılmıştır. Aynı sınıf düzeyine yönelik Kurtulmuş (2009) tarafından gerçekleştirilen uygulamalı çalışmada, sosyal bilgilerde doğrudan kazandırılması gereken değerler arasından dayanışma, akademik dürüstlük ve adil olma değerlerinde deney grubu lehine sonuç elde edilmiştir. Balcı (2008), sosyal bilgiler dersi kapsamında değer odaklı yapılandırılan ünitelerin, öğrencilerin değerleri kazanmalarına etkisini incelemiş ve çalışma sonucunda, yapılandırılan derslerin 6. sınıf ünitelerinde geçen değerleri kazanmalarına olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Ö. Aydın (2008), 7. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladığı yardımseverlik ve sorumluluk karakter eğitim programının öğrencilerin yardımseverlik ve sorumluluk değerlerine etkisini incelemiştir. Uygulama sonunda, hazırlanan programın öğrenciler üzerinde olumlu karakter gelişimi sağladığı tespit edilmiştir. Keskinoğlu (2008) hazırladığı Mesnevi temelli değerler eğitiminin, 5. sınıf öğrencilerinin değerleri edinmesinde, ahlaki olgunluk seviyelerinin gelişmesinde ve saldırganlık düzeylerinin azalmasında olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dilmaç (1999) ise ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışma sonucunda, uyguladığı insani değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin gelişmesinde olumlu etki sağladığını ortaya koymuştur.

Uluslararası literatüre bakıldığında, Nucci, Creane ve Powers (2015), sosyal bilişsel alan teorisine göre yapılandırılmış derslerin ahlaki muhakeme becerisine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada derslerin içerikleri ortaokul sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yapılandırılmış ve tarih derslerinin içeriğine ahlak ve toplumsal anlaşmaya dair konular yerleştirilmiştir. Tarih derslerinin içeriğine yerleştirilen ahlaki ve sosyal sorunların sınıf içi küçük gruplar oluşturularak tartıştırıldığı uygulama sonunda hem öğretmenlere ders işlemek için zaman kaldığı hem de öğrencilerde ahlaki muhakeme becerisinin geliştiği görülmüştür. Araştırmacılara göre, ahlaki eğitimi okul ortamında sürdürmenin en etkili yolu mevcut akademik müfredatın içerisine entegre etmektir. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı ile

tasarlanmış derslerin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisini araştıran bir diğer çalışma ise Midgette ve diğerleri (2018) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada, tasarlanan derslerin öğrencilerin gelişimine etkisinin kapsamlı olmadığı bulunmuştur. Deney grubu öğrenci gruplarından hiçbirinin, ahlaki akıl yürütmede kontrol grubunun üzerinde bir seviye göstermedikleri ortaya çıkarılmıştır. Aynı çalışmanın sonucunda, ders araştırmasının (lesson study) öğretmenler üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ahlaki eğitimci olarak kapasitelerinin arttığı ortaya çıkarılmıştır. Quyen, Zaharim ve Hashim (2015) tarafından yapılan çalışmada ise informal değerler eğitimi programının 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerini kazanmasındaki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmasında olumlu etkiye sahip olduğu, bununla birlikte bazı öğrenci cevaplarının sosyal arzulanabilirlik etkisine düştüğünün gözlediği belirtilmiştir. Thompson (2002) tarafından yapılan başka bir araştırmada, hazırlanan karakter eğitimi programının etkililiği uzun bir dönem boyunca gözlemlenmiş ve çalışma sonucunda, karakter eğitimi programının öğrencilerin davranışlarında değişimler meydana getirdiği ve gelişmiş davranışlar sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Özellikle ebeveynler ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde, diğer okullarla karşılaştırıldığında karakter eğitimi uygulanan okulda disiplin sorunlarının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Farklı branşlar veya farklı sınıf dereceleri üzerine yapılmış değerler eğitimi konulu uygulamalı çalışmalar da mevcuttur. İpekçi (2018), matematik öğretim programı; Engin (2014), Türkçe ve beden eğitimi dersleri; Kunduroğlu (2010) ve Herdem (2016) ise fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı uygulamışlardır. Araştırmaların tümünde yapılan uygulamaların, öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerinde olumlu bir etkiye sebep olduğu tespit edilmiştir. Sınıf bazında ise ilkokul öğrencilerine yönelik Demir (2018), değerler eğitimi yaklaşımlarına uygun olarak öğrenci sorumluluklarını hayat bilgisi dersine entegre ettiği etkinlikleri; Taş (2016), Mesnevi destekli değerler eğitimi; Topcubaşı

(2015), farklılıklara saygı eğitimi; V. Aktepe (2010; 2014), etkinlik temelli yardımseverlik değer eğitimi; Tahiroğlu (2012) ise değerler eğitimi yaklaşımlarına (değer açıklama ve değer analizi) uygun tasarlanan trafik eğitimi programlarını uygulamışlardır. Adı geçen çalışmaların hepsinde uygulanan programların değer kazanımına olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Bununla birlikte, Uzunkol ve Yel (2016) tarafından hazırlanan değer eğitimi programının beceriler üzerine olumlu etkisinin olduğu ancak değer kazandırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Demirhan İşcan (2007) tarafından ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan değerler eğitimi programı sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu arasında duyuşsal özelliklere ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Sözü edilen çalışmalar dışında lise öğrencilerine yönelik Dilmaç (2007) insani değerler eğitimi ve Gültekin (2007) değerler eğitimi yaklaşımlarına göre hazırlanmış hoşgörü değeri eğitimi; anaokulu öğrencilerine yönelik A. Yıldırım (2018), cesaret temelli değerler eğitimi ve Sapasağlam (2015) sosyal değerler eğitimi programı uygulamışlardır. Her dört çalışma sonucunda da hazırlanan programların öğrencilerin değerleri ve becerileri edinmesinde olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Mevcut araştırma ile ilgili olarak Gültekin'in (2007) yaptığı çalışma sonucunda, öğrenci katılımı açısından değer analizi yaklaşımının, değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarına oranla öğrenci aktifliğini ve ilgisini korumada daha etkili olduğu görülmüştür.

2.3.5. Değerler eğitimine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmaları. Değerler yapı itibariyle soyut kavramlardır. Dolayısıyla bir insanda var olup olmadığının belirlenmesi zordur. Tutum ve algı gibi, değerleri ortaya çıkarmak için genellikle dolaylı ölçme araçlarından faydalanılmaktadır. Bununla birlikte, değerlerin anlamının kişiden kişiye değişebilme olasılığı, ilgili konuda geliştirilmeye çalışılan ölçme araçlarını zorlayıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple ulusal literatürde ölçme aracı geliştirme çalışmalarına az sayıda rastlanmış olması doğal karşılanabilir.

İlgili literatürde, Rokeach, Schwartz ve Peterson & Seligman tarafından yapılan değer sınıflamaları çalışmalarda ölçme aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Rokeach'ın geliştirdiği amaçsal ve araçsal değerler listesinin Türkiye'de geçerli ve güvenilir olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan çalışmada (Çalışkur & Aslan, 2013), ölçme aracının dilsel eşdeğerliliğe sahip, güvenirlik ve geçerli olduğu belirtilmiştir. Schwartz'ın geliştirdiği ölçek (Schwartz's Values Scale -SVS) ise son yıllarda ulusal çapta yapılan değer çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Schwartz'ın kendi değer teorisine dayanan bu ölçekte 57 madde vardır. Bu maddeler, teorik olarak insan yaşamının evrensel gereksinimlerinden, yani Güç, Başarı, Hedonizm, Stimülasyon, Öz-Yönelim, Evrenselcilik, Yardımseverlik, Gelenek, Uygunluk ve Güvenlik'ten türetilen on farklı değer sınıflamasını temsil etmektedir (Schwartz, 2012). Lindeman & Verkasalo (2005), yaptıkları çalışmada, Schwartz tarafından geliştirilen SVS'nin daha kısa bir versiyonunu oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, 57 maddeyi 10 maddeye indirmiş ve geliştirilen ölçeğin geçerliğini ve güvenirliğini yapmışlardır. Schwatz'ın ölçeğinin doldurulmasının uzun zaman almasından yola çıkılarak yapılan çalışma sonucunda, geliştirilen Short Schwartz Values Scale'in (SSVS) geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Demirutku ve Sümer (2010) ise Schwartz'ın geliştirdiği Portre Değerler Anketi'ni Türkçeye uyarladıkları araştırmanın sonucunda, uyarlanan ölçme aracının psikometrik yeterliğe sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Peterson ve Seligman (2004) tarafından geliştirilen 'Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)' adlı ölçme aracı, beşli likert tipindedir ve 24 maddeden oluşmaktadır. Peterson, Ruch, Beermann, Park ve Seligman, (2007), ölçeği 12,439 Amerikan yetişkinine ve 445 İsveç yetişkinine uygulamışlar ve çalışma sonucunda, yaşam memnuniyeti ile karakter güçleri arasında oldukça güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu karakter güçlerinin mutluluk için üç yönelim (zevk, bağlılık ve anlam) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. McGrath ve Walker (2016) ise VIA ölçeğini gençlerden oluşan

geniş bir katılımcı gruba uygulamışlar ve çalışma sonucunda dört faktörlü (yükümlülük, yönelimlilik, entellektüellik ve öz-kontrol) bir yapı ortaya koymuşlardır.

Uluslararası çapta uygulanan ve yaygın olarak bilinen ölçme araçlarından ikisi World Values Survey ve European Values Survey adlı anketlerdir. Her iki anket de birçok ülkede belli zaman dilimlerinde uygulanmakta ve toplumların kültürel yapısını değerler açısından sınıflandırmaktadır ("www.worldvaluessurvey.org; www.europeanvaluesstudy.eu").

Ulusal literatür incelendiğinde ise doğrudan sosyal bilgiler dersiyle ilişkili birkaç çalışmaya ulaşılmıştır. Sözü edilen çalışmalara ise öğretmen adaylarına yönelik Şahin (2013) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği"; ortaokul öğrencilerine yönelik Keskin'in (2008) geliştirdiği "Değerler Eğitimi Ölçeği" ve Beldağ ve diğerlerinin (2016) geliştirdiği "Değerler Eğitimi Ölçeği"; Bakaç'ın (2013) geliştirdiği "Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği" örnek olarak verilebilir. Ayrıca Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından sosyal bilgiler dersine yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Sayılan ölçme aracı geliştirme çalışmaları yanında, sosyal bilgiler dersiyle doğrudan ilişkisi olmayıp araştırmacıların değerler eğitimiyle ilgili bilimsel araştırmalarına katkı sağlaması açısından geliştirdikleri ölçme araçlarının yer aldığı çalışmalara da rastlanılmıştır. Öğretmenlere yönelik Avcı (2011) "Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği", Yaşaroğlu (2014) "Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği", öğretmen adaylarına yönelik ise Çetin (2018) "Değerler Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirmiştir. Ortaöğretim kademesine yönelik Şengün ve Kaya'nın (2007) geliştirdiği "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ve Dilmaç'ın (2007) geliştirdiği "İnsani Değerler Ölçeği"; ilköğretim kademesine yönelik Akbaş'ın (2004) geliştirdiği "Geleneksel Değerler Ölçeği", "Çalışma-iş Değerleri Ölçeği", "Demokratik Değerler Ölçeği", "Bilimsel Değerler Ölçeği", "Temel Değerler Ölçeği"; Kulaksızoğlu ve Dilmaç (Dilmaç, 1999) tarafından geliştirilen "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" söz konusu

çalışmalara örnek olarak verilebilir. Bunlar dışında doğrudan değerler eğitimiyle ilgili olmamakla beraber değerlere yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmaları da mevcuttur. Öğretmen adaylarına yönelik Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen "Farklılıklara Saygı Ölçeği", ilköğretim öğrencilerine yönelik Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen "Hoşgörü Eğilim Ölçeği" bu çalışmalardan bazılarıdır.

2.3.6. Değerleri veya değerler eğitimini içeren diğer çalışmalar. Etik eğitiminde video oyunlarının kullanımıyla ilgili bir çalışma yapan Schrier'e (2015) göre, video oyunları, geleneksel bir sınıfta ya da gerçek hayatta meydana gelebilecek kötü sonuçlardan endişelenmeksizin belli davranışları uygulamak, sınırları bilmek, risk almak ve yeni kimlikleri ve rolleri deneyimlemek için katılımcıları motive edebilir. Çalışmada çeşitli video oyunları incelenmiş ve öğrencilerin üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Genel olarak incelemeye alınan video oyunlarının ortaokul öğrencilerinin etik meselelerin farkındalığına, empati ve tarihsel empati gibi yetenekleri geliştirmeye destek olduğu bulunmuştur. Baltacı (2018) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticileri, elektronik ortamda kullanılabilecek görsel-işitsel kapsüller geliştirilerek bazı değerlerin kazandırılabileceğini önermişlerdir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, saygı eğitimi üzerine tutumlarının belirlendiği çalışmada (Türk, 2009), öğretmenlerin saygısız davranışlara karşı hafif cezalar verme, saygılı davranışları ödüllendirme ve sınıf ortamına önem vererek öğrencilere model olmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin anne-babaya, ahlak kurallarına ve insan haklarına saygıyı yüksek derecede önemsedikleri, buna karşılık ateistlere, estetik değerlere ve geleneklere saygıyı ise düşük düzeyde önemsedikleri bulunmuştur.

İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerini ahlaki karar verme ve duygular arasındaki bağlantı açısından karşılaştıran çalışmaya (Hasegawa, 2016) göre, geleneksel kurallara uyma yönünden yetişkinlerin daha esnek olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin, ahlaki olarak doğru olmayan bir davranış sergilediklerinde bile daha pozitif

duygular yaşama eğilimin oldukları ortaya çıkmıştır.

Genel olarak bakıldığında, değerler ve değerler eğitimi üzerine birçok farklı disiplin temelinden ve farklı yönlerden çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Değerler eğitiminin yaşam ile iç içe bir konu olması, araştırma problemi olarak tercih edilmesini açıklayabilir. Bu sebeple, konu üzerine yapılacak çalışmaların yoğunluğunu koruyacağı düşünülmektedir.

3. BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın ana problemine ve alt problemlerine cevap bulmak için izlenen yöntem hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Paradigması

Araştırmanın nasıl ve ne şekilde yürütüleceğine dair araştırmanın temelinde yatan felsefe olarak kabul edilen doğal sorgulama paradigmasında, araştırmacılar kendi değerlerini geri planda bırakmayarak çalıştığı kişilerin değerlerini de göz önünde bulundurup derin (örtük) bilgi almaya çalışmakta ve var olan teorileri test etmek yerine kendi teori ve modellerini oluşturma yoluna gitmektedir. Değer, inanç veya benzer soyut kavramlar üzerinden geliştirilecek bir teori ya da model için, yapılan incelemenin paradigma olarak doğal sorgulamayı tercih etmesi anlamlıdır. Doğal sorgulama, pozitivist felsefenin aksine 'gözlemci ve gözlenen birbirini etkiler' anlayışını savunur. Ayrıca doğal sorgulama, nicel araştırmalarda olduğu gibi, dış dünyada var olan bir gerçeklikten ziyade bireylerin zihninden bağımsız bir gerçekliğin olamayacağını savunur. Bu nedenle doğal sorgulama felsefesini temel alan araştırmalarda, araştırmacının ve katılımcıların anlayışları çalışmaya yansıtılır (Demirbağ, 2018; Lincoln & Guba, 1985).

Araştırmacı, değerler eğitimine yönelik var olan değerler eğitimi yaklaşımlarına alternatif olarak yeni bir model önerisi geliştirirken kendi değerlerini ve bağlı olduğu kültürün değerlerini göz önüne alarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme esnasında, çalışma grubundaki öğretmenlerin değerleri de dikkate alınmıştır. Gerek araştırmacının gerek katılımcıların rolü ve değerlere ilişkin anlayışları gerekse zihinlerinde oluşturdukları değer kavramı, onların dünyasından anlaşılmaya çalışılmış ve araştırmaya yansıtılmıştır. Bunlara ek olarak, ortaya koyulan alternatif değerler eğitimi modelinin, toplumun ve yerelde okulun kültüründen etkilenmemesinin mümkün olamayacağının

kabulünün, mevcut çalışmanın doğal sorgulama paradigmasını dayanak olarak alma düşüncesini desteklediği söylenebilir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilimlerde araştırmacının seçebileceği nicel, nitel veya karma model olmak üzere temel bazı araştırma türleri vardır. Araştırmacı, esas problemine cevap aramak üzere bu modellerden birini tercih eder ve böylelikle araştırmasının yol haritasını çizer. Başka bir ifadeyle, araştırma yaparken nasıl bir yol izleneceği, araştırmanın amacına ve problemine bağlıdır. Mevcut araştırmanın esas probleminin nitel araştırma modeli ile cevaplandırılabileceği düşünülmüş ve izlenecek yol, modelin yapısına göre şekillendirilmiştir.

Nitel araştırma modeli, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel modelde kullanılan yöntemlerin önemli katkısı, araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye, bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya çıkarmaya olanak vermesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmada çevre, süreç ve algılarla ilgili üç tür veri toplanır. Nitel araştırmaların en çok karşılaşılan özellikleri şunlardır: Doğal ortama duyarlık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz ve nitel veridir. Nitel araştırmanın bir diğer önemli özelliği ise genelleme kaygısından uzak, derinlemesine betimleme amacı taşımasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma, mevcut değerler eğitimi yaklaşımlarına bir alternatif olarak, kültüre ve çalışma sahasına uygun bir model önerisi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ancak nitel araştırma geleneğine uygun olarak mevcut araştırma, geliştirilen modelin tüm evrende kabul edilmesi veya tercih edilmesi gibi genelleme kaygılarından uzaktır. Mevcut yaklaşımların olumsuz eleştirilen noktaları göz önüne alınarak ve temellendirildikleri felsefi bakış açıları dikkate alınarak iki öğretmenin uygulamalarının gözlenmesi, görüşlerinin alınması ve

öğretmenlerin tuttuğu günlüklerin analizi neticesinde, benzer bağlamlarda tercih edilebilecek bir model ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda çalışma grubundaki iki öğretmen ve araştırmacı arasında empatik ve etkili bir iletişim kurulmuştur. Böylelikle çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki yaşamlarının doğal gözlemi yapılabilmiştir. Doğal gözlem öncesi sınıfın ve öğretmenlerin araştırmacıya alışması için araştırmacı, belli bir süre katılımcı (tam gözlemci) olarak yer almıştır. Ayrıca araştırmacı, doğal ortamı bozmama adına katılımcılara hiçbir şekilde yapacağı araştırmadan bahsetmemiştir. Genelde araştırmacılar, araştırma ile ilgili detayları sunduklarında katılımcılar doğal pratiklerini bırakıp araştırılan konuya dayalı pratikleri uygulama yoluna gitmektedir. Hem çalışma grubundaki öğretmenler hem de bağlı bulundukları okulun diğer üyeleri, araştırmacıyı benimsemiş ve araştırmacı, okulun bir parçası haline gelmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın nitel temelli bir araştırma olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut araştırmanın bakış açısı olarak benimsediği doğal sorgulama paradigması, nitel temelli bir araştırma modelini desteklemektedir (Lincoln & Guba, 1985).

3.2.1. Araştırmanın deseni. Araştırmada nitel temelli araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması (case study), güncel bir olguyu (*değerler eğitimi yaklaşımı*) kendi gerçek yaşam çerçevesi (*okul ortamında verilen değerler eğitimi*) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı (*örtük olarak hep var olan değerler ve eğitimi*) ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının (*sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen ihtiyaç analizi, gözlem, görüşme ile günlük verileri ve ilgili literatür*) mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır (Yin, 1984'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 289).

3.3. Araştırma Süreci

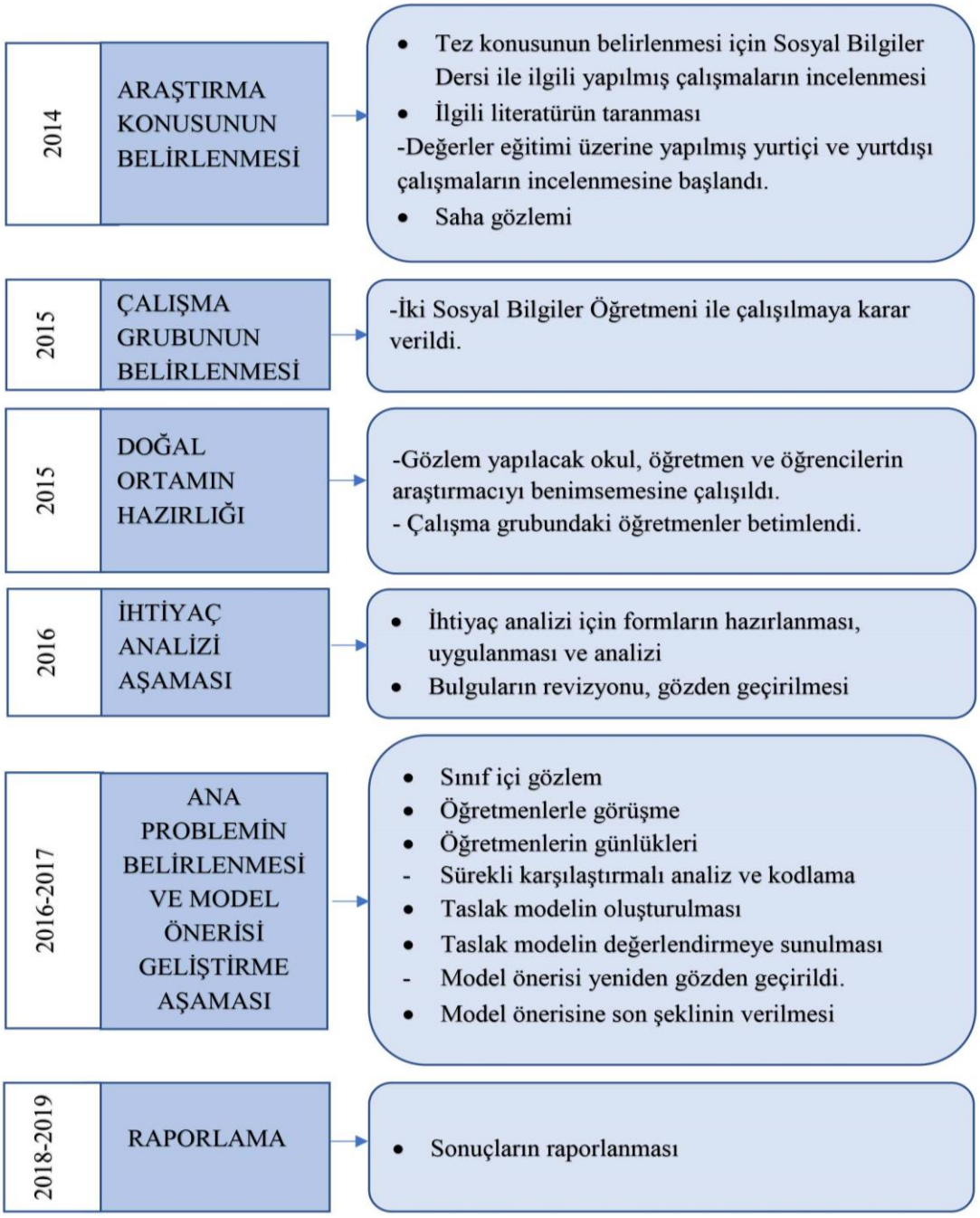
Araştırma süreci, tezin izlediği metodolojinin genel görüntüsünü yansıtması açısından bir bütün olarak ele alınmıştır. Araştırmanın ilk başlangıcından raporlama sürecine kadar

bütün süreç, ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

Araştırma süreci, özetlenmiş bir biçimde şekil 2'de sunulmaktadır. Araştırma sürecine dair ayrıntılı bilgiler, ilgili başlıklar altında ayrıca verilmiştir.

Şekil 2

Araştırma süreci



2014 yılı bahar döneminden itibaren tez konusu belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu

süreçte, sosyal bilgiler alanı ile ilgili literatür taranmış ve araştırma konusu olarak değerler eğitimi üzerine çalışılmaya karar verilmiştir. Bu aşamada, değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve değerler uygulamalarının nasıl olduğuna ilişkin 2014-2015 yılı güz döneminde saha gözlemi yapılmıştır. Gözlemin amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinden gizlenmiştir. Gizliliğin sebebi, öğretmenlerin amaca yönelik tutum ve davranışlarda bulunmasını ve böylece doğallığın bozulmasını önlemektir. Saha gözlemi sonrasında iki öğretmen ile çalışılmaya karar verilmiştir. Aynı yıl bahar döneminde ise araştırmacı kendini okulun bir parçası haline getirme ve öğretmenlere kendini benimsetme çalışmalarına başlamıştır. Doğallığın korunması ve problemin açıkça görülebilmesi amacıyla öncelikle doğal ortamın sağlanması gerektiği düşünülmüştür. Bu amaçla araştırmacı, -çalışma konusu ve amacını gizli tutmayı devam ettirerek- dönem boyunca belli aralıklarla okulu ziyaret etmiş ve öğretmenlerin derslerine tam gözlemci olarak girmiştir. Araştırmacı hem okula hem öğretmenlere hem de öğrencilere kendini benimsetmiştir. Böylelikle araştırmacı, okulun bir parçası haline gelmiştir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ise çalışma grubunun betimlenmesi amacıyla gözlemler yapılmıştır. Aynı yılın bahar döneminde, yapılan sınıf içi gözlemler neticesinde değerler eğitimine yönelik çeşitli problem durumları ortaya çıkarılmıştır. Ancak söz konusu problemlerin hangisinin daha genel yaşanan bir problem olup olmadığının kararını verebilmek amacıyla ihtiyaç analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Söz konusu karar çerçevesinde açık uçlu soru formu hazırlanmış, uygulanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analizin güvenirliğini sağlamak amacıyla, belli bir süre geçtikten sonra araştırmacı verileri yeniden analiz etmiş ve önceki analiz sonuçlarıyla karşılaştırmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde açık uçlu soru formundan elde edilen nihai bulgular ile sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler karşılaştırılmış ve problem durumu ortaya çıkarılmıştır. Problem durumunu desteklemesi açısından öğretmenlerden haftada birer

saat olmak üzere resmi öğretim programında önerilen değerler eğitimi yaklaşımlarını (ahlaki muhakeme, değer belirginleştirme, değer analizi ve telkin etme) uygulamaları istenmiştir. Öğretmenlere, uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından değerler eğitimi yaklaşımları ile ilgili bilgi verilmiştir. İlk uygulamalarda öğretmenlerden biri öğrencilere yapılan uygulamanın amacını açıkça belirttiği için doğal ortam bozulmuştur. Bu sebeple araştırmacı, uygulamalara iki hafta ara vermiştir. Sonrasında her bir öğretmen, değerler eğitimi yaklaşımlarından biri olmak üzere toplam dört hafta sınıf içi uygulama yaptırmıştır. Uygulamalarda kazandırılacak değerler, sosyal bilgiler dersi ünitelerine dağıtılarak doğrudan kazandırılması istenen değerlerden seçilmiştir. Yapılan gözlemlerde, söz konusu yaklaşımların zayıf ve güçlü yanlarının neler olduğu, öğretmenlerin bu yaklaşımları kullanırken nerelerde zorlandıkları gibi konular üzerine odaklanılmıştır. Dönem sonu itibariyle elde edilen bulgulara dayalı olarak ana problem belirlenmiş ve bu çerçevede alt problemler oluşturulmuştur.

2016-2017 yılı bahar döneminde, ana probleme cevap bulabilmek amacıyla her bir öğretmen, 8 hafta süreyle ders içi ve ders dışı olmak üzere toplam 16'şar saat gözlemlenmiştir. Gözlem süresinin belirlenmesinde, araştırmacının uzun yıllardan beri öğretmenlerin derslerini farklı amaçlarla takip ediyor olması ve belli bir süreden sonra yeterli doygunluğa ulaşıldığına kanaat getirilmesi etkili olmuştur. Yeterli doygunluğa ulaşıldığına ilişkin gerekçe ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin tekrarlamaya başlamış olmasıdır.

Sözü edilen gözlem sırasında araştırmacı, değerler eğitimi sürecini tamamen öğretmenlerin inisiyatifine bırakmıştır. Öğretmenlerden hangi yaklaşımı benimseyecekleri, süreci planlarken hangi aşamaları takip ettikleri, kazandırılacak değerleri ve kazandırma yöntemini kendilerinin belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca değerleri kazandırmaya ne kadar süre harcayacakları ve değerler eğitiminde izledikleri sıra konusunda da serbest oldukları belirtilmiştir. Buradaki amaç, öğretmenlerin -doğal ortamları bozulmadan- değerleri seçerken

nelere dikkat ettikleri, değer kazandırma yöntemi olarak belirledikleri etkinlikleri uygularken nerelerde zorlandıkları, hangi aşamaları takip ettikleri, yaklaşımı tercih ederken nelerin onları etkilediğini ortaya çıkararak uygulanabilir, alternatif bir model önerisi geliştirmektedir. Gözlem aşamasında, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde çoğu kez kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt cihazındaki veriler, araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Görüşme dokümanları, öğretmenlere sunularak teyidi sağlanmıştır. Sözü edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler dışında, araştırmacı gözlemler sırasında öğretmenlerle sık sık sohbet etmiştir. Sohbet esnasında öğretmenlerin ifade ettiği cümleler de araştırmaya katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerden günlük tutmaları istenmiştir. Günlüklerin ana temasının değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalar olması, özellikle belirtilmiştir. Elde edilen veriler ışığında taslak bir değerler eğitimi modeli önerisi ortaya çıkarılmıştır. Taslak model, öğretmenlere sunulmuş ve dönütler neticesinde model önerisine son şekli verilmiştir. 2018 yılı itibariyle sonuçların raporlanması sürecine başlanmıştır.

3.4. Katılımcılar

Nitel araştırmalar, genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemlerle, hatta zengin bilgi içeren tek bir örneklemle detaylı bir şekilde yapılır (Patton, 1990/2014, s. 230). Lincoln ve Guba'ya (1985, s. 199) göre, esasen nicel veya nitel fark etmeksizin bütün araştırmalarda örneklemeler belirli bir amaçla yapılır. Nicel araştırmalarda bile evreni temsil ettiği düşünülen örneklemin belirlenmesinde araştırmacı, yine belli bir amaçla yola çıkmaktadır.

Araştırmada katılımcılar, nitel modelin doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklem tercihindeki mantık, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi zengini durumların seçilmesidir. Söz konusu örnekleme yönteminde amaç, araştırmacı tarafından belirlenir (Patton, 1990/2014).

Araştırma iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısmı konu ile ilgili ihtiyaçları belirlemeye; ikinci kısım ise model önerisi geliştirmeye yöneliktir. Araştırmanın ihtiyaç analizi kısmında, amaçlı örnekleme türlerinden amaçlı rastgele örnekleme benimsenmiştir. Amaçlı rastgele örneklemenin amacı, belli durumların araştırma için neden seçildiğine dair şüpheleri azaltmak ve araştırmaya olan inanırlığı artırmaktır (Patton, 1990/2014). Araştırmada Bursa ili üç merkez ilçesindeki tüm okullar için resmi izin istenmiş ve izin verilen tüm okullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmıştır. Bu örnekleme türü kapsamında, sadece sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışmak örneklemenin amacını, izin verilen okullara ulaşmak ise örneklemenin rastgele oluşunu yansıtmaktadır.

Araştırmanın model geliştirme aşamasının katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem doğası gereği, araştırmanın sorularına cevap verebilen, bilgi bakımından zengin durumlara odaklanılmıştır. Araştırmacı söz konusu odak bağlamında, ikinci kısmın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden karma amaçlı örneklemeyi tercih etmiştir. Karma amaçlı örnekleme, ihtiyaçları karşılamak ve araştırmaya esneklik sağlamak amacıyla tek bir örnekleme türü yerine bilgi yüklü, önemli bilgilerin elde edilebileceği ve çalışmaya değer durumların seçildiği bir örnekleme türüdür (Patton, 1990/2014). Araştırmacı, öncelikle üç devlet okulunda toplam dokuz sosyal bilgiler öğretmenini doğal ortamlarında ve amacını gizleyerek gözlemlemiştir. Gözlemlenen öğretmenler arasında en zengin bilgiyi elde edebileceğine kanaat getirilen iki öğretmen, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Sözü edilen iki öğretmenin neden seçildiğine dair detaylı açıklama, ilgili başlık altında sunulmuştur.

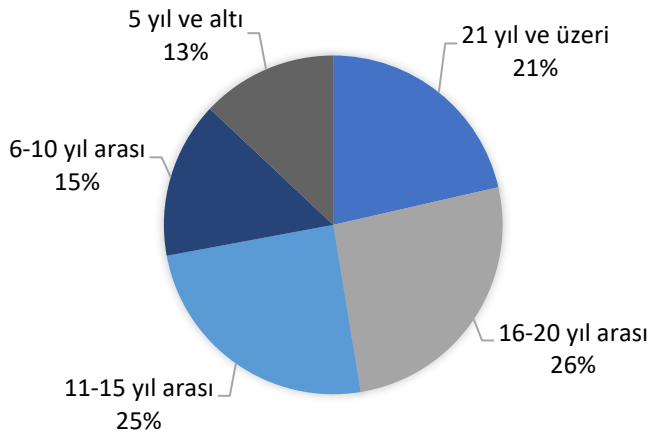
3.4.1. Çalışmanın ihtiyaç analizi aşamasında yer alan katılımcılar. İhtiyaç analizi aşamasında, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ili üç merkez ilçesinde bulunan ve resmi izin alınan 60 devlet ortaokulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Söz konusu okullarda görev yapan toplam 213 sosyal bilgiler öğretmenine açık uçlu soru formu dağıtılmış ancak 154 form geri alınabilmiştir. Bu sebeple

araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasının 154 katılımcıdan oluştuğu kabul edilmiştir. Açık uçlu soru formlarının dağıtılması ve geri toplanması, araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır.

Formda, öğretmenlerin yalnızca mesleki kıdem ve mezun olunan okul bilgileri istenmiştir. Esasen açık uçlu soru formunun hazırlanmasındaki amaç, elde edilen görüşlerin kişisel bilgilere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemekten ziyade sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili genel bakış açılarını ve ihtiyaçlarını bütüncül olarak ortaya çıkarmaktır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekte kaçıncı yılda olduklarına ilişkin veriler şekil 3'te gösterilmektedir.

Şekil 3

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre yüzdelik dağılımları

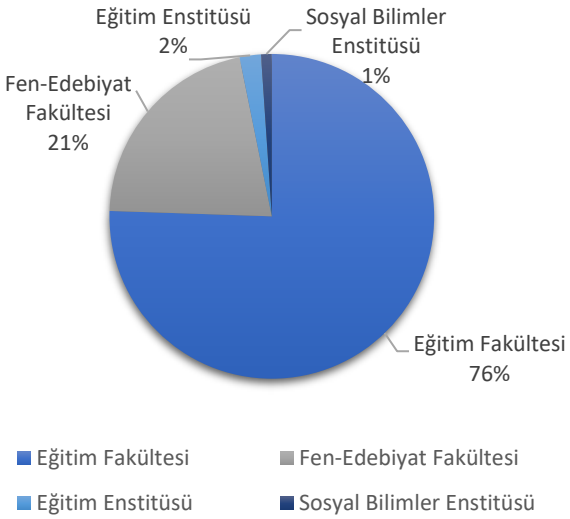


Şekil 3'e bakıldığında, araştırmaya katılan 154 sosyal bilgiler öğretmeninin %26'ının 16-20 arası yıldır (n=40), %25'inin 11-15 arası yıldır (n=38), %21'inin 21 ve üzeri yıldır (n=33), %15'inin 6-10 arası yıldır (n=23) ve %13'ünün 5 ve daha az yıldır (n= 20) çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların kıdem yıllarına ilişkin dağılımlara bakıldığında, her bir kıdem yılını temsil eden öğretmen grubuna ulaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye ilişkin bilgiler ise şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları okula ilişkin veriler



Şekil incelendiğinde, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu olduğu (%76, n=71) görülmektedir. Katılımcıların %21'inin (n=20) Fen-Edebiyat Fakültesi, %2'sinin (n=2) Eğitim Enstitüsü ve %1'inin (n=1) Sosyal Bilimler Enstitüsü mezunu olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan 60 kişi ise bu soruyu yanıtsız bırakmışlardır. Bu sebeple yüzdelik oran, bu soruyu yanıtlayan 94 öğretmen üzerinden hesaplanmıştır.

3.4.2. Çalışmanın model geliştirme aşamasında yer alan katılımcılar. Bu başlık altında katılımcıların belirlenme sürecinden, katılımcıların özelliklerinden ve çalışma ortamlarından bahsedilmiştir.

Katılımcıların seçimi: Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde doğal ortamlarında hangi öğretmenlerin değerler eğitimine sınıf içi pratiklerinde yer verdiği sorusu temel teşkil etmiştir. Araştırmacı bu soru ile örneklem seçimi yoluna gitmiştir. Öncelikle üç devlet okulunda toplam dokuz sosyal bilgiler öğretmenini gözlemlemiş, bu öğretmenler arasından amaçlı örneklemeye uygun olarak, zengin veri elde edilebileceği düşünülen iki öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Söz konusu öğretmenler derslerinde sık sık değerlerin önemine vurgu yapmış ve sınıf içi uygulamalarında değerler eğitimine zaman ayırmaya çaba

göstermişlerdir. Dikkate alınan diğer faktörler ise iki öğretmenin de araştırmacıyı benimsemiş olmaları, sınıf içi gözlem yapılmasına izin vermeleri, görüşmelere istekli olmaları, mezun olunan yıl itibariyle birinin geleneksel, diğerinin yapılandırmacı olmak üzere farklı yaklaşımlarla lisans eğitimi almış olmalarıdır.

Katılımcıların betimlenmesi: Belirlenen iki sosyal bilgiler öğretmeninin değerler eğitimine bakış açılarına ve bazı mesleki özelliklerine dair yapılan yorumlamalar;

1) Araştırmacının katılımcıları betimlemek amacıyla yaptığı gözlemlere,

2) Ders dışı vakitlerde öğretmenlerle yapılan sohbetlere,

3) Öğretmenlere sunulan 'Öğretmen Tanıma Formu'ndan (EK 6) elde edilen bilgilere dayanmaktadır.

Araştırmacı tarafından, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılından 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonuna kadar öğretmenlerin özellikleri ve değer eğitimine bakış açılarının belirlenmesi amacıyla belli aralıklarla sınıf içi gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde herhangi bir gözlem listesi kullanılmamış, her hafta belli bir amaca göre öğretmenler gözlemlenmiş ve gözlem notları deftere yazılmıştır. Güz dönemi sonunda, öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan bir form aracılığı ile kendileri hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Formda yer alan maddeler, ilgili literatürün yanında, araştırmacının gözlemlerinden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan ifadelerdir. Formun oluşturulmasındaki amaçlardan birisi, ortaya çıkan gözlem bulgularının öğretmen tarafından teyit edilmesidir. Ayrıca aynı formda yer alan, Superka ve diğerleri (1976) tarafından geliştirilmiş yaklaşım belirleme listesine verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin hangi yaklaşımı kullanmaya eğilimli olduklarını göstermiştir. Evet-hayır cevaplı hazırlanan ve beş sorudan oluşan bu listede, her madde bir yaklaşıma karşılık gelmektedir. Öğretmen, birden fazla soruyu 'evet' olarak işaretlemişse, öğretmenlerden maddeleri, önem derecesine göre sıralaması istenmiştir. Söz konusu veriler dışında, araştırmacının ders dışı vakitlerde

öğretmenlerle yaptığı sohbetler, öğretmenlerin değerler eğitimine bakış açılarının ve kişisel özelliklerinin tanınması yönünde katkı sağlamıştır.

3.4.2.1. Melike Öğretmenin profili. Melike Öğretmen, 1970 doğumlu, evli ve üç çocuk annesidir. İç Anadolu Bölgesinde yer alan küçük bir ilde doğmuş ve ataerkil bir ailede büyümüştür. Ailesi, geleneklerine bağlı bir yapıdadır. İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği bölümü mezunudur. Farklı birçok ilde görev yapan Melike Öğretmen, 26 senedir öğretmenlik yapmaktadır. Çalışma yapılan okulda ise 2008 yılından itibaren görev yapmaktadır. Birden fazla mesleki seminer ve eğitimlere katılan öğretmen, kişisel gelişimi açısından rölyef eğitimine devam etmektedir.

Öğretmenin değerler eğitimine bakış açısına ve mesleki özelliklerine dair bilgilere bakıldığında, araştırmacıya göre Melike Öğretmen, düzeni ve disiplini önemseyen, mezun olduğu bölüm itibariyle diğer konulara oranla tarih konularını işlemekten memnuniyet duyan bir öğretmendir. Teknolojiyi çoğu zaman kullanmamaktadır. Bu durum, öğretmenin teknolojik bilgi donanımının yetersiz olmasından da kaynaklanmaktadır. Öğrencinin olumsuz bir davranışı karşısında anında müdahale etmektedir. Örneğin sınıfa girdiğinde yerde bir çöp var ise öncelikle bunu kimin yaptığını sorgulamakta, sonrasında ise öğrenciye çöpü çöp kovasına attırmakta ve telkinlerle doğru davranışın ne olması gerektiği üzerine genel bir konuşma yapmaktadır. Sınıf içinde otorite olduğunu belli eden davranışlar sergilemektedir. Bununla birlikte öğrenciyi önemsemekte ve bunu da derslerini işlerken sık sık yansıtmaktadır. Öğrencilere karşı şefkatli, ilgili ve korumacı bir tavır göstermektedir. Bir önceki derse katılmayan öğrenciye bunun nedenini sormakta ve öğrencinin bir sorunu var ise bununla ilgilendiğini belirten cümleler kurmaktadır. Bilgi kazandırmanın yanında değer ve beceri kazandırmayı önemsemektedir. Hatta değer kazandırmanın bilgi kazandırmadan daha önemli olduğuna inanmaktadır. Zümre öğretmenlerle okul dışında da bir araya geldikleri için ilişkileri kuvvetlidir. Diğer öğretmenlere karşı nezaketli ve yardımseverdir. Kendisinden destek

istendiğinde yardımcı olmaktan kaçınmaz. Deneyimli bir öğretmen olmanın yanında yeniliklere açık bir öğretmendir. Kişisel gelişime önem verir ve her sene kendini yenilemeye önem verir. Sınıf içi uygulamalarında yeni tarzları uygulamaya dikkat eder. Uygulama öğrencilerine yeni yöntemler hakkında sorular sormakta ve uygun zamanlarda bunları uygulamaya çabalamaktadır. Okulda yapılan tiyatro, gösteri gibi aktivitelerde aktif rol üstlenir. Değerler eğitimi açısından telkin etme yaklaşımına daha yakın bir profil çizmektedir. Öğrencilere nasihatlerde bulunarak örnek şahsiyetler üzerinden olumlu özellikleri sınıf ortamına aktarır. Bununla birlikte öğrencilerin fikirlerini de dinlemekte ve önemsemektedir.

3.2.2.2. Selim Öğretmenin profili. Selim Öğretmen, 1981 doğumlu, evli ve iki çocuk babasıdır. Marmara Bölgesinde yer alan büyük bir ilde doğmuş ve ataerkil bir ailede büyümüştür. Ailesi, geleneklerine bağlı bir yapıdadır. Marmara Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü mezunudur. 10 yıldır öğretmenlik yapan Selim Öğretmen, mesleki olarak birçok seminere katıldığını belirtmekle beraber eğitimlerin verimli geçmediğini düşünmektedir. Çalışma yapılan okulda 6 senedir görev yapmaktadır.

Öğretmenin değerler eğitimine bakış açısına ve mesleki özelliklerine dair bilgilere bakıldığında, araştırmacıya göre Selim Öğretmen, ders içi etkinliklerinde teknolojiyi etkin kullanan birisidir. Derslerinin büyük çoğunluğu teknolojik araç-gereçler üzerinden işlenmektedir. Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında, derse ara vermeden yalnızca ses tonunu yükselterek müdahale etmeyi tercih etmektedir. Ders sırasında gürültü oluştuğunda, ses tonunu yükseltir. Öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz davranışlarında ise genellikle müdahale etmemektedir. Bilgi kazandırmanın yanında öğrencilere değerleri kazandırmayı önemsemekte ancak her ikisini dengede tutmayı istemektedir. Örneğin öğretmen, sıklıkla değerler eğitimi uygulamaları yaptığı zaman bilgiyi geri planda bıraktığını düşündüğünü, bu sebeple üzüldüğünü belirtmiştir. Zümre öğretmenlerine karşı yardımsever, güler yüzlü ve

samimidir. Ders içi veya ders dışı aktivitelerde destek olunması gereken zamanlarda yardımını esirgememektedir. Diğer öğretmenler ile ilişkileri ise samimi ve içtendir. Organizasyonlarda sorumluluk üstlenen ve aktif olmayı seven bir yapıya sahiptir. Mesleki açıdan yenilikçi ve öğrencinin öğrenmesine fırsatlar oluşturan bir öğretmendir. Değerler eğitimi konusunda genellikle tarihsel hikâyeler ve örnek tarihi şahsiyetler üzerinden değer telkini yapmaktadır. Bununla birlikte, öğrencileri etkin olarak dinleyen, değerleri açıklamaları için fırsatlar sunan bir öğretmen görünümündedir. Ancak tarihsel hassasiyeti kuvvetli olduğundan dolayı, üyesi olduğu toplum ve toplumun tarihi ile ilgili konularda olumsuz görüş bildiren öğrencilere karşı jest ve mimikleriyle olumsuz geri bildirim yapmakta; olumlu görüş bildirenlere ise sözlü olarak olumlu pekiştireç vermektedir.

3.3.2.3. Öğretmen tanıma formuna göre Melike Öğretmenin ve Selim Öğretmenin değerler eğitimine bakış açılarına ve bazı mesleki özelliklerine dair bilgiler. Öğretmen tanıma formunda yer alan maddeler, öğretmenlerin değerler eğitimi yaklaşımlarına ve bazı mesleki özelliklerine dair ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin cevapları karşılaştırmalı olarak tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin cevapları

	Melike Öğretmen			**Selim Öğretmen**		
	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil
Öğrencilerime örnek olmayı önemserim.	X			X		
Konuları öğretirken bilimsel araştırma metotlarını kullanmayı önemserim.	X			X		

	Melike Öğretmen			Selim Öğretmen		
	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil
Öğrencilerime grup çalışmaları yaptırarak değer kazandırmayı önemserim.	X				X	
Öğrencilerimin kendi değerlerini ifade etmelerini önemserim.	X			X		
Sınıfımda her öğrencinin fikrini açıklamasını ve onlara müdahale etmemeyi önemserim.	X			X		
Bazı toplumsal kuralların farkına varmaları için onları uyarmayı önemserim.	X			X		
Öğrencilerimin kendi tercihlerini seçme nedenleri üzerine tartışmalarını önemserim.	X			X		
Öğrencilerimin bilişsel gelişimini duyuşsal gelişiminden daha fazla önemserim.			X		X	
Öğrencilerin değer sahibi olmasının benim sorumluluğumda olduğuna inanırım			X			X
Öğrencilerime toplumun kabul ettiği değerleri kazandırmayı önemserim.	X			X		

Tablo incelendiğinde, Melike Öğretmen, neredeyse değerler eğitiminde var olan bütün yaklaşımların temel özelliklerinin kendisine uygun olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Melike Öğretmenin öğrencilerde bilişsel gelişimden ziyade duyuşsal gelişime daha fazla önem verdiği görülmektedir. Selim Öğretmenin cevaplarının Melike Öğretmen'e benzer

olduğu görülmektedir. Hem Melike Öğretmen hem de Selim Öğretmen toplumun kabul ettiği değerleri kazandırmayı önemsemektedir. Aynı zamanda her iki öğretmen de öğrencilerin değer sahibi olmasının kendi sorumlulukları olduğuna inanmamaktadır. Bununla birlikte Selim Öğretmen grup çalışmaları yaptırarak değer kazandırma konusunda kararsızlık yaşamaktadır. En dikkat çekici cevap ise Selim Öğretmenin bilişsel gelişim ile duyuşsal gelişimin önceliği arasında kararsız kalmasıdır. Öğretmenin bu tutumu, araştırmacının gözlemine de yansımıştır. Hem öğretmenin cevabı hem de araştırmacının gözlemi değerlendirildiğinde, Selim Öğretmenin bu noktada dengede kalmak istediği sonucuna varılabilir. Yine de öğretmenlerin değerler eğitimine önem verdiği araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde de görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilere ahlak, görgü, değer vb. iyi davranış özellikleri kazandırırken kullandıkları yöntem ve tekniklerin ne olduğuna ilişkin cevapları karşılaştırmalı olarak tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin cevaplar

	Melike Öğretmen			**Selim Öğretmen**		
	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren
Drama, rol oynama		X				X
Film, reklam, kısa video gibi görsel dokümanları sınıf içine taşıma		X		X		
Tarihi şahsiyetlerin yazılı dokümanları (hikâye, biyografi vs.)	X					
Rol-model olma, örnek davranış sergileme	X					
Sınıf içerisinde ödüllendirme, cezalandırma		X				X

	Melike Öğretmen			**Selim Öğretmen**		
	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren
Grup çalışması	X					
Sınıf içi küçük grup tartışması		X				
Örnek olay, örnek hikâye	X			X		
Güncel ve toplumsal bir sorunu sınıf içine taşıma	X					
Nasihat etme, ikazda bulunma		X				
Örnek davranış sergileyen ünlü şahsiyetleri vurgulama	X					
Sebep ve sonuçları gösteren slaytları, animasyonları izletme			X	X		
Kendi hayatından örnekler sunma		X				

Tabloya göre, Selim Öğretmen, teknolojiyi daha etkin kullanabileceği değerler eğitimi yöntem ve tekniklerini tercih etmekte ve nadiren de olsa sınıf içerisinde ödül-ceza ile drama, rol oynama gibi yöntem ve tekniklere başvurmaktadır. Melike Öğretmenin cevaplarına bakıldığında, sıklıkla telkin etme yaklaşımına giren yöntem ve teknikleri tercih ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca teknolojiyle ilgili yöntem veya teknikleri nadiren kullanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin cevaplarının gözlem sonuçları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Melike Öğretmen, Superka ve diğerleri (1976) tarafından geliştirilen yaklaşım belirleme sorularının her birine olumlu cevap vermiştir. Bu sebeple öğretmenden bu maddeleri önem sırasına dizmesi istenmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre, Melike Öğretmen'in telkin etme yaklaşımına eğilimli olduğu ancak bununla beraber, öğrencilerin değerlerini açıklamasına destek olmak istediği görülmektedir. Benzer şekilde Selim Öğretmen de yaklaşım belirleme sorularının her birine olumlu cevap vermiştir. Bu sebeple aynı şekilde

Selim Öğretmenden de bu maddeleri önem sırasına dizmesi istenmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre, Selim Öğretmen'in telkin etme yaklaşımına eğilimli olduğu ancak bununla beraber, öğrencilerin değerlerini açıklamasına destek olmak istediği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde hem Selim Öğretmenin hem de Melike Öğretmenin değerler eğitimine önem verdiği görülmektedir. Ayrıca her ne kadar farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyor ve sınıf yönetimi açısından ufak farklılıklar gösteriyor olsalar bile, her iki öğretmenin de değerler eğitimi yaklaşımları açısından telkin etme (otorite ya da toplum tarafından kabul edilen değerleri aktarma, aşılama) yaklaşımını sıklıkla tercih ettikleri, milli ve kültürel değerleri önemsedikleri, öğrenciyle olumlu ilişki kurdukları ve onları etkin bir şekilde dinledikleri, yeniliklere açık ve olumsuz öğrenci davranışlarına karşı duyarlı oldukları söylenebilir.

3.3.2.4. Öğretmenlerin çalıştığı ortam hakkında bilgiler. Öğretmenlerin çalıştığı okul, Bursa ili merkez ilçesinde yer almaktadır. Okulun fiziki yapısıyla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır:

* Zemin + üç katlıdır. Doğal gazlı, merkezi ısıtma sistemlidir.

* 2017-2018 Eğitim-Öğretim dönemine kadar ikili öğretim (yarım gün) yapılan okulda, bu tarihten sonra normal öğretime (tam gün) geçilmiştir. 18 derslikli olan okulun derslikleri, bu sebeple bazı sınıfların ikiye bölünmesiyle 23'e çıkarılmıştır. Ancak sınıfların çoğaltılması amacıyla yapılan çalışma, bazı sınıflarda kullanılabilir alanların daralmasına yol açmıştır. Ayrıca öğretmenler odası da ikiye bölünmüş ve yarısı sınıfa dönüştürülmüştür.

* Bir adet Bilgi İşlem Laboratuvarı ve bir adet Fen Bilimleri Laboratuvarı mevcuttur. Ayrıca Teknoloji ve Tasarım Dersliği de bulunmaktadır.

* Hem okulun hem de sınıfların kitaplığı mevcuttur.

* Spor salonu bulunmamaktadır. Ancak bahçe içerisinde voleybol, futbol ve basket oynamaya uygun donanımlar mevcuttur.

* Çeşitli seminerler, tiyatro gösterimleri için zemin katta toplantı salonu vardır.

* Okul bahçesinin zemini asfaltla kaplatılmış, bir kısmı da yeşil alan olarak ayrılmış, çimlendirilerek ağaçlandırılmıştır. Bahçe çevresinin ihata duvarı ve üzeri demir parmaklıkları mevcuttur. Bahçe çevresi ağaçlandırılması yapılmıştır. Bahçe içerisinde oturma yerleri mevcuttur. Ayrıca öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması için bahçeye okul kantini bulunmaktadır.

Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve daha yüksek ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Velilerin meslekleri çeşitlilik (öğretmen, mühendis, doktor, fabrika sahibi, esnaf, hizmetli, işçi gibi) göstermektedir. Okul-Aile Birliğinin aktif olarak çalıştığı gözlenmiştir. Okul-Aile Birliği Birimi, yıl içerisinde okulun ihtiyaçları doğrultusunda kermes gibi çeşitli organizasyonlar yapmaktadır. Ayrıca okula davet edilen misafirlerin ağırlanmasında aktif rol üstlenmektedir. Okul-Aile Birliği Başkanı, her gün okula gelmekte ve idari toplantılara katılmaktadır.

Okulda her sene 650-700 arası öğrenci öğrenim görmektedir. Öğretmenler odasında, öğrencilerin başarısı hakkındaki konuşmalar neticesinde, öğrencilerin akademik başarısının ortalamanın biraz üstünde bir seviyede olduğu söylenebilir. Ortalama 60 öğretmenin görev yaptığı okulda, öğretmenler arası ilişkilerin kuvvetli olduğu söylenebilir. Yarım gün eğitim yapılan zamanlarda, öğretmenlerin dönüşümlü olarak getirdiği yemekler, teneffüs saatlerinde hep beraber yenmekteydi. Tam gün eğitime geçildiğinde ise öğretmenlerin yine dönüşümlü olarak getirdiği yemekler, öğlen arasında hep beraber yenmektedir. Öğretmenler arası yardımlaşma ve dayanışma üst seviyelerdedir. Sınav zamanlarında fotokopi çekilmesinden düğün, çocuk doğumu vs. gibi özel anların kutlanmasına kadar birçok örnek gözlenmiştir. Aynı zamanda, ek gelir olsun diye yetiştirdiği bir ürünü satan öğretmenin ilk alıcıları, okuldaki meslektaşlarıdır. Öğretmenlerin, birbirlerine maddi olarak da destek verdiği söylenebilir. Öğretmen-veli görüşmeleri, saatlere bağlı bir şekilde ve olumlu olarak devam

etmektedir. Her sene aktif olarak Bilim Şenliğine katılım olmaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenleri hem bilimsel hem de sosyal sorumluluk projelerini önemsemekte ve aktif olarak katılım göstermektedirler.

3.5. Veri Toplama Araçları

Nitel bulgular, üç farklı veri toplama şeklinden meydana gelmektedir. İlki derinlemesine açık uçlu görüşmeler, ikincisi doğrudan gözlem ve son olarak yazılı dokümanlar. Görüşmeler, çalışma grubunda yer alan kişilerin deneyimlerine, fikirlerine, bilgilerine ve duygularına ilişkin verilerin elde edilmesine yardımcı olur. Doğrudan gözlemler, çalışma grubundaki kişilerin etkinliklerine, davranışlarına ve sürecin ayrıntılı betimlenmesine dair bilgiler edinilmesini sağlar. Dokümanlar ise ilgili tüm çalışmaların yanında kişisel günlüklerin, açık uçlu soru formlarına verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsar (Patton, 1990/2014). Mevcut araştırmada üç veri toplama aracından da yararlanılmıştır.

3.5.1. Dokümanlar. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Model önerisi geliştirme aşamasında ise öğretmen günlükleri, doküman olarak kabul edilmiştir.

3.5.1.1. Açık uçlu soru formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu, iki bölümden ve toplam dokuz sorudan oluşmaktadır (EK 3). İlk bölümde öğretmenlerin kıdem yılına ve mezun olduğu fakülte, enstitü veya yüksekokula ilişkin bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise değerler eğitimi yaklaşımları hakkındaki bilgilerine, yaşadıkları problemlere, dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri gibi değerler eğitimine yönelik ihtiyaçlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen sorular yer almıştır.

3.5.1.2. Öğretmen günlükleri. Öğretmenlerden değerler eğitimiyle ilgili uygulama yaptıkları güne ilişkin notlarını günlüklerine yazmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinin bitiminde öğretmenlerden günlüklerini araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Ancak günlüklerden elde edilen verilerin, beklentilerin altında olduğu söylenebilir. Melike

Öğretmen, günlüğü yazmayı unuttuğunu ve değerler eğitimi süreciyle ilgili notları sonradan yazdığını belirtmiştir. Bu durum, günlükten elde edilen verilerin güvenirliğini olumsuz etkilemiştir. Selim Öğretmen ise günlüğü belirtilen günlerde yazmakla beraber, değerler eğitimi süreciyle ilgili görüşlerinden ziyade öğrencilerin verdiği cevaplara odaklanarak sınıf içi katılım oranıyla ilgili görüşlerini yazmıştır. Diğer veri toplama araçları ile karşılaştırıldığında, günlüklerden elde edilen verilerin istenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

3.5.2. Görüşme. Görüşme, araştırmacının görüşme yapılan kimseye bir dizi sorular sorma durumudur. Nitel araştırmalarda, görüşme üç temel yaklaşım ile yapılmaktadır. *Sohbet tarzında mülakatta* (yapılandırılmamış görüşme), bir etkileşimin doğal akışı içerisinde kendiliğinden gelişerek sorular sorulara dayanır. Yapılandırılmamış olması, sohbet mülakatlarının bir odak noktasının olmadığı anlamına gelmez. Bu yaklaşımın benimsendiği görüşmeler, araştırma ile ilgili kavramlar ve araştırmanın amacı çerçevesinde şekillenir. *Mülakat kılavuzu yaklaşımında*, görüşme başlamadan önce her bir katılımcı ile konuşulacak konuların belirlenmesi gerekir. Kılavuz, araştırmacıyla ilgilendiği konuyu aydınlatmasını ve açığa çıkmasını sağlayıcı alt konu ve başlıklar sağlar. *Standartlaştırılmış açık-uçlu mülakatlarda* ise her bir katılımcıya aynı cümle yapısına sahip soruların aynı sıra ile sorulması amacıyla kurgulanmış bir dizi sorunun hazırlanması gerekir (Patton, 1990/2014).

Araştırmacı, öğretmenlerle birçok kez farklı amaçlarla yüz yüze görüşme yapmıştır. Ana problemin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan görüşmelerde sohbet tarzında görüşme yaklaşımı benimsenmiştir. Model önerisi geliştirme aşamasında ise mülakat kılavuzu yaklaşımı benimsenmiş ve öğretmenlerin, ana problem çerçevesinde, değerler eğitimi yaklaşımının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkaracak yarı-yapılandırılmış görüşme listesi oluşturulmuştur. Görüşme formlarında yer alan sorulardan her iki öğretmen için ortak olanlar, EK 4'te yer almaktadır. Sadece belli bir öğretmene sorulan sorular ise aynı formda, parantez içerisinde verilmiştir.

3.5.3. Gözlem. İnsanların ne yaptığına dair verilerin toplandığı veri toplama aracıdır. Gerçek yaşam şartlarında yapılan gözlemlere *doğal gözlem* denir. Nitel araştırmada, gözlemleme işlemleri genellikle keşfedici ve açık uçludur ve araştırmacı bir sürü saha notları tutar. Çeşitli gözlem tipleri vardır. Tam gözlemci tipinde araştırmacı dışarıdan gözlemler ve katılımcıları onlar üzerinde çalıştığı hakkında bilgilendirmez. Diğer bir tip olan *gözlemci olarak katılımcı* da ise araştırmacı grubun içerisinde uzunca bir süre kalır ve katılımcıları onlar üzerinde çalışıldığı hakkında daima bilgilendirerek onların rızalarını alır (Christensen, Johnson & Turner, 2011/2015).

Araştırmacı, çalışmanın birçok aşamasında gözlem tekniğinden yararlanmıştır. Gözlemler gerçek yaşam şartlarında gerçekleştirildiği için, araştırmada doğal gözlem yapıldığı söylenebilir. Araştırmacı problem durumunu ortaya çıkarana kadar tam gözlemci, problem durumunun ortaya çıkmasından sonra ise gözlemci olarak katılımcı tipinde gözlemlerini sürdürmüştür. Doğal gözlemler esnasında nitel araştırmaya uygun olarak herhangi bir kontrol listesi kullanılmamış, gözlemler deftere kaydedilmiştir. Gözlemci olarak katılımcı tipinde ise araştırmacı hem izlenen süreç ile ilgili gözlem notlarını deftere kaydetmiş hem de sınıf içi uygulamalarda gözlem listesinden (EK 5) faydalanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlenmesi

Nitel araştırmaların doğasına uygun olarak araştırmada hem tümevarımsal hem tümdengelimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Tümevarımcı analiz, veri içinde örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini içerir. Tümdengelimsel analiz türünde ise veriler, mevcut çerçevelere göre analiz edilir. Tümevarımsal bir analizde, öncelikle açık kodlama yapılır. Örüntüler, temalar ve kategoriler oluşturulduktan sonra doğrulama aşaması başlar. Bu aşamada, kategorilere uymayan verilerin veya sapan durumların incelenmesi için tümevarımsal içerik analizinin gerçekliğini ve uygunluğunu onaylama açısından, tümdengelimsel analize dönülebilir (Patton, 1990/2014).

Araştırmada üç türlü veri toplanmıştır. Dokümanlar (açık uçlu soru formu ve öğretmen günlükleri), gözlem notları ve görüşme raporları. Dokümanlar, ilgili literatüre bağlı kalınarak oluşturulmuş tema ve kategorilere göre tümdengelimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Gözlem ve görüşmeden elde edilen veriler ise tümevarımsal analize tabi tutulmuş, kategoriler ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen kategori ve temaların gerçekliğini ve uygunluğunu onaylamak için ise tümdengelimsel analiz yapılmış ve veri toplama aracından elde edilen veriler, mevcut çerçevelere göre çözümlenmiştir. Araştırma soruları açısından bakıldığında, birinci alt problemin çözümlenmesinde tümdengelimsel analiz yöntemi benimsenerek ilgili tema ve kategoriler, literatür çerçevesinde çözümlenirken, ikinci ve üçüncü alt problemlerin cevaplanmasında tümevarımsal analiz benimsenmiş ve oluşturulan açık kod ve temalar, yeniden tümdengelimsel analiz yapılması ile doğrulanmıştır.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

3.7.1. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak için hazırlanan açık uçlu soru formu, kapsam geçerliliği açısından iki, yapı geçerliliği açısından dört, görsellik açısından bir, dil açısından iki olmak üzere toplam dokuz alan uzmanına sunulmuştur. Açık uçlu soru formunda yer alan sorular, konuyla ilgili literatürden esinlenerek (örn. Balcı & Yanpar Yelken, 2013; G. Aktepe, 2016; Veugelers, 2000) ve saha gözleminden elde edilen veriler neticesinde taslak olarak hazırlanmıştır. Taslakta yer alan soruların konu alanını kapsayıp kapsamadığına yönelik iki alan uzmanından gelen dönütler neticesinde nihai soru maddelerine karar verilmiştir. Sonrasında formda yer alan sorunların birbirleriyle uyumu ve tüm maddelerin bütünlüğü açısından değerlendirilmesi için dört alan uzmanına sunulmuştur. Gelen dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak anlaşılırlığı ve dil yapısına uygunluğu açısından iki Türkçe öğretmenine sunulmuştur. Nihayetinde içerik yönünden geçerliliği sağlanan ölçme aracının biçimsel yönden değerlendirilmesi amacıyla bir alan

uzmanına gönderilmiş ve görsel açıdan ölçme aracının sade ve düzenli bir görünüme sahip olması için alan uzmanı ve araştırmacı birlikte açık uçlu soru formuna son şekli vermişlerdir. Açık uçlu soru formunun güvenirliği için Miles ve Huberman (1984/2016) tarafından önerilen uyuşum yüzdesi (görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Buna göre, daha önce ifade edilen uzmanlardan ikisi tarafından puanlama yapılmış ve uyum yüzdesi 0.81 olarak bulunmuştur.

Açık uçlu soru formundan elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla ise araştırmacı tarafından belli aralıklarla yeniden analiz edilmiştir. Araştırmacı, formların toplanmasından sonra verileri öncelikle kodlamış ve kodları kategoriler altında birleştirmiştir. Bir süre sonra araştırmacı ham veriyi yeniden kodlamış ve kodları kategoriler altında birleştirmiştir. Sonrasında alanında uzman olan bir araştırmacıdan, açık uçlu soru formlarının belli bir kısmını (%20, n=30) kodlaması istenmiştir. Uzman tarafından oluşturulan kodlar ve kategoriler, benzer şekilde uyuşum yüzdesi ile hesaplanmış ve 0.80 oranında uyumluluk olduğu kararına varılmıştır.

3.7.2. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya koyulan dört temel kritere göre incelenmiştir.

3.7.2.1. İnandırıcılık (inanırlık). İnandırıcılık (credibility), araştırmanın iç geçerliğine dair bilgiler sunar. Araştırma bulguları ile araştırılan durumun benzer olmasıdır. Diğer bir ifadeyle araştırmanın gerçekleri ne derece yansıttığına ilişkindir. İnandırıcılığın sağlanması için çeşitli teknikler önerilmiştir. Uzun süreli etkileşim, belli amaçları gerçekleştirmek için yeterli süre ayrılmasıdır. Konu itibariyle araştırmada bir yıllık zaman dilimi, yalnızca araştırmacının doğal ortamın bir parçası olmasına; iki-üç yıllık zaman dilimi ise ana problemin belirlenmesi ve çözüm üretilmesine harcanmıştır. Sürekli gözlem, araştırma probleminin derin ve detaylı olarak tanımlanmasını sağlar. Araştırmacı, çalışma grubunu yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olmak üzere dört eğitim-öğretim dönemi boyunca farklı

amaçlarla gözlemlemiştir. Araştırmacı, çalışma ortamının doğal bir parçası haline geldiği için iki öğretmenin okul içi ve okul dışındaki yaşamlarına da tanıklık edebilmiştir. Üçgenleme, çoklu kaynak kullanımı ifade eder. Araştırmada aynı bilgi farklı kaynaklardan (görüşme, gözlem, dokümanlar) elde edilmiştir. Akran değerlendirmesi, araştırma sürecinin dışarıdan başka bir kişinin değerlendirmesidir. Araştırmanın her aşaması, özellikle veri toplama süreci, ahlak ve değer konularında çalışmaları olan alan uzmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Katılımcıların teyidi, analitik veriler, yorumlar ve sonuçların ham verilerin toplandığı katılımcı üyelerle birlikte test edilmesi anlamına gelmektedir. Araştırmada görüşme transkriptleri ve gözlem notları, çalışma grubu ile paylaşılmış ve teyit sağlanmıştır. Ayrıca ortaya koyulan model önerisi, değerlendirilmesi amacıyla çalışma grubuna sunulmuş ve geri bildirimlere göre model önerisine son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmanın inandırıcılık kriterine yüksek derecede uyduğu söylenebilir.

3.7.2.2. Transfer edilebilirlik (aktarılabilirlik). Transfer edilebilirlik (transferability), araştırmanın dış geçerliğine dair bilgiler sunar. Gerçekler bağlamdan bağımsız değildir. Katılımcılardan elde edilen sonuçlar, o bağlamda geçerli olan gerçeklerdir. Söz konusu kriter, araştırma sonuçlarının, özellikle potansiyel uygulayıcılar için, benzer bağlamlara aktarılabilmesini vurgular. Bu sebeple ayrıntılı betimleme şarttır. Araştırmada katılımcılardan, çalışma ortamına; veri toplama araçlarından veri toplama sürecine kadar bütün süreç ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın benzer bağlamlara transfer edilebilir olduğu söylenebilir.

3.7.2.3. Güvenirlik (güvenilebilirlik). Güvenirlik (dependability), araştırmanın güvenirliğine, tutarlılığına dair bilgiler sunar. Başka bir uygulayıcının aynı verileri kullanarak benzer sonuçlara ulaşmasıyla ilgilidir. Araştırmalarda çeşitleme, araştırma sürecinin ayrıntılı açıklanması ve dış gözlemciyle sürecin paylaşılması güvenirliği sağlayan unsurlar olarak belirtilmiştir. Araştırmada gözlemin hemen akabinde gözleme ilişkin görüşmeler yapılmış ve

öğretmenlerden günlüklerine notlar alması istenmiştir. Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve farklı alanlardan bilim uzmanları ile veri toplama süreci tartışılmıştır. Veri toplama sürecinde eksiklik olarak görülen kısımlar süreç içerisinde tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın güvenilir sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

3.7.2.4. Teyit edilebilirlik (onaylanabilirlik). Teyit edilebilirlik (confirmability), araştırmanın objektifliğine dair bilgiler sunar. Elde edilen verilerin, araştırmacının kendi eğilimlerinden, tercihlerinden veya karakterinden değil, verilerden çıktığının doğrulanması gerekir. Tasdiklenebilir denetim düzeni oluşturmak ve araştırmacının rolünün ayrıntılı betimlenmesi, teyit edilebilirliği sağlar. Araştırma bulgularında sıklıkla doğrudan alıntılara yer vermiştir. Ayrıca araştırmacı, 'araştırmacının notları' başlığı altında değerler eğitimiyle ilgili kişisel düşüncelerini ayrıntılı olarak betimlemiştir. Buradaki amaç, araştırmacının veriyi yorumlamasını etkileyen özelliklerinin objektif biçimde potansiyel uygulayıcılara tanıtılmasıdır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın teyit edilebilirlik kriterini karşıladığı söylenebilir.

3.8. Araştırmacının Notları

Değerler eğitimi yaklaşımlarına alternatif, kültürümüze uygun, anlaşılabilir ve uygulanabilir bir model önerisi geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yürütülmektedir. Araştırma konusunu değerler eğitimi olarak seçmemin, yaşama bakış açımla ilgili olduğunu düşünmekteyim. Üniversite yıllarımdan itibaren birçok sosyal sorumluluk projesinde gönüllü olarak yer aldım. Bu kapsamda gördüğüm, işittiğim ve bizzat tanıklık ettiğim olaylar, akademik hayatımın bir alanında toplumun ahlakı üzerine çalışmam gerektiği yönünde etkiler bıraktı. Sosyal bilgiler eğitimcisi olarak, kendimi dersin amacını özümsemiş birisi olarak tanımlayabilirim. Alanımın, iyi vatandaş yetiştirme amacını en üst düzeyde vurgulayan bir ders olduğunu düşünüyorum. İyi vatandaşın ise bilgili ve becerikli olmanın yanında, bilgisini ve becerisini taşıyabilecek ve doğru kullanabilecek niteliklere sahip olduğunu

düşünmekteyim. Diğer bir ifadeyle, okul, iyi bilgiyle donanmış doktor veya mühendisler yetiştirmekle yükümlüdür. Ancak aynı zamanda parası olmayan hastaya bakacak kadar merhametli sağlıkçılar, yanlış malzeme kullanmayacak kadar dürüst mühendisler, toplumun çıkarını bireysel çıkarının üzerinde görecek bireyler yetiştirmekle de yükümlüdür. Kısa zamanlı yaptığım öğretmenlik deneyimlerim, saha gözlemlerim ve uzun yıllardır içinde bulunduğum eğitim sisteminin değerler eğitimine gereken önemi vermediğini düşünmekteyim. Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda derinlik bulunmadığı kanısındayım. Genellikle yapılan çalışmalar, yurtdışında geliştirilmiş belirli ölçeklerin farklı örneklem gruplarına uygulanması şeklindedir. Değerler eğitiminin okullarda başlangıcından bugüne kadar hala aynı problemler üzerinde konuşuluyor olunması, yapılan bilimsel çalışmaların temel problemlere ilişkin çözüm üretici olmaktan ziyade tanılayıcı olduğunu göstermektedir. Konuyu derinlemesine incelemeden, yüzeysel olarak yapılmış çoğu çalışmanın, alana katkıdan ziyade değerler eğitiminin anlamının yitmesine sebep olacağı kaygısını taşımaktayım. İnsanların doğası gereği iyiye eğilimli olduğuna ve çevrenin bu eğilimini ya yok ettiği ya da pekiştirdiği inancındayım. Bu inancımı, şu örnekle gerekçelendirmek istiyorum. Mesela öğretmenin performans ödevi verdiği iki öğrenciyi ele alalım. Birisi anne-babasına yaptırarak güzel bir ödev ortaya koyarken diğeri kendi çabasıyla orta düzeyde bir ödev ortaya koyduğunda, öğretmenin kendi çabası olmamasına rağmen, güzel olan ödevi ödüllendirdiğini varsayalım. Bana göre, bunu izleyen diğer çocuğun aldatmacanın ödüllendirildiğini düşünerek kendi çabasından veya dürüstlüğünden uzaklaşması kaçınılmazdır. Değerler eğitiminin tüm kamuyu ilgilendiren bir sorun olduğunu ve herkesin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerektiğine inanmaktayım. Değerler eğitimine karşı hassasiyetim, bu konu üzerine uzun süreli derinlemesine çalışma yapmamda etkili olmuş olabilir.

4. BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın ana problemi ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular sunulmaktadır.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik İhtiyaçları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Mevcut çalışmada problem durumunun belirlenmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür. İhtiyaç analizi kısmının verileri, katılımcı öğretmenlere (n=154) sunulan açık uçlu soru formuyla (EK 3) elde edilmiştir. Elde edilen veriler, tümdengelimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarının bazılarında ortaya çıkan bulguyu vurgulamak için istatistiksel göstergelerden (yüzde, frekans) yararlanılmıştır.

Söz konusu başlık altında, çalışma probleminin belirlenmesi amacıyla öncelikle öğretmenlerin değerler ve değerler eğitimi üzerine görüşlerine, sonrasında ise değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular ortaya çıkarılmıştır.

4.1.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi üzerine görüşleri. Bu başlık altında, öğretmenlerin görüşüne göre değerlerin kazandırılma yaşı ve gerekçesi, kazandırılması gereken değerler ve sebepleri, öğretmenlerin uyguladıkları ve tavsiye ettikleri yöntem/teknikler, değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve yaşanan sorunlar yer almaktadır.

4.1.1.1. Değerlerin kazandırılma yaşı ve gerekçesi. Öğretmenlerin değerlerin kazandırılma yaşı ve gerekçelerine ilişkin bulgular, tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlere göre değerlerin kazandırılma yaşı ve gerekçesi

Yaş düzeyi	**Gerekçesi**
Okul öncesinde (n=99, %64)	Ağaç yaşken eğilir atasözüne atıfla çocuğa daha kolay şekil verilebilen bir dönem olması
	Okul öncesi dönemin kişiliğin oluşma yaşı olması
	Bu dönemde kazanılan değerlerin kalıcı olması
	İlerleyen yıllarda çocuğun yalnızca akademik başarıya odaklanması
	Çocukların telkine açık, masum olduğu dönem olması
	Davranış kalıbının sabitlenmediği dönem olması
	Kuralları ilk öğrendiği dönem olması
	Çevredeki olumsuzluklara erken müdahale edilebilen bir dönem olması
Her yaş döneminde (n=32, %21)	Bireylerin her dönemde farklı duygu ve düşünce içerisinde olması
İlkokulda (n=16, %10)	Ağaç yaşken eğilir atasözüne atıfla çocuğa daha kolay şekil verilebilen bir dönem olması
	Bu dönemde kazanılan değerlerin kalıcı olması
	İlkokulun bilişsel gelişim için yeterli bir dönem olması
Ortaokulda (n=5, %3)	Öğrencinin soyut düşünebildiği bir dönem olması
Ailede (n=4, %2)	İlk eğitimin verildiği yer olması

Tablodan da anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin yarısından çoğu (n=99, %64) değerlerin okul öncesinde kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerden

on ikisi, okul öncesinde başlayıp hayat boyu devam etmesi gereken bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Ö87 bu konuda görüşünü, "*Okul öncesinde verilmeli. İlerleyen kademelerde sınav kaygısı ve genel baskılardan ötürü yalnızca derslere odaklanıyor çocuklar.*" şeklinde ifade etmiştir. Ö52 ise "*Sonradan kazanılanlar geçici olur ve çıkara dayanır.*" diyerek okul öncesi dönemde kazanılan değerlerin kalıcılığına vurgu yapmıştır. Ö117, okul öncesi dönemi, "*çocukların kötüyü bilmediği, tamamen saf ve temiz telkine açık dönem*" olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin %21'i (n=32) değerlerin her yaş döneminde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Onlara göre, bireyler her dönemde farklı duygu ve düşünce içerisindedir. Ayrıca çocukların gelişim düzeyleri, farklı değerleri ön plana çıkarmaktadır. Ö59 bu konuda, "*Çocukların gelişim düzeyleri farklı değerleri önplana çıkarıyor.*" demiştir. Değerlerin ilkokulda kazandırılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin (n=16, %10) gerekçelerin ise okul öncesi dönemiyle ilgili sunulan gerekçelerle benzer olduğu görülmüştür. Ö28, ilkokul düzeyinde verilmesiyle ilgili görüşünü *"Değerlerin kazandırılması için çocuğun algı düzeyi az çok gelişmesi ve gözlem yeteneğinin belli bir seviyeye gelmesi gerekir"* şeklinde gerekçelendirmiştir. Ortaokul döneminde değerlerin kazandırılması gerektiğini düşünen öğretmen sayısı ise 5 (%3)'tir. Ö42'ye göre, ortaokul dönemi öğrencinin soyutlama yapabildiği bir dönemdir. Ö94 ise ortaokulda verilme gerekçesi ile ilgili "*Bu dönem öğrencinin çevresinde yaşananlara ve toplumsal olaylara dikkat etmeye başladığı dönem. Öncesinde çocuk, çevresinde olup biteni çok anlamıyor.*" diyerek görüşünü bildirmiştir. Dört öğretmen ise (%2) değerlerin ailede kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda Ö15, düşüncelerini "*Çocuğun en büyük öğretmeni annesidir. Ailede tam ve düzenli bir eğitim almayan çocuğa günümüzde pek de bir şey veremiyoruz.*" şeklinde ifade etmiştir.

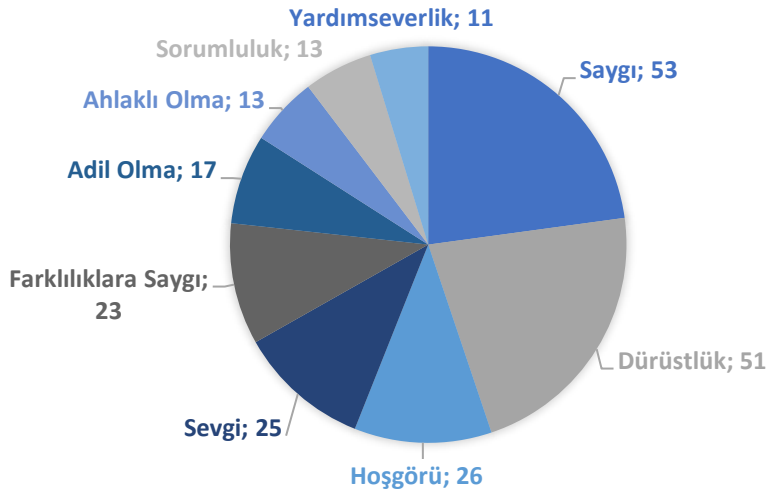
Her eğitim dönem için kazandırılması gereken değerler, dolaylı veya doğrudan şekilde, öğretim programlarında belirtilmiştir. Sosyal bilgiler dersi, değerlerin doğrudan kazandırılması istenen bir derstir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi ve

becerinin yanında değerleri de kazandırma sorumluluğu vardır. Genel olarak bulgulara bakıldığında, değerlerin doğrudan kazandırılması istenen bir dönemde görev yapan öğretmenlerin yalnızca beş tanesinin değerler eğitiminin ortaokulda verilmesi gerektiğini düşünmesi, değerleri kazandırma açısından öğretmenin motivasyonu ve verimliliği noktasında düşündürücüdür.

4.1.1.2. Kazandırılması gerektiği düşünülen değerler ve sebepleri. Yapılan analiz neticesinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin birçok değeri 'kazandırılması gerekli değer' olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre kazandırılması gerekli olduğu düşünülen değerlerden sıklıkla tercih edilen değerlere ilişkin oranlar şekil 5'te sunulmuştur. Öğretmenler birden fazla değer belirttikleri için değerler, seçen kişi sayısına göre değil, seçilme sıklıklarına göre sıralanmışlardır.

Şekil 5

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kazandırılması gerekli değerlere ilişkin oranlar



Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından sıklıkla belirtilen değerler sırasıyla saygı (f=53), dürüstlük (f=51), hoşgörü (f=26), sevgi (f=26), farklılıklara saygı (f=23), adil olma (f=17), sorumluluk (f=13), ahlaklı olma (f=13) ve yardımseverlik (f=11) değerleridir. Şekilde verilen değerler dışında öğretmenler tarafından belli sıklıkla belirtilen değerler de mevcuttur.

Bunlar, vatanseverlik (*f*=8), haklara saygılı olma (*f*=6), doğruluk (*f*=6), merhametli olma (*f*=6) değerleridir. Şekilde yer alan bulgular değerlendirildiğinde, kazandırılması gereken değerler açısından, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaklı olma ve merhamet haricinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında doğrudan kazandırılmasını istenen değerleri tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ahlaklı olma üzerine yaptığı yorumların içeriğini ise genellikle kılık-kıyafet, özel hayat, rahat yaşam gibi konular oluşturmuştur. Ö73, ahlaklı olmanın gerekliliğini vurgulayarak düşüncelerini şöyle belirtmiştir: "…*özellikle televizyondaki dizilerden etkileniyor çocuklar. Aşırı lüks, rahat hayatlar, kıyafetler, dünyaya bir daha mı geleceğiz felsefesi yaygınlaşıyor gençler arasında."*. Ahlaki muhakeme yaklaşımıyla ilgili soruda da ahlaklı olmanın öneminden bahseden Ö63, bu konuda "*Özel hayatıma dikkat ediyorum*" demiştir. Bulgulara bakıldığında, bazı öğretmenlerin ahlaklı olma değerini, iffet kavramı üzerinden değerlendirdikleri söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik belirttiği değerler Schwartz'ın değer sınıflamasına göre listelenmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla tercih ettiği değerlerin *evrenselcilik* (adil olma, hoşgörü, farklılıklara saygı, doğruluk, haklara saygı), *iyilikseverlik* (yardımseverlik, dürüstlük, merhamet, sorumluluk, sevgi), *uyma* (ahlaklı olma, saygı) ve *güvenlik* (vatanseverlik) boyutlarında yer aldığı görülmektedir. Bunlar dışında *başarı* (çalışkanlık, düzenli olma vb.), *öz-yönelim* (özgürlük, düşünce özgürlüğü, onurlu olma vb.) ve *geleneksellik* (mütevazılık, kanaatkârlık, dini değerler vb.) boyutlarına ait değer ifadelerine de rastlanmıştır. Ancak Schwartz'ın on değer sınıflamasından güç, hazcılık ve uyarılım sınıflamasına uyabilecek bir değerin öğretmenler tarafından belirtilmemiş olması, ilgi çekicidir. Öğretmenlerin bu tutumu, söz konusu boyutların içeriğinde yer alan değerlerin (zenginlik, heyecan dolu bir yaşam, cüretkârlık, otorite, hayattan zevk alma vb.) toplumda olumsuz algı oluşturacak anlamları barındırmasından kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasına ilişkin belirttikleri sebepler, değer

varlığının sağladığı faydalar ve değer eksikliğinin göstergeleri temaları altında kategoriler haline getirilmiş ve tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlere göre değerlerin kazandırılma sebepleri

Tema	*Kategori*	*Kod*
DEĞER VARLIĞININ SAĞLADIĞI FAYDALAR	**Topluma Yönelik**	Toplumda istendik davranışları kazanmalarını sağlamak
		Sağlıklı bir toplum olmak
		Mutlu bir toplum olmak
		Toplumun birlikteliğini sağlamak
	Hem Topluma Hem Bireye Yönelik	Toplumla bütünleşmesini sağlamak
		Ailesine faydalı olması için
	Bireye Yönelik	Birey olma bilincine ulaşması için
		İlke ve duruş sahibi olması için
		Doyum yaşaması için
		Bireysel isteklerine ulaşması için
	İnsanlığa Yönelik	Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmamasını sağlamak
		Başkalarının sınırlarını geçmemesini öğretmek
DEĞER EKSİKLİĞİNİN GÖSTERGELERİ	**Toplumsal Göstergeler**	Olumsuz özelliklerin toplumda normalleştirilmesi
		Toplumsal ötekileştirme
		Toplumsal gerginliğin artması
		Toplumsal kutuplaşma
	Bireysel Göstergeler	İnsanların birbirine karşı acımasız davranışlarında artış
		Bireylerdeki vicdan yoksunluğu
		Farklı fikirleri reddetme/yok sayma

Değere Ait	Bencillik ve sınırsız özgürlük gibi değerlerin geçerli olması
Göstergeler	Değer atfetmenin yeni ölçütünün menfaat olması

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin değerlerin faydalarına veya değer eksikliğinin yol açtığı durumlara gönderme yaptığı görülmektedir. Değerlerin faydaları açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin, değerlere sahip olmanın sağlayacağı faydalar hususunda bireyden başlayarak toplum ve sonrasında insanlığa yönelik şeklinde genişleyen bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir. Faydalar teması altında bazı ifadeler hem toplumsal hem de bireysel faydayı içerdiği için ortak kategori altında birleştirilmiştir. Öğretmenler değer kazandırmanın toplumsal faydalarını "*Toplumun birlikteliğini sağlama yolu saygıdır* (Ö45)", "*Toplumun varlığı adalet düzeninin doğru işlemesine bağlıdır* (Ö138)", "*Hoşgörü toplum dinamiğinin tahammül çıtasıdır* (Ö145)" şeklinde açıklamışlardır. Bireye yönelik fayda konusunda Ö148, "*Birey olma bilinci kazanırsa diğer değerler bunun üzerine inşa edilir."* demiştir. İnsanlığa yönelik faydalar kategorisine ilişkin Ö147 ise düşüncelerini "*demokrasiyi kavrayan öğrenci kendisine ve diğer insanlara saygılı oluyor. Dil, din, ırk, cinsiyet vb. ayrımı yapmaz demokratik öğrenci"* şeklinde ifade etmiştir.

Değer eksikliği açısından bakıldığında, öğretmenlerin daha yoğun olarak toplumsal göstergelere yönelik ifadeler kullandığı görülmektedir. Ö7, toplumdaki gerilimin, kutuplaşmanın temel nedenini insanların birbirini anlamamasına bağlamaktadır. Bununla birlikte, etkisi açısından bireysel göstergelerin de bireysel sorunlar yanında toplumsal sorunlara da neden olabilecek özellikler taşıdığı söylenebilir. Nitekim insanların birbirine karşı acımasız davranışlarındaki artışın ve/veya farklı fikirleri yok saymanın, toplum içinde bir arada yaşamayı zorlaştırması kaçınılmazdır. Ö33 bu noktada görüşlerini "*sevgiyi bilen insan toplum içinde en azından çevresine zarar vermeyecektir.*" şeklinde ifade etmiştir. Değere ait göstergeler kategorisinde ise değerin anlamındaki değişmelere ya da günümüzde

daha kabul gördüğü düşünülen değer anlayışına atıfta bulunmaktadır. Ö5'e göre "*günümüzün yeni değerleri bencillik, çıkarcılık, karşıdan bağımsız özgürlük*" değerleridir. Bunlar dışında herhangi bir kategoriye alınamayan görüşlere de rastlanmıştır. "*İnsanlar birbirlerine saygı duyarsa sınıf ortamı daha sessiz ve güzel olur* (Ö148)" ve "*çalışmayan başarılı olamaz* (Ö78)" ifadeleri buna örnek gösterilebilir.

Öğretmenler, kazandırılacak değer ve sebebi yanında değerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı hususları da belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, kazandırılacak değerin *öğrencinin hayatında yer alması, müfredatta yer alan konuyla bütünleşmiş olması, işlevsel olması, evrensel olması, toplumun ortak karar verdiği değerlerden olması, toplum yapısına ve kültüre uygun olması* gerekmektedir.

4.1.1.3. Uygulamada tercih edilen ve tavsiye edilen yöntem/teknikler. Öğretmenlerin uyguladıkları ve tavsiye ettikleri yöntem/tekniklere ilişkin verdikleri cevaplar, literatürde yer alan 'öğretim yöntem ve tekniklerine' göre sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin uygulamada tercih ettikleri ve tavsiye ettikleri yöntem ve teknikler, özet olarak tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9

Uygulanan ve tavsiye edilen yöntem veya teknikler

Uygulanan		**Tavsiye edilen**	
Yöntem	**Teknik**	**Yöntem**	**Teknik**
Örnek olay	Gösterim	Anlatım	Gösterim
Anlatım	Düz anlatım	Örnek olay	Düz anlatım
Tartışma	Soru-cevap		
Proje	Beyin fırtınası		
	Eğitsel Oyun		
	Benzetim		
	Drama		

Öğretmenlerin uygulamada sıklıkla tercih ettiği yöntemler sırasıyla örnek olay, anlatım, tartışma ve proje yöntemleridir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında hem Ö143 hem de Ö150, Türk kültürü ile ilgili konulara gelindiğinde, kültüre özgü değerleri anlattıklarını belirtmişlerdir. Ö92 ise yöntem seçimiyle ilgili "*Örnek olay kullanırım. Öğrencilerden dönüt alıp olayın içine çekerim.*" diyerek örnek olay yöntemine atıfta bulunmuştur. Öğretmenlerin teknik seçiminde ise birçok tekniği ifade ettikleri görülmüştür. Anlatımı güçlendirmek amacıyla görsel materyallerin kullanıldığı bir teknik olan gösterim tekniği, öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Değerle ilgili resim, video, kısa film ve akıllı tahta üzerinden çeşitli görseller şeklindeki ifadeler, gösterim tekniği içerisinde değerlendirilmiştir. Yine düz anlatım ve soru-cevap teknikleri sıklıkla ifadelerde geçmiştir. Diğer öğretim teknikleri ise öğretmen cevaplarında ayrıntılı açıklama olmaksızın yerini almıştır. Bunlar, beyin fırtınası, eğitsel oyun, benzetim, çember, drama teknikleridir. Söz konusu teknikler dışında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 'empati kurdurarak' değerleri kazandırdığını ifade etmiştir. Buna ilişkin Ö64, "*Yaptıklarının sonucunu göstermek için 'bana yapılsaydı ne hissederdim' sorularını öğrencilere sorup empati yapmalarını sağlıyorum.*" diye açıklama yapmıştır. Ö20 ise görüşünü "*Yaşanan bir olayda arkadaşına hissettirdiği şeyi empati yaptırıyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Dokuz öğretmen ise uygulamalı olarak değerleri kazandırdıklarını belirtmiş ancak hangi uygulamayı yaptırdıklarını belirtmemişlerdir. İki öğretmen ise değerler eğitimi vermediğini belirtmiştir. Öğretmenlere sunulan formda, doğrudan tavsiye ettikleri yöntem veya teknik sorulmamıştır.

Öğretmenlerin tavsiye ettikleri yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmenlere doğrudan soru sorulmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin 'değerler eğitiminde dikkat edilecek hususlar nelerdir?' sorusuna verdiği cevaplarda yöntem ve tekniklere ilişkin verilere rastlanılmıştır. Söz konusu veriler, tavsiye edilen yöntem ve teknikler şeklinde değerlendirilmiştir.

Tavsiye edilen yönteme ilişkin yapılan analiz neticesinde, öğretmenlerin yalnızca anlatım ve örnek olay yöntemlerini tavsiye ettiklerine ulaşılmıştır. Anlatım yöntemini önerenlerden Ö13, kötü değerlere sahip olunduğunda ortaya çıkan durumların öğrencilere anlatılmasını, örnek olay yöntemini önerenlerden Ö123 ise sınıfa güncel konulardan örneklerin getirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmen ifadelerinde, öğretim yöntem ve teknikleri açısından değerlendirildiğinde, farklı bir yönteme ait içeriğe rastlanmamıştır. Teknikler açısından öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde ise gösterim tekniğine ilişkin ifadelerin sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Söz konusu teknikle ilgili Ö66, konuya yönelik resim ve videonun paylaşılmasını, Ö23 ise değeri ön plana çıkarmak için kısa film izletilebileceğini vurgulamıştır. Bunun dışında genellikle ifadelerin düz anlatım tekniğini yansıttığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin uyguladıkları ile tavsiye ettikleri yöntem ve teknikler karşılaştırıldığında, uygulamada daha çeşitli yöntem ve tekniklere yer verdikleri görülmüştür. Bu durum, söz konusu bulguların öğretmenlere doğrudan sorulmamış olmasından kaynaklanabilir.

4.1.1.4. Değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar. Öğretmenlere göre değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar, ‘eğitim durumları ile ilgili hususlar’, ‘eğitim ortamı ile ilgili hususlar’ ve ‘eğitimci ile ilgili hususlar’ şeklinde üç temaya ayrılmıştır. Her bir tema, daha anlaşılabilir olması açısından ayrı ayrı tablo haline getirilmiştir. Eğitim durumları ile ilgili hususlar temasına ilişkin veriler, tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

Eğitim durumları ile ilgili hususlar temasına ilişkin kategori ve kodlar

Kategoriler	***Kodlar***
Temel ilkeler	Öğrenci merkeze alınmalı
	Öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı

	Öğrencinin kişisel özellikleri dikkate alınmalı
	Öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat edilmeli
Yöntem ve tekniklerin seçimi	Seçilen yöntem veya tekniklerde grup çalışmalarına ağırlık verilmeli
	Seçilen yöntem veya tekniklerde çoklu zekâ kuramına göre hareket edilmeli
	Seçilen yöntem veya teknik, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân tanımalı
	Seçilen yöntem veya teknik, öğrencinin gelişim dönemin uygun olmalı
	Seçilen yöntem veya teknik öğrencinin ilgisini çekmeli
Kullanılacak materyalin (örnek olay, film, hikâye vb.) içeriği	Seçilen materyalin içeriğinde dramatik öğeler kullanılmamalı
	Seçilen materyalin içeriği, ders konusuyla ilişkili olmalı
	Seçilen materyalin içeriği, öğrencinin yaşantısında yer almalı

Her üç kategorideki ifadeler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ölçütlere ve ilkelere benzer ifadeler kullandıkları görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla karşılaştıkları kavramları, değerler eğitimi sürecine genelledikleri söylenebilir. Öğretmenler, değer eğitimi sürecinin her aşamasında öğrencilerin merkeze alınmasını, hazırbulunuşluğuna ve kişisel özelliklerine dikkat edilmesini, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kullanılacak yöntem veya tekniğin seçiminde ise öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyacak etkinliklerin yer aldığı yöntem veya tekniğin seçilmesini, seçilen yöntem veya tekniğin ise öğrencilerin gelişim dönemine uygun olması gerektiğini

belirtmişlerdir. Ayrıca çoklu zekâ kuramı dikkate alınarak farklı yöntem veya tekniklerin tercih edilmesi de beklenmektedir. Yöntem veya teknik seçiminde dikkat edilecek diğer noktalar ise yöntem veya tekniğin öğrencilerin ilgisini çekmesi ve iş birliği içinde çalışmalarına imkân tanımasıdır. Eğitim durumları ile ilgili hususlar teması altında en dikkat çekici bulgu öğretmenlerin, seçilen materyalde (örnek olay, hikâye, film vb.) dramatik öğelerin kullanılmasını sakıncalı görmeleridir. Bu düşüncenin sebebi, belli bir süre sonra sık maruz kalınan şeye karşı duyarsızlaşmanın başlaması olabilir. Ayrıca seçilecek materyalin içeriğinin işlenen ders konusuyla ilişkili olması ve öğrencinin günlük yaşantısında karşısına çıkabilecek durumları içermesi de öğretmenlerin görüşlerinde yer almıştır.

Eğitim ortamı ile ilgili hususlar temasına ilişkin veriler ise tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11

Eğitim ortamı ile ilgili hususlar temasına ilişkin kategori ve kodlar

Kategoriler	***Kodlar***
Sınıf içi ortam	Korku olmamalı
	Özgür bir ortam oluşturulmalı
	Demokratik bir ortam oluşturulmalı
	Karşılıklı saygı olmalı
	Karşılıklı güven ortamı oluşturmalı
	Sevgi-saygı dengesi iyi gözetilmeli
Sınıf dışı ortam	Çevresel faktörlere dikkat edilmeli
	Aile ile iş birliği yapılmalı

Öğretmenler, değerler eğitimi sürecinde öğrencinin kendini rahatça ifade edebildiği ortamlar sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Bu ortam ise korkunun olmadığı, özgür ve demokratik ortamın oluşturulduğu, karşılıklı güvenin ve saygının olduğu ortamlar olmalıdır.

Sınıf dışı ortam kategorisi altında ise çevre ve aile ile ilgili ifadelere rastlanılmıştır. Görüşlerin sınıf içi ortamlara ilişkin hususlarda yoğunlaşması, sınıf dışı faktörlere öğretmenlerin müdahale etmelerindeki sınırlılıklara bağlı olabilir. Bununla birlikte, öğretmenler aile faktörünün öneminin farkındadırlar. Bu sebeple, değerler eğitimi sürecinde aile ile iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin dikkat edilmesi gereken hususlarda yoğun olarak görüş bildirdikleri diğer bir tema, 'eğitimci ile ilgili hususlar' temasıdır. Söz konusu temaya ait kategori ve kodlar, tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12

Eğitimci ile ilgili hususlar temasına ilişkin kategori ve kodlar

Kategoriler	***Kodlar***
Rol-model olarak öğretmen	Sınıf kurallarına uymalı
	Kazandırdığı değeri hayatında yaşamalı
	Tüm öğrencilere aynı değeri yansıtmalı
	Herkesin saygıya değer olduğunu ön planda tutmalı
	Söyledikleri ile yaptıkları tutarlı olmalı
İletişim kaynağı olarak öğretmen	Ses tonunu ve vurguyu doğru kullanmalı
	Ben dilini kullanmalı
	Öğrencilerle olumlu iletişim kurmalı
	Üslubuna dikkat etmeli
Rehber olarak öğretmen	Öğrencinin birey olabilmesini sağlamalı
	Öğrencinin kendini tanımasına destek olmalı
	Öğrenciye güven vermeli
	Sorun yaşayan öğrencilere vakit ayırmalı/birebir görüşmeli
	Ailevi sorunu olup olmadığına dikkat etmeli

	Öğrenci gelmediyse arayıp-sormalı
Eğitimci olarak öğretmen	Öğrenciye ismi ile hitap etmeli
	Arkadaşlarıyla kıyaslamamalı
	Öğrencileri aşağılamamalı
	Yanlış davranışları uyarmalı

Tablodan da anlaşıldığı gibi, öğretmenler, değerler eğitimi sürecinde dikkat edilecek hususlarda en çok kendilerine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşleri, dört kategoriye ayrılmıştır. Rol-model olarak öğretmen kategorisindeki ifadeler, öğretmenlerin bireysel davranışlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerden öğrencilere iyi örnek olması beklenmektedir. İkinci kategoride ise öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişimin taşıması gereken özelliklerine atıfta bulunulmaktadır. Ö153, konuyla ilgili görüşlerini *"konuştuğumuz her bir kelimeyi özenle seçmemiz gerekir"* şeklinde dile getirmiştir. Üçüncü kategori, her ne kadar psikolojik danışman olmasalar da öğretmenlerin rehberlik ilkelerini dikkate almalarına yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Son kategori ise öğretim işinin yanında eğitici rolünün de farkında olan öğretmenlerin yapmaları veya yapmamaları gereken davranışların yer aldığı 'eğitimci olarak öğretmen' kategorisidir. Kategoriye bakıldığında, öğretmenlerden akademik bilgi dışında da bazı davranışları sergilemesi beklenmektedir. Ö149, *"öğretmenin öğrencinin adını bilmesi lazım, ismiyle hitap etmesi lazım. Öğrenci kendini değerli hissediyor böylece"* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi, değerler eğitimi sürecinin de baş yürütücüsü, öğretmendir. Değerler eğitimi sürecinde seçilecek yöntemden materyale, sınıfta uygun ortamın sağlanmasından aile ile iş birliğine kadar tüm süreçlerin yürütücüsü olacak öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olmasının beklenmesi doğal karşılanabilir.

4.1.1.5. Değerler eğitiminde yaşanan problemler. Öğretmenlerin değerler eğitiminde

yaşanan problemlere ilişkin görüşler, dış ve iç kaynaklı olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Dış kaynaklı sorunlar teması altında toplumdan, aileden, medyadan ve çevreden kaynaklı olmak üzere dört kategori yer almaktadır. İç kaynaklı sorunlar teması altında ise öğretmenden, okuldan, eğitim sisteminden ve öğrenciden kaynaklı olmak üzere yine dört kategori oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken Kurtdede Fidan (2013) tarafından yapılan sınıflama temel alınmıştır. Her bir temaya ilişkin veriler, daha anlaşılabilir olması açısından iki tabloya ayrılmıştır. Dış kaynaklı sorunlara ilişkin veriler tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Değerler eğitiminde yaşanan dış kaynaklı sorunlar

Tema	***Kategoriler***	***Kodlar***
DIŞ KAYNAKLI	**Toplumdan kaynaklı**	Kültürel yozlaşma
		Hızlı kentleşme
		Terör olayları
		Göçler
		Toplumdaki olumsuz örnekler
		Okulda söylenen ile toplumda yapılan yanlışlıkların çelişmesi
		Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kalmaması
	Aileden kaynaklı	Değer eğitiminin ailelerde verilmemesi/yetersiz verilmesi
		Ailelerin bilinçsizliği
		Ailevi sorunlardan kaynaklı problemler (parçalanmış aile çocukları vb.)
		Ailenin başarı odaklı/sınav odaklı düşüncesi
		Aileden kazanılan değerlerin baskın olması
		Okulun ve ailenin benimsediği değerlerin farklılığı/çatışması
	Medyadan	Kitle iletişim araçlarının olumsuz değerler kazandırması

	kaynaklı	İnternet ortamında sağlanan bilinçsiz özgürlük
	Çevreden kaynaklı	Öğrencinin mahallesinin kötü olması
		Öğrencinin arkadaş çevresinin kötü olması
		Çevrenin yetersiz desteği

Dış kaynaklı teması altında, toplum ve aile kaynaklı sorunlar ön plana çıkmaktadır. Toplumdan kaynaklı probleme ilişkin Ö05, öğretmenlik mesleğinin eski saygınlığının kalmamasıyla ilgili "*öğretmen sıradan bir işçi. Küçücük çocuklar dahi bizi parmağında oynatıyor*" demiştir. Aileden kaynaklı problemlerde ise öğretmenlerin yine çoğunluğu, aile ile okul arasındaki değer çatışmasına atıfta bulunmuştur. Ö102, "*okulda vermeye çalıştığımızla ailenin verdiği eğitim örtüşmüyor, bu da çocukta iç çatışmaya yol açıyor ve davranışlarına yansıyor okulda*" diyerek okul-aile arasında değer çatışmasına yönelik görüşünü bildirmiştir. Dış kaynaklı problemlerde en az ifade medyadan kaynaklı sorunlar kategorisindedir. Literatürde sıklıkla medyanın olumsuz etkisinden bahsedilmesine rağmen, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinde medyadan kaynaklı sorunlar fazla yer almamıştır. Çevreden kaynaklı problemlerde ise öğretmenler genelde öğrencinin yaşadığı mahalleye ve arkadaşlarına vurgu yapmışlardır. İç kaynaklı sorunlara ilişkin veriler ise tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlere göre değerler eğitiminde yaşanan iç kaynaklı sorunlar

Tema	***Kategoriler***	***Kodlar***
İÇ KAYNAKLI	**Öğretmenden kaynaklı**	Öğretmenin değerler eğitimini önemsememesi/duyarsızlığı
		Öğretmenler arasında değer yargısı farklılığı
		Belli branşların görevi gibi düşünülmesi
		Öğretmenin kendi düşüncelerini değer diye vermesi

	Öğretmenler arasında standart bir uygulamanın olmaması
	Öğretmenin yeterli donanıma sahip olmaması
	Öğretmenin rol-model olmaması
	Öğretmenin söyledikleri ile yaptıkları arasındaki tutarsızlık
	Öğretmenlerdeki diğer etkenlerin (aile, çevre, arkadaş, medya) daha etkili olduğu inancı
Okuldan kaynaklı	Okulun bütün yapılarıyla (müdür-hizmetli-öğretmen vs.) ortak hareket etmemesi
	Okulların değerler eğitimine önem vermemesi
	Okulun fiziki şartlarının yetersizliği
	İdarenin öğretmeni değerlendirme kriterinin sınav sonuçları/akademik başarı olması
	Uygulamalar için maddi kaynağın yetersizliği
	Sınıfın kalabalık olması
	Okulda verilen ek işlerin uzun zaman alması
Eğitim sisteminden kaynaklı	Müfredatın yoğunluğu
	Müfredattaki konular ile değerler eğitiminin uyuşmaması
	Ünitelerle sınırlandırılması
	Resmi ve ayrı bir ders olarak verilmemesi
	Kısa sürede etkili sonuç alma beklentisi
	Teoride kalması
	Rekabetçi eğitim sistemi
	Bilişsel başarı odaklı ölçütün olması
	Öğrencinin dikkatini sadece notla değerlendirileceği

	etkinliklerin çekmesi
Öğrenciden kaynaklı	Öğrencideki ‘başarıya giden her yol mubahtır’ düşüncesi
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğundaki farklılıklar
	Farklı çevrelere mensup öğrenciler arasındaki farklılıklar
	Yasal hakları kötüye kullanma
	Öğrencinin saf çıkarcı bakış açısına sahip olması

Tablodan da anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşanan sorunlarda görüşlerinin iç kaynaklı sorunlar teması altında yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler değerler eğitiminde, dış kaynaklı sorunlardan ziyade iç kaynaklı sorunların daha fazla yaşandığını düşünmektedirler. Söz konu tema altında yer alan kategorilerde ise öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunların ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmenlerin söyledikleriyle yaptıklarının tutarsızlığı konusunda Ö128, *“hak yememe konusunda çocuklara öğüt veriliyor ama öğretmenler derse geç gidebiliyor*” derken Ö132, “*sigara içmek zararlıdır deriz ama öğrencinin bir göreceği şekilde sigara içeriz”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ö14 ise öğretmenler arasındaki değer yargısı farklılığını şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Bir öğretmenin iyi gördüğü bir davranışı diğer bir öğretmenin kötü görüyor veya tam tersi*”. Belli branşların görevi gibi görülmesi hususunda Ö08 “S*osyal bilgiler ve din kültürü öğretmenleri bu konuda daha öncü, diğer branşlar bizim kadar değil.*” demiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değerler eğitiminde yaşanan iç kaynaklı sorunların kaynağı olarak yine kendilerini gördüğü söylenebilir. Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin ise Ö66, akademik başarının ölçüt olmasıyla ilgili *“Öğretim odaklı düşünce yapısı var. Ölçütte not/puan oluyor. Bu da başarılı/başarısız ölçütüne götürüyor.*” demiştir. Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlardan diğeri ise değerler eğitimine ayrılan süredir. Sosyal Bilgiler Öğretim

Programında değerler, ünitelere dağıtılmıştır. Öğretmenlerden ünite boyunca söz konusu değerlere yönelik etkinlikler yapması ve söz konusu değeri kazandırması beklenmektedir. Ö134, bu konuda eleştiride bulunmuş ve *"kısa sürede ilaç gibi etki göstermesi bekleniyor*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö73 öğrenciden kaynaklı sorunlarla ilgili düşüncelerini "*çevre, aile, kitle iletişim araçları okulda verilen değerlerden farklı ve çocuk hangisi kolayına gidiyorsa onu tercih ediyor*", Ö70 ise "*sorumluluk duygusu kazandırmada zorlayan çevresini temiz tutmada yasal haklarının fazla olmasının arkasına sığınıyorlar"* şeklinde ifade etmiştir. Ö19, öğrenciler arası farklılığa vurgu yaparak "*hayata bakış açısı, geleceğe yönelik hedefleri, gelenek ve göreneklere bağlı olma durumu, aile yapısının farklı olması değerlerin kazandırılmasını zorlaştırabiliyor*" demiştir. Okuldan kaynaklı probleme yönelik Ö100, "*öğrencinin notu yüksek olsun, okulun adı duyulsun anlayışı var idarede"* şeklinde görüşlerini ifade ederken Ö63 ise okulların değerler eğitimine önem vermemesini "*panoya asılan yazılardan öteye gidemiyor"* şeklinde örneklendirmiştir. On öğretmen ise değerler eğitiminde problem yaşanmadığını belirtmiştir. Bu konuda Ö154, "*biz zaten gereken davranışları veriyoruz. Bir de bunu politika halinde hiç yokmuş gibi davranmanın uygun olduğunu düşünmüyorum*" diyerek görüş belirtmiştir. Öğretmenin cevabından yola çıkarak bazı öğretmenlerin soruyu yanlış algılamış olabilecekleri sonucuna varılabilir.

4.1.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Öğretmenlerin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşleri, literatürde sıklıkla geçen ve 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında adı geçen yaklaşımlara (telkin etme, değer belirginleştirme/açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme) göre sınıflandırılmıştır. Söz konusu başlık altında, öğretmenlerin uygulamada tercih ettikleri yaklaşımlar ile öğretmenlere göre bu yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.2.1. Uygulamada tercih edilen yaklaşımlar. Öğretmenlerin, değerler eğitimi

uygulamalarında tercih ettikleri yaklaşımlara ilişkin veriler tablo 15'te sunulmuştur Öğretmenler, birden fazla yaklaşımın içeriğine girebilecek cevaplar verdikleri için yaklaşımlar kişi sayısına göre değil, ifadelerin sıklıklarına göre sıralanmışlardır.

Tablo 15

Öğretmenlerin uygulamada tercih ettiği yaklaşımlara ilişkin veriler

Yaklaşım	**Yaklaşıma İlişkin Kodlar**
Telkin Etme (f=95)	Nasihat ederek/telkin ederek
	Yanlış ya da doğru davranışları ön plana çıkararak
	Olumlu veya olumsuz örnekleri etkili bir şekilde anlatarak
	Olumlu davranışları ödüllendirerek/takdir ederek
	Olumsuz davranışı cezalandırarak/uyararak
	Değerin önemini sık sık vurgulayarak
	Sınıf içi kurallar koyarak
	Sınıf içi olumsuz davranışlara müdahale ederek
Sosyal Öğrenme Yoluyla (f=82)	Kendi davranışlarında sergileyerek
	Tarihi şahsiyetlerden/kişilerden örnekler vererek
	Rol-modeller göstererek
Değer Analizi (f=18)	Değerle ilgili yaşanmış durumları analiz ettirerek
	Örnek olaylar üzerinden sorgulatarak
Değer belirginleştirme/açıklama (f=8)	Kendini ifade etmesine imkân tanıyarak
	Öğrencilerin kendi değerlerini açığa vurmalarını sağlayarak
	Kendi değerini fark etmesi için ortam sağlayarak

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitiminde çoğunlukla telkin etme ve sosyal öğrenme yaklaşımlarının içeriğinde yer alan bakış açılarına sahip olduğu

görülmektedir. Telkin etme konusunda Ö33, "*hoşgörü ve özellikle saygılı olması konusunda titizlikle üzerinde dururum.*" şeklinde görüşünü bildirirken Ö19 ise "*kazandırmak istediğim değerle ilgili önce öğrencilerin yaşadıkları anılarını anlatmalarını isterim sonra konuyu anlatır, çıkarılması gereken sonucu yani ana fikri vurgularım."* demiştir. Öğretmenin değeri kendi hayatında sergilemesiyle ilgili görüşünü Ö03 "*okulda ve derslerde görevimi en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum*" diyerek ifade etmiştir. Ö14 ise doğru davranışlarla ilgili Hz. Muhammed'in hayatından örnekler gösterdiğini belirtmiştir. Tabloda yer almayan ve çok az öğretmenin tercih ettiği diğer yaklaşımlar ise etkili karakter eğitimi (*f*=3), aksiyon öğrenme (*f*=1) yaklaşımlarıdır. Yapılan analizde, ahlaki muhakeme yaklaşımına ilişkin hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin çoğunlukla değerler eğitimini geleneksel bir bakış açısıyla yürüttükleri söylenebilir.

4.1.2.2. Yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönleri. Öğretmenlere yalnızca MEB (2005) tarafından önerilmiş olan yaklaşımların (telkin etme, değer analizi, değer belirginleştirme/açıklama ve ahlaki muhakeme) olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Söz edilen veriler, tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlere göre değerler eğitimi yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yönleri

Yaklaşımlar	***Olumlu yönleri***	***Olumsuz yönleri***
Telkin etme	Sürekli hatırlatmanın kalıcılık sağlaması	İçselleştirilmediği için kalıcı olmaması
	Kalabalık sınıflar için etkili bir yöntem olması	Kişilik için olumsuz sonuçlar doğurma riskinin olması
	Toplum yapısına uygun olması	Tek tip insan yetiştirme olasılığı
	Öğretmenliğin doğasına uygun olması	Bireyi pasifleştirmesi

		Uygulama kolaylığı	Bıktırıcı olabilmesi
		Öğretmenlerin bildiği bir yöntem olması	İstenen davranışın sadece otoritenin olduğu ortamlarda sergilenmesine yol açması
		Küçük yaş grubu için gerekli olması	Tersi davranışa sebep olabilmesi
	Değer analizi	Bireye tercih seçeneği sunması	Sadece aklı ön plana alması
		Bireye kendi değerini ifade etmesini sağlaması	Somut değerlendirme imkânı olmaması
		Değerler üzerine tartışma ortamı sağlaması	Zamanın kısıtlı olması
		Değerlerin mantıklı bir şekilde yorumlanması	
		Değerlerin olumlu veya olumsuz sonuçlarının öngörülebilmesi	
Değer	**belirginleştirme/açıklama**	Bireyin kendisine olan farkındalığını artırması	Bireyin kendi oluşturduğu değerin yanlış olma ihtimali
		Bireyi özgür kılması	Kıyaslamaya ve ayrımcılığa sebep olma ihtimali
		Bireye yaşamakta olduğu değeri fark ettirmesi	Öğretmenin uygulamada zorluk yaşaması
	Ahlaki muhakeme	Öğrenciye ikilemler yoluyla doğruya ulaşma imkânı vermesi	Değerlerin değişkenliğinden ötürü karşılaştırmanın uygun olmaması
		Karşılaştırma yapmaya imkân vermesi	Bireyin rencide olma ihtimali

	Kişinin kendini sorgulamasına imkân vermesi
	Vicdanı ve mantığı aynı anda işe koşması

Tablo 16'ya bakıldığında, öğretmenlerin her bir yaklaşım için olumlu ve olumsuz yönlerden bahsettiği görülebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşlerinin en fazla telkin etme yaklaşımında yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer yaklaşımlara ilişkin görüşlerin az olmasının yanında, öğretmenlerin bu yaklaşımları genellikle kelime anlamlarına göre değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Telkin etme yaklaşımı, geleneksel ve kültürün aktarımında kullanılabilecek en etkili yaklaşımlardan biridir. Diğer yaklaşımlar ise dünyada 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış ve ancak 2000'li yıllarda ulusal literatürde yer almaya başlamışlardır. Kültürel değerlerin yeni nesillere kazandırılmasından ziyade bireyin kendi değerlerinin farkına varması ile ilgilidirler. Sözü edilen bu durumların, ortaya çıkan sonuçta etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yarısından çoğu (n=81, %53) telkin etmenin olumlu bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ö57, telkin etmenin kolaylığı ile ilgili düşüncesini "*Başka şekilde verirken sıkıntı yaşıyorum.*" derken Ö152, "*Ders saatlerinde verilebilecek en kısa yol, kolay yöntem bu."* demiştir. Ö56, "*Nutuk çekme bizim fıtratımızda var.*" diyerek öğretmenlik mesleğinin doğasında da telkin etmenin olduğundan bahsetmiştir. Ö74 ise telkin etmenin önemini vurgulayarak "*Değer eğitimi bilgisayar yazılımı gibidir. Yazılım yüklenmeyen bilgisayar nasıl boş ise değer eğitimi almayan öğrencide öyledir.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %42'si (n=65) ise telkin etme yaklaşımının olumsuz yönlerinden bahsederek tercih etmediğini ifade etmiştir. Ö72 bu konuda "*Kişiliği gelişmekte olan çocukların ileride kendi fikirlerini söylemekte ve aktarmada zorluk çekeceklerini*

düşünüyorum." diyerek ileriki yaşlarda telkin etmenin olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ifade etmiştir. Ö101, telkin etme yaklaşımını "*insanı robot yerine koyan bir yaklaşım*" olarak görmektedir. Ö30 ise "*Kendi yöntemleriyle bulduğu zaman daha kalıcı olur."* diyerek geçiciliğe vurgu yapmıştır. Sekiz öğretmen ise bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Değer analizi yaklaşımına bakıldığında, öğretmenlerin %41'i (n=63) söz konusu yaklaşım ile ilgili fikirlerinin olmadığını bildirmiştir. Bu oran oldukça yüksektir. Yaklaşımı bildiğini ifade eden öğretmenlerin oranı ise %33'tür (n=51). Yedi öğretmen ise bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiştir. Otuz üç öğretmen ise değer analizi ile ilgili soruyu boş bırakmıştır. Olumlu yönleriyle ilgili Ö15, "*Çocuklar mantıklarının kabul etmediğini benimsemiyor.*" diyerek değerlerin mantıklı bir şekilde yorumlanmasının altını çizmiştir. Ö11 ise "*Öğrencinin kendine doğru olanı seçmesinde yardımcı oluyor."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Analiz kavramı üzerinden yaklaşımın faydasını vurgulayan öğretmenler ise "*Çocuğun öncesini ve sonrasını analiz etme süreci başlıyor, çocuğun kendini ve karşıdakini anlama süreci başlıyor* (Ö142).", "*Doğru ve yanlışı analiz edebilirler* (Ö84).", "*Değerlerin ayırt edilmesi, farkına varılmasını sağlar* (Ö106)." şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. Değer analizi yaklaşımının olumsuz yönüne ilişkin Ö110 ise eleştirisini "*Sadece aklı ön plana alıp insanın vicdanını ikinci plana atıyor."* şeklinde dile getirmiştir. Bununla birlikte, olumlu veya olumsuz fark etmeksizin bazı öğretmenlerin söz konusu yaklaşımın literatürdeki anlamından uzak cevaplar verdiği görülmüştür. Olumlu yönüne ilişkin görüş bildiren Ö126, "*Kişinin hangi seviyede değerlere sahip olduğu ya da önemsediği ortaya çıkar.*" derken yaklaşımın olumsuz yönüne ilişkin Ö26, "*Farklı özellikleri ortaya çıkarıp benzetmeye çalışmak doğru değil*" şeklinde açıklama yapmıştır. Her iki ifade de göz önüne alındığında, yaklaşımın adının anlam karmaşasına yol açtığı söylenebilir.

Diğer bir değerler eğitimi yaklaşımı olan değer belirginleştirme/açıklamayı tercih ettiğini belirten öğretmen sayısı 62'dir (%40). 57 (%37) öğretmen ise yaklaşım hakkında fikri

olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden dördü (%3) değer belirginleştirme/açıklamayı tercih etmediğini belirtirken 31 (%20) öğretmen soruyu boş bırakmıştır. Değer belirginleştirme/açıklamanın olumlu yönlerine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden Ö13, "*Bireyin duygu ve inançlarının, önceliklerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerinin bilmesini sağlar."*, Ö147 ise "*Kimse kimseye bir şey aşılayamaz. Seçimler sunulabilir. İsteyen istediği değeri benimser, geliştirir, daha çok istekli uygular.*" şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, bu yaklaşımı tercih ettiğini belirten öğretmenlerin çoğunun yaklaşımın ne olduğunu bilmedikleri sonucuna varılabilir. Hatta öğretmenlerin değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımını, değerin ne anlama geldiğini açıklamak şeklinde algıladıkları da görülmektedir. Örneğin Ö60 "*Öğrenci neyi öğrenmesi gerektiğini bilmeli*" derken Ö33 "*Yapılan davranışın olumlu olumsuz yönlerini seviyeye göre açıklamak için"* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ö28 ise "*Anlama düzeyi yetersiz olduğu zaman tercih ediyorum."* diyerek değerin ne anlama geldiğini gerekli durumlarda açıkladığını ifade etmiştir. Ö150 ise "*Toplum yapısına uygun davranırsa belirgin olur."* demiştir. İfadelere dayanarak çoğu öğretmenin değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımıyla ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Olumsuz yönlerine ilişkin Ö124, değer belirginleştirme/açıklama yöntemini uygularken zorlandığını belirmiştir. Ö119 ise değer belirginleştirme/açıklama ile ilgili kaygısını "*Çocuğun kendi oluşturduğu değerler yanlış olabilir.*" şeklinde dile getirmiştir.

Değerler eğitimi uygulamalarında ahlaki muhakeme yaklaşımıyla ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamış olmasına rağmen, öğretmenlerin %60'ı (n=93) ahlaki muhakeme yaklaşımını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok azı (n=11, %7) bu yaklaşımı tercih etmediğini belirtmiştir. 21 (%14) öğretmen, yaklaşım hakkında bir fikrim yok derken 29 (%19) öğretmen bu soruyu boş bırakmıştır. Olumlu yönlerine ilişkin Ö96, "*Bireyin iki durumu düşünüp en uygun olanı tercih etmesine neden oluyor."* şeklinde cevap verirken

Ö148, "*İnsanların yaptıklarını vicdanında tartması duygusu güçlendirilirse doğru davranışlara yönelmesi artar.*" diye görüşünü ifade etmiştir. Ö39 ise ikilemlere atıfta bulunarak "*İkilemleri çözmek için başvuruyorum."* demiştir. Bununla beraber ahlaki muhakeme yaklaşımını tercih ettiğini belirten çoğu öğretmenin, değer analizi ve değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımlarında olduğu gibi, bu yaklaşım hakkında da bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Yaklaşımın bilimsel anlamından ziyade ahlaklı olma, ahlakın önemi gibi içeriklere sahip ifadeler çoğunluktadır. "*Ahlaki değerlerle davranışlar şekillendirilebiliyor* (Ö58).", "*Taşıdığım ahlaki değerleri aktarmak daha kolay* (Ö95)", "*Ahlaki değerleri gelişmeyen bireyin vicdan değeri gelişmez* (Ö139)." ifadeleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Olumsuz yönlere bakıldığında da yine anlam karmaşasının yaşandığı görülmüştür. Söz konusu yaklaşımı tercih etmediğini belirten öğretmenlerin birçoğu (Ö26, Ö42, Ö53, Ö106, Ö108, Ö116), "toplumsal veya bölgesel olarak ahlaki değerlerin değişken olmasından dolayı karşılaştırma yapmanın doğru olmadığını" ileri sürmüşlerdir. Ö55 ise "*Bu yaştaki ahlakın dayatılan bir dikte olduğunu düşünüyorum.*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. İfadelere bakıldığında, öğretmenlerin ahlaki muhakeme yaklaşımını, ahlaki değerlerin kazandırılması ile karıştırmış oldukları söylenebilir.

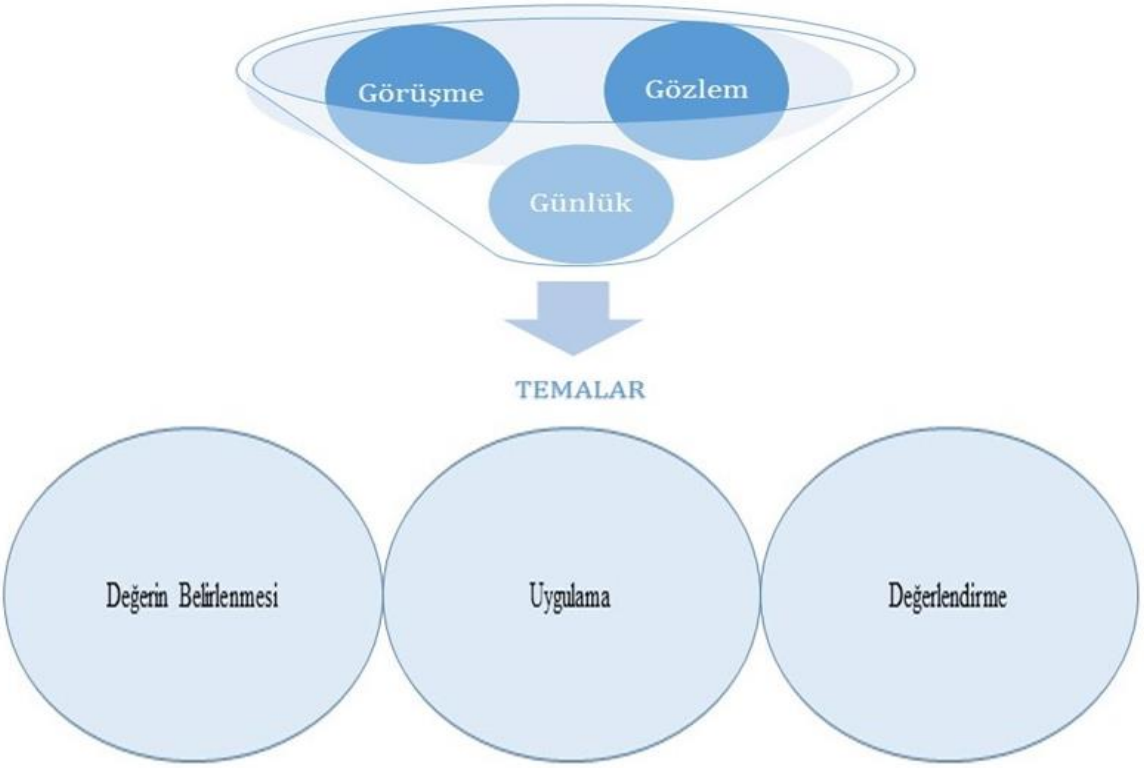
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi Modeli Nasıl Olmalıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, değerler eğitiminde tercih edilebilecek alternatif bir model önerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan gözlemlere, görüşmelere ve öğretmen günlüklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın model önerisi geliştirme kısmında yer alan iki öğretmene ait veriler, temel soru ve sorunlara göre ayrı başlıklar halinde analiz edilmiştir. Gözlemden elde edilen bulgular GZ, görüşmelerden elde edilen bulgular GR, günlükten elde edilen bulgular ise GN şeklinde kodlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin temalar şekil 6'da

sunulmaktadır.

Şekil 6

Değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin genel analiz sonuçları

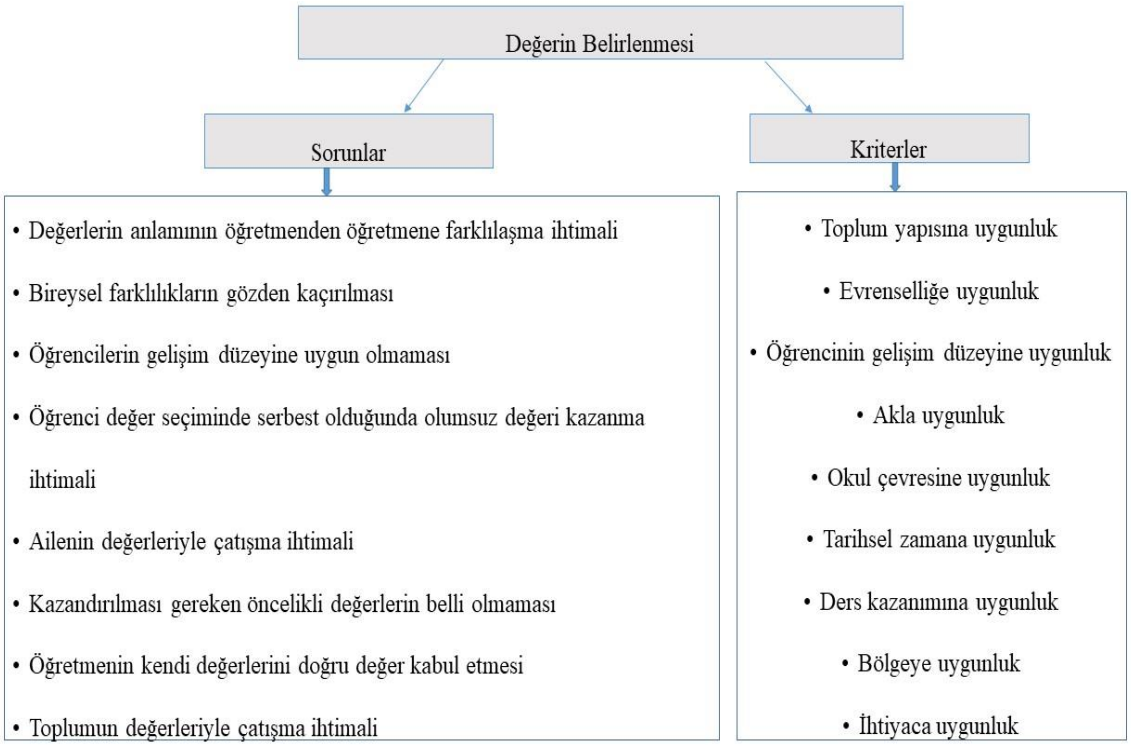


Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlemlenmesinden, yapılan görüşmelerden ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda üç temaya ulaşılmıştır. Öğretmenler, öncelikle değerin belirlenmesine vurgu yapmışlardır. Sonrasında görüşlerin ortak noktası, uygulama olmuştur. Nihayetinde ise öğretmenler, değerlerin kazanılıp kazanılmadığına ilişkin değerlendirme yapılmasına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu sebeple, veriler, değerin belirlenmesi, uygulama ve değerlendirme olarak üç tema altında birleştirilmiştir.

Hangi değerin kazandırılacağı, uygulamaların nasıl olması gerektiği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin kategoriler ve kodlar ayrı ayrı tablo haline getirilmiştir. Değerin belirlenmesi temasına ilişkin kategori ve kodlar, şekil 7'de sunulmaktadır.

Şekil 7

Değerin belirlenmesi temasına ilişkin kategori ve kodlar

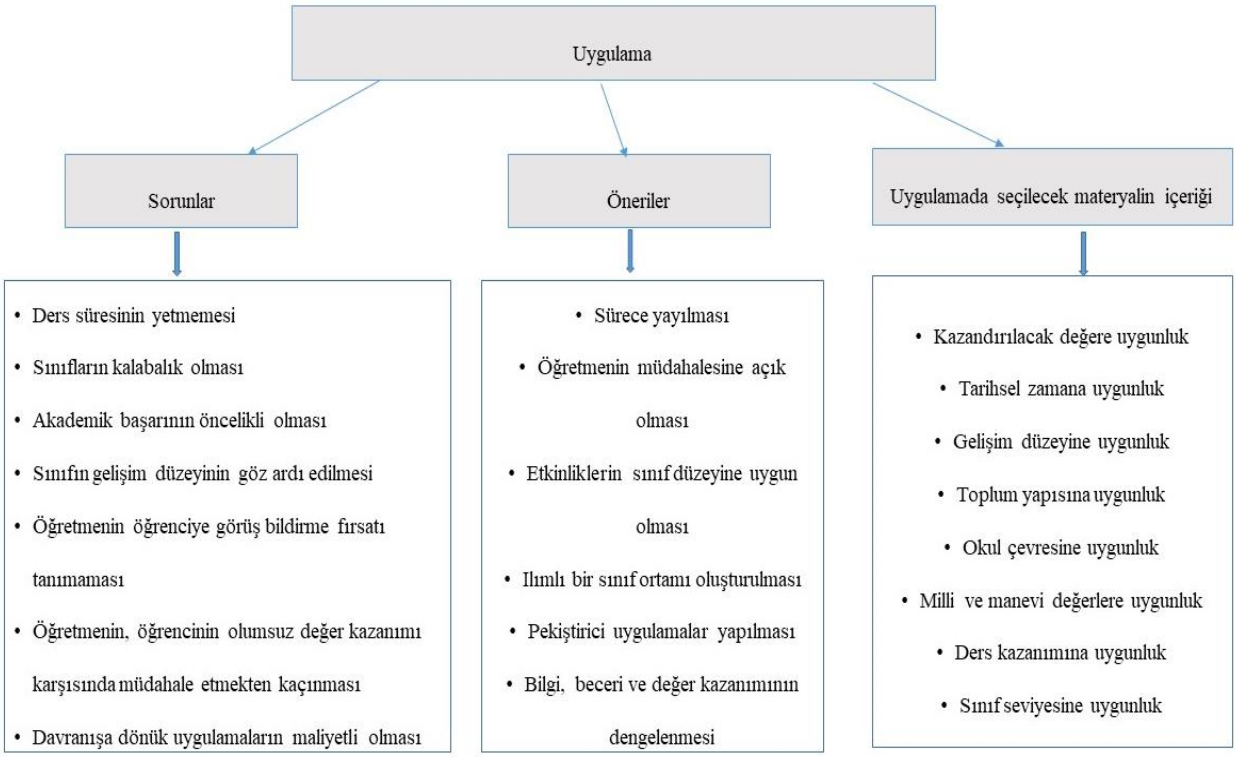


Şekilden anlaşıldığı gibi, değerin belirlenmesi temasının altında iki kategori oluşturulmuştur. Kazandırılacak değerle ilgili yaşanan 'sorunlar' ve belirlerken dikkat edilmesi gereken 'kriterler' kategorisi altında da öğretmenlerin görüşlerine göre oluşturulmuş kodlar yer almaktadır. Sorunlar teması altında öğretmenler, değerlerin anlamının öğretmenden öğretmene farklılaşma ve öğretmenin kendi değerlerini doğru değer kabul etmesi ihtimaline, bireysel farklılıkların gözden kaçırılmasına, kazandırılacak değerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmamasına, öğrenci değer seçiminde serbest olduğunda öğrencinin olumsuz değeri kazanma ihtimaline, ailenin ve toplumun değerleriyle okulda kazanılan değerin çatışması ihtimaline, kazandırılması gereken öncelikli değerlerin belli olmamasına vurgu yapmışlardır. Her bir koda ait doğrudan alıntılar, ilgili başlık altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin uygulama temasına ilişkin kategori ve kodlar şekil 8'de sunulmaktadır.

Şekil 8

Uygulama temasına ilişkin kategori ve kodlar

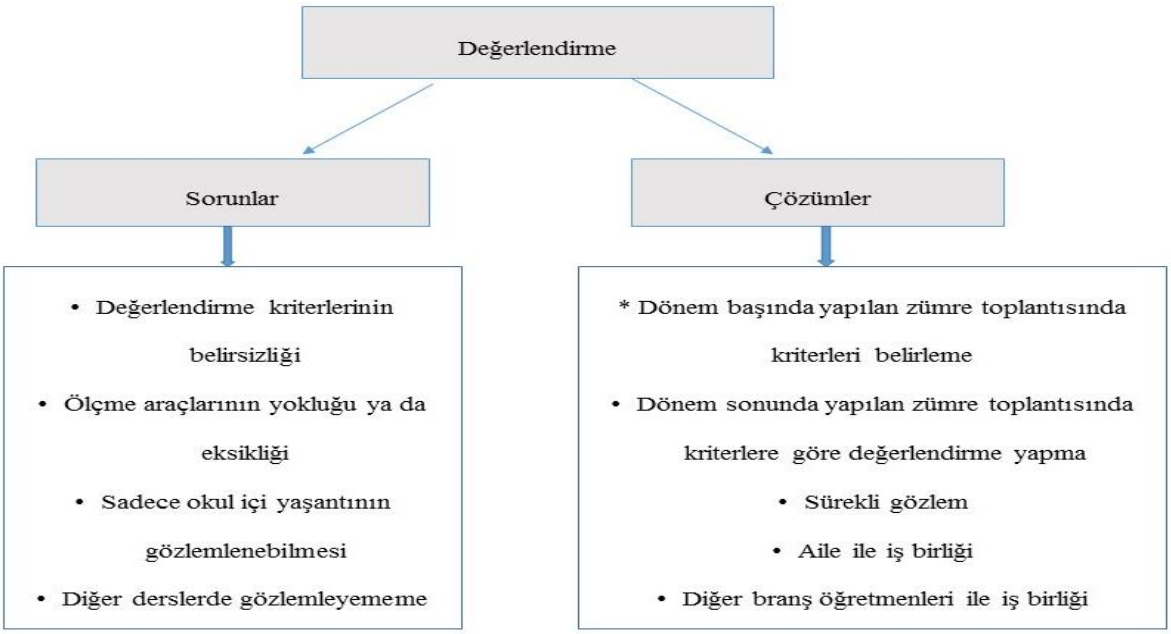


Şekilde de görüldüğü gibi, uygulama teması, ‘sorunlar’, ‘öneriler’ ve ‘uygulamada seçilecek materyalin içeriği’ adı altında üç kategoriye ayrılmıştır. Sorunlar kategorisinin altında, sınıf içinde yapılan değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ait kodlar yer almaktadır. Öneriler kategorisi altında, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik sorunları minimuma indirmesi beklenen öneriler verilmiştir. Bunlar dışında, uygulamalarda seçilecek materyalin içeriği de öğretmenlerin bahsettiği diğer bir husustur ve bu sebeple kategori haline getirilmiştir. Yazılı veya görsel materyalin belirlenmesinde dikkat edilecek hususları içeren kodlar, bu kategori altında yer almaktadır. Her bir koda ait doğrudan alıntılar, ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin değerlendirme temasına ilişkin kategori ve kodlar şekil 9’da sunulmaktadır.

Şekil 9

Değerlendirme temasına ilişkin kategori ve kodlar



Şekil 9'da göründüğü gibi, değerlendirme teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmelerde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerdikleri çözümler kategorileri altında ise ilgili kodlar yer almaktadır. Her bir koda ait doğrudan alıntılar, aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.2.1. Mevcut değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşler. Bu başlık altında, öğretmenlerin Öğretim Programında önerilen değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin bilgilerine, yaklaşımların uygulanmasına ilişkin görüşlerine, yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir.

4.2.1.1. Melike Öğretmen. Melike Öğretmenin sınıf içi uygulamalarında, değerler eğitimi yaklaşımları açısından en çok telkin etme yaklaşımına uyan davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir (GZ). Öğretmen de şimdiye kadar istemese ve fark etmese de telkin etme ile değerleri kazandırdığını belirtmiştir (GN). Öğretmen, telkin etme yaklaşımını sıklıkla kullandığını bununla beraber bu yaklaşımı kullanmaktan rahatsızlık duyduğunu *"Bunu yapıyorum zaten rahatım. Keşke az yapsam. Bazen de rahatsız oluyorum kendime de diyorum*

biraz da öğretmenlik mesleği hastalığı galiba. Çok fazla telkin de bulunuyoruz, bunu yapıyorum." sözleriyle ifade etmiştir (GR). Ayrıca Melike Öğretmen, öğretmenlerin en çok yaptığı şeyin telkin etme olduğunu vurgulamıştır (GR). Bunun sebebini ise kolay bir yöntem olmasına bağlamaktadır. Öğretmen, *"Kazandırmayı istediğimiz değeri ortaya çıkarmak için rahatça soru sorup onlara direk değeri söylemek kolay"* demiştir (GN). Sosyal öğrenme modelini önemseyen Melike Öğretmen, okul içerisinde yaşanan problemlerde örnek davranışlar sergilemenin, çocukları etkileyeceğini düşünmektedir (GR). Bu konuda sınıf içerisinde yaşadığı bir durumu örnek vermiştir: *"...K. benim sınıfta, sıkıntılı bir çocuk. Bugün onu şikâyet ettiler. Şimdi ne yapayım yani K. almayım mı sınıfa? Başka bir okula gönderme şansın yok. En azından böyle bir uygulamayla bütün çocukları kazanmamız gerektiğini anlamaları açısından uygulanır."* demiştir. Öğretmen bu olayda, öğrencisini sınıftan göndermediğini ve öğrenciyi kazanmayı hedeflediğini ifade etmiştir (GR).

Değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımına yönelik öğretmen, bu yaklaşımı kullanırken müdahale etmemesi gerektiğini bildiği için zorlandığını (GN) ve öğrencinin belirttiği değerin yanlış olduğunu fark ettiğinde müdahale edeceğini belirtmiştir (GR). Bu konuda *"...çocuğu yanlış etkileyecek ya da sınıfa da yanlış bir örnek olacaksa doğrusunu söylerim ya da bulmaları için farklı bir örnekle yaklaşırım. Ama hani kabul edilebilir mesela şimdi şeyde gibi yanlış bir bilgi vardı ya orda müdahale etmek zorunda kaldık hani değerde bunun gibi geçerli. Şimdi çocuk ısrarla hırsızlığın normal olduğunu çünkü aç kalınca hırsızlık yapılabileceğini savunuyorsa hırsızlıktır. Sonuçta aç kalınca da hırsızlıktır, keyfi yapınca da hırsızlıktır. Hani bunun diğerlerine yansıyıp ta diğerlerinin bunu kabullenmesi de bundan örnek alıp diğerlerinin de bu davranışı ya da bu değeri yaşantısına geçirmesini istemem."* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmen, öğrencinin bireysel olarak olumsuz değerler kazanmasını istememesinin yanında, özellikle sınıftaki diğer öğrencilerin, bu öğrencinin davranışından etkilenmemesini de dikkate almaktadır. Ayrıca öğrencinin toplumda doğru

kabul edilmeyen bir cümle sarf ettiğinde buna engel olacağını şu sözlerle ifade etmiştir: "*Toplumda yok bana göre hiç yok ama ben orada onu engellemek durumundayım.*" Öğretmenin ifadesinden, kendi değer yargısına göre de öğrenciye müdahale edebileceği anlaşılmaktadır. Değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımında da kullanılacak materyalin içeriğinin dikkatli seçilmesi gerektiğini tekrar eden Melike Öğretmen, özellikle büyük yaş gruplarında sınıfa getirilecek konunun yaşanan çevreye göre de seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili *"...bulunduğunuz çevre çok önemli. Hangi değeri şimdi kapalı bir ortamda açıklık ya da farklı bir değeri örtünmeyi şunu bunu tartışamazsınız. Çünkü orası kapalı tartıştığınız zaman sizi farklı bir yere koyarlar."* örneğini vermiştir. Öğretmen, bu yaklaşım ile telkin etme yaklaşımını değer kazandırma açısından karşılaştırmıştır. Öğretmen, değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımını uygularken öğrencinin kendisinin beklediği değerleri belirtmediğini ifade ederek "*…telkin etme olsaydı, bu değerleri kendim hemen söylerdim.*" demiştir (GN).

Melike Öğretmen, değer analizi yaklaşımında, kullanılacak materyalin içeriğinin topluma ve çocuğa uygun olmasına vurgu yapmıştır (GR). *"Toplumun bir değer yargısı mesela kardan adam bugün gördünüz slaytta göğüs şeklini görünce hepsi güldü yani bazı şeylere hazır değiller*" diyerek sınıf içerisine getirilecek tartışmalı konunun toplumun değer yargısına göre seçilmesi gerektiğini ve özellikle öğrencilerin bazı tartışmalı konulara (kürtaj, cinsellik, ötenazi vb. gibi) hazır olmadığını ifade etmiştir (GR). Değer analizinde sınıf ortamına getirilecek konulara örnek olarak ise zihinsel veya bedensel engelli insanları vermiştir. Öğretmen bu konuda, *"hani bunu konuşmaya hazır değiller toplum olarak. Engelli konuşulur, zihinsel engelli konuşulur, bedensel engelli konuşulur ama cinsellik henüz daha zannedersem sınıfta konuşulmaz."* demiştir.

Ahlaki muhakeme yaklaşımını tercih ederken sınıf içerisinde yaşanan olayların fırsat olarak değerlendirilmesini önermektedir (GR). Bu konuda görüşünü *"Sınıfta bir olay*

yaşanıyor. Onun üzerine ha diyorsunuz tam fırsat geldi, onu yapalım. Bir öğrenci, bir öğrenciye farklı davranış ya da bir sözel, sınıfa giriyorsunuz ki ortalık karışmış, o ona demiş bu buna demiş. O fırsatı değerlendirebilirsiniz bir olay gelişmesi…" şeklinde açıklamaktadır. Eğer sınıfta herhangi bir olay yoksa her şey akışında gidiyorsa o zaman dersin içeriğine göre değer çatışması yaratan hikâyelerin kullanılmasını önermektedir (GR). Ahlaki muhakeme yaklaşımını uygulama durumunda ise ahlaki yargı sistemlerinin ortaya çıkmasıyla yetinmeyeceğini, öğrenciye müdahale edeceğini belirtmiştir (GR). Bununla birlikte edip etmeme konusunda kararsızlık yaşadığı gözlemlenmiştir (GZ). Öğretmenin "*Ben ederim. Yani ben etme isteği de değil, ben ederim. Ben şeyi işte sizi zorlarken şunu zorluyorum: edip etmek doğru mu hani ben ederim ama etmeli miyim?"* şeklindeki ifadeleri, kararsızlığını yansıtmaktadır (GR). Benzer şekilde bir başka ifadesinde *"Hani cezaevinden çıkan insanı düşünün, herkes eğer suçlu olduğuna hükmedip de devam etmesi o insanın hayatını nasıl devam ettirecek mantığıyla gibi düşünüp ben çocukları ne yapardım yönlendiririrdim evet böyle doğrusu budur derdim yani"* diyerek ikilem yaşanan bir durumda kendine göre doğru olanı öğrenciye söyleyeceğini belirtmiştir (GR).

Öğretmen, değerler eğitimi yaklaşımlarına yönelik etkinlikler hazırlamakta zorlanacağını ifade etmiştir. Konuyla ilgili *"Zorlanırdım herhalde çünkü hâkim olduğum bir konu değil ya da bir çalışma yapmadım… Prosedür aşamasını bilmiyorum açıkçası."* demiştir. Bu durumun ise bilgi sahibi olmayla aşılacağını düşünmektedir (GR).

4.2.1.2. Selim Öğretmen. Selim Öğretmen, sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin kendi fikirlerini açıklamalarına daha çok fırsat veren bir görünüm çizmektedir (GZ). Öğretmen de ders işleyişi ile ilgili *"Kendi derslerim açısından ben her zaman çocukların çok rahat kendini ifade etmesini yeri geldi mi beni de eleştirebilmesini istiyorum. Çünkü niye benim göremediğim bir noktayı belki o öğrenci görebilir."* ifadelerini kullanmıştır (GR).

Selim Öğretmen telkin etmenin değer kazandırmada işe yaramadığı düşünmektedir

(GN). Telkin etmenin bir süre sonra ters etki oluşturacağına inanan Öğretmen, görüşlerini "*Öğrencinin bir şey yaparken yaparak isteyerek yapmasıyla sizin ona şunu böyle yapman gerekir demeniz kesinlikle bir süre sonra sizin zorlamayla yaptırmaya çalıştığınızı bitirir."* şeklinde ifade etmiştir (GR). Benzer şekilde, *"...tercihi seçimi çocuğa bırakmamız lazım çünkü biz çocuğa sen böyle dedin ama böyle olacak dersek bu çocuk içselleştirmezse zaten kendi bildiğini yapacaktır."* diyerek tercihi öğrenciye bırakmanın gerekliliğini vurgulamıştır (GR). Hatta Öğretmen, izlettiği bir sunumun milli duyguların oluşmasında işe yaramadığını gördüğünü belirtmiştir (GN). Bununla birlikte Öğretmen, verilen bir değerin toplumdaki anlamının ise öğretmenler tarafından anlatılmasını istemektedir (GR). Konuyla ilgili "*Dediniz işte hırsızlık olayına örnek verdiniz toplumda bunu nasıl karşılaşacağını nasıl karşılandığını nasıl olacağı güvenin insanları olan güvenin, dürüstlüğün nasıl bir değer olduğunu anlatırsınız."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen, başka bir ifadesinde durumu şu şekilde özetlemiştir: "*Tabi ki biz çocuklara doğruyu yanlışı anlatacağız göstereceğiz. Ama burada hani çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi işte dediğimiz zaman zaten burada ortaya çıkmıyor mu? Sonucunu test etmesi tabi ki yanlışı yaptığında bu yanlışı görmesi lazım. Bunun yanlış olduğunu bilmesi lazım. Ama bunun kendinin hırsızlık kötü suçtur çocuğa dediğimiz zaman evet çocuk bunu aldı ama bunun bir değerli bir şeyini kaybettiği zaman ne hissettiğini bu çocuk almazsa o zaman bunun sadece teorikte kalır pratik olması için yani yaparak yaşayarak öğrenmesi lazım."* (GR). İfadelerinden de anlaşıldığı gibi, Selim Öğretmen bir değerin toplumda ne anlama geldiği, neden doğru veya yanlış olduğu gibi konuları öğretmenlerin anlatmasından ama aynı zamanda öğrencilerin kendi tercihine bırakılmasından yana bir görünüm çizmektedir. Buna gerekçe olarak ise öğretmenlerin tecrübeli olmasını göstermektedir (GR). Bu konuda düşüncelerini "*Öğrencinin nelerin doğru nelerin yanlış olduğunu söylemek tabi ki burada tecrübe çok önemli hani yani sonuçta burada şöyle bir tabir vardır: Yanlış yapılan bir şeyin tekrar ancak aptallar yapar. Evet bu*

yapılmıştır sonuçları gözlemlenmiştir, doğru bulunmuştur. Ama hayatta bazı şeyleri kazandırmak için bazı şey hani bazı şeylerin kıymetini zaman gibi elimizden gidince bilinir ya çocuğun da bunları bir şekilde yaparak yaşayarak örnek olaylarla görmesi lazım. Bunu tatması lazım bilmesi yani lazım yapmadığında ya da sonucu en azından şöyle söyleyelim nasıl ki zor derslerde simülasyon durumu varsa bizde de çocuğun toplumsal değerlerini kazanması için bazı şeyleri yaşaması lazım." şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin genellikle telkin etme yaklaşımını kullandığını belirten Öğretmen, değerler eğitiminde **öğrencinin hazırbulunuşluğunun** önemli olduğunu vurgulayarak "*Öğrencide hazırbulunuşluk yoksa siz bazı şeyleri telkin etme zorunda kalıyorsunuz*." diyerek bazen telkin etmek gerektiğini belirtmiştir (GR).

Öğretmen, değer belirginleştirme/açıklama ile ilgili "*Değer belirginleştirme/açıklama denince yani bizde verilmesi gerekenlerin değerlerin daha da kalıcı hale getirilmesi diye düşünüyorum. Şimdi şöyle iz bırakma söyleyebiliriz daha daha mesela toplumda işte bir kanaatkarlığın bir alçak gönüllüğün bir sevginin önemli olduğunu anlatmak için istiyorsunuz."* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. İfadeye bakıldığında, Selim Öğretmenin değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımını, belli bir değerin tanımının yapılması gibi anladığı görülmektedir. Değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımıyla ilgili öğrencilerin kendisinin istediği cevapları vermesini beklediğini belirtmiştir (GN). Öğretmen bu konudaki beklentisi *"yardımseverlik ve hayvanseverlik değerini buldular ancak alçakgönüllülük değerini bulamadılar", "yardımseverlik kavramını çok fazla söylemediklerini gördüm", "çalışan herkesin bilim insanı olabileceğini söylemediler"* gibi ifadelerinden anlaşılmaktadır (GN). Değer belirginleştirme/açıklama yöntemiyle daha çok, çocukların aile yaşantılarının nasıl olduğunun çıkarımında bulunabildiklerini "*Değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımında öğrencilerimizin kendi hayatlarından bilgiler almak daha rahat oluyor."* şeklindeki sözlerle ifade etmiştir (GN). Selim Öğretmen, değer belirginleştirme/açıklamada

öğretmenin rolünün, yapılandırmacı sistemde öğretmenden beklenen rol ile benzer olduğunu vurgulamıştır (GR). Bu konuda *"Yapılandırmacı eğitimi kullanıyorsak çocuk araştıran sorgulayan analiz eden sentezleyen birey olacaksa böyle bırakılması lazım… Öğretmenin aslında burada yapacağı işi yapmış oluyor bence. Siz çocuklara örnek olayları veriyorsunuz. Yaparak yaşayarak kendi değerlerini katarak veriyor zaten."* demiştir. Söz konusu yaklaşımda öğrencinin verdiği cevap karşısında ise müdahale etmeyeceğini ancak nedenini, gerekçesini soracağını belirtmiştir. Konuyla ilgili "*Yani şimdi sınıfta hani çok çok olmayacak şunu sorarım en azından bunu ne dayanarak neyi amaçlayarak söylediğini öğrenmek isterim. Yani şimdi bir öğrenciyi belki geldiği aile yapısından çok doğal gelecek bir değer olabilir. Mesela en basitinden bizde eskiden gelen toplumda bir şey var kız öğrencinin ben arkadaşımla geziyorum erkek arkadaşım var diyebilmesi sınıfta bazı kişiler için çok iyi olabilir bunu ama saygı duymak gerekir sonuçta o onun yaşantısı olacaksa dediğim gibi bize uymayan bir değer ona normal gelen bir değer olabilir. Ben müdahale etmem."* demiştir (GR). Başka bir görüşmede Öğretmen yine öğrencilerin verdiği cevaplara müdahale etmeyeceğini *"Niye böyle düşünüyorsun merak ettim? Ya da doğru ya da yanlış demem sana göre niye böyle? Belki kendim benim değerimle alakalı belki 1-2 soru sorabilirim ama bu yanlış senin düşüncen demezdim yani. Kendinin bunun fark etmesi lazım içselleştirmesi lazım onun için sorardım yani ama müdahale etmezdim."* sözleriyle tekrar etmiştir. Öğretmenin ifadelerinden yola çıkılarak bir değerin içselleştirilmesi için öğrenciye kendi değerini ifade etme fırsatı verilmesi gerektiği yönünde bir sonuca varılabilir. Bununla birlikte, Selim Öğretmen, Çanakkale Zaferi ile ilgili bir konuşmada bir öğrencinin 'küçük yaşta askere gidilmesi bence yanlış' demesi üzerine müdahale ederek vatanseverlik değerine vurgu yapmıştır (GZ). Öğretmene neden müdahale ettiği sorulduğunda, *"…Bu çocuğa müdahale etmezseniz şayet çocuk diyecek ki evet demek ki, sınıftaki bütün öğrencilerde böyle bir algı oluşacak, Çanakkale'ye götürülenlerde zorla götürüldü. Ki bizim genimizde savaş bizim için*

bir düğündür. Mutlu oluruz, çünkü niye, geleneğimizde böyle bir yapı var, yaratılış var ve inancımızda şehitlik makamı var yani. Bunu, değer açıklama bir süre sonra muhakkak müdahil olmanız gerekecek. Artı yönde de eksi yönde de…" şeklinde cevap vermiştir (GR). Öğretmenin burada yalnızca öğrencinin kendisinin değil, sınıftaki diğer öğrencilerin de olumsuz değerleri kazanmasından kaygı duyduğu söylenebilir. Aynı şekilde başka bir ifadesinde de bazı durumlarda öğretmenlerin müdahale etmesi gerektiğini de belirtmiştir. Öğretmen, görüşünü metafor aracılığı ile şöyle açıklamıştır: *"Bu bir akarsu ise öğrenci burada bir tekneyle gidiyorsa, akarsu bazen taşa takıldığında o tekne gidemez. Burada ister istemez o teknenin yönünü değiştirmeniz gerekiyor. Müdahil olmak zorundasınız. Yani çünkü müdahil olmazsanız evet öğrenci belki kendi değerini bulacak yapacak bunu keşfedecek ama bu keşfetme sürecinde bazen yanlış bir şey de söyleyebilir bunu düzeltmeniz gerekebilir."* Hangi aşamada müdahale edilmesi gerektiği ile ilgili ise "*Giriş bölümünde değilse bile* ***gelişme bölümünde*** *burada müdahil olmamız gerektiğini düşünüyorum… Siz gelişme bölümünde o hikâyeden dışarı çıkarsa müdahil olmanız lazım. Sonucu zaten kendi çıkaracak. Çünkü farklı bir arkadaşı bir şey söyleyecek, bu farklı söyleyecek"* demiştir. Öğretmene göre, değer belirginleştirme/açıklamanın olumsuz yönünün öğrencilerin başkalarının fikirlerinden etkilenmesi ve gerçekte söylemek istediği cevabı değiştirebilme ihtimali olduğunu belirtmiştir (GN). Öğretmen, değer açıklama yaklaşımına yönelik etkinliği yürütürken öğrencilere konuyla ilgili ifadeleri yazdırmayı tercih etmektedir (GZ). Bunun sebebi sorulduğunda, özellikle sınıfın lider öğrencisinin ifadelerinin diğer öğrencileri etkileyeceğini belirterek "*Yazdırmak isteyiş sebeplerimden bir tanesi o. Lider kişilerden etkilenmeden önce kendi düşüncelerini yazabilmeleri. Böylece arkadaşının baktığı pencereden değil de kendi görmek istediğini görebilsin diye. Yoksa konuşturduğunuz zaman tek tek soruyorsunuz ne diyorsun diye, ne düşünüyorsun? İfade etmekte zorlandıkları için. Bir de şöyle bir düşünce oluyor belki. Hani benim dediğimin pek bir önemi yok mu diye düşünüyorlar diye mi konuşmuyorlar?*

Böyle bir şey de olabilir. Bunu da bazen sorgularım acaba böyle mi düşünüyor arkadaş, hani benim konuşacaklarım pek bir önemi olmayacağını ya da pek bir değer hissetmediğini düşündüğü içinde konuşmuyor olabilir." şeklinde cevap vermiştir. Öğretmen, doğrudan müdahale etmeden çocuğa doğru değeri buldurmak için yeni bir etkinlik üretmenin söz konusu yaklaşımın zor yanı olduğunu düşünmektedir (GR).

Değer analizi ile ilgili görüşlere bakıldığında, verdiği cevaptan Öğretmenin yaklaşımı yeterince bilmediği sonucuna varılabilir. Öğretmen değer analizini, *"Değer analizi denince toplumdaki değerlerin ölçülmesi nelerin bence. Analiz zaten bir şeyleri ayrıştırmak neler olduğunu bulmaksa bir toplumda önemli değerler nelerdir? Hangi değerlerle toplum oluşur bunlara bakmak lazım. Bizde mesela büyüklere saygı diyebiliriz işte bunun yanında birkaç farklı değer olabilir."* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte değer analizi yaklaşımına yatkın olduğu şu sözlerinden anlaşılabilir: *"Bilimsel anlamda verirsiniz çocuğa araştırırsınız konuyla ilgili nedir, ne değildir, ne şekildedir kaynakları gösterirsiniz. Çocuk tercihini kendi yapabilmeli ki şu anda nesil zaten bilgiye çok hızlı ulaşabilen nesil."* Değer analizinde sınıf ortamına getirilecek konulara ise kaynaştırma öğrencileri, engelliler gibi örnekler vermiştir. Ayrıca değer analizi yaklaşımının sınıf ortamına getirilecek güncel sorunlar veya tartışmalı konular açısından beşinci ve altıncı sınıftaki öğrencilere rahatlıkla uygulanabileceğini belirtmiştir (GR).

Öğretmen, ahlaki muhakeme yaklaşımıyla ilgili, "*Ahlaki muhakeme denince aklıma bir toplumdaki olan değer yargıların diyebiliriz. Hem inanç olarak hem gelenek örf ve adet olarak ikisinin birleşiminden oluşan değerler olduğunu düşünüyorum.*" şeklinde görüşünü bildirmiştir. Öğretmene ahlaki yaklaşım ile ilgili bir örnek gösterildiğinde ise şunları ifade etmiştir: "*Altı yedi çeşit ahlak türünden bir tanesini bunu daha önce vatandaşlık dersinde uygulamıştık. O üniversitede öğrendiğimiz geçmiş yıllarda sekizinci sınıfların dersine girerken evrensel ahlak ilkesi saf çıkarcı eğitim onları uyguladık ama hani derste olmadığı*

için diğer bir derste verme şansımız yok.". Selim Öğretmen, ahlaki muhakemenin uygulanabilmesi için dersin bu yaklaşımı uygulamaya uygun olması gerektiğini düşünmektedir. Aynı zamanda Öğretmen, ahlaki muhakeme yaklaşımının **daha büyük yaş gruplarında** uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda *"...bizim beşlere altılara bunun birde daha çok soyut olduğu için uygulama şansımız yok."* demiştir. Beşinci sınıf düzeyinde ise değerler eğitiminin genellikle drama gibi yöntemlerle verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak Öğretmen konuyla ilgili gerekçesini ise şöyle açıklamıştır: "*Somut işlemler çocuklar soyut işlemler dönemine geçmediğini düşünüyorum beşler ki hani artık görmediği belki örnek olaylarla dramayla ya da herhangi bir görselle verilirse alır. Diğer türlü bu alınmaz."* Ayrıca Selim Öğretmen, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin yaparak yaşayarak öğrenmelerini önemsemekte, seçimi ise mutlaka öğrencinin yapmasını istemektedir. Öğretmenin bu görüşüne ilişkin ifadeleri şöyledir: "*Çocukların bazı yaparak yaşayarak ki beş altı için bana göre bu çok önemli. Yaparak yaşayarak öğrenmesinde çok büyük etkisi var. Burada da öğretmen bunu direk vermemeli bunu göstererek seçimi öğrenciye bırakmalı yani."*

Öğretmen, değerler eğitimi uygulamalarında genellikle hikâye üzerinden soru-cevap tekniğini kullandığını belirtmiştir (GN). Bu hikâyelerin ise hayattan, özellikle medyadan kolaylıkla bulunabileceğini söylemiştir (GR). Bununla birlikte, toplum açısından her hikâyenin toplum yapısına uymayacağını ve sınıf ortamına getirilemeyeceğini belirtmiştir. Öğretmen bu konuda "*Bizim toplumumuzda az önce söylediğimiz örnekteki gibi her hikâye toplumun yapısına uymayabilir. Çünkü bizde bazı kutsallar var. Toplumda bunlar bir kere değişmez. Az önce söylediğimiz gibi kişilerin mesela kürtaj dediğimiz olay bizim toplumumuzda ağır bir travmadır ya da bunun gibi ötenazi aynı şekilde yani toplumun kabul etmeyeceği birçok şey var. Eşcinselliği bile getirseniz bunu kabul edemez çünkü toplumun geçmişten günümüze gelen bazı değer yargıları var. Bu törelerle inanç sistemi birleşince ortaya ikisinin oluşturacağı bir yapı çıkıyor. Şimdi Avrupa ile her şeyde bizim birebir aile*

yapımızın uymadığı için en basitinden aile sistemi de uymaz. Mesela bununla ilgili dost hayatı yaşamayı getirseniz bu bile bizde doğal görmez. Mümkün değil yani. Her şeyi getiremeyiz." şeklinde görüşlerini dile getirmiştir (GR). Soru-cevap tekniğinin ise öğrenciyi yönlendirmede rahatlıkla kullanılabileceğini belirterek *"...Bence çocuk düşünceleri kendi söyleyebilmeli ama bir süre sonra eğer o kaptan taşıyorsa bizim onu o yola sokmamız için bazı döndürücü ya da yönlendirici sorular sormamız lazım."* demiştir.

Selim Öğretmen, değer belirginleştirme/açıklama ve değer analizi yaklaşımlarının tercih edilmesi gerektiğini düşünmektedir (GR). Öğretmen bu konuda "*Bence öğrencinin değer belirginleştirme/açıklamanın üzerinde durulmalı yani. Değer belirginleştirme/açıklama diyebiliriz çünkü öğrencinin kendi değerini koruması lazım benim üzerinde duracağım. Bir de değer analizinde toplumunda değerlerini göz ardı etmeden, ikisi benim için önemli düşünüyorum.*" diyerek iki yaklaşımı ön plana çıkarmıştır. Bununla birlikte Öğretmen, yaklaşım, yöntem veya tekniğin **öğrencilerin düzeyine, sınıf seviyesine** göre belirlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir (GR).

Selim Öğretmenin genel olarak ifadeleri değerlendirildiğinde, Öğretmen farklı yaklaşımları benimsemiş olsa bile, değerlerin anlatılmasını veya vurgulanmasını öğretmenlere bıraktığı söylenebilir. Bunun yanı sıra Selim Öğretmen, bahsi geçen yaklaşımların tüm sınıf seviyelerinde rahatlıkla uygulanabileceğini de belirtmiştir (GR). Bu konuda "*Bunların hepsi ortaokul seviyesinde uygulanabilecek beşler belki örnek olay işte drama bunun gibi etkinliklerle daha rahat alır somut işlemler dönemde olduğu için ama hepsi uygulanabilir."* demiştir.

4.2.2. Kazandırılacak değerin belirlenmesine ilişkin görüşler. Bu başlık altında öğretmenlerin değerlere ve kazandırılacak değerin belirlenirken dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri sunulmaktadır.

4.2.2.1. Melike Öğretmen. Melike Öğretmen, değerlerin yalnızca olumlu olduğuna

inanmaktadır. Öğretmene göre yanlış olan şey, zaten değer değildir (GR). Doğruları ve yanlışları ise toplumda var oldukları şekilde kabul etmektedir. Başka bir ifadeyle, yapılan davranışın toplumda nasıl görüldüğüne göre karar vermektedir.

Melike Öğretmen, kazandırılacak değeri öğretmenin kendisine göre belirlemesi durumunda karmaşa çıkabileceğine inanmaktadır (GR). Bu konuda "*Öğretmen değeri kendisi belirlerken benim için önceliğimle sizin önceliğiniz başka olabilir."* ifadesini kullanmıştır. Bu karmaşanın çözümüyle ilgili ise şu cümleleri sarf etmiştir: "*Şöyle olabilir, bölgesel anlamda zümre toplantıları yapıyoruz ya. Şöyle yapabiliriz. Yaşadığımız bölge içinde mevcut değerler ile farklı bir bölgede etnik köken yapı farklılığını şey yapmıyorum ama şimdi Doğu Anadolu bölgesindeki ya da Karadeniz'deki birine verilmesi gereken bir değer ile Marmara bölgesinde verilmesi gereken öncelik değer farklı olabilir. Bu zümre toplantılarında alınabilir bölgesel anlamda. Önceliğimiz hangisi olmalı? Biz nilüfer ilçesinde, ilçe zümresinde Nilüfer bölgesinde değer olarak neyi verelim? Toplumsal değerler ve bireysel değerler olarak ikiye ayırıyoruz değerleri. Mesela 4. sınıfta daha toplumsal değerlerden üst başlık olarak birini alırken bireysel değerleri ön plana çıkaralım ki çocuklar bununla bir yetişebilsin. Nedir? 4. sınıfta vatanseverliği alabilirsin bir tane ama 4. sınıfta bence sorumluluk değeri ve ne olabilir bunun dışında 4. sınıfta, hoşgörü değeri. İkisi. Yıl içerisinde bu iki değeri kazandırırsın. 5. sınıfa geçtiği zaman vatanseverliğin yanı sıra bir başka toplumsal değerde olabilir. Nedir bu da? Toplumun hepsini, adalet değerini şey yaparsınız. 4. sınıfta ne dedik sorumluluk ve hoşgörü dedik. Bunun yanına saygıyı getirebilirsiniz. Böyle ilavelerle dediğiniz gibi yaş ilerledikçe pekiştire pekiştire*." İfadeden de anlaşıldığı üzere, öğretmen her sene başında yapılan zümre toplantılarında, **bölgeye göre** değerlerin belirlenmesini önermektedir. Benzer şekilde aynı şehirde bile verilmesi gereken değerlerin değişebileceğini, şehrin hatta ilçelerin **ihtiyacına uygun** bir değerin belirlenmesini vurgulamıştır (GR). Bu konuda düşüncelerini *"…Yıldırım ilçesiyle Nilüfer'de bile farklı olmalı, olabilir. Şimdi Yıldırım ilçesinde dıştan göç*

gelen çok fazla. Oradaki okulda verilecek bir değerle Nilüfer'deki verilecek değer bile farklı bence. Dışardan çok göç var. Göç gelen toplumların birbirlerine bakış açısı, kabullenilmesi, o çocuğun dışlanmaması, hani savaştan dolayı gelmiş çocuğun bir suçu yok ama dışlanıyor. Hani onu kabul görmesi anlamında. Biz burada çok bunu yaşamıyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Şehir veya ilçelerin ihtiyacı dışında, **sınıf ortamının ihtiyacı**nın da göz önüne alınması gerektiğini ifade etmiştir (GR). "*Ben şimdi çocuklardan öğrencilerden gözledim. Bir kere hoşgörü yok. Yani aileden geliyor diyoruz ki yaşadığımız bölge itibariyle eğitim seviyesi yüksek, gelir düzeyi orta halli. Yani çocukların ailelerinin çok boş olmadığını düşünsem de hoşgörü yok, sabır yok, hemen yargılama var. Bunlar çatışmaları getiriyor*." diyerek sınıf ortamında görülen değer eksikliğini gözlemleyip kazandırılması gereken değerlere eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Sınıfın ihtiyacına uygunluk olarak da adlandırılabilecek bu ölçütün öğretmen tarafından ifade edilmesinin gerekçesi, değerin sınıf içerisinde oluşan disiplin sorunlarını azaltabileceği inancı olabilir. Bunların yanı sıra, toplumsal ve bireysel değerlerin eşit oranda belirlenmesini de vurgulamıştır. Melike Öğretmen, seçilen değerin dünyada da kabul gören bir değer olmasını "*Küreselleşen bir dünyadayız. Dünyada da kabul görecek hani*" sözleriyle ifade etmiştir (GR). Öğretmene göre, bir toplumdan bir topluma değişmeyen değerler vardır ve bu değerlere öncelik verilmelidir. Öğretmen, bu konudaki gerekçesini, "*Daha yeni bu konuyu eşimle konuştuk. Toplumlarda ortak değerler vardır. Dünyanın neresine giderseniz gidin kabul görür ve tartışılmaz. Adalet gibi… hırsızlık dünyanın neresine gidersen git başkasının malına göz koymak doğru olmayan bir davranış*" şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenin hem toplumsal hem bireysel hem de evrensel değerlerin kazandırılacak değerin belirlenmesinde dengeli tutulmasını önemsediği söylenebilir. Ayrıca kazandırılacak değerlerin öğretim programında verildiğini "*Bunu zaten Milli Eğitim müfredatıyla bize veriliyor. Hangi derste hangi değerin verileceği. Ders bazında 4. sınıftan başlamış sekize kadar ünite anlamında şu konuda şu değeri vereceksiniz diye*" sözleriyle

belirtmiştir (GR). Esasen öğretmen, değerlerin seçiminde **ders kazanımlarına uygun bir değer** olması gerektiğinin de altını çizmiştir (GR). Öğretmen bu konuda "*Ders kazanımı zaten mecburen olmak zorunda verebilmemiz için ders içerikli.*" demiştir.

4.2.2.2. Selim Öğretmen. Selim Öğretmen, kazandırılacak değerlerin öğretmenden öğretmene değişmemesi gerektiğini ifade etmiştir (GR). Bu konuda görüşlerini *"Biz insan yetiştiriyoruz hepimizin ortak hamuru insan. İnsan yetiştirdiğinde herkes kendine göre o çocuğa bir şeyler vermekten ziyade evrensel değerlerle ilgili bir şeyler vermeye çalışıyorsa bence bu herkesin görevidir. Bir grubun değil bütün öğretmenlerin hani şöyle bir anlayış olmuş sosyal bilgiler öğretmeninin bu değerleri vermesi gerekir ama gerçekte böyle bir şey yok. Bir matematik öğretmeni de bir fen öğretmeni de önce insanlığın sonra diğer şeylerin öğretilmesinin olması gerektiğini düşünüyorum."* şeklinde belirtmiştir. Toplumda önemli görülen sevgi, saygı, hoşgörü, aile gibi değerlerin kazandırılmasını önemsemektedir (GR). Ayrıca vatanseverlik, milli bilinç, tarih sevgisi gibi değerlere öncelik verilmesini istemektedir (GN). Öğretmenin öncelikli değerlerinin milli, toplumsal ve evrensel değerler olduğu söylenebilir.

Selim Öğretmenin değerler eğitimine genel bakış açısı şu ifadelerinden anlaşılabilir: *"Ben öğrenciye değerlerini kendi tarafından oluşturulduğu öğrenci tipi düşündüğüm, o şekilde olması gerektiğini düşündüğüm için değeri direk vermeden ama hani en azından yollarını gösterip seçimi öğrenciye bırakılması taraftarı olduğumu düşünüyorum. Yani öğrenci kendi yolunu bulmalı. Yani öğrencinin* ***kendi değerlerini*** *yaşatmalıyız ama* ***evrensel değerlerinin*** *de olduğunu göstermeliyiz diye düşünüyorum. Evet insan hayatı çok önemlidir, bunu öğrencinin alması gerekir. İnsanı insan olduğu için değerli olduğunu bilmesi lazım ama hayatında bazı gerçeklerin bilmesi lazım yani.*" Öğretmenin ifadelerine bakılırsa, Selim Öğretmen, öğrencilerin bireysel ve evrensel değerlerinin dengede olmasını önemsemektedir.

4.2.3. Etkili bir değerler eğitiminin özelliklerine ilişkin görüşler. Bu başlık altında

öğretmenlerin değerler eğitiminin etkili olması için önerilerine, bu konudaki beklentilerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.3.1. Melike Öğretmen. Öğretmen, değerlerin **sürece yayılarak** ve yaş ilerledikçe **pekiştirilerek** kazandırılmasını belirtmiştir. Bir sene için en fazla iki değer belirlenmesini belirten Melike Öğretmen, seçilen iki değerin sürece yayılarak kazandırılmasına yönelik gerekçesini *"Biz hepsini birden vermeye çalışınca ya hiçbirini almıyor ya da aldığını da yarım yamalak alıyor. Azar azar ama bunu aldığından emin olalım. Hani pekiştirelim."* şeklinde belirtmiştir (GR). İfadeden de anlaşıldığı gibi, öğretmen, öğretim programında her ünite için belirlenen birden fazla değerin ünite konuları süresince kazandırılmaya çalışılmasının, değer kazandırma sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Değerler eğitimindeki süreç ve sonrasındaki değerlendirme ile ilgili görüşlerini ise "*Yani baktık ki o değer oturmadı, ek zümre yapılır, bu değer oturmadı, devam edelim yani yenisine geçmeyelim… Biz bu değeri bu yıl kazandırabildik mi? Çocukların yüzde kaçında bu değerin uygulamalı halini görebildik? Göremediysek seneye aynı değerle devam edelim, ikinci baktık dönem sonu hatta dönem ortasında bile, Şubat tatili öncesinde değerlendirelim. Bir yıl önce yaptık, devam ettik, Şubat tatili ha evet dedik, bu değer tamam, o zaman ikinci dönem yeni değere başlayabilelim. Çünkü şey değil bu, hani bir ders müfredatı gibi kesintiye uğramaması gibi bir şey söz konusu değil. Okulun genelinde bunu gördük mü? Gördük. O zaman yeni bir değere geçebiliriz."* şeklinde belirtmiştir. Öğretmen, sene başında, ortasında ve sonunda yapılan zümre toplantılarında değerler eğitimiyle ilgili karar alınmasını ve değerlendirme yapılmasını önermektedir. Öğretmenin bu önerisi, öğretmenler arasında yaşanacak farklılaşmayı azaltarak daha standart bir değerler eğitimi süreci oluşturabilir. Öğretmenin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, ünitelere dağıtılmış ve kısa sürede kazandırılması hedeflenen değerler yerine, sürece odaklı ve ihtiyaçlara odaklı değerler eğitimini tercih ettiği söylenebilir.

Öğretmen, pekiştirmeyi çok önemli görmektedir. Pekiştirmenin ise uygulama ile gerçekleşeceğini, sözel olarak yapılan pekiştirmenin havada kalacağını belirtmiştir (GR). Gerekçesi sorulduğunda şunları söylemiştir: *"Bir süre sonra aferin almak için inanmadığı bir şeyi yapmaya yönlenmesi de çocuğun, öğretmenin gözüne girmek için özellikle küçük yaş grubunda. Ortaokul 7., 8. sınıfında bu pek artık öğretmenin gözüne girme davranışının dışına, farklı bir davranışa gidiyorlar ama ilkokulda, 3'te, 4'te, 5. sınıfta da inanmadığı davranışta sırf öğretmen ona aferin desin, arkadaşları içerisinde bak ben daha ön plana çıktım diyebilmek için inanmadığı bir davranışı yapıyor. Bunu da nereden görüyoruz? Bu davranışı yapıyor bir başka gün bakıyorsunuz ki bir arkadaşına karşı hatayı görüyorsunuz. E sen bunu savunuyordun. Orada diyoruz. Evet bu davranışa dönüşmemiş, sadece sözde kalmış. O yüzden çok fazla övgünün de bir işe yaradığını düşünmüyorum."* Bir başka görüşmede ise yine aynı şekilde davranışı sözle veya hediye ile pekiştirmenin yanlışlığına vurgu yapmıştır (GR). Öğretmen, "*Hani yapması gerekeni övgü ve ödül için yapmak, övgünün ödülün olmadığı yerde bu davranışı çok rahatlıkla çiğneyebilir. Ha şey gibi, çöp atmak gibi. Birisi görürken çöp kovasına, biri yokken yoldan giderken çöpünü rahatlıkla atıp gitmek gibi düşünüyorum.*" diyerek öğrencinin davranışı yalnızca ödül ile pekiştirildiğinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumu örneklendirmiştir.

Öğretmenlerin değerlerin davranışa dönüşmesi için öğrencilere **fırsatlar oluşturması** gerektiğini belirten Melike Öğretmen, "*Zaten davranışa, önce bir fırsatı vereceksin ki hani ezberde kafada kalmayacak. Bir şeyi, kafadaki hayata geçirmezsen unutulacak bir şey, davranışa dönüşürse. Bizim geçen seneki köye yaptığımız gezi, huzurevine yaptığımız geziyi hiçbir zaman unutmazlar. Hani çok eğlendiler, çok sevdiler. Ne biliyim, okulun bahçesinde engellilerle ilgili yaptığı şeyi hiçbir zaman unutmazlar. Bu sene mi biri demişti, ben bu kadar olduğunu düşünmemiştim. Hani bir engellinin hayatının bu kadar zor olduğunu hiç farkında değildim. Yaşayarak fark edebiliyorlar. O yüzden fırsatlar oluşturulacak ki çocuklar bunun*

gerçekten önemli olduğunu fark etsin." şeklinde yine kendisinin yaşadığı olaylardan örnekler vererek görüşünü ifade etmiştir (GR).

Değerleri kazandırırken **öğrencinin hazırbulunuşluğunun** ve **aile yapısının** da dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir (GR). Aile yapısıyla ilgili *"Yılbaşının kutlanması hani benim için isteyen istediğini yapsın. Beni alakadar etmez derim ama ben onun konumunda değilsem öğretmen olarak çocukların bununla ilgili eğlencesine şuna buna o haramdır kutlanmaz gâvurdur bilmem ne dediğiniz zaman çocuk eve gittiği zaman çocuk bunu annesine babasına söylüyor paylaşıyor."* demiştir.

4.2.3.2. Selim Öğretmen. Kazandırılacak değerlerin derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş bir biçimde sunulduğunu ama kazanım bittikten sonra değerle ilgili etkinliklerin de bittiğini belirten Öğretmen, değerlerin sürece yayılarak verilmesi gerektiğini altını çizmektedir. Bu konuda *"O değerler zaten derslerin kazanımla ilişkilendirilmiş ama orda o kazanımı o değeri verdikten sonra bitiyor. Bu bizim için aslında sıkıntı çünkü değerlerin bitmesi diye bir şey olmaz her zaman yaşatılması gerekir doğal olarak... Bu değerlerin sürekli belirli aralıklarla da olsa konular içine tekrar verilmesi lazım... Yani değerlerimizin sürekli verilmesi gerektiğini çünkü çocukların bir değeri bir dönemde değil de böyle sürece yayarak verilmesi gerektiği iyi olacağını düşünüyorum."* diyerek eleştirilerini belirtmiştir (GR). Ayrıca tarihsel olarak günümüze uygun değerlerin verilmesi gerektiğini belirten Öğretmen, düşüncelerini *"Çünkü belirli dönemler belirli değerler değişiyor. Toplumda bir olay olduğunda hemen bir reaksiyon gösteriyoruz. Burada hangi değerin ön plana çıkarılması lazım?"* sözleriyle açıklamıştır.

Deneyime önem veren Selim Öğretmen, kazandırılmak istenen bir değerin öğrenci tarafından içselleştirilmesi için öğrenciye **o değeri yaşayacak fırsatlar verilmesi** gerektiğini düşünmektedir (GR). Konuyu "*Şimdi ben bisiklet sürmeyi bir öğrenciye anlatsam ne kadar bundan haz alabilir ki? Ama bisikleti kullandığı zaman evet bisiklet çok güzel bir şeydir*

demesi lazım... En basitinden bir ailede derslerde bazen şunu sorarız çocuklara ailede değerli olduğunuzu nasıl hissedersiniz sorduğumda? Öğrencinin dediği bir iş yaparken benim de fikrimin alınması diyorsa şimdi bu çocuğun bunu yaşadığını gösteren en önemli kanıtlardan bence budur. Yaşaması lazım yani olayın içinde olması lazım." şeklinde örneklendirmiştir.

4.2.4. Okulda değerler eğitimi verilmesine ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşler. Bu başlık altında öğretmenlerin okulda verilen değerler eğitimine ve bu eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.4.1. Melike Öğretmen. Öğretmen, okulda değerler eğitiminin verilmesi gerektiğine inanmakta ve okullarda sadece akademik başarıya odaklanılmasını eleştirmektedir. Konuyla ilgili düşüncesini, örneklendirerek şöyle açıklamıştır: *"...Hep %5'in başarısı için konuşuldu. Toplantı işte branş branş başladı, sonlara doğru dedim ki hocam, %5 için evet, zaten kurslar yapalım, testler çözelim de kalan %95 için ne yapalım? Yani kalan %95, biz topluma vatandaş yetiştireceğiz, birey yetiştireceğiz. Hep sınavda başarı olsun, fen lisesine gitsin, amenna, zaten o fen lisesini hedefleyen çocuk okulda kurs alacak, özel ders alacak, bir şekilde o %5'e girmek için zaten bunun bilincinde, aile bilincinde, gidecek. Kalan %95, ailesi elinden tutmayan, davranış sıkıntıları olan, okulun duvarlarını kazıyan, kapılarını kıran çocuklar için ne yapalım? Hocam çözüm söyleyin diyor müdür bey. Hocam diyorum, el birliği ile bulacağız bu çözümü. İşte bence bu çözüm değerlerde yatıyor. Yani okulun panosunu kesmemesi gerektiğini, sırayı karalamaması gerektiğini, kütüphanenin sınıfta kitaplıklar var kilitlenmemesi gereken, benim en gücüme giden sınıf kitaplıklarının kilitli olması. Bana göre kitaplığın kapağı olmaz bile. Çocuk oradan alır kitabını, yerine geri koyar. Okur geri koyar. Yıprandıysa da tamir eder, hatta yenisini satın alır. Bu bilinci vermek lazım. Kitap gidiyor, hiç gelmiyor. Ya yırtılıyor gelmiyor, geliyorsa da zaten hani yapan var mı var ama istiyorum ki %95'in %85'i yapsın. Kalan %10'a belki ulaşamayabilirsin. Bu seneye ulaşamazsam seneye ulaşabilirim. Hani okuldaki dedim şeyi sadece istatistik, matematik*

başarısına odaklamayın. Okulun genel görüntüsünü de bir şeye oturtturmak adına, topluma insan yetiştirme adına burada yatıyor. Bence değerlerde yatıyor." (GR). Öğretmenin ifadesinden de anlaşıldığı gibi, topluma karışacak büyük bir kitlenin iyi vatandaş olarak yetişmesi için okullarda verilecek değerler eğitimine gerek olduğunu düşünmektedir.

Melike Öğretmen, yaş grupları açısından daha küçük yaşlardaki öğrencilerin değerleri daha kolay kabul edeceğine inanmaktadır (GR). Bu konuda, *"...çünkü beşler size itiraz etmezler belki ama sekizlerde sizin kazandıracağınız değerlere itiraz edenler çıkabilir."* demiştir. Bununla birlikte öğretmen, değerlerin kazandırılmasında ortaokul döneminin geç bir dönem olduğuna inanmaktadır (GR). Öğretmen, *"Daha ilkokuldan başlanmalı bence ortaokul geç bile. Ana sınıfından başlanmalı."* demiştir. Öğretmenin, bu ifadeye göre, sosyal bilgiler dersi alan daha büyük yaş gruplarında değerler eğitiminin verilmesinin bir şey değiştirmediği inancını taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte, Öğretmen, ders olarak sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi için uygun bir ders olduğunu belirtmekle beraber, tüm branşlarda değerler eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmiştir (GR).

Melike Öğretmen, öğrencinin yanlış bir davranışını düzeltmenin vicdani bir sorumluluk olduğuna inanmaktadır (GR). Melike Öğretmen'in bu inancını "*Hani ben müdahale edeyim de bir yanlıştan çocuk düzelsin. Belki düzelecek belki düzelmeyecek ama ben kendimi en azından vicdanen ben müdahale ettim düzelir mi düzelebilir belki gibi bir şeyim var hani bir yapım var."* şeklinde ifade etmiştir.

Melike Öğretmen, öğretmenin rolü ile ilgili öğretmenlerin yanlış davranışı engelleme pozisyonuna sahip olduğunu ve gerektiği yerde müdahale etmesi gerektiğini belirtmiştir (GR). Diğer bir ifadeyle öğretmen, sınıf içerisinde kendini doğrunun ve yanlışın karar vericisi olarak görmektedir. Yanlış bilgilerin düzeltilmesinde olduğu gibi, olumsuz değerler için de müdahale etmenin ve yönlendirme yapmanın gerekli olduğuna inanıyor (GN). Esasen öğretmen değerleri öğrenciye bıraktığında çok az kişide değerin kazanıldığını, öğretmenin

değeri belirtip pekiştirilmesinin daha iyi sonuç vereceğine inanmaktadır. Bu konuda "*Ben değerin doğrudan verilmesinin daha iyi olduğuna inanıyorum"* demiştir (GN).

Öğretmen, değer belirginleştirme/açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi yaklaşımları tercih edecek bir öğretmenin hoşgörülü, evrensel değerleri benimsemiş olmasını gerekli görmektedir. Melike Öğretmen'e göre, bu değerlere sahip olmayan önyargılı bir öğretmen, telkin etme dışında bir yaklaşımı kullanamaz. Melike Öğretmen aksi bir durumda; öğrencinin gözünde yanlış bir pozisyona düşme, öğrenciyle sürtüşme gibi sorunların yaşanabileceğini belirtmiştir (GR). Bunun yanı sıra, hangi yaklaşımı tercih ederse etsin öğretmenin örnekler sunarken bilgilerini güncel tutması ve araştırmacı olması gerektiğini belirtmektedir (GR). Konuyla ilgili *"Hani sadece tarihi örnek olaylar değil, olayları da yine aynı şekilde farklı. Burada da işte öğretmenin araştırmacı olması, biraz fazla bakış açısı ve araştırmacı gözlemlemesi lazım edebiyattaki yenilikleri veya sanattaki yenilikleri takip etmesi lazım ki çocuğa bu örnekleri verebilsin."* demiştir. Yeni yaklaşımları tercih eden bir öğretmenin kendi değerini vermemesi gerektiğini vurgulayarak "*Çocuğa fırsat verecekse kendi değerimizi vermememiz gerekiyor öncelikle."* demiştir. Melike Öğretmen'in konuyla ilgili gerekçesi sorulduğunda *"Çünkü bazen o çocuğun sahip olduğu değer benimle çok uyuşmayabilir ya da benim önceliğim olmayabilir ama çocuk için çok önceliklidir. O yüzden bu fırsat vermede örnek olay yaşıyorsak sınıfta kendilerini ifade etme fırsatı olayı, bir ortamı, sükûneti sağlayıp sınıfta disiplini sağlayıp düzen sağlayıp ondan sonra çatışmanın sebebini ortaya koymaları ve bunun altında yatan sebebi söylerlerken zaten değer açığa çıkacaktır. Neden çatıştıkları. Fırsatı verirsiniz. Onun üzerine de siz kendi değerinizi de söyleme ihtiyacı hissederseniz bilemiyorum hani çok uç noktadaysa belki hissedebilirsiniz. Ama yine de kendi değerinizi vermemeniz lazım ki onların değerlerini ortaya koymaya fırsat bulsunlar."* şeklinde verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin kendi değerini vermemesi gerektiğini ifade etmesine rağmen, Melike Öğretmen'in bazı durumlarda **öğretmenlerin kendi değerini**

söyleme ihtiyacı hissedebileceğini düşündüğü de görülmektedir. Melike Öğretmen, bu konuda kendisinin yaşadığı bir durumu örnek olarak sunmuştur: *"Hacı Bektaşi Veli'nin hikâyesi vardı. Çocukların birçoğu benim kafamdaki sonuca gitmediler. Ben bekliyorum birisi yazsın. Hani illaki şey değil. Öbür taraftan diyorum bak böyle de bir şey olabilir. Bunlar hiç onu yazmadılar ben bekliyorum ki hepsi onu yazacak. Hiç benim kafamdaki fikri yazmadıklarına göre ha diyorum, arkasından sonra dedim işte ben olsam yine bende böyle yapardım gibi bir ikinci açıklamayı sundum*." Öğretmen, öğrencilerin değerleri keşfetmesine imkân tanıyan söz konusu yaklaşımları uyguladığında 'müdahale etme isteğini kontrol etmekte zorlandığını' belirtmiştir (GN). Hatta bu konuyla ilgili *"Ortaya koymalarını istediğim değer hoşgörü, eşitlik, barış idi"* diyerek bazı değerler üzerine beklentisini vurgulamıştır.

Değerler eğitiminde öğretmenlerin temel motivasyon kaynaklarının **iyi sonuçlar**ın yakın zamanda olmasa bile topluma yansıyacağını düşünmek olduğunu belirtmiştir (GR). "*Yani yapıyorum yapıyorum boşa gidiyor demek bir süre sonra sizi de vazgeçirebilir ama gördüğünüz zaman diyorsunuz ki aa evet olabiliyormuş, işe yarıyormuş, toplumda bunun karşılığını göreceğim deyip daha fazla çabalayabilirsiniz, örneklerinizi çoğaltabilirsiniz."* demiştir. Öğretmen, öğrencilerden gelen **olumlu geri bildirimin**, değerler eğitimi sürecinde öğretmeni güdüleyici etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen, istediği değerler öğrenciler tarafından söylendiği ya da davranışa dönüştüğü zaman da mutlu olduğunu belirtmiştir (GN).

4.2.4.2. Selim Öğretmen. Selim Öğretmen, değerlerin kazanılmasında ailenin daha büyük etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncesini *"Öğrenci toplumdan bir değer alacak, öğretmenden bir değer alacak, aileden bir değer alacak ki aile burada en büyük etkendir bence."* sözleriyle ifade etmiştir. Değerler eğitimi konusunda öğretmen kadar öğrenci ve velinin de bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulayan Öğretmen, konuyla ilgili *"Bir üç*

ayaklı masa düşünmemiz lazım. Öğrenci, öğretmen ve veli durumunda sadece öğretmen bir masayı ayakta tutamıyor. Öğrencinin ve velinin de hazır gelmesi lazım." demiştir (GR).

Selim Öğretmen, ülkemizde *"merkezi sınavlardan da bakarsanız artık her şey sınavlar üzerine kurulduğu için"* diyerek sınav ağırlıklı bir sistem üzerine odaklanıldığını düşünmektedir (GR). Bu konuda *"...Ülkemizde genelde eğitim birçok uygulandığını düşünmüyorum bu süreçte. Çünkü genelde biz hep müfredat ağırlıklı sınav ağırlıklı bir sistem üzerine odaklandığımız için"* demiştir. Selim Öğretmen, müfredatta yer almayan bir bilgiyi öğrencilere vermek istememektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciye kazandırması gereken her şeyin müfredatta yer alması gerektiğine inanmaktadır. Hatta değerler eğitimine ağırlık verdiğini düşünerek "*Suçluluk duyuyorum bazen. Değerler eğitimi etkinliklerine o kadar zaman ayırdık ki çocuklara bilgiyi yeterince veremiyoruz gibi geliyor"* demiştir (GR). Her ne kadar müfredatta sınav odaklı yaklaşımı eleştirse de esasen Öğretmen, akademik başarısı yüksek olan sınıfta öğrencilerin daha kolay değerleri kazanacağını düşünmektedir. Bu düşüncesini "*Olaylara bakış açılarının sınıfların akademik başarısının önemli olduğunu gördüm."* şeklinde ifade etmiştir (GN). Ayrıca çok kitap okuyan öğrencilerin, kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirtmiştir (GR).

Öğretmenin rolü hakkında düşünceleri sorulduğunda Selim Öğretmen, toplumsal değerlerin aşındığını, bu yüzden toplumsal değerleri kazandırmanın bütün öğretmenlerin görevi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Selim Öğretmen, öğretmenlerin kendi düşüncelerini açıklamasını, öğrenciye seçenekler sunmasını ama seçimin öğrenciye bırakılmasını beklemektedir. Bu konuda, *"Öğretmen kutup yıldızı olmalı çocuklara değerleri göstermeli ama seçimi öğrenciye bırakmalı."* ifadelerini kullanmıştır (GR). Bununla birlikte Öğretmen, doğruların öğrenciye öğretmen tarafından anlatılmasını gerekli görmektedir. Esasen Öğretmen, öğrencilere açıklama yapılmadığı zaman bazı kavramların karmaşık geldiğini düşünmektedir (GN). Öğretmenin bu açıdan sorumluluğu olduğu vurgulayarak "*Gerçekleri*

ortaya koyacağız bu gerçeklerle çocuklar bunları bilecek en azından çocuklar. Yani sonucunun ne olduğunu bilecek. Sen bir insan hayatı değerli evet ama ilacı kaçak yoldan temin etme şansın yok. Bunu da bilmesi lazım" demiştir (GR).

Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığının ancak gözleyerek belirlenebileceğini düşünen Öğretmen, çocuğun bireysel durumu, ekonomik durumu, sosyo-kültürel durumu, aile yapısı gibi etkenlerin aynı değerin farklı uygulanmasına yol açabileceğini belirtmiştir (GR). Gözlem yapılırken ise farklı yaş dönemlerinde önceliklerin değişmesi sebebiyle, aynı sınıf düzeyinde diğer derslerde çocuğun kazandığı değeri nasıl uyguladığına bakılmasının en sağlıklı yöntem olacağını ifade etmiştir (GR).

4.2.5. Değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ve ihtiyaçlara ilişkin görüşler. Bu başlık altında, öğretmenlerin değerler eğitimini neden gerekli gördüklerine, süreçte yaşadıkları sorunlara ve sürece yönelik ihtiyaçlarına yer verilmiştir.

4.2.5.1. Melike Öğretmen. Melike Öğretmen, insanların doğuştan iyi olduğuna inanmaktadır. Anne-baba, sonra oyun çevresi ve yaş ilerledikçe daha geniş çevreyle karakter yapısının değiştiğini belirtmiştir (GR). Değerler eğitiminin toplum değerlerinin geleceğe aktarılması için gerekli olduğunu belirterek günümüzde değerlerin yok olduğunu üzülerek izlediğini söylemiştir. Bu konuda *"Adalet, hak, hukuk, toplumdaki değerlerdeki yok olmayı fark ediyorum sınıflarda. Bencillik, benim olsun, diğer arkadaşım üzülürse üzülsün, birbirini şikayet etme davranışları var."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Değerler eğitimiyle ilgili ayrı bir ders saati olmasını istemektedir. Süre yetmemesinden ötürü, çocuğun kendi değerini bulmasını bekleyemediğini, değeri hemen kendisinin söylediğini belirtmiştir (GR). Diğer bir ifadeyle, herhangi bir konuyla ilgili öğrencilerin görüşünü dinlemeye kalktığında, ders saatinin yetmediğini vurgulamıştır. Öğretmen, öğrencinin kendi değerini oluşturmasının çok zaman aldığını da belirtmiştir (GN). Öğretmen, uygulanacak etkinlikler konu ile ilişkili olduğunda zorlanmadığını ifade etmiştir

(GN). Başka bir ifadeyle Öğretmen, değerler eğitimiyle ilgili etkinliklerin ders kazanımları ile ilişkili olmasını istemektedir.

Öğretmen, üniversitelerde değerler eğitiminin zorunlu ders olmasını istemektedir (GR). Öğretmen, zorunlu olmadığı takdirde öğretmenlerin değerler eğitimini vermesinin kendi inisiyatiflerine kalacağını düşünmektedir. Bu konuda "…*benim için çok öncelikli olan, bulunduğum bölgede, öğretmenlik yaptığım bölgede zorunlu olmayabilir."* diyerek değerler eğitiminin tercihe bırakılmaması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca öğretmenin kazandıracağı değer hakkında da bilgi sahibi olmasını önemli görmektedir. Öğretmen, değer hakkında bilgi sahibi olmayı, bilişsel bilgiye sahip olmakla eşdeğer tutmaktadır. Bu konudaki görüşünü "*Hani bir de konuya da hâkim olması gerekiyor hani o değeri de hani mesela şimdi bazıları var bende kafamda bir yere oturtmam gerekir ki çocuklara bununla ilgili bir konuşma yapabileyim. Ben konuya hâkim değilsem çocuklarla konuşurken stajyerler de konu anlatırken kem küm yapıyor onun gibi…"* şeklinde dile getirmiştir.

4.2.5.2. Selim Öğretmen. Selim Öğretmen, çocukların masum doğduğuna ve her şeyi öğretenin toplum olduğuna inanmaktadır (GR). Toplum olarak değerlerin kaybedildiğini belirten Selim Öğretmen, görüşünü *"Çünkü biz son yüz yılda en önemli kaybettiğimiz değer insanlığımız. Şu anda öyleyiz yani çünkü yolda geçen bir insana durup yardım etmiyorsanız şu anda öyle bir toplum olduk ya da ardım ettiğinizde o insanın sizin iyi niyetinizi kullanıp sizi kötü bir duruma sokuyorsa artık insanlığınızı bittiği durumdur. Çünkü şu anda ben en basitinden yolda gördüğüm hiçbir dilenciye bir kuruş parada vermem verilmemesinin gerektiğini de düşünüyorum. Çünkü niye duyduklarımız gördüklerimiz insanın insan olma değerlerini maalesef işte toplumda bazı kişiler tarafından çalındığını gösteriyor."* şeklinde örneklendirerek dile getirmiştir. Toplumsal değerlerdeki aşınmanın kitle iletişim araçlarına da yansıdığını söyleyen Öğretmen, bu konuda *"Geçen kadın televizyona çıktı dileniyor. Kadın yaşlı olarak dileniyor sonra arka tarafta bir yere geçti çıkardı üstündekileri koydu poşete*

gitti. Gencecik bir kadın yaşlı bir kadın oldu dilendi bir süre sonra işte gitti arka tarafa çıkardı üstündekileri aldı poşettekileri gencecik bir bayan oldu." şeklinde görüşünü örneklendirerek ifade etmiştir (GR). Öğretmen, değerlerin yok olmasında sanayi toplumu olmanın etkisi olduğunu düşünmektedir. Sanayi toplumunda insanların çıkar ilişkisine girdiğini ve toplumdaki bu çıkar ilişkisinin öğrencilere de yansıdığını düşünen Öğretmen, görüşlerini *"...Çünkü biz kendi kültür örf ve adetlerimizi farklı şeylerle tükettik. Yani birbirimize empati yaklaşımından uzaklaştık. Ben bir şey kazandıysam bunu başkasının kazanmaması önemli değil anlayışı artık hâkim olmuş… Öğrencilerimizde bizim toplumumuzda her şeyin çıkar hesaplar üzerine kurulduğu anlayışını benimsediklerini düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca teknolojinin hızlı tüketiminin değerler eğitimini zorlaştırdığını düşünmektedir. Bu konuda *"Değerlerin neler olduğunu ki zaten sorduğunuz zaman değerlerle ilgili öğrencilerin kendine ait ki şu an çok hızlı teknolojiyi tüketen toplum olduğumuz için çocuklar artık her şeyi çok rahat öğreniyor, biliyor ve buluyor ve sorgulayabiliyor da ama bu teknolojinin bizde daha çok hani öğrenciye keşfeden, araştıran ve sorgulayandan ziyade öğrenciyi pasifleştirici duruma düşürdüğü için sıkıntı yaşadığımızı düşünüyorum."* demiştir (GR).

Toplum açısından yaşanılan zorluk yanında öğrencilerin de değerler eğitimini önemsemediğini belirten Öğretmen, görüşünü "*Çünkü sistemde öğrenci de işine yaramayan bilgiyi pek umursamıyor. Öyle bir duruma geldik."* şeklinde dile getirmiştir. Bir başka ifadesinde yine öğrencilerden kaynaklı olumsuzluğu vurgulayarak "*Öğrenci artık pragmatist oldu yani. Yararı varsa bakıyor yararı yoksa hiç ilgilenmiyor yani.*" demiştir (GR). İfadeleri değerlendirildiğinde, Öğretmenin, öğrencinin toplumdan etkilenerek değerler eğitimini önemsemediği yönünde inanca sahip olduğu söylenebilir.

Selim Öğretmen, ayrı bir değerler eğitimi dersi olması gerektiğini "*Yani su anda uygulandığını düşünmüyorum ama kesinlikle değerlerimizi bir değerler eğitimi dersi tarzında*

verilmesi müfredata ders olarak konulmasını gerektiğini düşünüyorum zaten. Böyle bir şey olmalı." sözleriyle dile getirmiştir (GR). Selim Öğretmen, değerler eğitiminde sınıfların kalabalık olmasının da süreci olumsuz etkilediğini düşünmektedir (GR). Sınıfın mevcudunun az olduğu sınıflarda değer tartışmalarında öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirtmiştir (GN). Yaparak yaşayarak öğrenmeler için sınıfların az kişiden oluşması gerektiğini belirterek *"…Sınıf otuz kişi, otuz kişide bazı şeyleri uygulama şansınız yok yani sınıf çok kalabalık yani benim düşüncem naçizane Avrupa'daki eğitim sistemi ile bizdeki sıkıntı bu. Orada Bloom'un uyguladığı eğitim sistemi on kişilik öğrenci grubuna ve %100 verim alıyor. Yani işbirlikçi öğrenmeyi sınıfta uygulayacaksanız çocukları beş altı gruba ayırıp bir şeyler anlatacaksınız yaptırana kadar zaten kırk dakikanız gitti."* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir (GR). Öğretmenin ifadesine bakıldığında, ders süresinin de değerler eğitimi için yetmeyeceğini düşündüğü söylenebilir. Öğretmen ders süresinin yetmemesi konusunda yaşadığı sıkıntıyı örnek üzerinden anlatmıştır (GR). Konuyla ilgili, "*Yardım niye yapılır, yardım edilmeli mi, neden yardım edilecek bunların hepsi ki en sonda ben o parçada zamanım yetmedi o müziği açıp kapatma sebebimde burada çocukların istemediği bir şey olduğunda neler hissettiği anlatmaktı ama zil, benim saatime göre biraz daha olduğu için yetmedi."* diyerek etkili bir değerler eğitimi için yeterince süreye sahip olmadıklarını vurgulamıştır.

Değerler eğitiminde en önemli iki faktörün **müfredat** ve **zaman** olduğunu belirten Öğretmen, örneğin 8. sınıflarda değerler eğitiminin uygulanmasını zor gördüğünü ama 5. ve 6. sınıflarda bol zaman olduğu için rahatlıkla uygulanabileceğini belirtmiştir (GR). Öğretmen, bu konuda "…*Özellikle sekizler için söylüyorum bizim için şu anda ilk şey sınav. Yani çocuğun yaşadığı kaygı, değerlerin ölçüsünü iyi bir liseye gidebilmesi kaygısı olduğunda bu sefer o değerleri çocuk göz ardı edebilir."* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Selim Öğretmen, ailenin çocuğun sosyalleşmesinden de sorumlu olduğunu ancak bu

açıdan bazı ailelerin çocukları ile ilgilenmediğini vurgulamıştır. Düşüncelerini "*Şu andaki teknolojiyle çocuklar hani daha çok zamanını işte farklı şeylerle geçiriyorlar. İşte yeri geldi mi belki saatlerce bilgisayara bakabiliyor, yeri geldi mi evde tek başına kalabiliyor yani belki anne baba çalıştığı için. Ben 6. sınıf öğrencilerinin evde tek başına kalıpta yemeğini yaptığını da duydum burada, okulda, yani 6. sınıf öğrencisi 12-13 yaşında ya da eve gidip de akşama kadar hiç bize bulaşmasında geçsin odasında oyun oynasın diyenlerde var. Bu bir süre sonra öğrencinin sosyalleşmesini etkiliyor ve içine kapatıyor. İçine kapandığı içinde aile bir süre sonra bunu fark edemeyince bu sefer iyice toplayamıyor."* sözleriyle ifade etmiştir (GR).

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi Modeli Hangi Aşamaları Takip Etmelidir? Sorusuna İlişkin Bulgular

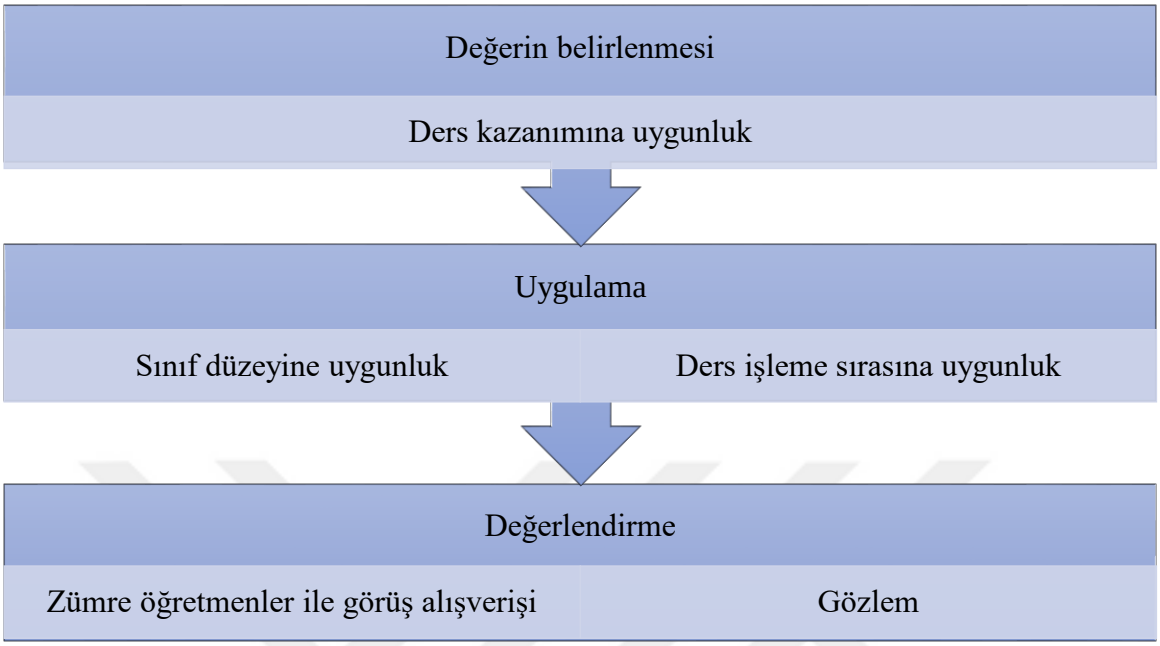
Çalışmanın bu kısmında, her iki öğretmenin sınıf içi değerler eğitimi uygulamalarına yönelik gözlem verilerine yer verilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin öncelikle ders işleyişleri sırasında takip ettikleri sıra ve ders işleyiş tarzlarına ait gözlem verileri sunulmuştur. Sonrasında ise değerler eğitiminde hangi aşamaları takip ettiklerine, uygulama sırasında hangi aşamalarda zorlandıklarına, öğretmenlerin uygulamadaki güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin gözlem verileri, ayrı başlıklar halinde analiz edilmiştir.

Söz konusu gözlem sırasında Ek 5'te yer alan gözlem listesinden yararlanılmış olmakla birlikte, esasen gözlemlerin çoğu deftere alınan notlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem verilerinin yanında, ifadelerin kuvvetlendirilmesi açısından bazı kısımlarda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlere göre değerler eğitimi modelinin takip etmesi gereken aşamalar ana hatlarıyla şekil 10'da sunulmaktadır.

Şekil 10

Değerler eğitiminin aşamaları



Şekilden de anlaşıldığı gibi öğretmenler, değerler eğitimine öncelikle değeri belirlemekle başlamaktadırlar. Değerlerin belirlenmesinde sadece ders kazanımı öncelikli olmaktadır. Sonrasında uygulama aşaması gelmektedir. Uygulamada takip edilen sıra, günlük ders işleyiş akışında izlenen sıraya uygundur. Ayrıca öğretmenlerin dikkat ettiği diğer bir husus, seçilecek yöntem, teknik veya materyalde sınıf düzeyine uygunluk olmuştur. Bununla birlikte öğretmenler mevcut değerler eğitimi yaklaşımlarının temel özelliklerine dikkat etmeye çalışmışlardır. Değerler eğitiminin sonunda ise değerlerin kazanılıp kazanılmadığına ilişkin değerlendirme yapılmaktadır. Gözlem yoluyla yapılan değerlendirme, zümre öğretmenlerin kendi aralarında toplanıp gözlemlerini paylaşmaları ve istendik davranış değişikliklerini birbirlerine aktarmaları şeklinde gerçekleşmektedir. Her bir öğretmene ait ifadeler ve ifadelere yönelik doğrudan alıntılar, ayrı başlıklar halinde ayrıntılı olarak aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Melike Öğretmenin değerler eğitimi uygulamaları. Melike Öğretmenin günlük ders işleyişinde ve değerler eğitimi uygulamalarında takip ettiği sıra, çoğunlukla

benzer bir sıra izlemektedir. Öğretmenin günlük ders işleyişi, sıklıkla şu sırayı takip etmektedir:

GİRİŞ: Öğretmen, derse tam vaktinde girer. Sınıftaki öğrenciler ayaktayken çocuklara zamana göre "günaydın" veya "iyi öğlenler" der ve oturmalarını söyler. Sınıfta göz gezdirir. Özellikle yerde çöp varsa veya herhangi bir dağınıklık, bu konuda konuşmaya başlar. Herhangi bir sorun yoksa yoklama defterine bakar ve defteri işler. Öğrencilerden bir önceki derse gelmemiş olanlar varsa durumuna ilişkin sorular sorar. Sınıftaki öğrencilerin fiziki görünümünde değişiklik varsa buna ilişkin sorular sorar. Sınıfta düzeni sağladığını düşündüğü zaman dersin gelişme bölümüne geçer. Öğrencilere işlenecek konu hakkında bilgi vererek ve kitaplarını açmalarını söyleyerek derse geçiş yapar. Kendisi veya sıklıkla sorumlu öğrenci bu sırada akıllı tahta üzerinden dersin konusuna uygun olan bölümü açar.

Öğretmenin dersin giriş aşamasına ayırdığı süre, 5 ile 10 dakika arasında değişmektedir. Bazen sınıf içerisinde yaşanan probleme göre bu süreyi uzatabilmektedir. Bu kısımda Öğretmen, yaşanan probleme ilişkin öğrencilerin görüşünü dinlemekle beraber, genellikle telkin etme yoluyla doğru davranışın ne olduğunu vurgulamaktadır.

GELİŞME: Öğretmen, derse geçiş yaptıktan sonra bir önceki ders ödev vermişse ödevleri kendi kontrol eder, toplar ve ödev üzerine karşılıklı sohbet başlatır. Ödev yoksa veya ödevlerin kontrolü bittiyse öğrencilere o haftanın veya günün önemine ilişkin sorular sorar. Örneğin "*Bu hafta Mevlâna Haftası biliyor musunuz? Şeb-ü Aruz'u duydunuz mu? Benim Allah'a kavuştuğum gün, düğün günümdür demiş. Allah'ı sevdiği için, ona sevdiğine kavuştuğu günü en mutlu gün ilan ediyor."* gibi. Önemli bir hafta veya güncel bir olaya ilişkin sohbet bittiğinde, ders konusuna giriş yapar. Akıllı tahtadan ders kitabını açar, öğrencilere de sırayla kitaptan okuma yaptırır. Ders kitabı üzerinde konuyla ilgili soru varsa öğrencilere soruyu yöneltir ve

cevapları dinler. Öğrencilerin yanlış cevabı karşısında birkaç ipucu vererek doğru cevaba yönlendirme yapar. Doğru cevap verenlere "aferin" gibi sözlerle pekiştirir. Cevapların verildiği anda, konuşan öğrenciler varsa onları "*Çocuğum susar mısınız? Müdahale etme çocuğum"* şeklinde sık sık uyarır. Çocukların ders ile ilgili sorularını cevaplar. Ders dışı sorular olduğunda, soruların ders ile ilgili olmadığını belirterek öğrencileri tekrardan konuya çeker.

Öğretmenin dersin gelişme bölümüne ayırdığı süre 25-30 dakika arasında değişmektedir. Öğretmen, belirli gün ve haftalara ilişkin sınıf içi sohbetleri hiçbir zaman göz ardı etmemektedir. Sınıf içerisinde yaşanan herhangi bir soruna da derhal müdahale etmektedir. Öğretmen derslerinde anlatım yöntemini tercih etmekte, düz anlatım ve soru-cevap tekniğini kullanmaktadır. Öğretmenin izlediği öğretim stratejisinin sunuş yoluyla öğrenme stratejisi olduğu söylenebilir.

SONUÇ: Öğretmen, dersin sonuna doğru sonraki ders için ödev veya çalışma konusu verir. Dersin bitiminde işlenen konunun özetini nadiren yapar. Bunun sebebi, genellikle öğretmenin dersin bitimine ilişkin zamanı takip etmemesidir. Çoğunlukla etkinlik varsa bununla ilgili duyuru yapar veya ödev verir.

Öğretmenin dersin bitişine ayırdığı süre 5 dakikayı geçmemektedir. Öğretmen, aktif olarak etkinlikler içerisinde yer aldığı için (geziler, sınıf içi etkinlikler, sosyal sorumluluk projeleri gibi) son dakikaları bu konularla ilgili duyurulara ayırmaktadır.

Melike Öğretmen, değerler eğitiminde ise şu sırayı takip etmektedir:

Birinci aşamada kazandırılacak değer belirlenmektedir. Bu aşama, ders öncesinde gerçekleşmektedir. Öğretmen, müfredatı kontrol ederek programda kazandırılması istenen değer veya değerleri kontrol eder. Dersin konusuna göre ilgili değeri belirler ve belirlediği değeri nasıl kazandıracağını zümresi ile kararlaştırır. Genellikle yazılı materyal (hikâye veya örnek olay) üzerinden soru-cevap tekniği ile kazandırılmasına karar verilir. Uygun materyal

zümre öğretmen ile birlikte seçilerek eğer yazılı materyal ise sınıftaki öğrenci sayısı kadar çıktısı alınarak sınıf ortamına taşınır.

Değerin belirlenmesine ve yöntemin belirlenmesine ayrılan süre 10-15 dakika sürmektedir. Öğretmenler programda yer alan değerlerden seçtikleri için bu sürenin çoğunluğu, değerin ders konusuna nasıl yedirileceğine ve ilgili hikâye, örnek olayın veya videonun seçilmesine ayrılmaktadır.

İkinci aşamada belirlenen yöntemin uygulanmasına geçilmektedir. Melike Öğretmen, değerle ilgili seçtiği yazılı materyali ya kendisi okur ya da çocuklara okutur. Yazılı materyalde adı geçen örnek kişileri (tarihi şahsiyet, ünlü kişi vb.) vurgular. Değerle ilgili örnek şahsiyetin özelliklerini açığa çıkarır. Daha sonra yazılı materyalde geçen konular üzerine çocuklara sorular sorar, cevapları dinler. İlgili değerle ilgili öğrencilerin yaşayabileceği veya sınıf içinde yaşanmış bir çatışma örneği ortaya koyar. Örneğin okulda yaşanmış bir olaydan yola çıkarak bir öğretmenin yapılacak tiyatro etkinliğinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir öğrenciye kral rolü verdiğini, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciye hizmetli rolü verdiğini anlatarak, öğrencilere, öğretmenin haklı olup olmadığını sormuştur.

Melike Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını sonuna kadar dinler ve neden böyle düşündüğüne yönelik sorular sorar. Beğendiği cevap karşısında gülümseyerek veya ‘aferin, çok güzel’ gibi sözler söyleyerek pekiştirme yapar. Sınıf içerisinde doğru davranış sergileyen öğrenciyi ise alkışlatarak hem öğrenciyi pekiştirmekte hem de diğer öğrencilere dolaylı pekiştirme sağlamaktadır. Beğenmediği cevap karşısında yönlendirici sorular sorar. Örneğin *“Adam pişman olmuş, insanların da affedilmeye ihtiyacı yok mu?”* şeklinde sorularla öğrencinin daha fazla düşünmesine ve yorum yapmasına fırsat tanır. Öğrencilerin benzer veya farklı düşüncelerini vurgular. Farklı düşünceler üzerinden tartışma başlatır. Örneğin “*A.’nın ürettiği çözüm nasıl?*” diyerek sınıf içerisinde tartışma başlatmıştır. Melike Öğretmen,

öğrencilerin cevapları bittikten sonra kendi cevabını açıklar.

Melike Öğretmen, yukarıda bahsedildiği gibi, öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına müsaade etmekle beraber yaklaşım olarak sıklıkla telkin etme yaklaşımını benimsemektedir. Öğrencilere nasihatler vermekte, uyarılar yapmakta, hangi davranışların doğru ya da yanlış davranış olduğunu açıklamakta ve doğru davranışı ödüllendirmektedir. Örneği çalışkanlık değerine ilişkin öğrencilere "*Siz de çalışırsanız her şeyi başarırsınız"* derken, farklılıklara saygı değerine ilişkin doğru davranış sergileyen öğrencilere *"Bu çocuklar ileride yönetici olurlarsa, iyi olur, zaten amaç kardeşliğin artması"* diyerek öğrencileri takdir etmiştir. Üçüncü aşama ise değerle ilgili değerlendirmelerin yapıldığı aşamadır. Öğretmen, değerlendirmeyi zümre öğretmen ile gerçekleştirmektedir. Değerlendirme kısmı genellikle sınıf içerisinde yaşanan olumsuz durumların azalıp azalmadığına yönelik yapılan sohbetler şeklindedir. Öğretmenler değerlendirme için sistematik bir gözlem listesi veya rubrik kullanmamaktadır. Değerlendirme, genellikle teneffüs aralarında yapılmaktadır. Değerler eğitimi ile ilgili genel bir değerlendirme ise dönem başlarında ve sonlarında yapılan zümre toplantılarında daha ayrıntılı bir şekilde yapılmaktadır. Zümra öğretmenler, öğrencilerdeki dönem boyunca gerçekleşen olumlu değişimleri birbirlerine aktararak değerler eğitiminin bu değişimdeki etkisi üzerine görüş alışverişi yapmaktadırlar. Melike Öğretmen, değerin hemen davranışa yansımayacağını düşündüğü için kazanılıp kazanılmadığına yönelik en sağlıklı değerlendirmenin yılsonu zümre toplantısında yapılabileceğini belirtmiştir.

4.3.1.1. Uygulama sırasında öğretmenin yaşadığı zorluklar. Öğretmenin değerler eğitimi uygulamalarında en çok yaşadığı zorluk, süre ile ilgilidir. Belirlenen yöntemin uygulanmasına neredeyse tüm ders saati ayrılmaktadır. Bu yüzden Öğretmen, programa göre işlemesi gereken ders konusunu yeterince işleyememektedir. Öğretmen, bu nedenle kazandırılması gereken değerlerin bir veya birkaç ders saatine indirgenmesini sıklıkla eleştirmektedir. İkinci zorluk ise belirlenen değerle ilgili örnek olay veya hikâyenin

bulunması ve her defasında sınıf mevcudu kadar çıktısının alınmasıdır. Öğretmenin bildiği hikâye veya örnek olayın hem ders konusuyla hem de değerle ilişkili olmasının gerekliliği, Melike Öğretmeni zorlamaktadır. Sınıfların kalabalık olması ise değerler eğitimini zorlaştıran diğer bir husustur. Öğretmen her ne kadar farklı öğrencilere söz hakkı vermeye çalışsa da sınıfın kalabalık olması, yöneltilen her soruda herkesin görüşünü ifade etmesine imkân vermemektedir. Ayrıca aynı etken, öğrencilerin birbirlerini etkin dinlemesini de güçleştirmektedir. Öğretmen, bu konuda sık sık uyarı yapmak zorunda kalmaktadır. Örneğin *"Birbirinizi dinleyin, bakın ne güzel konuşuyoruz, birbirinizin fikrini öğrenin"* veya *"Birisi konuşurken parmak kaldırın."* şeklinde uyarılar yaparak tekrar değere odaklanmalarına çabalamaktadır.

4.3.1.2. Uygulama sırasında öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri. Öğretmen, öğrencilerin cevaplarına müdahale etmeden dinlemektedir. Öğrenci, öğretmene göre doğru olmayan cevap verdiğinde bile öğrenciyi sonuna kadar dinlemekte, ek sorularla cevabının nedenini öğrenmeye çalışmakta ve *"Bir söz, bir insanın hayatını değiştirir. Ben Mevlâna kadar engin gönüle sahip değilim, ben Hacı Bektaş olurdum. Keşke ikisi olsaydık."* şeklinde öğrencilerin görüşleri bittiğinde kendi fikrini sunmaktadır. Esasen öğrenciler de öğretmenin konuyla ilgili fikrini merak etmekte ve sık sık 'Öğretmenim, siz ne düşünüyorsunuz?' şeklinde sorular sormaktadırlar. Öğretmen, öğrenciyi düşündürmeye ve empati kurmaya sevk eden soruları kolaylıkla bulmakta ve öğrenciye yöneltmektedir. Örneğin sosyal sorumluluk proje önerilerini anlatan öğrencilere *"Niçin böyle bir proje tercih ettin? Projeyi hazırlarken neyi önemsedin? Seni etkileyen neydi projeyi yazarken?"* sorularını sorarak öğrencilerin değerlerini açıklamaya fırsatlar oluşturan bir ortam yaratmaktadır. Öğretmen diğer bir güçlü yanı ise dersin içeriğine göre belirlenen değerle ilgili materyali sunacağı zamanı iyi ayarlamasıdır. Konuyla ilgili araştırmacının notu şu şekildedir: *"Öğretmen, değerler eğitimi uygulaması için çocuk işçiliğini anlatan bir videoyu seçti. Dersin konusu ithalat-ihracattı.*

Öğrencilerle dersi işlemeye başladı. İthal ürünlerin ne olduğunu sordu. 'Elektronik ürünler' cevabı gelince bu ürünlerin ne olduğunu sordu. Öğrenciler telefon, bilgisayar gibi cevaplar verdiler. Öğretmen 'şimdi bir video izleyelim bakalım' diyerek çocuk işçiliğini anlatan videoyu açtı." Notta yer aldığı gibi, Melike Öğretmen değerle ders konusu arasındaki bağlantıyı kolaylıkla kurmaktadır.

Öğretmen belirli gün ve haftaları da dikkate almaktadır. Yakın bir tarihte bayram, özel gün veya önemli bir güncel olay var ise Öğretmen hemen değerle ilişkisini kurmakta ve öğrencilere gün veya olay üzerinden değerlendirme yapmalarına fırsat oluşturmaktadır. Örneğin *"Haftaya 23 Nisan, ilk ulusaldı, sonra uluslararası oldu. Bu ülkemize gelen çocuklar, Fas'tan, Meksika'dan, İsveç'ten. Bu çocukların sizin ülkenize geldiğinizde kültürel kardeşlik açısından değerlendirirseniz, bu etkiler neler?"* diyerek 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile farklılıklara saygı değerini ilişkilendirmiştir. Öğretmenin konu ve değer arasında kolaylıkla bağlantı kurmasının, öğretmenlik deneyiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen sınıf içerisinde katılımcı bir ortam oluşturmaya çabalamaktadır. Sınıf kurallarını öğrencilerle oluşturmakta, sınıf başkanından memnun olunmadığında yine seçim yaptırarak yeni sınıf başkanını hep beraber belirlemektedirler. Özellikle sınıf kurallarının oluşturulmasında öğrencilere söyledikleri kuralın gerekçesini sorarak öğrencileri aynı zamanda mantıklı fikirler öne sürmelerine destek olmaktadır.

Zayıf olduğu hususlara bakıldığında, Öğretmen sınıfta otorite olduğunu öğrencilere ara sıra yansıtma ihtiyacı duymaktadır. Konuyla ilişki sınıf içinde geçen örnek diyaloglar şu şekildedir:

Diyalog 1:

Öğrenci: (Bir arkadaşına dönük olarak) *S. niye buraya oturdun?*

Melike Öğretmen: *Ben izin verdim.*

Diyalog 2:

Öğretmen: *Düşünün diye kapı aralıyorum.*

Diyalog 3:

Öğretmen tarafından iki arka sıraya oturtulan öğrenci: *Öğretmenim buradan göremiyorum.*

Öğretmen: *Görürsün.*

Diyalog 4:

Öğretmen: *Yerlere çöp atılmayacak demedim mi?*

Örnek diyaloglardan da anlaşıldığı gibi, Öğretmen öğrencilere otorite olduğunu belirtici ifadeleri sıklıkla kullanmaktadır. Öğretmen, her ne kadar öğrencilerin görüşlerini dinlese de bazen öğrencilerden istemediği cevaplar geldiğinde ya yönlendirici sorular sorarak ya da kendi görüşünü vurgulayarak müdahale etmektedir. Bazen de Öğretmen, müdahale eden bir öğretmen görünümünde olmamak için, sadece cevapları dinlemekte ve doğru olanı öğrencilere belirtmemektedir. Bu noktada Öğretmen, doğru değerlerin yanında olumsuz değerlerin de kazanabileceği gerçeğini göz ardı etmektedir. Konuyla ilgili örnek, araştırmacının notlarında "*Bir öğrenci, mesleki ve teknik liseleri küçümsedi. Öğretmen bu cevaba 'iyi bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorsun' diyerek müdahale etti. Öğrencinin neden küçümsediğini, küçümsemesi gerekip gerekmediğini sormadı. Öğrenci, buradan düşüncesinin doğru olduğunu düşünebilir. Fikri istenmese de pekişebilir."* şeklinde yer almıştır. Öğretmenin müdahale etmesi gerekirken müdahale etmediği başka bir örnek diyalog ise aşağıdaki şekildedir.

Diyalog 5:

Öğretmen: *Tarih konularını seviyor musunuz?*

Öğrenci: *Hayır.*

Öğretmen: *Neden sevmiyorsun?*

Öğrenci: *Geçmiş geçmişte kaldı öğretmenim.*

Yazılı veya görsel materyale yönelik sorular karşısında öğrenciler belirlenen değeri

söylemedikleri zaman Öğretmen, öğrencilerin o değeri söylemesi için yönlendirici ifadeler kullanmaktadır. Öğretmen bu gibi anlarda stresli bir yüz ifadesiyle öğrencilere bakmaktadır. Konuyla ilgili örnek diyalog şu şekildedir:

Diyalog 6: (Kazandırılmak için belirlenen değer, mütevazılık değeridir)

Öğretmen: *Köylünün bilgi ve zenginlik arasındaki kıstası nasıl sizce?*

Öğrenci: *Eşit tutmuyor.*

Öğretmen: *O konuda sormadım.*

Diyalog 7: (Kazandırılmak için belirlenen değer, yardımseverlik değeridir)

Öğretmen: *Hep çevreye duyarlılık çıktı. Bu, dünkün dersin etkisi mi?*

Öğrenciler her birlikte: *Evet*

Öğretmen: *Sadece bu olmasın. Başka bir fikri olan yok mu?*

4.3.2. Selim Öğretmenin değerler eğitimi uygulamaları. Selim Öğretmenin günlük ders işleyişinde ve değerler eğitimi uygulamalarında takip ettiği sıra, benzer bir sıra izlemesine rağmen ders içi uygulamalar farklılık göstermektedir. Öğretmenin günlük ders işleyişi, sıklıkla şu sırayı takip etmektedir:

GİRİŞ: Öğretmen, derse tam vaktinde girer. Ayağa kalkmış çocuklara oturmaları işaretini yaparak öğretmen masasına geçer. Yoklama defterini sınıf başkanına danışarak imzalar ve akıllı tahtayı açar. Akıllı tahta üzerinden dersle ilgili yazılım programlarını hızlıca açarak öğrencilere kitaplarında ilgili bölümü açmalarını söyler ve derse geçer.

Öğretmenin giriş aşamasına ayırdığı süre, en fazla 5 dakika olmaktadır. Öğretmen sınıf içerisinde yaşanan sorunlara müdahale etmemeyi tercih etmektedir. Bu sebeple dersin giriş aşaması kısa sürmektedir.

GELİŞME: Öğretmen derse geçiş yaptıktan sonra önceki ders ödev vermişse sorumlu öğrencinin kontrol etmesini belirtir. Sorumlu öğrenci ödevleri kontrol ederken

Öğretmen, akıllı tahta üzerinden dersi işlemeye başlar. Sık sık görsel materyali durdurarak öğrencilere sorular sorar. Öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Yanlış cevap veren öğrencilere ipuçları ile doğru cevabı bulmalarını sağlar. Sınıf içi yaşanan disiplin sorunlarında pek müdahalede bulunmaz. Sınıfta gürültü çıktığında ise öğrencileri ses tonunu yükselterek uyarır. Yeniden sessizlik sağlandığında konuyu işlemeye devam eder.

Öğretmenin gelişme bölümüne ayırdığı süre 25-30 dakikadır. Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemektedir. Uyguladığı stratejinin buluş yoluyla öğrenme stratejisi olduğu söylenebilir.

SONUÇ: Öğretmen, yine akıllı tahta üzerinden değerlendirme sorularını öğrenciye cevaplatır. Sonraki ders için ödev veya çalışma konusu vererek dersi sonlandırır. İlgili duyuru varsa öğrencilere bilgilendirme yapar.

Öğretmenin dersin sonucuna ayırdığı süre, akıllı tahtada konunun bitişine göre 5 ile 10 dakika arasında değişmektedir. Öğretmen ders programını takip etmektedir. Böylelikle konuyu yetiştirme kaygısı taşımamaktadır.

Selim Öğretmen, değerler eğitiminde Melike Öğretmen ile aynı sırayı takip etmektedir. Birinci aşamada yine kazandırılacak değerin belirlenmesidir. Bu aşamada Selim Öğretmen, Melike Öğretmen ile benzerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programını kontrol eder ve o gün işlenecek konuyla ilgili olan değeri seçer. Zümre öğretmeni ile birlikte yazılı veya görsel materyali seçer. Değerler eğitimi uygulamalarında teknolojiyi aktif bir şekilde kullanan Öğretmen, genellikle görsel materyal üzerinden soru-cevap tekniğini tercih eder. İlgili videoyu internet ortamından cihazına aktararak sınıf ortamına getirir.

İkinci aşama, uygulama aşamasıdır. Öğretmen, öğrenci merkezli yaklaşımını değerler eğitimi uygulamalarında da sergiler. Sorulacak soruları tahtaya yazarak öğrencilerden cevaplarını defterine yazmasını ister. Bunun gerekçesi olarak, öğrencilerin birbirlerinin

cevaplarından etkilenmesini önlemek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca cümle tamamlama, örnek olay üzerinden tartışma gibi farklı yöntem ve tekniklerle değerler eğitimi uygulamalarını zenginleştirir. Öğrencilerin özgür bir şekilde cevaplamalarını, cevaplarının kesinlikle not karşılığı olmayacağını sıklıkla belirtir. Sonrasında öğrencilerin yazdıklarını tek tek sırayla okutur. Beğendiği cevaplar karşısında *"hmm, aferin, bak bu değişik bir cevap"* şeklinde dönütlerle pekiştirme yapar. Beğenmediği anlaşılan cevaplarda ise çoğunlukla doğrudan müdahale etmez. Nedenini sorar ya da empati yaptırır. Öğretmen genellikle materyal olarak videoyu seçer. Değer içerikli video üzerinden soru-cevap tekniği ile uygulama yapmayı tercih eder. Seçtiği sorular genellikle öğrencinin kendisini karşı tarafın yerine koymasına yöneliktir. Örnek sorular şöyledir: (Öğretmen nüfusun dağılışı konusu işlenirken Afrika ile ilgili video açtı. Video, Afrika'da susuzluk çeken insanlarla ilgiliydi)

Soru 1: *Elinizde imkân olsa neler yapardınız?*

Soru 2: *Bu çocuk siz olsaydınız?*

Öğretmen uygulama sırasında öğrenciler belirlediği değeri ifade etmediğinde sorularla yönlendirme yapar. Konuyla ilgili diyalog şöyledir:

Diyalog 1: (Kazandırılmak istenen değer, mütevazılık değeridir)

Öğretmen: *Sizin için bu hikâyede önemli olan nedir?*

Öğrenci: *Yardımseverlik*

Öğretmen: *Peki başka değer var mıdır? Yazın bakalım.*

Öğretmen, neredeyse tüm ders saatini değerler eğitimi uygulamasına ayırmaktadır. Selim Öğretmen, tüm ders saatini ayırdığı için suçluluk duyduğunu, ifadelerinde belirtmiştir. Üçüncü aşamada ise değerle ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır. Selim Öğretmenin değerin kazanılıp kazanılmadığına ilişkin değerlendirme süreci, Melike Öğretmenin değerlendirme süreciyle aynıdır. Öğretmen esas değerlendirmeyi dönem sonu zümre toplantısında öğrenci davranışlarındaki iyi yöndeki değişmelere bağlı olarak yapmaktadır. Melike Öğretmen gibi

Selim Öğretmen de değerlendirmelerini gözleme dayalı olarak gerçekleştirmektedir.

4.3.2.1. Uygulama sırasında öğretmenin yaşadığı zorluklar. Selim Öğretmenin değerler eğitiminde yaşadığı en büyük zorluk, süredir. Öğretmen, değerler eğitimi uygulaması yaptığı derslerde işlemesi gereken akademik konuyu başka bir ders saatine ertelemektedir. Bu durum öğrencilerin alması gereken akademik bilgiyi yeterince almamasına da yol açmaktadır. Öğretmenin yaşadığı diğer bir zorluk, hangi değerin hangi konuyla kazandırılacağının önceden belli olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen, öğrenciler önceden belirlenen değeri ifade etmediğinde gergin bir görünüme sahip olmaktadır. Ayrıca Öğretmen, öğrenciler Türk kültürüne yönelik ifadelerde bulunmadığında da gergin bir duruş sergilemektedir. Örneğin bilimsellik değerinin kazandırılmaya çalışıldığı bir derste Öğretmen, araştırmacının yanına gelerek "*Bir öğrenci bile Türk bilim insanı saymadı."* demiştir. Bunlar dışında öğrencilerin öğretmenin sunduğu her bilginin not karşılığını istemeleri, Selim Öğretmenin değerler eğitimi sürecinde zor durumda kalmasına neden olmaktadır. Öğretmen, uygulamalarda sık sık olarak öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri karşılığında not vermeyeceğini tekrar etmek durumunda kalmaktadır. Değerler eğitimini zorlayan bir diğer unsur ise sınıfların kalabalık oluşundan kaynaklıdır. Öğrencilerin her biri aynı konuda görüş bildiremediği için kendi arasında konuşmalara da başlamakta ve Öğretmen öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlamak için sık sık öğrencileri uyarmak durumunda kalmaktadır. Öğretmenin uyarılarına ilişkin örnek ifadeler "*Lütfen arkadaşımız konuşurken müdahale etmeyelim*", *"Biri konuşurken parmak kaldırmayalım lütfen*", "*Sizinle konuşarak anlaşamayacağız, öyle görünüyor*" şeklindedir.

4.3.2.2. Uygulama sırasında öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri. Öğretmen, söz hakkı isteyen öğrencilerin hepsine söz hakkı vermektedir. Özgür bir ortamda olduklarını sık sık vurgulayarak öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmalarını teşvik etmektedir. Öğretmen, öğrenci merkezli yaklaşımını sınıf içi uygulamalarına yansıtmaktadır. Otoriter bir duruştan ziyade,

ılımlı bir tavır sergilemesi sebebiyle öğrenciler daha rahat bir ortamda fikirlerini açıklamışlardır. Ayrıca Öğretmen öğrencilerden gelen dönütlere göre süreci yapılandırmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler 'sırayla okuyalım, öyle daha iyi oluyor' gibi ifadelerle geri bildirim sunduğunda, Öğretmen öğrencilerin isteğine göre uygulamaya yeni bir biçim vermektedir. Teknolojiyi aktif ve etkin bir şekilde kullanabiliyor olması hem akademik bilgi aktarımı hem de değerler eğitimi açısından Öğretmenin güçlü yönlerinden sayılabilir. Öğretmen, bazen olumsuz bir değer ifadesi kullanıldığında öğrencilere müdahale etmemekte, dinlemekte ve öğrenciye düşüncesinin nedenini sormaktadır. Özellikle Öğretmen bu noktada empati yapmalarını sağlayacak sorular sormaktadır. Örnek diyalog şöyle yaşanmıştır:

Diyalog 1:

Öğretmen: *Suyu kirleten birini görsem ……. cümlesini tamamlayın.*

Öğrenci: *Döverim.*

Öğretmen: *Neden? Sen kirleten olsaydın peki?*

Öğretmenin diğer güçlü bir yönü ise toplumun geneli açısından yanlış olabilecek bir fikri ifade eden öğrenciye görüşünün yanlış olduğunu kendi gerekçesini sunarak açıklamasıdır. Konuyla ilgili diyalog şöyledir:

Diyalog 2: (Çocuk işçiliği ile ilgili bir video izlendi)

Öğrenci: *Çanakkale'de de çocuklar savaştırıldı.*

Öğretmen: *Çanakkale dediğin için müdahale etmek zorundayım. Orada çocuklar Çanakkale'ye nasıl gitti? Gönüllü. Buradakiler nasıl? Buradakiler zorunlu götürüldü, kişisel çıkarlar için.*

Öğretmenin zayıf yönlerine bakıldığında, Selim Öğretmenin değerler eğitimi açısından en zayıf yönü, süre açısından bilgi ve değer kazandırma arasında dengeyi kuramamasıdır. Bir ders süresini değerler eğitimine ağırlık vererek işlediğinde, bilgi kazandırma açısından geride kalma endişesini taşıyan Öğretmen, bilgiye ağırlık verdiğinde ise

değerlerin yeterince kazanılmadığını düşündüğünü belirtmektedir. Uygulamalarda da Öğretmenin ders konusu ile değer arasında bağlantıyı yeterince kuramadığı için dengeyi sağlayamadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Öğretmen sınıf içi disiplini bozacak davranışlarda bulunan öğrencileri nadiren uyarmaktadır. Örneğin arka sıralarda oturan bir öğrenciye, su şişesiyle oynayıp sınıfta dikkatleri dağıtmasına rağmen, uyarıda bulunmamıştır. Öğrencilerin öğretmene göre olumsuz ya da yanlış olan cevaplarına müdahale etmemekle beraber, beğendiği cevabı veren öğrencinin adını kendi defterine not etmesi, diğer öğrencilerin kendi verdiği cevapların yanlış olduğu kanaatine varmasına sebep olabilecek bir husustur. Öğretmen bu hususu, göz ardı etmektedir. Örnek diyalog şu şekilde yaşanmıştır:

Diyalog 3:

Öğretmen, öğrencinin cevabı karşısında: *Bak ben bu pencereden hiç bakmamıştım, aferin. Numaran kaç?*

Diğer Öğrenciler: *Hocam not mu vereceksiniz?*

Her ne kadar Selim Öğretmenin öğrenciye müdahale etmeden onları dinlemesi güçlü bir olarak sayılsa da bazen olumsuz değer içeren görüşlerde hiç müdahalede bulunmuyor olması değer kazanımı açısından olumsuz etki oluşturabilir. Örneğin bir öğrenci şiddet yanlısı cevaplar verdiğinde Öğretmenin hiçbir ek soru sormaması ve öğrenciye müdahale etmemesi, öğrencinin şiddet yanlısı düşüncelerini pekiştirebilir. Öğretmenin müdahale etmediği başka bir cevap ise şöyledir:

Diyalog 4: (Fakir ülkelere yardım gönderme konusunda öğrencilere fikirleri sorulmuştur.)

Öğrenci: *Kendi içlerinde halletsinler, biz niye yardım ediyoruz?*

Öğretmenin öğrenciye doğrudan müdahale etmemesi, ılımlı bir sınıf ortamı için olumlu bir tavır gibi görünse de öğrencinin olumsuz değer kazanımına, olumsuz değerin pekişmesine ve diğer öğrencilerin dolaylı olarak pekiştirilmesine yol açabilir. Bu sebeple aynı özellik Öğretmenin hem güçlü hem de zayıf yanı olarak değerlendirilmiştir.

5. BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara, söz konusu sonuçların ilgili literatür ile tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler dersi için uygulanabilir ve anlaşılabilir bir değerler eğitimi modeli önerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu kısmında, bulgulara dayalı olarak ortaya koyulan sonuçlar ve bulguların ilgili literatür doğrultusunda ayrıntılı olarak tartışması yer almaktadır. Söz konusu kısmın en sonunda ise geliştirilen model önerisi ortaya koyularak modelin felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri açıklanmıştır. Söz konusu sonuç ve tartışmalar, araştırma sorularına göre ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik ihtiyaçlarına dair sonuç ve tartışma. Çalışmanın bu kısmında, 154 öğretmenden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlara ve sonuçların ilgili çalışmalarla tartışılmasına yer verilmiştir.

Değerler eğitimi sürecinde birçok soru ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Değerler eğitimi hangi yaşta verilmelidir? Kim tarafından kazandırılmalıdır? Hangi değerler kazandırılmalıdır? Nasıl kazandırılmalıdır? gibi sorular aynı zamanda değerler eğitiminde yaşanan sorunları da işaret etmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sözü edilen sorulara ilişkin görüşleri, değerler eğitiminde yaşanan temel sorunların da açığa çıkmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Değerlerin küçük yaşta kazanıldığı ve sonrasında herhangi bir değişim göstermeyeceği düşüncesini benimseyen bir öğretmen, ortaokul döneminde değerler eğitiminin verilmesine doğal olarak inanmayabilir ve bu konuda herhangi bir eğitimsel çaba göstermeyebilir. Hatta ortaokul çağındaki bir öğrencinin değerler sisteminin çoktan

oluştuğunu ve değiştirilmeyeceğini düşünen bir öğretmen, bu çağdaki bir çocuğa değerleri kazandırmaya çalışmanın zaman kaybına yol açacağını ve çabasının boşa gideceğini düşünerek değerler eğitiminden kaçınabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin değerlerin kazandırılma yaşı ile ilgili düşünceleri, değerler eğitiminde bir motivasyon kaynağı olarak düşünülebilir. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yarısından çoğu (%64, n=99) değerlerin okul öncesi dönemde kazanıldığını düşünmektedir. Literatürde benzer görüşe sahip birçok düşünüre ve eğitimciye rastlanılmıştır. Aristoteles, Kınalızade Ali Efendi, Durkheim, Gazali, Şirazi, Rousseau gibi eğitimci ve düşünürler, ahlaki karakterin erken yaşlarda kazanıldığını savunmaktadırlar (Cevizci, 2016; Durkheim, 1934/2010; Kınalızade, 1565/2016; Rousseau, 1762/2014; Şirazi, 2013). Benzer şekilde Farris (2015) karakter eğitimine anaokulunda başlanması gerektiğini belirtmiştir. Ahlak üzerine çalışan araştırmacıların ve psikologların bazıları da benzer görüşü ileri sürmektedirler. Onlara göre, değerler küçük yaşta öğrenilir ve okul öncesi dönem, kişilik gelişimi açısından kritik dönemdir (A. Yıldırım, 2018). Okul öncesi dönemin kişiliğin oluşma yaşı olarak görülmesi, araştırmada öğretmenlerin sunduğu gerekçeler arasında da yer almıştır. Diğer gerekçeler ise küçük yaştaki çocuğa daha kolay şekil verilmesi, olumsuz etkenlere erken müdahale edilebilmesi ve ilerleyen yaşlardaki çocuğun yalnızca akademik başarıya odaklanıyor olmasıdır. Ortaokulda kazandırılması gerektiğini düşünen öğretmen sayısı ise oldukça azdır (n=5, %3). Genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun değerler eğitimine yönelik motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir.

Hangi değerlerin kazandırılacağı sorusu da önemli bir diğer sorunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucuna göre, katılımcı öğretmenler tarafından sıklıkla seçilen değerler, saygı, dürüstlük, hoşgörü, sevgi, farklılıklara saygı, adil olma, sorumluluk, ahlaklı olma ve yardımseverlik değerleridir. Daha az belirtilenler ise vatanseverlik, haklara saygılı

olma, doğruluk ve merhametli olma değerleridir. Söz konusu sonuçlar, ilgili literatürdeki çoğu çalışmanın (Ateş, 2013; Avcı, 2011; Bakdemir, 2010; Başçı, 2012; Çelikkaya & Filoğlu, 2014; K. Yıldırım, 2009; Keçe ve diğerleri, 2016; Memişoğlu, 2013; Ö. Can, 2008; Varol, 2013; Yazar & Yanpar Yelken, 2013; Yıldırım, Becerikli & Demirel, 2017) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan değerleri belirtmekle beraber merhametli olma, ahlaklı olma gibi programda yer almayan değerleri de belirtmişlerdir. Çengelci (2010) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenleri sadece programda geçen değerleri değil, konu içeriğiyle ve günlük yaşamla bağlantılı olabilecek başka değerleri de kazandırmaya çalışmaktadırlar. Esasen Yiğittir (2009) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu değerlerin doğrudan ünitelere dağıtılmasından memnun değildir. Mevcut çalışmanın diğer bir sonucuna göre, her bir değerin öğretmenler tarafından belirtilme sıklığı farklıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin programda yer alan değerlere aynı ölçüde önem vermiyor oluşunu göstermektedir. Varol'a (2013) göre de sosyal bilgiler öğretmenleri, pratikte, programda yer alan değerlerin her birine eşit yer vermemektedir. Araştırma sonuçları ile söz konusu çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kazandırılacak değerler üzerinde uzlaştığını söylemek zordur. Söz konusu durum değerler eğitiminde standardın sağlanmasını zorlaştırmakta, hangi değerin kazandırılacağı sorusunu bir sorun haline getirebilmektedir. Hangi değerin kazandırılması gerektiği sorununa çözüm bulmak amacıyla bazı araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler dersi özelinde birkaç kıstas öne sürülmüştür. Uduigwomen'a (2004, s. 3-4'den akt. Yiğittir, 2012, s. 3) göre kazandırılacak değerler, çocuğa göre önemli olan değerler olmalıdır. Bununla birlikte çocuğun içinde yaşadığı toplumla kişisel değerlerinin karşı karşıya geldiği durumlarda, toplum menfaati için çocuğun kişisel değerlerinden fedakârlık yapılmalıdır. Bailey (2000'den akt. Doğanay, 2011, s. 232) ise değerlerin belirlenmesinde birey, ilişkiler, toplum ve çevre olmak üzere dört

öğenin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ekşi (2003) ise temel değerlerin belirlenmesinde okulların aile ve toplumsal kurumlarla iş birliği yapması gerektiğini, böylece objektif, evrensel ve öğretilmeye layık değerler konusunda fikir birliğine varılabileceğini vurgulamaktadır. Mevcut araştırmada öğretmenler de kazandırılacak değerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı hususları dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre, kazandırılacak değerin öğrencinin hayatında yer alması, müfredatta yer alan konuyla bütünleşmiş olması, işlevsel olması, evrensel olması, toplumun ortak karar verdiği değerlerden olması, toplum yapısına ve kültürüne uygun olması gerekmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ve ailelerin konuyla ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar da mevcuttur. Araştırmalara göre, öğrenciler günlük yaşamlarına aktarabildikleri değerleri önemli görürken (Yaşar & Çengelci, 2012) aileler doğruluğu genel olarak kabul edilmiş değerlerin ve kamuda baskın olarak yer alan değerlerin okulda kazandırılmasını tercih etmektedirler (Veugelers & Kat, 2003). Araştırmaların ortak sonucuna bakıldığında, kazandırılacak değerler belirlenirken toplumun değerleri öncelikli olmakla birlikte, bireyin değerlerinin de göz önüne alınması gerektiği söylenebilir.

- Kazandırılmasını istedikleri değerler Schwartz'ın değer listesine göre sınıflandırıldığında, öğretmenlerin en sık evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve ahlaklı olma boyutlarında yer alan değerleri belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Schwartz'ın on değer sınıflamasından güç, hazcılık ve uyarılım boyutlarında yer alan değerlerin ise öğretmenler tarafından hiç belirtilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin kendi değer yönelimlerine yönelik yapılan bir çalışmada (Akdeniz, 2018), sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin en az önem verdikleri boyutların hazcılık, uyarılım ve güç olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin yanı sıra ortaokul öğrencilerinin değer yönelimlerini inceleyen Yiğittir (2012), çalışmasında öğrencilerin güç ve hazcılık boyutlarına ait hiçbir değeri belirtmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından güç (otorite,

zenginlik gibi) ve hazcılık (haz duyma, hayattan zevk alma gibi) boyutlarına giren değerler seçilmemiştir. Bu durumun değer sınıflarına dahil olan değerlerin olumsuz algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

- Öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasına yönelik gerekçelerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, değerlerin kazanıldığı takdirde topluma, kişinin kendisine ve insanlığa birçok fayda sağladığı; yaşanan birçok olumsuz durumun ise değer eksikliğinden kaynaklandığı gerekçe olarak gösterilmiştir. Söz konusu gerekçeler değer varlığının sağladığı faydalar ve değer eksikliğinin göstergeleri şeklinde iki temaya ayrılmıştır. Her iki tema, çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Değer varlığının sağladığı faydalar teması, topluma yönelik, bireye yönelik, hem bireye hem topluma yönelik ve insanlığa yönelik olmak üzere dört kategori haline getirilmiştir. Toplumda istendik davranışları kazanmalarını sağlamak, mutlu ve sağlıklı bir toplum olmak, toplumun birlikteliğini sağlamak gibi ifadeler topluma yönelik fayda kategorisine alınmıştır. Toplumla bütünleşmesini ve ailesine faydalı olmasını sağlamak ise hem bireysel hem de topluma yönelik fayda olarak düşünülmüştür. Bireye yönelik fayda kategorisine, birey olma bilincine ulaşması, ilke ve duruş sahibi olması, doyum yaşaması ve bireysel isteklerine ulaşması gibi ifadeler dâhil edilmiştir. Faydalar teması altında en az insanlığa fayda açısından görüş bildirildiği görülmüştür. Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmamasını sağlamak ve başkalarının sınırlarını geçmemesini öğretmek, insanlığa fayda sağlayacak değerler olarak nitelendirilmiştir. Kınacı (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları, değerlerin kazandırılmasında iyi vatandaş yetiştirme, birlik ve beraberliği sağlama, tarihine sahip çıkma, geleceğine yön verme ve toplumsallaşmayı sağlama gibi toplumsal temelli gerekçeler öne sürmüşlerdir. Öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada (Tay, 2009) ise değerleri kazandırma gerekçeleri kendini gerçekleştirme, başarılı olma, sosyalleşme, demokratikleşme, ulusal olma, barış ve zorunluluk şeklinde yedi başlığa ayrılmıştır. Benzer şekilde söz konusu araştırma sonucunda da bireysel gerekçeler

olmakla birlikte toplumsal faktörler ön plandadır. Örneklem gruplarının farklılığına rağmen, sözü edilen araştırmaların sonuçlarının mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Değer eksikliğinin göstergeleri teması ise toplumsal, bireysel ve değere ait olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Olumsuz özelliklerin toplumda normalleştirilmesi, toplumsal ötekileştirme, toplumdaki gerginliğin ve toplumsal kutuplaşmanın artması değer eksikliğinin toplumsal göstergeleri olarak kabul edilmiştir. Bireysel göstergeler kategorisinde ise insanların birbirine karşı acımasız davranışlarında artış, bireylerdeki vicdan yoksunluğu ve farklı fikirleri yok sayma ifadeleri yer almıştır. Ancak aynı zamanda bireysel göstergelerdeki ifadeler toplumu, toplumsal göstergelerdeki ifadeler de bireyi etkileyecek yapıdadır. Bu sebeple bireysel ve toplumsal göstergelerdeki ifadelerin birbirinden net bir şekilde ayrıldığı düşünülmemelidir. Değer eksikliği teması altında oluşturulan değere ait göstergeler kategorisinde ise değerlerin anlamlarındaki değişime vurgu yapılmak istenmiştir. Bencillik ve sınırsız özgürlük gibi değerlerin geçerli olması, değer atfetmenin yeni ölçütünün menfaat olması gibi ifadeler, günümüzde değerin anlamındaki değişimi yansıtmaktadır. Özdaş (2013), Coşkun (2011) ve Thorngberg (2008) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenler değerler eğitimini, disiplin sorununun ve istenmeyen öğrenci davranışlarının bir çözümü olarak görmektedirler. Öğretmenlere göre disiplin sorunları, değer eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ergin ve Karataş (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler, değerler eğitimini yitirilen değerlerin kazandırılması için verilen eğitim olarak görmektedirler. Çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, her ne kadar katılımcı öğretmenler okul özelinde gerekçe sunmamış olsalar dahi, sözü edilen çalışmaların değer eksikliğine vurgu yapması açısından gerekçelerin benzer temalar altında toplandığı söylenebilir.

- Katılımcı öğretmenlerin uygulamada kullandıkları veya tavsiye ettikleri yöntemler sırasıyla örnek olay, anlatım, tartışma ve proje yöntemleridir. Teknikler ise belirtilme sıklıklarına göre sırasıyla gösterim, düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, eğitsel oyun,

benzerim, çember ve drama teknikleridir. Yapılan araştırmalarda, farklı birçok yöntem ve teknikleri tercih etmekle birlikte, öğretmenlerin sıklıkla örnek olay, anlatım, tartışma, soru-cevap yöntem/tekniklerini tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır (Akyıldız, 2016; Başçı, 2012; Baysal, 2013; Can, 2008; Çengelci, 2010; Çiçek, 2017; K. Yıldırım, 2009; Memişoğlu, 2013; Yazar & Yanpar Yelken, 2013; Yıldırım ve diğerleri, 2017). Ortaya çıkan sonuçlar, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sayılan yöntem/tekniklerin dışında, literatürde herhangi bir yöntem ya da teknik olarak rastlanmamış olsa da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değerleri empati kurdurarak kazandırdıklarını belirtmiştir. Halstead ve Taylor'a (1996) göre, değerler eğitiminde kullanılan yöntemler okul öncesi dönemde bile çeşitlilik göstermektedir. Benzer şekilde Sözer, Bozkurt ve Bozkurt (2016) yaptıkları çalışmada yöntem ve tekniklerin kazandırılacak değere göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Söz konusu durum, katılımcı öğretmenlerin yöntem ve özellikle teknik tercihlerindeki farklılığı açıklayabilir.

- Katılımcı öğretmenlere göre, değerler eğitiminde dikkat edilecek hususlara ilişkin görüşleri, eğitim durumları ile ilgili, eğitim ortamı ile ilgili ve eğitimci ile hususlar olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Eğitim durumları ile ilgili hususlar teması, kendi içinde üç kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenler öğrencinin merkeze alınmasını, yapılacak etkinlikleri planlarken öğrencinin bireysel farklılıklarının ve kişisel özelliklerinin dikkate alınmasını ve uygulamaların öğrencilerin hazırbulunuşluğuna dikkat ederek yapılmasını ifade etmişlerdir. Söz konusu ifadeler, temel ilkeler kategorisi altında birleştirilmiştir. Yöntem ve tekniklerin seçimi kategorisinde ise öğretmenler, grup çalışmalarına ağırlık veren, çoklu zekâ kuramına göre hareket edilebilen, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyan, öğrencinin gelişim dönemine uygun ve öğrencinin dikkatini çeken yöntem ve tekniklerin seçilmesini ifade etmişlerdir. Seçilen yöntem veya teknikte kullanılacak materyalin içeriğine ilişkin de

görüşler mevcuttur. Öğretmenlere göre seçilen materyalin içeriği hem ders konusuyla ilişki olmalı hem de öğrencisinin yaşantısında yer almalıdır. Ayrıca bu materyalde dramatik öğeler kullanılmamalıdır. Öğretmenlerin materyallerine ilişkin görüşleri, kullanılacak materyalin içeriği adlı kategori altında toplanmıştır.

Eğitim ortamı ile ilgili hususlar teması içerisinde sınıf içi ve sınıf dışı ortamın nasıl olması gerektiğine dair görüşler yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlere göre, değerler eğitiminin uygulandığı sınıfta korku olmamalı, özgür, demokratik, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulmalıdır. Sınıf içerisinde sevgi-saygı dengesi iyi gözetilmelidir. Sınıf dışı ortam ise öğretmenlerin müdahale alanı dışında olmakla beraber, öğretmenlere göre çevresel faktörlere dikkat edilmeli ve aile ile iş birliği içinde olunmalıdır. Veugelers (2000), değerlerin müfredat ve ahlaki iklime sahip okul vasıtasıyla transfer edilebileceğini savunmaktadır. Okulun ahlaki iklimi kavramı ile kastedilen şeyler; okul içindeki ilişkilerin doğası, baskın toplumsal etkileşim biçimleri, öğretmenlerin beklentileri ve tutumları, öğrenme iklimi, çatışmaları çözme biçimleri, fiziki çevre, yerel toplum ve anne-baba ile bağlantılar, iletişim modelleri, okuldaki öğrenci ilişkilerinin doğası, disiplin prosedürleri, zorbalık ve ırkçılık politikaları, yönetim tarzı, okulun temel felsefesi ve amaçlarıdır (Halstead & Taylor, 2000; Nucci & Powers, 2014). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı olarak ifade ettiği hususlar, değerler eğitimi sürecini önemli derecede etkileyecek hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimci ile ilgili hususlar teması ise öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin üstlenmesi gereken rollere ilişkin dört kategoriden oluşmaktadır. Rol-model olarak öğretmen kategorisi altında öğretmenlerin davranışlarıyla örnek olmasını vurgulayan ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadelere bakıldığında, öğretmenler sınıf kurallarına uymalı, tüm öğrencilere aynı değeri yansıtmalı, herkesin saygıya değer olduğunu ön planda tutmalıdır. Ayrıca kazandırdığı değeri kendi hayatında yaşamalı ve söyledikleri ile yaptıkları

tutarlılık göstermelidir. Şirazi'ye (2013) göre öğretmenin ahlak eğitiminde tutarlı olması önemlidir. Eğer öğretmenin söyledikleri ile yaptıkları birbirine uymazsa öğrenci üzerinde tesirli olmaz. Yapılan araştırmalara göre okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler ve velilerin büyük çoğunluğu öncelikle rol-model olunması gerektiğine veya rol-model olarak etki ettiklerine inanmaktadırlar (Ateş, 2013; Avcı, 2011; Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Baltacı, 2018; Çağatay, 2009; E. Oğuz, 2012; Kınacı, 2018; Kurtdede Fidan, 2009; Tay & Yıldırım, 2009; Titus, 1994; Topkaya, 2011; Varol, 2013; V. Aktepe, 2010; 2014; Veugelers & Kat, 2003; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Zengin, 2017). Bu sonuçlar, araştırma sonucunu desteklemektedir. İletişim kaynağı olarak öğretmen kategorisindeki ifadelerde ise öğretmenin iletişim becerilerine atıfta bulunulmaktadır. Katılımcı öğretmenlere göre bir öğretmen, ses tonunu ve vurguyu doğru kullanmalı, iletişimde ben dilini tercih etmeli, öğrencilerle olumlu iletişim kurmalı ve üslubuna dikkat etmelidir. Rehber olarak öğretmen kategorisinde öğretmenin psikolojik açıdan öğrenciye yaklaşımları vurgulanmıştır. Kategori içerisinde öğrencinin birey olmasına ve kendini tanımasına destek olmak, öğrenciye güven vermek, sorunu olan öğrencilerle ilgilenmek ve onlara dikkat etmek gibi ifadeler yer almaktadır. Eğitimci olarak öğretmen kategorisinde ise öğretmenin öğretici rolü dışındaki rolüne ilişkin davranışlarına vurgu yapılmıştır. Söz konusu davranışlar, öğrenci gelmediyse arayıp sorması, öğrenciye ismi ile hitap etmesi, öğrenciyi arkadaşlarıyla kıyaslamaması, aşağılamaması ve öğrencinin yanlış davranışlarını uyarması gibi öğretmenlerden beklenen davranışlardır. Öğretmenlerin değerler eğitimindeki rolünü ele alan çalışmalar (Cevizci, 2016; Hökelekli, 2013; Quisumbing & de Leo, 2005) da eğitimci ile ilgili hususlar temasında yer alan ifadeleri destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmalara göre öğretmen, sınıfını demokratik ilke ve değerlere uygun olarak yönetmeli, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalı, öğrencilerine eşit muamele etmeli, sınav ve değerlendirmelerde adil olmalıdır. Öğretmenler davranış ve tutumlarıyla öğrencilerine model olmalı, farklı fikirlere saygıyı,

hoşgörüyü öğretmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmalı, birbirlerine saygı duymalarını ve iyilik yapmalarını sağlamalı ve onlara grubun değerli bir üyesi olduklarını hissettirmelidir.

- Öğretmenler, değerler eğitimi sürecinde bazı problemlerle karşı karşıya olduklarını belirtmişlerdir. Söz konusu problemler, iç kaynaklı ve dış kaynaklı olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Kurtdede Fidan (2013) değerler eğitimini zorlaştıran etmenleri aileden, medyadan, öğretmenden, eğitim sisteminden kaynaklı şeklinde kategoriler haline getirmiştir. Bunun yanı sıra Gömleksiz ve Kılınç (2015) da değerler eğitiminde yaşanan sorunları; aileden, öğrenciden, okul yönetiminden ve çevreden ilgisizlik, yapılan çalışmaların mali destek gerektirmesi sebebiyle ekonomik sorunlar ve zaman sıkıntısı şeklinde kategorilere ayırmışlardır. Mevcut araştırmada kategorilerin oluşturulmasında ise Kurtdede Fidan (2013) tarafından yapılan sınıflama temel alınmıştır.

Dış kaynaklı sorunlara bakıldığında, temanın altında; toplumdan, aileden, medyadan ve çevreden kaynaklı olmak üzere dört kategori yer almaktadır. Kültürel yozlaşma, hızlı kentleşme, terör olayları, göçler, toplumdaki olumsuz örnekler, okulda söylenen ile toplumda yapılan yanlışlıkların çelişmesi, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kalmaması gibi faktörler, toplumdan kaynaklı problemler olarak görülmektedir. Aileden kaynaklı problemlere bakıldığında, değer eğitiminin ailelerde verilmemesi veya verilse dahi yetersiz olması, ailelerin bilinçsizliği, parçalanmış aile çocukları gibi ailevi sorunlar, ailenin başarı/sınav odaklı düşüncesi, aileden kazanılan değerlerin baskın olması, dolayısıyla okulun ve ailenin benimsediği değerlerin çatışması gibi ifadeler karşımıza çıkmaktadır. Bazı araştırmalara (Baydar, 2009; Ergin & Karataş, 2014; Yiğittir, 2009) göre, okul dışı (aile, sosyo-kültürel çevre) kazanılan değerlerle okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin uyuşmaması, değerler eğitiminde yaşanan önemli problemlerden biridir. Ayrıca Selçuk (2016) tarafından yapılan çalışmada velinin desteklememesi, değerler eğitiminde yaşanan temel sorunlar arasındadır.

Söz konusu çalışmaların bulgularının, araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Diğer bir kategori ise medyadan kaynaklı problemlerin yer aldığı kategoridir. Buna göre, kitle iletişim araçlarının olumsuz değerler kazandırması ve internet ortamında sağlanan bilinçsiz özgürlük medyanın değerler eğitiminde oluşturduğu problemler arasındadır. Benzer şekilde birçok çalışma (Akyıldız, 2016; Çiçek, 2017; Kurtdede Fidan, 2009; Yazar, 2010; Yazar & Yanpar Yelken, 2013) kitle iletişim araçlarının değerler eğitimini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Çevreden kaynaklı problemler ise öğrencinin mahallesinin ve arkadaş çevresinin kötü olması, çevrenin değerler eğitimi sürecine desteğinin yetersizliğidir.

İç kaynaklı sorunlar teması altında ise öğretmenden, okuldan, eğitim sisteminden ve öğrenciden kaynaklı olmak üzere yine dört kategori oluşturulmuştur. Öğretmenin değerler eğitimini önemsememesi, duyarsız kalması, öğretmenler arasında değer yargısı farklılığı, standart bir uygulamanın olmaması, belli branşların görevi gibi düşünülmesi, öğretmenin kendi düşüncelerini değer diye vermesi, öğretmenin yeterli donanıma sahip olmaması, rol-model olmaması, söyledikleri ile yaptıkları arasındaki tutarsızlık, öğretmenlerdeki diğer etkenlerin daha etkili olduğu inancı gibi faktörler, öğretmenden kaynaklı problem kategorisinde yer almaktadır. Keskin ve diğerleri (2014), Memişoğlu (2013) ve Varol (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Baltacı (2018) ise tüm branşların değerler eğitimine aynı önem vermemesinin okul yöneticileri tarafından bir problem olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Söz konusu çalışmaların sonuçları araştırmada ortaya çıkan bazı sonuçlar ile örtüşmektedir. Okulun bütün yapılarıyla (müdür-hizmetli-öğretmen vs.) ortak hareket etmemesi, okulların değerler eğitimine önem vermemesi, fiziki şartlarının yetersizliği, idarenin öğretmeni değerlendirme kriterinin sınav sonuçları/akademik başarı olması, uygulamalar için maddi kaynağın yetersizliği, sınıfın kalabalık olması ve okulda verilen ek işlerin uzun zaman alması ise okuldan kaynaklı problemlerdir. Eğitim sisteminden kaynaklı problemler, müfredatın

yoğunluğu, müfredattaki konular ile değerler eğitiminin uyuşmaması ünitelerle sınırlandırılması, resmi bir ders olarak verilmemesi, kısa sürede etkili sonuç alma beklentisi, teoride kalması, rekabetçi eğitim sistemi ve bilişsel başarı odaklı ölçütün olması gibi problemlerdir. Literatürdeki birçok araştırma okuldan ve eğitim sisteminden kaynaklı problemlere ilişkin sonuçları desteklemektedir. Söz konusu araştırmalara (Ateş, 2013; Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Başçı, 2012; Baydar, 2009; Çağatay, 2009; Çiçek, 2017; Keçe ve diğerleri, 2016; Keskin ve diğerleri, 2014; Kurtdede Fidan, 2013) göre sosyal faaliyetler için okulların fiziksel yetersizliği, sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencilerle bireysel ilgilenmenin zorluğu, ülkemizde bilgi öğretiminin ön planda olması, müfredatın ağırlığı, ders saatinin yetersiz olması gibi faktörler değerler eğitimini zorlaştıran sorunlardır. Araştırmada ortaya koyulan son kategori ise öğrenciden kaynaklı problemler kategorisidir. Buna göre, öğrencinin dikkatini sadece notla değerlendirileceği etkinliklerin çekmekte ve öğrencide başarıya giden her yol mubahtır düşüncesi hakimdir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğundaki farklılıklar, farklı çevrelere mensup öğrenciler arasındaki farklılıklar, yasal hakları kötüye kullanma, öğrencinin saf çıkarcı bakış açısına sahip olması sayılan diğer problemlerdir.

- İhtiyaç analizinin son kısmında öğretmenlerin değerler eğitiminde tercih ettikleri yaklaşımlar ve bu yaklaşımları tercih etme sebeplerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin çoğu, değerleri ya telkin ederek ya da rol-model olarak öğretmektedir. Baldemir'in (2010) yaptığı çalışma dışında, yapılan çoğu araştırma sonucunda da (Akyıldız, 2016; Çengelci, 2010; Kurtdede Fidan, 2013; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Yiğittir, 2009) sosyal bilgiler dersini veren öğretmenlerin diğer yaklaşımlara oranla daha fazla telkin etme yaklaşımını tercih ettikleri ortaya koyulmuştur. Her ne kadar bazı araştırma sonuçlarında (Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Kurtdede Fidan, 2009) telkin etme yaklaşımı değerler eğitimi yaklaşımları arasından en az etkili olan olarak belirlenmiş olsa da Veugelers ve Kat'ın (2003) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin ve ailelerin telkin etme

yaklaşımını oldukça önemli gördükleri de belirlenmiştir. Yine birçok çalışmada (Ateş, 2013; Avcı, 2011; Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Baltacı, 2018; Çağatay, 2009; E. Oğuz, 2012; Kınacı, 2018; Kurtdede Fidan, 2009; Tay & Yıldırım, 2009; Titus, 1994; Topkaya, 2011; Varol, 2013; V. Aktepe, 2010; 2014; Veugelers & Kat, 2003; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Zengin, 2017) öğretmenlerin rol-model olmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Sözü edilen çalışmalar, araştırma sonucunu desteklemektedir. Mevcut araştırmada, değer analizi ve değer belirginleştirme yaklaşımları, az sayıda da olsa öğretmenlerin tercih ettiği diğer yaklaşımlardır. 2005 Sosyal Bilgiler Programında öğretmenlere tavsiye edilen yaklaşımlardan yalnızca ahlaki muhakeme yaklaşımının öğretmenler tarafından tercih edilmediği görülmüştür. Benzer şekilde Varol'un (2013) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki muhakeme yaklaşımını hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Can (2008) ise çalışmasında öğretmenlerin değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri etkin bir şekilde kullanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Söz konusu sonuçlar, mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmadan çıkan sonucun aksine sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların bazılarında (Baysal, 2013; Yazar & Yanpar Yelken, 2013) ise sosyal bilgilerin öğretmenlerinin sıklıkla ahlaki muhakeme yaklaşımını tercih ettikleri bulunmuştur. Yaklaşımlar açısından farklı sonuçlara ulaşılmış olması, çalışmaların örneklem grubunun farklı olması sebebiyle, doğal karşılanabilir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğunun telkin etme yaklaşımı dışında diğer yaklaşımlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte alınan bazı cevapların analizi neticesinde her bir yaklaşımın olumlu ve olumsuz tarafı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna göre, telkin etme yaklaşımının olumlu yönleri; kalabalık sınıflar için etkili ve kolay uygulanabilir, öğretmenlerin bildiği, toplum yapısına uygun, sürekli hatırlatma sebebiyle kalıcı ve küçük yaş grubu için gerekli olmasıdır. Superka ve diğerleri (1976) tarafından yapılan araştırmada telkin etme yaklaşımının kültürün

devamlılığına olumlu etkisi olduğu, öğretmenlerin sıklıkla ve kolaylıkla uyguladığı bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Sözü edilen araştırma sonucunun, mevcut araştırmanın bazı bulgularını desteklediği söylenebilir. Olumsuz yönleri ise öğrencilerin istenen davranışı sadece otoritenin olduğu ortamlarda sergilenmesine yol açması ve dolayısıyla içselleştirmemesi sebebiyle kalıcılığının olmaması, kişilik için olumsuz sonuçlar doğurma riskini taşıması, tek tip insan yetiştirme olasılığı, bireyi pasifleştirmesi, bıktırıcı olabilmesi, tersi davranışa sebep olabilmesidir. K. Yazıcı (2006) araştırmasında telkin etme yaklaşımında değerin davranışa dönüşmesini engelleyen sınırlılıklar olduğunu belirtmektedir. Bu durum değerin kalıcılığını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca Oser ve Althof (1992'den akt. Çiftçi, 2001, s. 65-66) telkin etme yaklaşımında öğrencinin pasifleştirildiğini ve öğrencinin telkin edilen değere bir yerde uyarken başka bir yerde uymayabileceğini ileri sürmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, sözü edilen sonuçlar mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmenler, bireye tercih hakkı sunması, değerler üzerine tartışma ortamı yaratarak bireyin kendi değerini ifade etmesini sağlaması, değerlerin mantıklı bir şekilde yorumlanması, değerlerin olumlu veya olumsuz sonuçlarının öngörülebilmesi gibi özellikleri değer analizi yaklaşımının olumlu yönleri olarak sıralamışlardır. Superka ve diğerlerine (1976) göre bu yaklaşımda değer kazanma sürecine mantığın prosedürleri ve kuralları rehberlik eder. Öğrenciler 'neden değerlere uygun yaşanması gerektiği' konusunda ikna olur. Bu ifadeler, öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin olumlu düşüncelerini desteklemektedir. Yaklaşımın sadece aklı ön plana alıp duyguları ikinci plana atması, somut değerlendirme imkânı olmaması ve kısıtlı zamanda uygulanmasının zor olması gibi özellikler olumsuz yönleri olarak ifade edilmiştir. Welton & Mallan'a (1999'dan akt. Ekşi & Katılmış, 2014, s. 26) göre değer analizi yaklaşımının bazı zayıf yönleri vardır. Öğrenciler, akılcı ve mantıklı çözümler üretirken duygusallığı öteleyebilirler. Ayrıca bu yaklaşımın diğer zayıf yönü, sınıf düzeni ve zaman yönetimi açısındandır. Öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin vereceği cevapların

uzaması, sınıftaki tüm öğrencilerin sürece katılımını olumsuz etkileyebilir. Araştırmanın literatür kısmında yaklaşıma yönelik belirtilmiş olan olumsuz eleştiriler, öğretmenler tarafından bildirilen olumsuz yönleri desteklemektedir. Araştırmada öğretmenler tarafından belirtilmeyen ancak literatürde yer alan olumsuz eleştiriler de mevcuttur. Bacanlı'ya (2017) göre, bu yaklaşım öğretmenlerin yüksek donanıma sahip olmasını gerektirmektedir. Yiğittir ve Kaymakçı (2012) ise bu yaklaşımın ilköğretim düzeyine uygun olmadığını, daha ziyade üniversite düzeyinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Değer belirginleştirme yaklaşımının olumlu özelliklerine bakıldığında, bunlar, bireyin kendisine olan farkındalığını artırması, bireyi özgür kılması ve bireye yaşamakta olduğu değeri fark ettirmesidir. Bireyin kendi oluşturduğu değerin yanlış olma ihtimali, kıyaslamaya ve ayrımcılığa sebep olma ihtimali, öğretmenin uygulamada zorluk yaşaması gibi özellikler ise olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir. Kirschenbaum (2000) değer belirginleştirmenin bazı zayıf yönleri olduğunu belirtmektedir. Bunlar arasında, araştırma sonuçlarına benzer olarak, ahlaki olan veya olmayan konuların ayırt edilmesinde başarısızlık yer almaktadır. Söz konusu başarısızlık öğrencilerin kendi oluşturduğu değerin yanlış olma ihtimaline işaret etmektedir. Aynı şekilde Titus (1994) ile Naylor ve Diem (1987'den akt. K. Yazıcı, 2006, s. 511) de benzer noktalardan yaklaşımı eleştirmektedirler. Onlara göre öğretmen, öğrenci ne seçerse seçsin müdahale etmediği için, öğrenci doğru ve yanlış arasında ayrım yapamamaktadır.

Öğretmenler, uygulamada tercih etmeseler dahi, ahlaki muhakeme yaklaşımına yönelik olumlu veya olumsuz yönleri de sıralamışlardır. Öğretmenlere göre, öğrenciye ikilemler yoluyla doğruya ulaşma imkânı vermesi, karşılaştırma yapmaya ve kişinin kendinin sorgulamasına olanak tanıması, vicdanı ve mantığı aynı anda işe koşması ahlaki muhakemenin olumlu yönleridir. Değerlerin değişkenliğinden ötürü karşılaştırmanın uygun olmaması ve bireyin rencide olma ihtimali ise olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir. Literatürdeki ilgili çalışmalarda (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014; Snarey & Samuelson, 2014;

Titus, 1994; Trevino, 1986) ahlaki muhakeme yaklaşımı, birçok yönden eleştiri almıştır. Söz konusu yaklaşım genellikle ahlaki yargının ahlaki eylemi yordamayacağı, ön yargılı olduğu ve evrensel olmadığı gibi eleştirilere maruz kalmıştır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının ilgili çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin çoğu, görev yaptıkları kademeden ziyade daha küçük yaşlarda değerler eğitimi verilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Söz konusu durumun ise öğretmenlerin ortaokulda değerler eğitimine yönelik motivasyonlarını düşürme ihtimali kuvvetlidir. Bu sonuca göre, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi sürecine aktif katılmaları için teşvik edilmelerine ihtiyaç duydukları söylenebilir.
- Öğretmenler, genellikle 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan değerleri belirtmişlerdir. Ancak yine de öğretmenlerin hangi değerlerin kazandırılacağı konusunda uzlaşmaya varamadıkları düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin kazandırılacak değerleri belirlerken kişiden kişiye değişmeyen, standart şekilde oluşturulmuş kriterlere ihtiyaç duyduğu söylenebilir.
- Öğretmenler, değerler eğitiminde birçok yöntem ve teknikten yararlanmaktadır. Bu yöntem ve teknikler, öğretim faaliyetlerine özgü yöntem/tekniklerdir. Bu sebeple değerler eğitimine özgü yöntem veya tekniğe ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.
- Öğretmenler, değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken birçok faktör sıralamışlardır. Seçilecek yöntem ve tekniklerde dikkat edilmesi gerekenler, materyallerin içeriğinin nasıl olması gerektiği, eğitsel planlamaların taşıması gereken temel ilkeler, sınıf içi ve sınıf dışı ortamın nasıl olması gerektiği, değerler eğitiminde öğretmenin üstlenmesi gereken rol ve özellikleri gibi hususlara ilişkin görüşler, bir ihtiyaç analizine yönelik bir veriden daha ziyade geliştirilen model önerisine yol gösterici olmuştur.

- Öğretmenler, değerler eğitimi sürecinde öğretmene birden fazla rol yüklemişlerdir. Sözü edilen roller, öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken onları destekleyici ve teşvik edici planlamalara ve kararlara ihtiyaç duydukları söylenebilir.
- Öğretmenler, değerler eğitimi sürecinde yaşanan birçok problemi ifade etmişlerdir. Söz konusu problemler dış kaynaklı ve iç kaynaklı problemler olarak iki temaya ayrılmıştır. Dış kaynaklı problem hem öğretmen hem de araştırmacılar açısından müdahale edilebilecek alanın dışında kalmaktadır. Öğrenciyi dış dünyadan soyutlamanın imkânsız olması, dış dünyanın ise müdahale edilemeyecek değişkenlerden oluşması, geliştirilecek program ya da modelin dış kaynaklı problemleri ele almasını zorlaştırmaktadır. Bu sorunlar ancak devlet eliyle yürütülen daha kapsamlı ve daha uzun süreli çalışmaların ele alabileceği sorunlar olarak görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, söz konusu problemlerden müdahele edilebilecek olan iç kaynaklı problemlerin çözümü üzerinde çalışılması uygun görülmüştür. Problemin derinlemesine çalışabilmesi amacıyla konu alanı sınırlandırılmış ve bazı iç kaynaklı problemleri çözmesi öngörülen bir model önerisi geliştirilmeye karar verilmiştir.
- Öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar çeşitlilik göstermekle beraber, telkin etme ve sosyal öğrenme yaklaşımlarını sıklıkla tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır. Bunun bir sebebi, öğretmenlerin diğer yaklaşımlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmamaları ve diğer yaklaşımların (telkin etme ve rol-model olma) geçmişten beri kullanılan yaklaşımlar olmaları olabilir. Ayrıca öğretmenler, yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenler için her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple geliştirilmesi planlanan model önerisinin

öğretmenlerin ifade ettiği olumlu yönleri dikkate alan ve olumsuz yönleri minimuma indiren özelliklere sahip olması oldukça önemli görülmektedir

5.1.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine dair sonuç ve tartışma. Çalışmanın bu kısmında, model önerisi geliştirme amacıyla yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizlerinden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir. Model önerisi geliştirme aşamasında, iki sosyal bilgiler öğretmeni ile yaklaşık iki sene süren bir sürede çalışılmıştır. Her iki öğretmenin değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmenlerden birisi değerler eğitimi sürecinde telkin etme yaklaşımını benimserken diğer öğretmen değer belirginleştirme yaklaşımına daha yatkındır. Ayrıca her iki öğretmen de telkin etme, değer analizi, değer belirginleştirme ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının her birini uygulamıştır. Öğretmenler telkin etme yaklaşımında öğretmenler arasında doğru değerin farklılaşabileceği kaygısını taşımaktadırlar. Değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının ise küçük yaş gruplarında uygulanmaması gerektiği düşünülmektedir. Değer belirginleştirme yaklaşımının uygulanmasında ise öğretmenler, olumsuz değerin hem pekişeceğini hem de sınıf içerisinde yaygınlaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenin doğrudan müdahale etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin hem öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaya fırsat veren hem de yanlış bir değer oluşumunda müdahale edebilecekleri bir yaklaşımı istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuçlar, değerler eğitimi yaklaşımlarına yönelik literatürde yer alan ve önceki kısımlarda belirtilen eleştirilerle örtüşmektedir.

- Her iki öğretmen de uygulamalarında kazandırılacak olan değeri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen değere göre seçmişlerdir. Veugelers ve Vedder (2003) çalışmalarında, okulda verilen değerler eğitiminde kazandırılacak değerlerin toplumun

değerlerini yansıttığını ve genellikle merkezi olarak kabul edilen değerlerin müfredatla birlikte öğretmenlere kılavuz olarak sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin uygulamalarında programda geçen değeri seçmeleri doğal karşılanabilir. Her ne kadar doğrudan kazandırılması istenen değerler, sosyal bilgiler öğretmenlerine belli bir liste halinde verilmişse de hangi değerlerin kazandırılacağı sorunu kesin olarak ortadan kalkmamaktadır (Sanchez, 1998). Mevcut araştırmada da öğretmenler, değerin belirlenmesinde bazı sorunlar yaşandığını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Sayılan sorunlar; değerlerin anlamının öğretmenden öğretmene farklılaşma ihtimali, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların gözden kaçırılması, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmaması, öğrenci değer seçiminde serbest olduğunda olumsuz değeri kazanma ihtimali, kazandırılmak istenen değerin ailenin ve toplumun değerleriyle çatışma ihtimali, kazandırılması gereken öncelikli değerlerin belli olmaması ve öğretmenin kendi değerlerini doğru değer kabul etmesidir. Benzer kaygılar Halstead ve Taylor (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yer almaktadır. Araştırmacılara göre, toplumdaki grupların her biri farklı politik, sosyal, dinsel, ideolojik, ekonomik ve kültürel değerlere sahiptir. Söz konusu gruplar, kendi değerlerinin öncelikli olduğu konusunda yarışırlar. Çocuklara kazandırılacak değerler üzerine ilgili grupların beklentisi ise çatışmayı doğurmaktadır. Öğretmenler, değerler bazı kriterlere göre belirlendiğinde sorunların azalacağını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre bu kriterler; toplum yapısına, öğrencinin gelişim düzeyine, akla, okul çevresine, tarihsel zamana, ders kazanımına, bölgeye ve ihtiyaca uygunluktur. Bacanlı (2017), değerlerin belirlenmesi sorununa bilişsel bir temelden yaklaşarak bir bireyin duyuşsal tepkisinden önce, söz konusu değeri bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Söz konusu ifade, öğretmenler tarafından belirtilen kazandırılacak değerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması kriterini desteklemektedir. Yalçınkaya (2016) ise değerlerin akıl yürütme ilkelerinden hareketle seçilmesi gerektiğini ileri sürerek söz konusu ilkeleri (özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü halin imkansızlığı, yeter-sebep

ilkesi) değer seçimine uyarlamıştır. Bu ilkelerden öğretmenlerin belirttiği ‘kazandırılacak değer akla uygun olmalı’ kriterini karşılamak için yararlanılabilir.

- Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üç kategori altında birleştirilmiştir. Sorunlar kategorisine bakıldığında; öğretmenler ders süresinin yetmemesini, sınıfların kalabalık olmasını, akademik başarının öncelikli olmasını, sınıfın gelişim düzeyinin göz ardı edilmesini, öğretmenin öğrenciye görüş bildirme fırsatı tanımamasını veya öğrencinin olumsuz değer kazanımı karşısında müdahale etmekten kaçınmasını ve davranışa dönük uygulamaların maliyetli olmasını değerler eğitimini zorlaştıran etmenler olarak görmektedirler. Söz konusu sonuçlar, daha önceki kısımlarda bahsedilen problemlerin arasında da yer almıştır. Öğretmenlerin bu sorunlar karşısında bazı önerileri de mevcuttur. Her iki öğretmene göre de öncelikle değer kazandırma, sürece yayılmalıdır. Böylelikle zaman kısıtlılığı ya da müfredatı yetiştirme korkusu kalmayacaktır. Diğer önerilere bakıldığında; süreç öğretmenin müdahalesine açık olmalı, etkinlikler sınıf düzeyine uygun olmalı, ılımlı bir sınıf ortamı oluşturulmalı, pekiştirici uygulamalar yapılmalı, bilgi, beceri ve değer kazanımı dengelenmelidir. Öğretmenler, uygulamada seçilecek materyalin içeriğine de ayrıca değinmişlerdir. Görsel veya yazılı materyal (hikâye, örnek olay, slayt, video vb.) kazandırılacak değere, tarihsel zamana, gelişim düzeyine, toplum yapısına, okul çevresine, milli ve manevi değerlere, ders kazanımına ve sınıf seviyesine uygun olmalıdır. Öğretmenler tarafından materyalin içeriğine yönelik belirtilen kriterlerin, değerlerin belirlenmesinde belirtilen kriterler ile neredeyse aynı olduğu görülmektedir.

- Öğretmenler, değerlerin kazanılıp kazanılmadığını genellikle gözlemleyerek ve zümre öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı araştırma (Ateş, 2013; Bakdemir, 2010; Yazar & Yanpar Yelken, 2013) sonuçları, öğretmenlerin değerlerin kazanılıp kazanılmadığını gözlemleyerek değerlendirdiğini doğrulamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler değerlendirme boyutunda bazı sorunlar

olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre değerlendirmede yaşanan sorunlar; değerlendirme kriterlerinin belirsizliği, ölçme araçlarının yokluğu ya da eksikliği, sadece okul içi yaşantının gözlemlenebilmesi ve diğer derslerde gözlemleyememektir. Bunlara ilişkin çözüm önerileri de sunulmuştur. Dönem başında yapılan zümre toplantısında kriterleri belirleme, dönem sonunda yapılan zümre toplantısında kriterlere göre değerlendirme yapma, sürekli gözlem, aile ile iş birliği ve diğer branş öğretmenleri ile iş birliği, her iki öğretmen tarafından da önerilen çözümlerdir. Literatürde sosyal bilgiler dersine özgü ölçme aracı geliştirme çalışmaları (Beldağ ve diğerleri, 2016; Gömleksiz & Cüro, 2011; Keskin, 2008; Şahin, 2013) mevcuttur. Ancak söz konusu ölçme araçlarından öğretmenlerin haberdar olmadığı anlaşılmaktadır.

5.1.3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, değerler eğitimi modelinin hangi aşamaları takip etmesi gerektiğine dair sonuç ve tartışma. Çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin değerler eğitiminde izlediği aşamalara ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

- Öğretmenler, değerler eğitimi sürecini ders işleyiş akışında izledikleri sıraya uygun olarak tasarlamışlardır. Bu akışa göre, öncelikle kazandırılacak değer belirlenmiş, ders esnasında uygulamalara yer verilmiş ve sonrasında değerlendirme yapılmıştır.

- Öğretmenler öncelikle kazandırılacak değerin belirlenmesi ile değerler eğitimi sürecini başlatmaktadırlar. Bu aşamada, öğretmenler Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen değeri kazandırmayı amaç edinmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler dersin konusunu, kazanımı ve sınıf düzeyini dikkate almaktadırlar. Uygulama aşamasına geçmeden önce, zümre öğretmenler ile birlikte hangi yöntemin ve materyalin kullanılacağı belirlenmektedir.

- Yöntem/teknik ve materyal belirlendikten sonra öğretmenler, değerle ilgili örnek şahsiyetleri vurgulamaktadırlar. Sonrasında sorular ile öğrencinin değerlerini açığa çıkarmaya çalışmaktadırlar. Sınıf düzeyine uygun olarak değerle ilgili yaşanmış bir ikilem durumunu ortaya koyarak yeniden değer üzerine öğrencinin düşünmesine fırsat vermektedirler. Özellikle

‘neden’ sorusu ile öğrencinin kendi değerini sorgulaması sağlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencinin değeri içselleştirmesi için alternatif seçenekler sunmakta veya kendi değerlerini söylemektedirler. Her iki durumda da öğrenci için alternatif sunulmaktadır. Öğretmenler, uygulama aşamasında onaylama veya soru ile yönlendirme biçiminde öğrenciye müdahale edebilmektedir. Öğretmenler, uygulama aşamasında en çok süre ile ilgili zorluk yaşamaktadırlar. Sınıfların kalabalık olması da yaşanan diğer zorluktur. Ünitede yer alan değerin, ünite işlenişi süresiyle kısıtlı olması, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda her öğrenciye değerini açıklama ve yaşantıya yansıtma fırsatı vermesini engellemektedir.

- Her iki öğretmenin de uygulamada güçlü ve zayıf olduğu yönler mevcuttur. Her iki öğretmen de toplum açısından yanlış kabul edilen bir değer (örneğin şiddet, bencillik gibi) karşısında müdahale etme isteği duymaktadır. Bir öğretmen bunu doğrudan yaparken diğer öğretmen, ek sorularla öğrenciyi toplum tarafından kabul edilen değere doğru yönlendirmektedir.
- Öğretmenlerin değerler eğitiminde izlediği son aşama ise değerlendirme yaptıkları aşamadır. Genellikle zümre öğretmenler ile bir araya gelip görüş alışverişinde bulunularak değerlendirme yapılmaktadır. Öğretmenler, bu aşamada standart bir gözlem listesi veya ölçme aracı kullanmamaktadırlar.

5.1.4. Değer içselleştirme modeli. Çalışmanın bu kısmında, çeşitli disiplinlerin (felsefe, psikoloji, sosyoloji) değerler eğitimine ilişkin bakış açısı değerlendirilerek, toplumun tarihi ve kültürel yapısı dikkate alınarak, mevcut değerler eğitimi yaklaşımları irdelenerek, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden ve kendi uygulamalarına dair yapılan gözlemlerden yararlanılarak geliştirilmiş, uygulanabilir ve anlaşılabilir bir değerler eğitimi model önerisinin ayrıntılı açıklamasına yer verilmiştir.

Milli Eğitim Sisteminin amaçlarına uygun olarak tasarlanan ve ‘değer içselleştirme’ adı verilen bu model önerisi, değerlerin neden kazanılması gerektiği konusunda öğrenciyi

ikna etmeyi, değerleri öğrenciye benimsetmeyi, bu değerleri öğrencinin davranışına yansıtmasına imkân oluşturarak ve öğrencinin olumlu davranışını pekiştirerek değerin kalıcılığını sağlamayı amaçlayan bir model olarak tanımlanabilir.

* *Model önerisinin temel anlayışı:* Model önerisi, öğrenciye kendi değerinin farkına varma fırsatı veren ama aynı zamanda öğretmenlere müdahale alanı oluşturan bir anlayışı benimsemektedir. Model önerisi, öğrencilerin kazandığı değeri yaşantıya çevirmesine imkân verecek ortamlar oluşturulmasını ve böylelikle pekiştirilmesini önemsemektedir. Ayrıca öğretmenin söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olması, değerin öğrenci tarafından içselleştirilmesinde önemli bir faktördür. Öğretmen müdahale alanı içerisinde söylediklerini kendi de hayatında uygulamalıdır. Esasen öğrenci, davranışa dönüştürmeden önce zihinsel provalar yapacaktır ve bu süreçte rol-modeli öğretmen olmaktadır.

Geleneksel ve modern değerler eğitimi yaklaşımlarının birleşimi olarak kabul edilebilen bu model önerisinin her aşamasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken kriterler yer almaktadır. Kişiye doğru gelen bir değerden ziyade kriterlere uygun bir değerin belirlenip kazandırılmaya çalışılmasına önem veren model önerisi, öğrencinin neden bu değeri kazanması gerektiğine ikna olmasını beklemektedir. Ayrıca kazandırılacak değerin mantığa uygunluğu, akıl yürütme ilkeleri süzgecinden geçirilmesiyle sağlanmaya çalışılmaktadır.

* *Model önerisinin felsefi temelleri:* Model önerisinin bir felsefi görüşü tamamen benimsemekten ziyade bireyci (egzistansiyalist) felsefenin bakış açısına yakın bir çizgide olduğu söylenebilir. Bireyci yaklaşımda, insani eylemin temel koşulu özgürlüktür ancak özgürlük sorumluluktan ayrılmaz. Başka bir ifadeyle, insan sadece kendi seçimlerinden, kim olduğundan veya nasıl biri haline geldiğinden değil, yaptığı eylemin etkisi açısından kendisi dışında başkalarından da sorumludur. Bu felsefe; öğrencinin önce sahip olduğu inançlarla ilgili bir tutarlı kavrayışa ulaşması, sonra mevcut inançlarıyla anlamlarını sorgulaması ve nihayetinde başta kendi varlığı olmak üzere her şeyi yeni baştan değerlemesi şeklinde üç

aşamalı bir diyalektik önermektedir (Cevizci, 2016). Model önerisi, öğrencilere özgürlük alanı sağlanmasını önemsemekte ancak aynı zamanda öğrencinin özgürlüğün sınırlarını çizmesini, kendi özgür seçimlerinin başkalarını ne derecede etkilediğini de dikkate almasını oldukça önemli görmektedir. Bu yaklaşımın öncülerinden teist Buber'in görüşleri, model önerisinin temel anlayışına etki etmiştir. Buber'e göre öğrencinin, öğretmenin değerlendirmesi, eleştirisi ve terbiyesi ile karşılaşması gerekir. Öğretmen, müdahale edenden ziyade, etkileyendir. Bu noktada, kültür, bilgi ve değerler, duyarlı ve öğrencilerini seven bir öğretmenin eleştirisi ile terbiyesinde cisimleşir. Söz konusu durum, 'kritik buluşma' ifadesinde yerini bulur. Kritik buluşma, çocuğun doğal yaratıcı güçlerinin, dünya ile başa çıkma isteğinin değerlere ve doğru olana ilişkin bilgiyle karşılaşmasıdır. Buber, eğitimde en büyük önemi, ahlak eğitimine veya karakter biçimlendirmeye verir. İyi ve kötünün bilgisi, doğrudan öğretmek ile değil, dolaylı olarak öğretmenin kararları ve yaşayışıyla örnek bir karakter oluşturması suretiyle aktarılır. Buber'e göre, ahlak eğitiminin kazandırması gereken en önemli şey 'sınır çizgisi'dir (Cevizci, 2016). Model önerisinin her aşamasında öğretmen rol-model olduğunun farkında olmalıdır.

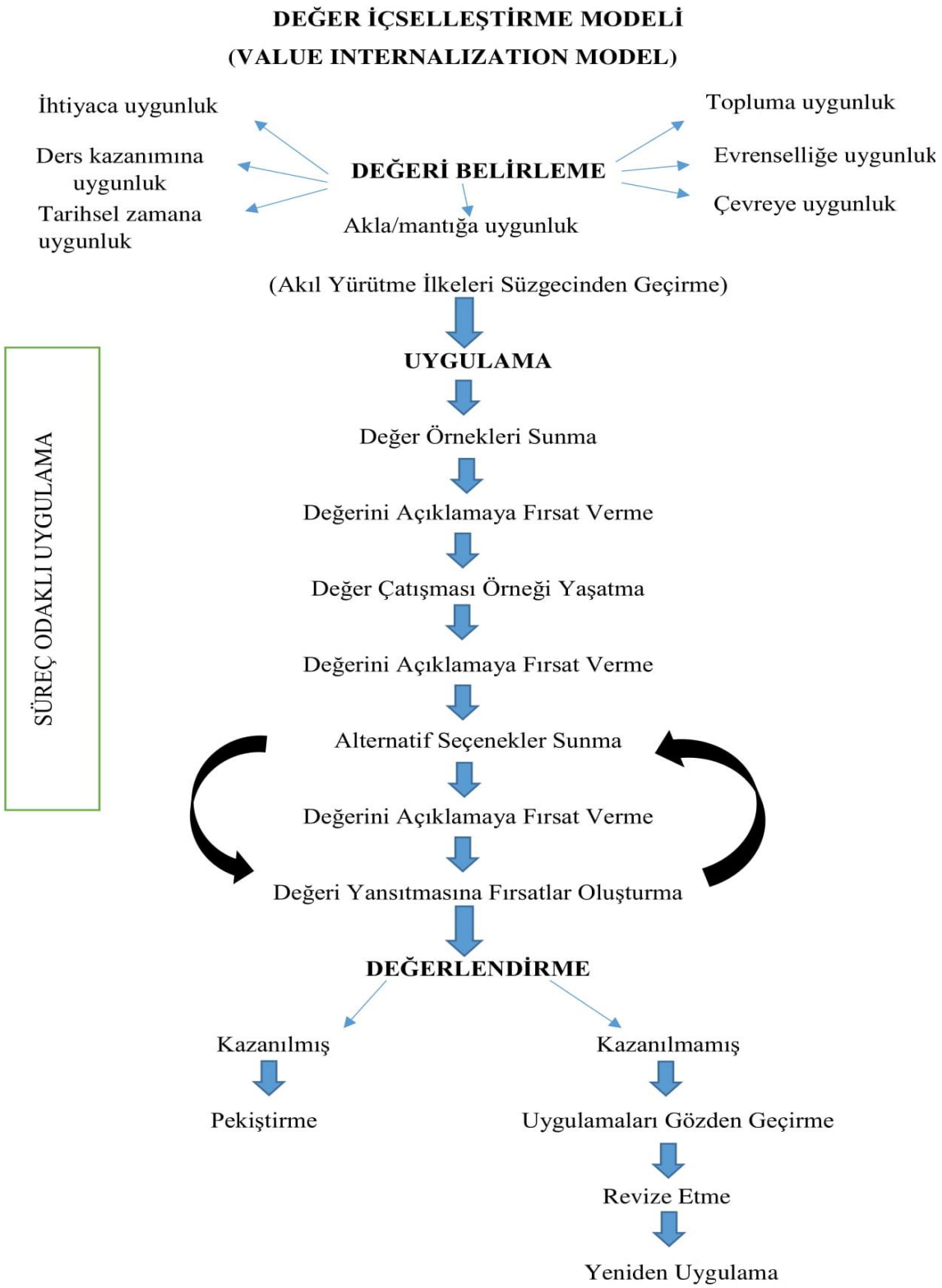
* *Model önerisinin psikolojik temelleri:* Sosyal bilişsel kurama yakın bir duruş sergileyen model önerisi, değerlerin, materyalin ve etkinliklerin öğrencinin zihinsel gelişimine göre belirlenmesini önemsemektedir. Sosyal bilişsel kuram, öğrenmeyi hem içsel hem de dışsal etkenlerin etkileşimiyle açıklar. Bu kurama göre ahlaki akıl yürütme, ahlaki kuralların uygulandığı ahlaki standartlara ve kendi kendine yaptırımlara dayanan öz-düzenleme mekanizmaları yoluyla eyleme dönüştürülür (Bandura, 1999). Bu kuramın öncüsü Bandura'nın düşünceleri, model önerisinin temel anlayışını etkilemiştir. Bandura'ya göre, sosyalleşme sürecinde insanlar, ahlaki eylem ile ilgili kendine özgü yaptırımlara temel olan ve kılavuzluk eden ahlaki standartları benimserler. Öz-düzenleme sürecinde ise insanlar, kendi davranışlarını ve durumlarını izler, ahlaki standartlarına ve algılanan koşullara göre yargılar ve yaptıkları çıkarımlara göre eylemlerini düzenleyebilirler. Yanlış bir davranış, kendini

kınamaya sebep olabilir, bu yüzden öz-düzenleme sahibi insanlar kendi ahlaki standartlarını ihlal etmekten kaçınırlar. Ona göre ahlaki eylemlilik teorisi, ahlaki eyleme, ahlaki bilgiye ve muhakemeye bağlanmış olmalıdır (Bandura, 1999). Öğrenci, herşeyden önce değeri benimsemeli, benimsediği değeri ise yaşama yansıtmalıdır. Ahlaki yargı ya da ahlaki düşünüş önemli olmakla birlikte ahlaki eyleme dönüşmedikçe o değerin var olup olmadığı anlaşılmamaktadır. Aynı zamanda otoritenin bulunduğu yerlerde davranışı yapıp sonrasında istediği gibi davranma özgürlüğü, değerlerin kazanılmadığını göstermektedir. Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeyi de literatüre katmıştır. Model önerisinin uygulama aşaması, örnek şahsiyetlerin vurgulanmasıyla başlamaktadır. Öğrencinin örnek şahsiyetlerinin davranışlarına dikkat ederek, örnek kişileri gözlemleyerek ve zihinsel provalar yaparak değerin öncelikle ifade edilmesi sonrasında ise davranışa dönüştürülmesi önemlidir.

* *Model önerisinin sosyolojik temelleri:* Değer sistemleri, kültürden kültüre, aynı kültürde zamandan zamana ve hatta aynı toplumda da bir bölge ve sınıftan diğerine farklılık gösterir. Bu durum değerlerin değişebilirliğini ve esnekliğini sergiler (Fichter, 1990/2016). Değer sistemlerinin farklılığı, değerlerin kazandırılma yaklaşımını etkileyebilir. Yabancı kültürden gelen, mevcut toplumun tarihi ile bütünleştirilmemiş, kültürel öğeleri göz ardı eden her model, yaşanmakta olan toplumsal süreçleri açıklamaktan uzak olacaktır. Diğer bir ifadeyle, toplumsal bir problemin üstesinden gelmek için makro düzeyde geliştirilen bir model önerisi, bu modelin objesi olan toplumsal kişilerin rasyonel tercihlerinin hangi kültürel bağlamda ortaya konulduğunu göstermeyecektir (Özensel, 2003). Bu açıdan bakıldığında, geliştirilen model önerisi, mevcut kültürden ve toplumun genel yapısından soyutlanamaz. Model önerisi bireylerin değerlerini önemsemekle beraber toplumsal yapının özü olan değerlerin yeni nesile kazandırılmasını önemsemektedir. Model önerisi şekil 11'de sunulmaktadır.

Şekil 11

Değer içselleştirme modeli



Şekil 11'den de anlaşıldığı üzere, model önerisinin ilk aşaması değerin

belirlenmesidir. Değerin belirlenmesi aşamasında dikkat edilecek kriterlerin ne anlama geldiği aşağıda yer almaktadır.

1) Toplum yapısına uygunluk: Kazandırılacak değerin toplumdaki yeri ve anlamı önemlidir. Toplum tarafından kabul edilmeyen ya da toplumsal yapıyı bozabilecek bir değerin kazandırılmaması gerektiği gibi toplumsal birlik ve beraberliği sağlayan değerlerin ise gözardı edilmemesi gerekir.

2) İhtiyaca uygunluk: Bu kriter hem sınıfın hem de öğrencilerin gelişim düzeyine göre neye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Değerin belirlenmesinde öncelik sınıfın ihtiyacı olmalıdır. Eğer sınıfta farklılıklara saygı değerini içselleştirmiş öğrenci sayısı az ise öncelik bu değerin kazandırılmasında olmalıdır. Bununla birlikte ergenlik dönemindeki bir çocuğa kazandırılacak değer ile erken çocukluk dönemindeki bir çocuğa kazandırılacak değerin önceliği farklı olabilir.

3) Çevreye uygunluk: Okulun bulunduğu çevre ve öğrencinin kendi sosyal çevresi, değerlerin kazanım sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla hangi değerin kazandırılacağı da bu durumdan etkilenmektedir. Ailenin benimsemediği veya okulun çevresinin benimsemediği bir değer, çocuğa kazandırılmamalıdır. Aynı zamanda çevrenin ihtiyaçları da bu noktada önem arz etmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin hangi değere ihtiyaç duyduğunun tespit edilmesi ve o değere öncelik verilmesi gerekir.

4) Tarihsel zamana uygunluk: Bir değerin günümüzde geçerli olup olmadığı da önemlidir. Değerin anlamı, tarihsel zamana uygun olarak öğrenciye verilmelidir. Günümüzde geçerliliğini yitirmiş bir değerin kazandırılmaya çalışılması, zaman kaybına yol açacaktır.

5) Ders kazanımına uygunluk: Değerler eğitimi süreci, ayrı bir ders saati olmadığı için ders işleyiş süreci içinde gerçekleşmektedir. Belirlenen değer, ders kazanımına uygun olmadığında öğretmenin değeri kazandırması da doğal olarak zorlaşacaktır. Bu sebeple, belirlenecek değerin dersin kazanımına uygun olması da beklenmektedir.

6) Akla/mantığa uygunluk: Değerin akla ve mantığa uygun olması anlamına gelmektedir. Çocuk, kazandırılacak değerin 'neden kazandırıldığına' ikna olmadığı müddetçe, o değeri içselleştiremez. Mantığa uymayan bir değer, kazandırılmaya çalışılmamalıdır.
7) Evrenselliğe uygunluk: Belirlenecek değerin tüm dünya insanlarının iyiliğine hizmet eden ve genel geçer kabul edilmiş bir değer olmasını ifade etmektedir.

Model önerisinin ikinci aşaması, uygulama aşamasıdır. Bu aşama, herşeyden önce sürece dayalı olmalıdır. Kısıtlı bir sürede verilmeye çalışılacak bir değeri, bütün öğrencilerin benimsemesi beklenemez. Söz konusu aşamada öğretmenlerin izleyeceği birçok alt aşama mevcuttur. Model önerisinin dayandığı temeller göz önüne alınarak, öğrencinin davranışın somut halini görmesi açısından ilk aşama, seçilen materyaldeki örnek şahsiyetlerin vurgulanması olmuştur. Sonrasında ise öğrencinin kendi değerini açıklamasına fırsat verecek sorular sorulmalıdır. Süreç içerisinde belirlenen değerle ilgili değer çatışması örnekleri yaşatılmalı, alternatif seçenekler sunulmalı ve her bir aşamada yine öğrencinin değerini açığa çıkarmasına fırsat verilmelidir. Öğrencinin değeri davranışa yansıtmasına imkân vermeden o değeri içselleştirip içselleştirmediğini belirlemek zordur. Bu sebeple değeri davranışa dönüştürmeye fırsatlar oluşturulmalıdır. Model önerisinde alternatif seçenekler sunma ile davranışa yansıtmaya fırsat oluşturma aşamalarının sınıf düzeyine göre yer değiştirebilir. Model önerisi, uygulama aşamasında öğretmenlere esneklik tanımaktadır.

Son aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Model önerisi, sürece odaklı bir anlayış benimsediği için değerlendirmenin de dönem başı ve dönem sonunda yapılması, değer kazanılmışsa pekiştirilmesi, kazanılmamışsa uygulama aşamasının gözden geçirilip revize edilmesi ve yeniden uygulanması önerilmektedir. Değerlendirme aşamasında öğretmenlerin dönem başında değerle ilgili davranış göstergeleri oluşturmaları ve dönem sonunda bu göstergelere göre yargıda bulunmaları, objektif bir değerlendirme açısından önemlidir.

Değer içselleştirme modeli, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarından ve uygulamalarından

yola çıkılarak geliştirilmiş bir modeldir. Aynı zamanda model önerisinin geliştirilmesinde, toplum yapısı ve mevcut kültürü dikkate alınmıştır. Milli Eğitim Sisteminin ve sosyal bilgiler dersinin amaçları göz önüne alındığında, geliştirilen model önerisinin okulda verilen değerler eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, genel ve özel olarak ikiye ayrılmış çalışma sonuçlarına ve araştırma sürecine dayalı öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Genel Öneriler. Genel öneriler kısmında, değerler eğitimiyle ilgilen karar vericilere, idarecilere ve öğretmenlere yönelik öneriler yer almaktadır.

- Değerler eğitimi, kısa sürede sonuçları gözlemlenemeyen uzun zamanlı bir eğitim sürecidir. Değerler eğitiminin belli bir sürede başlayıp belli bir sürede biten bir eğitim türü olarak görülmemesi gerekir. Bu sebeple karar vericilerin, idarecilerin ve öğretmenlerin, planlama yaparken bu faktörü göz önünde bulundurması önerilir.
- Öğretmenler değerler eğitimi sürecinde bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Karar vericilerin, planlamalarda değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları minimuma indirecek tedbirler alması önerilir.
- Değerler eğitimi, birçok faktörden etkilenebilen bir süreçtir. Bir kamu sorunu gibi düşünülüp süreç içerisine ailelerin, kitle iletişim araçlarının ve çevrenin dâhil olmasının sağlanması önerilir.
- Değerlerin kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmek zordur. Öğretmenler genellikle öğrenci davranışlarını gözlemleyerek bir karara varmaktadırlar. Ayrıca literatüre bakıldığında geliştirilen ölçme araçlarının belli değerler üzerinde geliştirildiği ve öğretmenlerin geliştirilen ölçme araçlarından haberdar olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler ile iş birliği halinde, bütün değerlere yönelik davranış göstergeleri oluşturularak ölçme araçları geliştirilmesi önerilir. Geliştirme aşamasında ise akademisyenlerden destek alınabilir.

- Öğretmenlerin akademik bilgi kazandırma ile değerler kazandırma açısından dengeyi kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersinin amacına uygun olarak bilgi, beceri ve değer kazandırma süreçlerinin eşit derecede önemsenerek sınıf içi uygulamalarda akademik bilgi yanında, beceri ve değer eğitimine yönelik etkinliklerin de geliştirilmesi, bir üst sınıfa devam etme kriterleri arasına değerler boyutunun da eklenmesi önerilir.

- Okul kültürü ve okul iklimi, değerler eğitiminde zorlaştırıcı veya kolaylaştırıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda okulun bir bütün olarak değerleri yansıtması amacıyla idarecilerin gerekli düzenlemeleri yapması önerilir.

5.2.1. Özel öneriler. Araştırma sürecinde öngörülen veya öngörülemeyen birçok engel ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Değerler veya değerler eğitimi ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara, araştırma sürecinde karşılarına çıkabilecek olası problemlere ilişkin öneriler sunmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ihtiyaç analizi kısmı için açık uçlu soru formları, resmi izin alınan devlet okullarındaki tüm sosyal bilgiler öğretmenlerine araştırmacı tarafından haziran ayı süresince dağıtılmıştır. Geri toplamanın ise temmuz ayında yapılması planlanmıştır. Ancak ülkemizde yaşanan darbe girişiminden sonraki süreçte araştırmacı, formları toplamayı ağustos ayına ertelemek durumunda kalmıştır. Ağustos ayında formları toplamak için okulları ziyaret ettiğinde ise bazı okullarda formların kaybolduğunu veya çeşitli sebeplerle okulda bulunmayan öğretmenlerin formu idareye teslim etmedikleri öğrenilmiştir. Bu sebeple araştırma süreci planlanırken her bir olumsuz koşulun göz önüne alınıp alternatif planlar oluşturulması önerilir.

- Araştırmanın gözlem aşamasına başlandığı gün, öğretmenlerden biri, araştırmacının sınıf içerisinde bulunma sebebini öğrencilere açıklamıştır. Araştırmacı, doğal ortamın bozulduğuna kanaat getirerek belli bir süre gözlemi durdurmuş ve ancak yeniden

doğal ortamın sağlandığına kanaat getirildiğinde gözlemlerine başlamıştır. Sözü edilen durum, araştırmada veri toplama sürecinin uzamasına yol açmıştır. Bu sebeple gözleme başlanmadan önce, öğretmenlere araştırmayı olumsuz etkileyecek olası durumlar hakkında bilgilendirme yapılması önerilir.

- Araştırmacı, öğretmenlerden günlük tutmasını istemiş ve günlükte yer alması istenen konulara dair bir yönerge hazırlayıp teslim etmiştir. Ancak sonraki süreçte günlüklerin yazılıp yazılmadığına dair kontrol yapılmamıştır. Araştırma sürecinin sonunda günlükler istendiğinde, öğretmenlerin günlükleri günü gününe doldurmadıkları, yönerge dışında ifadelere yer verdikleri gibi olumsuz durumlarla karşılaşılmıştır. Bu sebeple, araştırmanın veri toplama araçlarından biri olarak öğretmenlerden günlük tutmaları istendiğinde, günlüklerin haftalık olarak araştırmacıya teslim edilmesi ve analiz edildikten sonra yeniden öğretmenlere verilmesi şeklinde bir kontrol mekanizması oluşturulması önerilir.

- Değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunun disiplin fark etmeksizin betimsel çalışmalar olduğu görülmüştür. Ancak literatürde okulda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin çözüm üreten, derinlemesine yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin öne sürdükleri her bir soruna ilişkin derinlemesine çalışmalar veya uzun süreli uygulamalı çalışmalar yapılması önerilir.

- Değerler eğitimi ile ilgili yapılan betimsel çalışmaların genellikle kısa süreli olduğu görülmektedir. Daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla yapılacak akademik çalışmaların boylamsal desen şeklinde uzun süreli tasarlanması önerilir.

- Geliştirilen model önerisi, araştırmacılar için teorik bir çerçeve çizmektedir. Model önerisinin etkililiğinin sınandığı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca geliştirilen model önerisi, sosyal bilgiler dersi göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Söz konusu model önerisinin oluşturulma süreçleri dikkate alınarak farklı disiplinler için alana özgü model önerisi geliştirilebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, O. C. & Ergünay, O. (2012). Türkiye'de gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinden incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(41), 18-33.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ilk kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(16), 9-27.

Akdeniz, A. (2018). *Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurtseverlik tutumları ile temel değer yönelimleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Akıncan, N. (2018). *Ulusal gazetelerdeki haberlerin sosyal bilgiler programında yer alan yardımseverlik ve dayanışma değerleri açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Aktan, O. & Kılıç, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(30), 7-68.

Aktaş, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 7-18.

Aktepe, G. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin*

etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktepe, V. (2014). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies, 2*(3), 17-49.

Akyıldız, S. (2016). Hak ve özgürlüklere saygı değerini kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerince yapılan etkinlikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1271-1288.

Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(1), 123-146.

Albayrak, F. (2017). *Köktürk ve Uygur dönemi eserlerindeki değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 5-28.

Altunay Şam, E. (2015). Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Science, 3*(4), 47-63.

Anadol, C., Abbasova, F. & Abbaslı, N. (2007). *Türk kültür ve medeniyeti.* İstanbul: Bilge Karınca Yayınları.

Arslanoğlu, İ. (2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası Dergisi, 41*, 64-77.

Arthur, J. (2014). Traditional approaches to character education in Britain and America. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed.) (pp. 43-60). Routledge.

Association for Living Values Education International. (b.t.). livingvalues.net'ten alınmıştır.

Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ayan, K. (2016). *Değerler eğitiminin imkânı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(3), 121-144.

Aydın, M. (2011). Değerler, işlevler ve ahlak. *Eğitime Bakış, 7*(19), 39-45.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış, 6*(18), 16-19.

Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, O. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri kazanma düzeyleri (Afyonkarahisar ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 10*(2), 406-420.

Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı.* İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Bacanlı, H. & Dombaycı, M. (16-18 Kasım 2012). *Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı.* II. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 303-309.

Bakdemir, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Bakır, O. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması gereken değerlerin ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Balcı, F. A. & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 195-213.

Baltacı, N. B. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3*, 193-209.

Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 10*(24), 55-77.

Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?* (5. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.

Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Batur, B. (2015). Sekülerleşme Türkiye'de. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(38), 563-572.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanılan soruların değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(10), 198-210.

Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Beceri Odaklı Değerler Eğitimi Projesi Raporu. (b.t.). www.bodep.org'dan alınmıştır.

Becerikli, S. & Yıldırım, S. G. (2018). The moral and citizenship education methods performed in the last period of Ottoman. *Educational Research and Review, 13*(16), 609-616.

Bekdaş, F. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin öğrenci boyutunda kazanım düzeylerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Beldağ, A., Özdemir, Ü. & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(3), 1185-1199.

Berkant, H. G. & Sürmeli, Z. (2013). Sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazandırmada öğretmenlerin güçlük yaşama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 334-348.

Bilecik, F., Fayda, S., Şen, Y. E., Olgaç, A. Ş., Karpuzcu, U., Topuz, M. & Yetiş, K. (2005). *Karakter eğitimi.* (Danışman M. Fayda). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Bilici, Ş. (2018). *Türkiye'de sosyal bilgiler ile Almanya'da değerler ve normlar derslerinde*

değer eğitiminin çoklu durum çalışmasıyla karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Binat, T. (1971). *Milli kültür ve ahlak.* İstanbul: Yörük Matbaası.

Bloom, P. (2010, May 9). The moral life of babies. *New York Times Magazine*. Retrieved from http://www.nytimes.com.

Burger, J. M. (2016). *Kişilik* (5. Basım). (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaktüs Yayınları. (Eserin orijinali 1986'da yayımlanmıştır).

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

Carr, D. (2014). Four perspectives on the value of literature for moral and character education. *The Journal of Aesthetic Education, 48*(4), 1-16.

Catalano, R. F., Toumbourou, J. W. & Hawkins, J. D. (2014). Positive youth development in the United States. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed.) (pp. 423-440). Routledge.

Cen, G. & Yu, J. (2014). Traditional Chinese philosophies and their perspectives on moral education. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed.) (pp. 30-42). Routledge.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi* (4. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Christensen, L.B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (2. Baskı). (Çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlanmıştır).

Cogan, J. J. (2012). Citizenship education for the 21st century: Settting the context. In J. J.

Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education* (pp.1-22). Newyork: Routledge.

Coombs-Richardson, R., & Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education, 4*(3), 263-277.

Coşkun, D. (2011). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Denizli ili örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bingöl Üniversitesi, Bingöl.

Çalışkan, H. & Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1431-1446.

Çalışkur, A. & Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(29), 81-105.

Çelebi, K. A. (2016). Ahlâk-ı Alâî (Günümüz Türkçesiyle 1. Basım). (Çev. M. Demirkol). Ankara: Fecr Yayınları. (Eserin orijinali 1565'te yayımlanmıştır).

Çelik, F. (2010). *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi* (2. Basım). İstanbul: Alfa Basım.

Çelikkaya, T. & Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine

ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1541-1556.

Çelikkaya, T. & Seyhan, O. (2017). Ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere ilişkin algıları: Metafor analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 958-977.

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

Çetin, F. (2018), Değer eğitimine yönelik tutum ölçeği (DETÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(1), 323-341.

Çetin Balcı, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, çoklu zekâ kuramının uygulanması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çetintürk, F., Çürük, C. Ustaoğlu, A., Karaçalı, H., Kaşevekoğlu, S. & Kozaner, Ç. (2011). *Sosyal bilgiler eğitimi açısından Kınalızade Ali Efendi'nin Ahlak-ı Ala'i üzerine okumalar* (Ed. B. Ata). Ankara: Pegem Yayınları.

Çiçek, B. (2017). *4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Hatay ili örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki Türk lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 43-77.

Çomaklı, K. (2015). *Mevlana'nın Mesnevi adlı eserinde yer alan hikayelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin öğretiminde kullanımının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Danişmend, İ. H. (1961). *Garp menbalarına göre eski Türk seciyye ve ahlakı.* İstanbul: Yeni Matbaa.

Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Demirbağ, M. (2018). *Öğretmen inançları perspektifinden fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(15), 69-88.

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

Demirhan İşcan, C. (2011). Values education and some suggestions to teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 245-255.

Demirutku, K. & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları, 13*(25), 17-25.

DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education* (Vol. 47). New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (2008). *Moral principles in education* (e-book). Cambridge: The Riverside Press.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı

değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6(*16), 69-91.

Dilmaç, B., Deniz, M. & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(18), 9-24.

Dilmaç, B., Ertekin, E. & Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 27-47.

Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı) (ss.225-256). Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A., Seggie, F. N. & Caner, H. A. (2012). Değerler eğitiminde örnek bir proje: Avrupa değerler eğitimi projesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 73-86.

Domain-Based Moral Education. (b.t.). Retrieved from www.moraledk12.org.

Durakoğlu, A. (2014). Gazali'de ahlak eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 211-226.

Durmuş, S., Bıçak, B. & Çakır, S. (2008). Fen ve teknoloji, matematik ve sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları matematik ve matematik eğitimi değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(16), 93-112.

Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi* (2. Baskı). (Çev. O. Adanır). İstanbul: Say Yayınları. (Eserin orijinali 1934'te yayımlanmıştır).

Dülmer, H., Inglehart, R. & Welzel, C. (2015). Testing the revised theory of modernization: Measurement and explanatory aspects. *World Values Research, 8*(2), 68-100.

Eğe, N. N. (1948). *Amerika'da yeni terbiye cereyanları.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 79-96.

Ekşi, H. & Katılmış, A. (2014). *Karakter eğitimi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki

çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 8*(1), 1321-1333.

Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Er, H., Ünal, F. & Gürel, D. (2016). Sosyal bilgiler dersinde değer aktarımı açısından Sadi Şirazi'nin "Bostan" ve "Gülistan" isimli eserlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 225-242.

Erdem, H. (1996). *Son devir Osmanlı düşüncesinde ahlak: Tazimattan Cumhuriyete kadar.* Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4), 55-72.

Erel, E. (2018). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi programında belirlenen değerlere, ahlaki ikilem formlarıyla öğrencilerin ulaşma düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Ergin, M. (2003). *Orhun abideleri* (31. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Ergin, E. & Karataş, S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: bir durum çalışması. *Journal of Educational Science, 2*(2), 33-45.

Ersoy, F. (2013). *Sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmiş aile katılımlı karakter eğitimi programının geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1535-1558.

Ertürk, A. (2017). *Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki'nin Atabetü'l Hakayık adlı eserinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

European Values Surveys. (b.t.). Retrieved from www.europeanvaluesstudy.eu.

Farris, P. J. (2015). *Elementary and middle school social studies* (7th ed.). USA: Waveland Press.

Fay, P. J. & Middleton, W. C. (1939). Judgment of Spranger personality types from the voice as transmitted over a public address system. *Journal of Personality*, *8*(2), 144-155.

Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D. & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching moralty. *Teacher Education Quarterly, 36*(3), 7-19.

Fernandes, L. (27 June-1 July 1999). *Value personalisation: A base for value education*. Paper presented at the 3rd The International Conference on Teacher Education, Israel.

Fichter, J. H. (2016). *Sosyoloji nedir* (3. Baskı). (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1990'da yayımlanmıştır).

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama.* (2. Baskı). (Çev. Ed. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2000'de yayımlanmıştır).

Gedik, F. (2012). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılmasında "100 temel eser" içerisinde yer alan hikâye kitaplarının rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gerekten, H. (2018). *5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Göldağ, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Görkaş, İ. (2014). *Osmanlı mekteplerinde ahlak*. Ankara: Birleşik Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 95-134.

Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Öner, Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer

olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 10*(24), 79-100.

Gömleksiz, M. N. & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Researcher: Social Science Studies, 3*(5), 35-45.

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(38), 720-732.

Gültekin, F. (2007). *Tarih I dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gümüş, E. (2015). *Kolhberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gündüz, M. (2013). *Osmanlı eğitim mirası*. Ankara: Doğubatı Yayınları.

Gündüz, M., Başpınar, Z. & Büyükkarcı, A. (2017). 2000-2015 yılları arasında değer eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin içerik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 705-718.

Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar –Profesörlük tezi-* (4. Basım). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Halstead, J. M. (2007). Islamic values: a distinctive framework for moral education? *Journal of Moral Education, 36*(3), 283-296.

Halstead, M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202.

Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal

infants. *Nature*, *450*(22), 557-560.

Hasegawa, M. (2016). Development of moral emotions and decision-making from childhood to young adulthood. *Journal of Moral Education, 45*(4), 387-399.

Hechter, M. (1993). Values research in the social and behavioral sciences. In M. Hechter, L. Nadel & R. E. Michod (Eds). *The origin of values* (pp.1-28). New York: Aldine de Gruyter.

Herdem, K. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin değer gelişimine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations acroos nations* (2nd Ed.). California: Sage Publications.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2014). *Sosyal psikoloji* (2. Baskı). (Çev. İ. Yıldız & A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınevi. (Eserin orijinali 1995'te yayımlanmıştır).

Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi -ailede, okulda, toplumda-* (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. UK: Cambridge University Press.

Inglehart, R., Basanez, M. & Moreno, A. (1998). *Human values and beliefs: A cross-cultural sourcebook*. University of Michigan Press.

Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlara etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

İpekçi, S. (2018). *Altıncı sınıf matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi program tasarısının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Johnson, A. P. (2014). *Education psychology: Theories of learning and human development*. National Science Press. Retrieved from www.opdt-johnson.com.

Kafadar, T., Öztürk, C. & Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 154-177.

Kafesoğlu, İ. (2014). *Türk milli kültürü* (40. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (16. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi, 187*, 138-145.

Kanad, H. F. (1958). *Terbiye sosyolojisi.* Ankara: Yeni Matbaa.

Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kant, I. (1995). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (2. Baskı). (Çev. I. Kuçuradi). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu. (Eserin orijinali 1786'da yayımlanmıştır).

Kapan, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma durumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kapkın, B., Çalışkan, Z. & Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 16*(35), 185-209.

Kaplan, M. (1987). *Türk milletinin kültürel değerleri.* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Karababa, A. (2015). Kuramsal temelde değer. B. Dilmaç & H. H. Bircan (Editörler), *Değerler ve değerler psikolojisi* (2. Baskı) (ss.1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karakavak Çırak, G. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 463-475.

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikayeler. *Milli Eğitim Dergisi, 198*, 97-108.

Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Katılmış, A., Ekşi, H. & Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 839-859.

Kaya, U. (2012). *1839-1923 tarihleri arasında Osmanlı'da ahlak eğitimi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmenin Kohlberg ahlak kuramına göre incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış, 6*(18), 10-15.

Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2012). Yerel-evrensel ikileminde ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programında değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1573-1591.

Keçe, M., Doğan, C. & Taş, M. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde barış eğitimi: Öğretmen

görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 1432-1468.

Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi.* (Çev. F. H. Kanad). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (Eserin orijinali 1912'de yayımlanmıştır).

Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, Y., Coşkun Keskin, S. & Söylemez, H. (2014). Phenomenological study of social studies teachers and values education in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116,* 4526-4531.

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

Kılcan, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kınacı, M. K. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kınasakal, İ. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazanılmışlık düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Kinnier, R. T., Kernes, J. L. & Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values.

Counseling and Values, 45(1), 4-16.

Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in the schools and youth settings*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development, 39*(1), 4-20.

Kirschenbaum, H. (2013). *Values clarification in counseling and psycotherapy: pratical strategies for individual and group settings.* New York: Oxford University Press.

Koca, B. U. (2018). *Değerlerin felsefi ve Kur'ani temelleri ve eğitimi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. (Unpublished doctoral dissertation). Chicago University, USA.

Kohlberg, L. (1980a). Stages of moral development as a basis for moral education. In B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kolhberg* (pp.15-98). Alabama: Religious Education Press.

Kohlberg, L. (1980b). Educating for a just society: An updated and revised statement. In B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kolhberg* (pp. 455-469). Alabama: Religious Education Press.

Kohlberg, L. (1987). Conscience as principled responsibility: On the philosophy of stage six. In G. Zecha & P. Weingartner (Eds.) *Conscience: An interdisciplinary view* (pp. 3- 25). Holland: D. Reidel Publishing Company.

Kohlberg, L. (2000). The cognitive-developmental approach to moral education. In P. K. Smith & A. D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of education* (V. 3) (pp. 597-614). London: Routledge Falmer.

Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education, *PhiDelta Kappan, 78*(6), 429-439.

Konak, S. (2017). *Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Korkmaz, A. (2013). Değerler sosyolojisi. *Toplum Bilimleri Dergisi, 7*(14), 51-78.

Kuhmerker, L. (1978). Developments in Kohlberg's theory and scoring of moral dilemmas. *Occasional Paper, 6*, 1-23.

Kunduroğlu, T. (2010). *4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 2*(2), 1-18.

Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 361-388.

Kurtdede Fidan, N. & Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 1-17.

Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(45), 59-80.

Lee, C. A. & Taylor, M. J. (2013). Moral education trends over 40 years: A content analysis of the journal of moral education (1971-2011). *Journal of Moral Education, 42*(4), 399-429). DOI: 10.1080/03057240.2013.832666.

Lerning, J. S. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership, 51*(3), 63-71.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsbility*. Newyork: Bantam Books.

Lickona, T. (1993). The return of character education, *Educational Leadership, 51*(3), 6-11.

Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education, *Journal of Education, 179*(2), 63-79.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publication.

Lindeman, M. & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz's value survey. *Journal of Personality Assessment, 85*(2), 170-178.

Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

McGrath, R. E. & Walker, D. L. (2016). Factor structure of character strengths in youth: Consistency across ages and measures. *Journal of Moral Education, 45*(4), 400-418.

McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith- a failure of analysis. *Human Relations, 55*(1), 89-118.

Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30*(1), 133-167.

Memişoğlu, H. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 405-425.

Merey, Z., Kuş, Z. & Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1613-1632.

Mergler, A. G. & Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be

effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(8), 66-81.

Metin, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler programı içinde ifade edilen değerlere ortaokul öğrencilerinin ulaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A., & Nucci, L. (2018). Using lesson study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education, 47*(4), 498-518. DOI: 10.1080/03057240.2018.1445982

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı). (Çev. Ed. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 1984'te yayımlanmıştır).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal bilgiler öğretim programı. URL: http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx'den alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. URL: http://mufredat.meb.gov.tr'den alınmıştır.

Montagu, A. (1964). *Çocuklarınıza ahlaki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* (Çev. R. Öncül). Ankara: Güzel Sanatlar Basımevi. (Eserin orijinali 1953'de yayımlanmıştır).

Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology, 6*, 199-204.

Mutlu, H. H. (2016). Ulus karakteri ve edebiyat: ulus karakterinin edebi ürünlerine yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 372-389.

National Council for the Social Studies. (b.t.). Retrieved from www.socialstudies.org.

Nucci, L. & Powers, D. W. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed.) (pp. 121-139). Routledge.

Nucci, L., Creane, M. W. & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: a social cognitive domain approach. *Journal of*

Moral Education, 44(4), 479-496.

Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9*(22), 139-160.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2),1309-1325.

Öğretici, B. (2011). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Öksüz, Y. & Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı ölçeği (FSÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(5), 457-473.

Önlen, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan sevgi-saygı ve hoşgörü değerlerinin ulusal gazete haberlerine yansımaları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Öymen, M. R. (1955). *Ahlak terbiye meseleleri ve ahlakın testle ölçülmesi* (2. Baskı). İstanbul: Matbaacılık Okulu.

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

Özdiyar, Ö. (2015). *Saygılı ve etik zihin özellikleri açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve öğrenci düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Özensel, E. (2015). Sosyoloji ve değer. B. Dilmaç ve H. H. Bircan (Editörler), *Değerler ve değerler psikolojisi* (2. Baskı) (ss.63-80). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öztürk Demirbaş, Ç. & Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının programdaki

değerlere ilişkin algısal farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(8), 415-427.

Parker, W. C. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi* (14. Baskı). (Çev. Ed. F. Zayimoğlu Öztürk & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2008'de yayımlanmıştır).

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 1990'da yayımlanmıştır).

Pehlivan Ağırakça, G. (2012). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e mekteplerde ahlak eğitim ve öğretimi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Peker, A. (2015). Hoşgörü. A. Akın, A. Akın, & Ü. Akın (Editörler) *Psikolojide güncel kavramlar 6: Değerler* (ss.141-158). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* New York: Oxford University Press.

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 2*(3), 149-156.

Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı.* (Çev. İ. Dündar). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Eserin orijinali 1932'de yayımlanmıştır).

Pilatin, Ü. (2016). *Ortaokul ders kitaplarındaki değerlerin göstergebilimsel açıdan incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Polat, S. & Çalışkan, M. (2013). Ortaokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(2), 387-404.

Postman, L., Bruner, J. S., & McGinnies, E. (1948). Personal values as selective factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 43*(2), 142-154.

Quisumbing, L. R. & de Leo, J. (2005). Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world: an ıntegrated approach to ıncorporating values education in technical and vocational education and training. Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Quyen, L. T. D., Zaharim, N. M. & Hashim, I. H. M. (2015). The effects of an informal values education programme on the development of the concept of responsibilities among 5th grade students from ethnic minority groups in Vietnam. *Social Sciences & Humanities, 23*(4), 979-994.

Revans, R. W. (1982). What is action learning? *Journal of Management Development, 1*(3), 64-75.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* Newyork: The Free Press.

Rousseau, J. J. (2014). *Emile ya da eğitim üzerine* (5. Baskı). (Çev. Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Eserin orijinali 1762'de yayımlanmıştır).

Sağlam, E. & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(4), 1708-1728.

Sam, R. (2010). *Siyasi değer ve siyasi etik: Kuramsal ve uygulamalı bir perspektif.* Bursa: Ezgi Kitabevi

Sancak, Y. (2011). *Mevlana'nın Mesnevi adlı eserinin sosyal bilgilerde değer kazanımındaki rolü (Nitel bir araştırma).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Sanchez, T. R. (18 July 1998). *Heroes, values, and transcending time: Using trade books to teach values.* Paper presented at the Ackerman Conference for Democratic Citizenship, West Lafayette.

Sapasağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of curriculum studies, 40*(1), 69-89.

Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empiricial tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25). Newyork: Academic Press.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schrier, K. (2015). EPİC: a framework for using video games in ethics education. *Journal of Moral Education, 44*(4), 393-425. DOİ: 03057240.2015.1095168.

Selçuk, E. (2016). *Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Bursa.

Senemoğlu, N. (2009). *Kuramdan uygulamaya gelişim öğrenme ve öğretim* (14. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

Shigemitsu, M. (2004). Modern Japonya'da Konfüçyen felsefi değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(6), 97-113.

Simon, S. & Massey, S. (1973). Values clarification. *Educational Leadership, 30*(8), 738-739.

Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1995). *Values clarification.* USA: Warner Books.

Snarey, J. & Samuelson, P. L. (2014). Lawrance Kohlberg's revolutionary ideas. In L. Nucci,

T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed.) (pp. 61-83). Routledge.

Sözcü, U. (2015). *7. sınıf öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modelleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Sözer, M. A., Bozkurt, E. & Bozkurt, H. (2016). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerlerin öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları öğretim araç gereç ve materyalleri üzerine bir çalışma. *Qualitative Studies (NWSAQS), 11*(4), 78-89.

Stock-Morton, P. (1988). *Moral education for a secular society: The development of moral laïque in nineteenth century France.* America: State University of New York Press.

Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstorm, J. E., Ford, L. J. & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography.* Colorado: Socal Science Education Consortuim.

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

Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 71-83.

Şahin, T. & Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-16.

Şemsettin Sami. (2011). *Kamus-ı Türki* (1. Baskı). (Haz. R. Gündoğdu, N. Adıgüzel, E. F. Önal). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Şengün, M. & Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24*(25), 51-64.

Şirazi, S. (2013). *Bostan ve gülistan* (1. Baskı). İstanbul: Aras Yayınları.

Tahiroğlu, M. (2012). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 123-136.

Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 231-248.

Taslaman, C. (2017). *Ahlak, felsefe ve Allah* (4. Baskı). İstanbul: İstanbul Yayınevi.

Taş, H. (2016). *Mesnevi destekli değerler eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course social sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 1187-1191.

Tay, B., Durmaz, F. Z. & Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 67-93.

Tay, B. & Ünlü, İ. (2016). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (2. Baskı) (ss.287-321). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tay, B. & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(3), 1499-1542.

Tekdemir, V. (2015). Doğruluk. A. Akın, A. Akın, & Ü. Akın (Editörler) *Psikolojide güncel kavramlar 6: Değerler* (ss.171-186). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1-17.

Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler ve Türk değerleri üzerine bir inceleme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi* (12. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.

Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi: sosyolojik yaklaşım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Thome, H. (2015). Values, sociology of. In James D. Wright (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd Ed.-Vol 25) (pp. 47–53). Oxford: Elsevier.

Thompson, W. G. (2002). *The effects of character education on student behavior*. (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee State University, USA.

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1791-1798.

Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri.* (Çev. Ed. V. Aktepe). Konya: EğitimYayınevi. (Eserin orijinali 2001'de yayımlanmıştır).

Titus, D. N. (16 September 1994). *Values education in American secondary school*. Paper presented at the Kutztown University Education Conference, USA.

To, S., Yang, S. & Helwing, C. C. (2014). Democratic moral education in Chine. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed) (pp. 401-420). Routledge.

Tokdemir, M. A. & Artan, A. (2012). Öğrenciler tarih derslerinde okudukları metinlerden değer öğrenir mi? Tarih derslerinde değer eğitimine yönelik öğrenci görüşleri (Trabzon örneği). *Journal of Values Education, 10*(24), 169-186.

Tonga, D. & Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 91-110.

Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıma düzeylerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Topkaya, Y. & Tokcan, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programının belirlediği değerlerin 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıma düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(4), 33-43.

Topuz, M. (2017). Kant'ın radikal kötülük tezi. *The Journal of Academic Social Science, 5*(52), 503-515.

Trevino, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review, 11*(3), 601-617.

Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 15*(34), 41-60.

Tural, A. & Gürgil, F. (2012). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(2), 103-114.

Türk Dil Kurumu –TDK- (b.t.). "ahlak", "değer", mizaç/huy", "okul", "örtmeceli", "yaklaşım". http://tdk.gov.tr'den alınmıştır.

Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Türk, N. & Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 39-56.

Uçar, S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Uğurlu, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin kazanılmış düzeyinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Uluyol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 209-229.

Uzunkol, E. & Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 267-292.

Ülken, H. Z. (196?). *Bilgi ve değer*. Ankara: Kürsü Yayınları.

Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 205-217.

Wren, T. (2014). Philosophical moorings. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed) (pp. 11-29). Routledge.

World Values Survey. (b.t.). Retrieved from www.worldvaluessurvey.org.

Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review, 52*(1), 37-46. DOİ: 10.1080/00131910097397.

Veugelers, W. & Kat, E. (2003). Moral task of the teachers according to students, parents and teachers. *Educational Research and Evolation, 9*(1), 75-91. DOI: 10.1076/91753543.

Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teacher and Teaching, 9*(4), 377-389.

Yalçınkaya, M. (2016). *Mantık ve değerler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Yalın, F. A. (2017). *Sosyal bilgiler programlarının bazı değerlerinin öğrencilerce kazanım düzeyi: Suriyeliler örneklemi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yaman, H., Taflan, S. & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(18), 107-120.

Yaşar, Ş. & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 1-23.

Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science. 27,* 503-515.

Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(1), 61-68.

Yazar, T. & Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(38), 79-98.

Yazar, T. & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(10), 44-58.

Yazıbaşı, M. A. (2014). Klasik Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e Osmanlı'da ahlak eğitim ve öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 761-780.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, XIX,* 499-522.

Yazıcı, S. & Aslan, M. (2011). Using heroes as role models in values education: A comparison between Social Studies Textbooks and Prospective Teacher' choice of hero or heroes. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(4), 2173-2188.

Yazıcı, S. & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yenen Avcı, Y. (2013). *Milli edebiyat dönemi romanlarının (1911-1923) insani değerler ve Türkçe eğitimine katkıları bakımından incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 65-84.

Yetim, B. N. (2015). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin öğretiminde kullanılan örnek olay ve drama yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Yıldırım, A. (2018). *6 yaş okul öncesi çocuklarına yönelik cesaret temelli değerler eğitimi uygulamalarının etkililiği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: Fenomenolojik bir yaklaşım [Öz]. *Eurasian Journal of Educational Research, 35*, 165-184.

Yıldırım, S. G. (2014). A social learning model in the values teaching: Use of the hero/heroine. In K. Mortan, I. Hristov, O. Strelova, Z. Kostova (Eds.), *The science and education at the beginning of the 21st century in Turkey*, (Vol. 4). Sofia: Kliment Ohridski University Press.

Yıldırım, S. G., Becerikli, S. & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1575-1588.

Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 109-128.

Yılmaz, R. (2017). *Ortaokul sosyal bilgiler eğitiminde Safahat'ın değerler eğitimi açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(14), 645-679.

Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(19), 207-223.

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.

Yiğittir, S. & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 49-73.

Yiğittir, S. & Yalçınkaya, E. (20-21 Haziran 2009). *Değer eğitiminde örnek bir uygulama: İyilik günlükleri*. I. Ulusal İyilik Sempozyumunda sunuldu. Elâzığ.

Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yüce, Y. (2007). Bilginin serüveni (Kitap tanıtımı). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15*, 215-219.

Yüksel, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Zengin, G. (2017). *Nizamü'l-Mülk'ün siyasetnamesi'nde değerler eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ekler

Ek 1. MEB Araştırma İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.5365969 19.04.2017
Konu : Sevda Gülşah YILDIRIM'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Müzik Eğitimi doktora öğrencisi Sevda Gülşah YILDIRIM'ın "Geçmişten Günümüze Aktarılan Değerlere Dayalı Olarak Değer Eğitimine Yönelik Bir Model Önerilmesi Geliştirilmesi" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 10/04/2017 tarihli ve 15017 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Müzik Eğitimi doktora öğrencisi Sevda Gülşah YILDIRIM'ın "Geçmişten Günümüze Aktarılan Değerlere Dayalı Olarak Değer Eğitimine Yönelik Bir Model Önerilmesi Geliştirilmesi" konulu araştırmasını Nilüfer ilçesi Karamehmet Ortaokulu'nda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk BEKTAŞ
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
19.04.2017

Mustafa BİLİCİ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 **Fax :** (0 224) 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Tel: (0224) 445 16 25
Nursel TERZİOĞLU Bölüm Şefi (0224) 445 17 93

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c963-0dd7-3d7d-be94-1181 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. MEB Anket Uygulama İzni

BURSA VALİLİĞİ

BURSA

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.6774218 20.06.2016
Konu : Sevda Gülşah YILDIRIM'ın
Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Sevda Gülşah YILDIRIM'ın "Geçmişten Günümüze aktarılan değerlere dayalı olarak değer eğitimine yönelik bir yaklaşım modeli geliştirilmesi" konulu anket isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 30/05/2016 tarihli ve 20574 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Sevda Gülşah YILDIRIM'ın "Geçmişten Günümüze aktarılan değerlere dayalı olarak değer eğitimine yönelik bir yaklaşım modeli geliştirilmesi" konulu anket isteğini ekte isimleri belirtilen ilçe okullarında uygulaması *okul müdürlüklerinden araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte*, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda **ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ATAMAN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
<...>

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK: Okul Onay Listesi (7 Sayfa)

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 **Fax :** (0 224) 256 66 80
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : **İbrahim ATAMAN** Şube Müdürü (0224) 445 1640 Tel:
Engin SEYMEN ARGE VHKİ (0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0eb1-a8fe-34e2-a767-04e1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Açık uçlu soru formu

SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAPSAMINDA VERİLEN
DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Öğretmenim,
Aşağıda yer alan açık uçlu sorular, sizlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerinizi belirlemek amacıyla doktora tez aşamasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.
İlk bölümde sizlerin kişisel bilgilerinize, ikinci bölümde ise değerler eğitimine ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde yer alan ad-soyad ve iletişim bilgileriniz hiçbir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İçtenlikle vereceğiniz yanıtlar, araştırma için önemlidir. Katılım ve desteklerinizden ötürü şimdiden çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Sevda Gülşah YILDIRIM
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Kıdem Yılı (Görev Süresi): ◯ 1-5 Yıl ◯ 6-10 Yıl ◯ 11-15 Yıl ◯ 16-20 Yıl ◯ 21 yıl ve üzeri

Mezun Olduğu Fakülte/Enstitü/Yüksekokul:

Ek görüşme gerekliliği halinde, gönüllü olarak görüşme talebine yanıt durumunuz:

◯ Evet, katılırım. (Cevabınızın 'evet' olması durumunda lütfen tercih ettiğiniz iletişim bilgilerinizi aşağıdaki boşluğa belirtiniz.)

İletişim Bilgileri:

Adı-Soyadı:……..

Telefon:……..

İKİNCİ BÖLÜM: DEĞER EĞİTİMİNE VE DEĞER EĞİTİM YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER

1. Öğrencilere sınıf içerisinde iyi kişilik özellikleri kazandırılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?	……
2. Siz sınıf içerisinde değerler eğitimi veriyor musunuz? Eğer cevabınız 'EVET' ise, değerleri hangi yöntem ve tekniklerle kazandırmayı tercih ettiğinizden bahseder misiniz?	……

3. Sizce okulda/sınıf içi uygulamalarda hangi değer öncelikli olarak kazandırılmalıdır? Neden?	.....
4. Okulda verilen değerler eğitiminde problem yaşandığını düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız 'EVET' ise, lütfen bu problemlerin neler olduğunu sebepleriyle birlikte açıklayınız.	.....
5. Kendinizi düşündüğünüzde okulda veya ailede nasıl bir değerler eğitimi aldınız? Biraz bahseder misiniz?	.....
6. Değerler eğitiminin hangi sınıf düzeyinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?	..... **düzeyinde verilmeli. Çünkü,** .....

7. Aşağıda çeşitli değerler eğitimi yaklaşımları verilmiştir. Bu değerler eğitimi yaklaşımlarını tercih etme veya etmeme sebeplerinizi ayrıntılarıyla açıklayınız.	
a) Değer Eğitim Yaklaşımı: Telkin etme, aşılama	Tercih ediyorum. Çünkü; ....
	Tercih etmiyorum. Çünkü; ....
	Bu değer yaklaşımı hakkında herhangi bir bilginiz yok ise sadece bu kutucuğu işaretleyiniz. ◯
b) Değer Eğitim Yaklaşımı: Değer Analizi	Tercih ediyorum. Çünkü; ....
	Tercih etmiyorum. Çünkü; ....
	Bu değer yaklaşımı hakkında herhangi bir bilginiz yok ise sadece bu kutucuğu işaretleyiniz. ◯
c) Değer Eğitim Yaklaşımı: Değer Belirginleştirme/Değer Açıklama	Tercih ediyorum. Çünkü; ....
	Tercih etmiyorum. Çünkü; ....
	Bu değer yaklaşımı hakkında herhangi bir bilginiz yok ise sadece bu kutucuğu işaretleyiniz. ◯
d) Değer Eğitim Yaklaşımı: Ahlaki Muhakeme	Tercih ediyorum. Çünkü; ....
	Tercih etmiyorum. Çünkü; ....
	Bu değer yaklaşımı hakkında herhangi bir bilginiz yok ise sadece bu kutucuğu işaretleyiniz. ◯

8. Değerler eğitimi üzerine günümüzde birçok araştırma yapılmaktadır. Bu konuda, araştırmacılara tavsiyeleriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....

Zaman ayırdığınız için teşekkürler

Ek 4. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları

GÖRÜŞME SORULARI

I. KISIM: Değerler eğitimi üzerine genel görüşlerin alındığı sorular

1. Değerler eğitimi hakkında düşünceleriniz nelerdir? Değerler eğitiminin verilmesi gerektiğine inanıyor musunuz?

- Değerler eğitimi neden gereklidir?
- Değerler eğitimi hangi yaşta verilmelidir?
- Değerler eğitimi kimin sorumluluğundadır?

2. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

- Mevcut uygulamalara eleştirileriniz nelerdir?

3. Sosyal bilgiler dersinde doğrudan kazandırılması gereken değerler mevcut. Bu konu hakkında düşünceleriniz nelerdir?

- Değerler eğitiminde hangi değerlerin kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

4. Değerler eğitiminin verilmesini güçleştiren koşullar nelerdir?

(S: Öğrenciler bu süreci nasıl zorlaştırıyor?)

5. Sizce etkili bir değerler eğitimi nasıl olmalıdır?

6. Değerler eğitimine yönelik uygulama yapacağınız zaman nelere dikkat edersiniz? Ya da nelere dikkat edilmelidir?

7. Değerler eğitiminde öğretmenin rolü nedir? Hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

(M: Müdahale etmekten bahsettiniz. Bu müdahaleye ne zaman ihtiyaç duyuyorsunuz?)

8. Değerlerin kazanılıp kazanılmadığını nasıl belirliyorsunuz?

- Nasıl belirlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

II. KISIM: Değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerin alındığı sorular

1. Değer belirginleştirme yaklaşımı dendiğinde ne anlıyorsunuz? Nasıl bir yaklaşım olduğundan kısaca bahseder misiniz?

- Siz daha önce bu yaklaşımı uyguladınız mı? (Cevap olumlu ise) Bu yaklaşımı nasıl uyguluyorsunuz? Sizce sınıf içerisinde uygulanabilir bir yöntem midir?

- Sizce değer belirginleştirme yaklaşımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

2. Değer analizi denince ne anlıyorsunuz? Nasıl bir yaklaşım olduğundan kısaca bahseder misiniz?

- Siz daha önce bu yaklaşımı uyguladınız mı? (Cevap olumlu ise) Bu yaklaşımı nasıl uyguluyorsunuz? Sizce sınıf içerisinde uygulanabilir bir yöntem midir?

- Sizce ahlaki muhakeme yaklaşımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

- Değer analizi yaklaşımında hangi konuları sınıf içerisinde getirmeyi uygun buluyorsunuz? Neden?

3. Ahlaki muhakeme dendiğinde ne anlıyorsunuz? Sizce nasıl bir yaklaşımdır ahlaki muhakeme?

- Siz daha önce bu yaklaşımı uyguladınız mı? (Cevap olumlu ise) Bu yaklaşımı nasıl uyguluyorsunuz? Sizce sınıf içerisinde uygulanabilir bir yöntem midir?

- Sizce ahlaki muhakeme yaklaşımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

4. Telkin etme yaklaşımını biliyor musunuz? Nasıl bir yaklaşım olduğundan kısaca bahseder misiniz?

- Siz daha önce bu yaklaşımı uyguladınız mı? (Cevap olumlu ise) Bu yaklaşımı nasıl uyguluyorsunuz? Sizce sınıf içerisinde uygulanabilir bir yöntem midir?

- Sizce telkin etme yaklaşımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

5. (Her uygulama sonrasında) Değerler eğitimi uygulamanızda nerelerde zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Sizce uygulamanızın güçlü yanları nelerdi?

Ek 5. Sınıf içi uygulama gözlemlerinde kullanılan gözlem listesi

GÖZLEM FORMU

Gözlenen Öğretmen :

Gözlenen Sınıf/Şube/Sınıf Mevcudu: .sınıf....şubesi

Gözlem Tarihi/Saati :

Dersin Konusu :

Öğretmen Gözlemi	İfadeler	Gözlemci Çeltiği	Açıklama (örnek verme)
Genel	*Uyarır.* **Örnek:** Size ben sınıfa gelmeden önce yerinize geçmenizi söylemedim mi?		
	Ödüllendirir/takdir eder. **Örnek:** Sınıfınız çok temiz, aferin		
	Cezalandırır/hakaret eder. **Örnek:** Ödevini yapmayan hafta sonu yapılacak pikniğe gelemez.		
	Emir verir. **Örnek:** Yerden çöpü alın		
Değer İle İlgili Yöntemler	*Değerin ne olduğunu doğrudan söyler.* **Örnek:** Bugün yardımlaşma hakkında konuşacağız.		
	Değerle ilgili doğru olanı söyler. **Örnek:** Böyle davranırsak iyi bir insan oluruz.		
	Değerle ilgili örnek hikaye anlatır. **Örnek:** Ben çocukken ……		
	Değerle ilgili örnek kişi/şahsiyet söyler. **Örnek:** Osmanlı padişahı …….. adaletli bir padişahtı.		
	Değere soru-cevap ile yönlendirme yapar. **Örnek:** Sen yapılan bu hareketi doğru buluyor musun?		
	Değerle ilgili öğrenci konuşmalarına müdahale etmez. **Örnek:** Öğrenci konuşur, fikirlerini söyler ama öğretmen müdahale etmez.		
	Değerle ilgili öğrenci konuşmalarını düzeltir. **Örnek:** Hayır, yanlış düşünüyorsun. Bu yapılan hareket doğru bir davranış değil.		
	Değerle ilgili empati yaptırır. **Örnek:** Kendini o insanın yerine koy.		
Öğretmen Tutumu	Düzen bozan, hatalı davranışlara davranışları görmezden gelir.		
	Düzen bozan, hatalı davranışlara davranışlarla ilgilenmez/umursamaz.		
	Düzen bozan, hatalı davranışlara doğrudan müdahale eder.		
	Düzen bozan, hatalı davranışlara dolaylı müdahale eder.		

Ek 6. Öğretmen tanıma formu

ÖĞRETMEN TANIMA FORMU

Sevgili öğretmenim,

Bu form, değerler eğitimi açısından öğretmen profilinizi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeniz, doğru bir tanımlama yapmak açısından önemli görülmektedir. Doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanan forma ve etkinliklere verdiğiniz katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Sevda Gülşah YILDIRIM
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler ABD

Adınız-Soyadınız:
Kıdem Yılınız:
Uygulama Yapacağınız Sınıflar ve Sınıf Mevcutları:

Şimdiye Kadar Aldığınız Mesleki veya Kişisel Eğitimler:

Almak İstediğiniz Mesleki veya Kişisel Eğitimler:

1. **Aşağıda yer alan her bir ifadeye uygun cevaba (X) işaretini koyunuz.**

İFADELER	**EVET**	**HAYIR**
a) Öğrencilerinize benimsetmek istediğiniz belli değerler var mı?		
b) Öğrencilerinizin kendi değerlerine yönelik farkındalığını artırmak için, onların kişisel hisleri ve eylemlerini açıklamalarına destek olmak ister misiniz?		
c) Öğrencilerinizin bireysel olarak veya grup içinde onların kendi değerlerine göre hareket etmesi için belli fırsatlar sağlamak ister misiniz?		
d) Öğrencilerinizin değerler hakkında daha yüksek muhakeme biçimi geliştirmeleri için onları teşvik etmek ister misiniz?		
e) Öğrencilerinizin toplumsal değer meselelerini analiz etmek için mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma yollarını kullanmalarını ister misiniz?		

Eğer birden fazla şıkka "evet" dediyseniz, lütfen sizin için önem sırasına göre şıkları sıralayınız.……
……..……
……..……
……..

2. Aşağıda yer alan mesleki özelliklerinizle ilgili ifadelerden size uygun olan şıkka (X) işareti koyunuz.

Burada bazı yöntem ve teknikler yer almaktadır. Öğrencilerinize ahlak, görgü, değer vb. iyi davranış özellikleri kazandırırken hangilerini, ne sıklıkla kullandığınıza dair ifadelerden size uygun olanı işaretleyiniz.	**SIK SIK**	**ARA SIRA**	**NADİREN**
Drama, rol oynama			
Film, reklam, kısa video gibi görsel dokümanları sınıf içine taşıma			
Tarihi şahsiyetlerin yazılı dokümanları (hikaye, anekdot, biyografi vs.)			
Rol-model olma, örnek davranış sergileme			
Sınıf içerisinde ödüllendirme, cezalandırma			
Grup çalışması			
Sınıf içi küçük grup tartışması			
Örnek olay, örnek hikâye			
Güncel ve toplumsal bir sorunu sınıf içine taşıma			
Nasihat etme, ikazda bulunma			
Örnek davranış sergileyen ünlü şahsiyetleri vurgulama			
Sebep ve sonuçları gösteren slaytları, animasyonları izletme			
Kendi hayatından örnekler sunma			

3. Aşağıda <u>değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri</u> kullanma sıklığına yönelik ifadelerde size uygun olan şıkka (X) işareti koyunuz.

İFADELER	**UYGUN**	**KARARSIZIM**	**UYGUN DEĞİL**
Öğrencilerime örnek olmayı önemserim.			
Konuları öğretirken bilimsel araştırma metotlarını kullanmayı önemserim.			
Öğrencilerime grup çalışmaları yaptırarak değer kazandırmayı önemserim.			
Öğrencilerimin kendi değerlerini ifade etmelerini önemserim.			
Sınıfımda her öğrencinin fikrini açıklamasını ve onlara müdahale etmemeyi önemserim.			
Bazı toplumsal kuralların farkına varmaları için onları uyarmayı önemserim.			
Öğrencilerimin kendi tercihlerini seçme nedenleri üzerine tartışmalarını önemserim.			
Öğrencilerimin bilişsel gelişimini duyuşsal gelişiminden daha fazla önemserim.			
Öğrencilerin değer sahibi olmasının benim sorumluluğumda olduğuna inanırım			
Öğrencilerime toplumun kabul ettiği değerleri kazandırmayı önemserim.			

Burada yazmayan ancak sizin sıklıkla uyguladığınız yöntem ve teknik varsa lütfen belirtiniz.……
……
…….

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı:			İstanbul-1984
Öğrenim Bilgileri	**Başlama**	**Bitirme**	**Kurum Adı**
Lise	1997	2000	Şehit Hacı Bey Kaya Lisesi/Kayseri
Ön Lisans	2001	2003	Balıkesir Üniversitesi Erdek MYO Turizm-Otelcilik
Lisans	2005	2009	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2009	2013	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
Doktora	2013	2019	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi:			İngilizce- İyi
Çalıştığı Kurumlar	**Başlama**	**Ayrılma**	**Kurum adı**
Özel Sektör	2003	2012	Gülplaj Otel/Erdek
Arş. Gör.	2012	2013	K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fak.
Arş. Gör.	2013	-	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak.
Tezler (Yüksek Lisans):	Üniversite Öğrencilerinin Askeri Darbelere Yönelik Algı, Bilgi ve Tutumları Üzerine Bir İnceleme		

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Sevda Gülşah YILDIRIM
Tez Adı	Değerler Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme
Enstitü	EĞİTİM BİLİMLERİ
Anabilim Dalı	İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
Bilim Dalı	
Tez Türü	DOKTORA TEZİ
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Muammer DEMİREL
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	■ Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☐ Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☐ Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	■ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ ☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 24/06/2019

İmza: