

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ERGENLERE VERİLEN DEĞERLER EĞİTİMİNİN
ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN SINANMASI**

Sinem ERGÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ**

Konya- 2013

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sinem ERGÜN
	Numarası	105216022004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Sinem

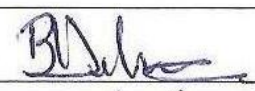
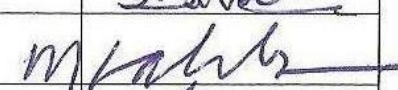
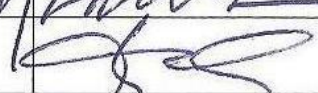
Sinem ERGÜN

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sinem ERGÜN
	Numarası	105216022004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ
	Tezin Adı	Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması** başlıklı bu çalışma 04\01\2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI VE ÜYELER		
Unvanı/Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ	Tez Danışmanı	
Yrd. Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN	Üye	
Öğr. Gör. Dr. Yahya ÇIKILI	Üye	

ÖNSÖZ

Bireyin davranışına rehberlik eden ilkeler, temel inançlar, idealler, normlar ve tutumlar olarak adlandırılan değerler; sosyal bilimlerin bir çalışma konusudur. Bu çalışmada da toplumun birer üyesi olan ergenlere verilen değer eğitiminin; öz-düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmamın sonuca ulaşmasında büyük emeği ve desteği geçen çalışmamdaki bilimsel öneri ve katkılarıyla beni yönlendiren, değerli zamanını, yakın ilgisini, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ'a sonsuz teşekkürlerimi bildiririm.

Çalışmalarım boyunca beni fikirleriyle yönlendiren saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN'e ve öz-düzenlemeyle ilgili çalışmışları bulunan desteğinden beni esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmam boyunca sabırla ve hiç durmadan beni destekleyen annem Semra ERGÜN'e, babam Mehmet ERGÜN'e ve nişanlım Engin KAPLAN'a da teşekkürlerimi sunarım.

Sinem ERGÜN

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sinem ERGÜN
	Numarası	105216022004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ
	Tezin Adı	Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin olup olmadığının sınanmasıdır. Ergenler üzerinde uygulanan değerler eğitiminin onların öz düzenleme stratejilerini artırmış olup olmadığını incelemektir.

Araştırma 2011–2012 akademik yılında Konya ili Çumra Ticaret Meslek Lisesinde yer alan 11.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerden 6 kız 5 erkek toplam 11 öğrenci deney grubunu, 6 kız 5 erkek toplam 11 öğrenci de kontrol grubu oluşturmuştur. Uygulama Mart 2012 - Haziran 2012 tarihleri arasında kapsamaktadır.

Eğitim programı hazırlandıktan sonra çalışma yapılacak olan öğrenci grubu seçilmiştir. Gruplar random atamayla belirlenmiştir. Uygulamanın başında deney ve kontrol grubuna ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna ders dışında haftada 2 saat olarak 20 oturumdan oluşan değerler eğitim programı etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikleri araştırmacı hazırlanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmaya ilişkin bulguları aşağıdaki gibidir:

1. Ergenlere verilen değer eğitimi oğrencileri öz düzenlemesini artırmıştır.
2. Ergenlere verilen değer eğitimi oğrencilerin bilişsel strateji kullanımını artırmıştır.
3. Ergenlere verilen değer eğitimi oğrencilerin öz yeterliliğini artırmıştır.
4. Ergenlere verilen değer eğitimi oğrencilerin içsel değerini artırmıştır.
5. Ergenlere verilen değer eğitimi oğrencilerin sınav kaygısını azaltmıştır.

Ergenlere verilen değer eğitiminden elde edilen bulgular ışığında; ergenlere verilen değer eğitiminin, onların öz düzenleme stratejilerinin gelişimine olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler Eğitimi, z Düzenleme, z Düzenleme Stratejileri.

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sinem ERGÜN
	Numarası	105216022004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ
	Tezin İngilizce Adı	Examination the effect of values education which is given adolescents on self regulation strategies

SUMMARY

The aim of this study is to test the effect of values education which is given adolescents on their self regulation strategies. It aims whether values education which is given adolescents has effected their self regulation strategies or not.

The research was conducted on the third grade students in Çumra trade vocational high school in Konya in 2011-2012 education year. There were 11 students, 6 females and 5 males in experimental group, There were 11 students, 6 females and 5 males in the control group. The process of the research covers in March - June 2012.

After education programme has been prepared, the group of the students which will be worked with have been choosen. Groups have been specified with random choose. In the beginning of the research, after pre-test had been conducted on experimental and control groups, values education activities which consist 20 sessions were conducted on experimental group. These 20 sessions

were conducted twice a week out of the lessons. Activities were conducted by the researcher and any education was given control group. Findings are bellow.

1. Values education which was given adolescents has raised self-regulation of students.
2. Values education which was given adolescents has raised the utilization of cognitive strategy of students.
3. Values education which was given adolescents has raised self efficacy of students.
4. Values education which was given adolescents has raised intrinsic value of students.
5. Values education which was given adolescents has reduced test anxiety of students.

In the light of the findings obtained from the values education which was given adolescents, it was concluded that the values education was effective in the development of the self regulation strategies.

Keywords: Values, Values Education, Self Regulation, Self Regulation Strategies.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1. 2. Araştırmanın Amacı	4
1. 3. Araştırmanın Önemi	5
1. 4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
1. DEĞERLER EĞİTİMİ	7
1. 1. DEĞER VE DEĞERLER EĞİTİMİ KAVRAMI	7
1. 2. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI	15
1. 3. DEĞERLERİN ÖĞRETİMİ	21
1. 3. 1. Doğrudan Öğretim Yaklaşım.....	21
1. 3. 2. Belirginleştirme Yaklaşımı	29
1. 3. 3. Analiz Yaklaşımı	32
1. 3. 4. Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları.....	35
1. 3. 5. Karakter Eğitimi	39

1. 3. 6. Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Program.....	43
2. ÖZ-DÜZENLEME.....	45
2. 1. ÖZ-DÜZENLEME VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENEN KAVRAMI	45
2. 2. ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ.....	50
2. 2. 1. Bilişsel öğrenme stratejileri	51
2. 2. 2. Üst Biliş Stratejileri	52
2. 2. 3. Kaynak Yönetme Stratejileri	53
2. 3. ÖZ- DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN KULLANIMI SAĞLAYAN MOTİVASYONAL İNANÇLAR	54
2. 3. 1. Amaç yönelimi (İçsel Değer).....	55
2. 3. 2. Göreve verilen değer.....	56
2. 3. 3. Öz- yeterlilik inancı	57
2. 3. 4. Sınav Kaygısı	57
3. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	58
3.1. Değerlerle İlgili Yapılan Çalışmalar	58
3.2. Öz-Düzenlemeyle İlgili Yapılan Çalışmalar	63
BÖLÜM 3	66
YÖNTEM	66
3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	66
3. 2. ÇALIŞMA GRUBU.....	66
3. 3. VERİ TOPLAMA ARACI ve VERİLERİN TOPLANMASI.....	67
3. 4. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI	67
3. 5. VERİLERİN ANALİZİ	73
BÖLÜM 4	74
BULGULAR.....	74

4. 1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	74
4. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	75
4. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	76
4. 4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	78
4. 5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	79
BÖLÜM 5	81
TARTIŞMA ve YORUM	81
5. 1. Araştırmanın Denencelerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	81
5. 1. 1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	81
5. 1. 2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	82
5. 1. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	84
5. 1. 4. Dördüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	84
5. 1. 5. Beşinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	85
BÖLÜM 6	87
SONUÇ VE ÖNERİLER	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER	112
Ek 1- Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	112
Ek 2- Ergenlere Verilen Değer Eğitim Programı	117

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öz Düzenleme Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	74
Tablo 2. Öz Düzenleme Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	75
Tablo 3. Bilişsel Strateji Kullanımı Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	75
Tablo 4. Bilişsel Strateji Kullanımı Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	76
Tablo 5. Öz Yeterlik Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	77
Tablo 6. Öz Yeterlik Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	77
Tablo 7. İçsel Değer Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	78
Tablo 8. İçsel Değer Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	78
Tablo 9. Sınav Kaygısı Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	79
Tablo 10. Sınav Kaygısı Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	80

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Eğitim insanları yalnızca bilgilendirmeyi değil onlara daha bütüncül bir formasyon kazandırmayı, yalnızca düşünsel olarak değil, fiziksel, ahlaki, toplumsal, sivil olarak da insanları mükemmelleştirmeyi hedefler (Dallot, 1994: 52). Bu bağlamda birey eğitiminin tek yönlü olmadığı söylenebilir. Bir bireyi eğitmek ona sadece iyi bir meslek kazandırmak demek değildir. Zaten okulların da temel sorumluluğu çocuğu iyi bir insan olarak yetiştirmektir (Thomas, 1991; Aktaran: Okudan, 2010: 13). Bu sorumlulukta onu hayata hazırlamak için ona iyi davranışlar öğretmek, sorumluluk almayı kazandırmak, onun özgüvenini sağlamak gibi birçok duyuşsal hedef de kazandırılarak gerçekleştirilebilir. Bu davranışların kazanımı da sadece düzenli bir eğitim ile mümkün olmaktadır. Eğitim ailede başlar. Aile ortamında çocuk çevresinde gördüğü davranışları taklit ederek gerçekleştiği için yaşayarak eğitime bizzat iyi davranış örnekleri sunmak gerekmektedir (Aydın, 2007). Bundan dolayı anne ve babaların davranışlarına çok dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir. Okullarda ise iyi bir öğretimin yapılabilmesi için eğitiminde etkin şekilde yapılması gereklidir. Eğitim, başkalarının etkisiyle insanın kendi davranışlarında değişmeler oluşturması demektir (Başaran, 1991). Bu hedef davranışların kazandırılması için eğitimin duyuşsal taraflarını da kapsayan bir eğitim programının hazırlanması gerektiğini ve bunun da değer eğitimiyle gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Değer eğitimiyle ilgili bilgi vermeden önce değer kavramının ne anlama geldiğinin bilinmesi gerekmektedir. Ancak değerler üzerinde birçok araştırma yapılmasına rağmen, hala “değer” kelimesinin anlamının tam olarak ne olduğuna dair ortak bir görüşe varılamamıştır. Değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak ifade edilebilir (TDK, 2007). Değerler aynı zamanda değer yargılarının temel aldığı kurallardır (Halstead, 1996: 6). Değerler, insanların içinde buldukları durumları, eylemleri, nesnelere diğer insanları değerlendirmede ve yargulamada benimsedikleri örüntülerdir. Kısaca iyi kötü

ayrımına temellik eden alternatifler arasında tercih ve yargılama yapmayı sağlarlar. Değerler daha çok olanı değil olması arzulanan ideal hedefleri temsil ederler. Dünyada olan her şey iyi ve kötü olarak ayrılabilceği ve değeri de iyi veya kötü ya da her ikisi de olarak tanımlanabileceğini iddia etmiştir (Dunlop, 1996: 69). Garia ise değerleri hem soyut hem de somut olarak ele alanlardandır. Garia'ya göre değer, belli bir davranışı ve varoluş amacını ifade eden ayrıca soyut da olan, olumlu ve olumsuz fikirler olarak tanımlanır (Garia vd. , 2005). Ahlaki açıdan değer kavramı, ahlakın ve dinin anahtarı olarak ifade edilirken (Nesbitt ve Henderson, 2003: 77), toplumsal açıdan ise Kluckhohn bir toplum içinde arzulanan şeylere ulaşmak için kullanılan araçları değerler olarak ifade etmiştir (Kluckhohn, 1951: 395). Felsefi akımlara baktığımızda ise değer kavramına farklı bakış açılarının olduğunu görmekteyiz. İdealistlere göre evren, evrensel ve sonsuz olduğu için değerler her yerde aynı, evrensel ilkelendir. Realistler değerlerin doğa yasalarına göre inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Pragmatistler, değerlerin her durumda değişebileceğini, varoluşçular ise bireyin değerleri kendi iradeleriyle seçmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Orstein ve Levin, 1997; Aktaran: Akbaba-Altun, 2003: 9).

Değerlerin eğitimi konusu Türk Milli Eğitimi'nde okul programlarında eskiden beri yer almaktadır. Söz konusu programlarda esas amacın “Türk insanını Türk toplumunun değerleri ile evrensel değerler doğrultusunda eğitmek, böylece bu ilke ve değerleri benimsemiş ve hayata geçirmiş çağdaş bir toplum meydana getirmek” olduğu söylenmektedir (Aslan, 2009: 30). Değerler eğitiminde diğer hedeflerde şu şekilde sıralanır: Bireyi mutlu hale getirmek, iyi vatandaş yetiştirme, değerleri davranış haline getirme, bireyin doğru ve yanlış; haklıyı ve haksızı; iyi ve kötüyü; hoşça gideni ve gitmeyeni; ahlaki olanı ve olmayanı ayırt etmesine yardımcı olma, milli değerleri benimsetme, öğrencilerin farklı inançlara ve yaşam biçimlerine saygı duyması, öğrencilerin insan haklarına karşı duyarlı olması, çatışma durumlarında öğrencileri şiddet dışı çözümlere yöneltme, akademik bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış öğrencileri yetiştirme, eğitimde kaliteyi ve mükemmelliği sağlamaktır (Edwards, 1996:168).

Değer eğitimi verilirken üzerinde sıklıkla durulan bir konu da bu eğitiminin kaç yaşında verilmesi gerektiğidir. Bazı dönemlerde değerler eğitiminin verilmesi için belli bir yaşa gelmesi gerektiğini ve zihinsel olarak da soyut düşünme becerilerini kazandıktan sonra verilmesini uygun olduğudur. Oysaki değerler eğitimi süreci her zaman verilebilir (Dilmaç, 2007: 7). Buradan anlaşılacağı gibi çok küçük yaşlardan itibaren, birey önce aileden daha sonra okul yoluyla büyük yaşlara kadar değer eğitimi alabilmektedir. Ancak özellikle ergenlik çağının her türlü değişimini en yoğun haliyle yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin değişime açık oluşu, bu dönemin önemini daha da öne çıkarmaktadır (Kuşcu, 2009: 28). Ergenlik dönemini kapsayan bu evrede, kimlik karmaşası yer alır (Cebeci, 2005: 39). Gelişim düzeylerine orta öğretim öğrencilerinin içinde bulunduğu devre olan ergenlik devresi kimlik karmaşasının yaşadığı bu devre olmasından dolayı bu devrede verilen değer eğitiminin ergenlerin kimliklerini bulmaları açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan Knafo ve Schwartz'a göre, aile içindeki değerlerle ilgili tartışmalar olumsuz duyguları ortaya çıkarır (Knafo ve Schwartz, 2004: 439). Bu durum, ergenlerin, ebeveynlerinin değerlerine dikkat etmeye yönelik motivasyonlarını azaltabilir ve onları anlama yeteneklerini yıkabilir. Bu yönden de ergenlere değer eğitimi vererek onların öz düzenlemelerini artırmaya yardımcı olmak büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın diğer değişkeni ise öz düzenleme stratejileri kavramdır. Eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması, tasarlanması ve sunulması ne kadar başarılı olursa olsun öğrenme, öğrencinin öğrenmeye yönelik eğilimine ve becerisine bağlıdır. Bu yüzden bağımsız hareket edebilen, öz değerlendirme yapabilen ve kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bireylerin hissettikleri her anda ve ortamda öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gereksinimi öz düzenleme kavramını ortaya çıkarmıştır (Pintrich, 2000:483). Öz düzenleme, kendi içerisinde bir takım süreçlerin ve motivasyon ile ilgili değişkenlerin birleştiği çok yönlü bir süreç birleşimidir (Cleary ve Zimmerman, 2004:537). Öz düzenlemenin kişinin içsel dürtülerinin birtakım etkinliklerle kontrol edilebileceğini ifade edebiliriz. Öz düzenleme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalarda (Zimmerman, 1990; Cabı,

2009) öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak ve okul dışı yaşantılarında da öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazanmalarını sağlamak için öğrenme ortamlarında, onların öz düzenleme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermek gerekmektedir (Altun ve Sertel, 2006; Aktaran: Cabı, 2009:4). Öğrencinin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilerinin geliştirilmek için öğrencinin içsel dürtülerini artıran değer etkinliklerin yardımcı olabileceğini söyleyebiliriz.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme yukarıda özetlendiği gibi, öğrencilerin, hedeflerine ulaşabilmesi için duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemeleri, kendi öğrenme süreçlerini sistematik olarak yönetmeleridir (Cabı, 2009). Bireyin öz düzenlemesini ihmal ettiğimiz zaman, onun duyuşsal yönünü de yok saydığımızı söyleyebiliriz.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında ergenlere değer eğitiminin verilmesi onların öz düzenlemelerini artırabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın temel amacı ergenlere değer eğitimi verilerek onların öz düzenlemelerini artırabilmektir.

1. 1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Ergenlere verilen değerler eğitiminin, öz düzenleme stratejileri üzerinde etkisi var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıda belirtilen denenceler belirtilmiştir:

Ergenlere verilen değerler eğitimi, öz düzenlemeyi artırır.

Ergenlere verilen değerler eğitimi, bilişsel strateji kullanımını artırır.

Ergenlere verilen değerler eğitimini, öz yeterliliği artırır.

Ergenlere verilen değerler eğitimini, içsel değeri artırır.

Ergenlere verilen değerler eğitimini, sınav kaygısını azaltır.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Araştırma sonuçlarının literatüre fayda edeceği düşünülmektedir. Çünkü bugüne kadar yapılan çalışmalarda değer ve öz düzenleme stratejileri kavramı bir arada ilişkilendirilip incelenmemiştir. Öz düzenleme stratejileri kavramının özellikle öz yeterlilik gibi boyutları olduğu için ergenlerin gelişim devresinde onlara yardımcı olacak değerleri kapsamı açısından bu çalışmanın büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Araştırmanın, öğrencilerin öz düzenleme stratejileri geliştirmek isteyen öğretmenlere ve okul yöneticilerine fayda edeceği düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin, ergenlerin öz düzenleme stratejilerini artırmak amacıyla kullanacağı oturumlar hazırlanmış olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın program geliştirme uzmanlarına da fayda edeceği düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada öz düzenleme stratejilerini artıran değer oturumları verilmiştir. Bu oturumların program geliştirme uzmanlarına örnek olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

1. 4. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada şu durumlar varsayılmıştır.

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerine verilen değer eğitiminin öz düzenleme stratejilerine etkisini ortaya koymasını amaçlayan çalışmada kullanılan ölçüm aracına öğrencilerin içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
2. Kontrol edilen değişkenler dışındaki tüm etmenler deney ve kontrol grubundaki öğrencileri aynı düzeyde etkilemiştir.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekilde ortaya konmuştur.

1. Araştırma sonuçları 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Konya ili Çumra ilçesi ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

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

İnsani Değerler Eğitimi Programı: İnsanlardaki en iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve onun kişiliğini bütünüyle geliştirerek insani mükemmelliğe erişmesini sağlamayı amaçlayan bir eğitim programıdır (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000).

Karakter: Moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsama, ahlaki değerleri anlama ve onlar hakkında hassasiyet taşıma veya kişiliğin ahlaki boyutu olarak tanımlanmaktadır (Lickona, 1996).

Karakter Eğitimi: En genel anlamıyla, örtük ya da açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesille temel insani değerleri kazandırma, sorumluluk sahibi olabilme, değerlere karşı duyarlılık ve onların davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretin ortak adıdır (Ryan ve Bohlin, 1999).

Öz Düzenleme: kendi içerisinde bir takım süreçlerin ve motivasyon ile ilgili değişkenlerin birleştiği çok yönlü bir süreç birleşimidir (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Motivasyonel İnançlar: Öğrencileri bilişsel stratejileri, üst biliş stratejilerini ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynaklarıdır (Üredi, 2005).

BÖLÜM 2

KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “değerler”, “değerler eğitimi” , “öz düzenleme” ve “öz düzenleme stratejileri” ile ilgili kuramsal bilgilerle birlikte bu konularda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1. DEĞERLER EĞİTİMİ

1. 1. DEĞER VE DEĞERLER EĞİTİMİ KAVRAMI

“Değer” kavramı üzerinde birçok araştırma yapılmasına rağmen, hala değer kelimesinin anlamının tam olarak ne olduğuna dair ortak bir görüşe varılamamıştır.

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe sözlükte değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık olarak ifade edilmiştir (TDK, 2007). Değer, sadece Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde soyut bir ifade olarak tanımlanmamıştır. Değer, genelde iyi olduğu düşünülen şey ve kişisel tercih olarak ifade edilmiştir. Fraenkel değer kavramını, hem duygusal bağlılık hem de takdir etme düzeyi olarak ifade etmiştir (Fraenkel, 1977; Aktaran: Halstead, 1996: 5). Fraenkel gibi değer tanımına paralel bir görüşte bireyselciler tarafından ortaya atılmıştır. Onlara göre değer bireyin sevdiği veya sevmediği şeydir. Bu bağlamda bakıldığında değer eğitimi insanların sevdikleri veya sevmedikleri şeyleri belirleyebilmeleri için onlara verilen eğitim olarak ifade edilmiştir (Arcus, 1980: 166).

Raths, Harmin ve Simon da değeri soyut bir kavram olarak ifade etmişlerdir. Onlara göre bireyin yapmaktan gurur duyduğu davranış ve inandığı şey bireyin değeri olarak ifade edilmiştir (Raths vd. , 1966: 28). Hanssona ise değer arzu ve gurur gibi soyut bir kavram olduğunu ve her insanın özünde değerlere sahip olduklarını yani insanların farkına varmadan değerleri benimsediklerini ifade etmiştir (Hanssona vd. , 2010: 284). Bu tanımla aynı görüşte olan Kahle (1983) de değerlerin genlerden gelen ve insanın yaşamında edindiği tecrübelerle şekillenen ve zamanla sabitlenen durumlar olduğunu

belirtmiştir (Kropp vd. , 2003: 10). Yani sahip olduğumuz değerlerimizin oluşurken çok eskilere, anne karnındaki sürece, dayandığı söylenebilir.

Dunlop ve Beck ise değeri nesnelere taşıdıkları özelliklere göre ifade etmişlerdir. Dunlop değer kavramını, nesnenin taşıdığı özellik olarak tanımlamıştır. Dünyada olan her şeyin iyi ve kötü olarak ayrılabilirliğini, değerlerin de iyi veya kötü, sadece iyi ve sadece kötü olarak gruplandırılabilirliğini iddia etmiştir (Dunlop, 1996: 69). Beck ise değerlerin insan mutluluğunu artıran bir aktivite ve bir tecrübe olduğunu ifade etmiştir. Değerlerin kişinin kimliğini ele verdiğini ve kişisel tercihlerle zihinsel sürecin bir araya gelmesi sonucunda ortaya çıktığından bahsetmiştir (Beck, 1990: 2). Claxton ise Beck ile değer tanımlaması konusunda hemen hemen aynı görüşte olup değerlerin bilişsel süreçlerle ve kişisel farklılıklarla ilgili olduğunu ve değerlerin kişinin kimliğinde çok önemli bir yere sahip olduğunu söylemiştir (Kropp vd. , 2003: 10). Değerlerin yaşamı düzenlediği ve organize ettiği, değerlerin davranışlarımızın bilişsel, duygusal yönleriyle yakından alakalı olduğu ifade edilmiştir (Powney vd. , 1995: 3).

Rokeach ise değer kavramını, belli bir davranışı ve kişinin varoluş amacını ifade eden ayrıca soyut olan, olumlu ve olumsuz fikir olarak tanımlamıştır. Buna göre tanımlanan değerler sistemi ise, değerlerin önemine göre kişiler, toplumlar veya gruplar tarafından benimsenen değerlerin hiyerarşik bir sıraya girme durumu olarak ifade edilmiştir (Rokeach, 1968; Aktaran: Garia vd. , 2005: 2).

Bir kıyas aracı olarak da tanımlanan değer bir durumu diğerine tercih etme anlamında kullanılmıştır (Uysal, 2007: 28). Buradan yola çıktığımızda değerlerin insanın ruh haline göre değişiklik gösterdiğini; yani değerlerin birden fazla şey olduğunda bir seçim aracı olduğundan bahsedilebilir.

Ahlaki açıdan tanımlanan değer kavramı ise, ahlakın ve dinin anahtarı olarak ifade edilmiştir (Nesbitt ve Henderson, 2003: 77).

Kitwood ise değer somut bir kavram olarak belirtmiş ve değeri insanlara doğru gelen ve yapmaktan mutluluk duydukları şeylerin davranışa dönüştürülmüş hali olarak tanımlamıştır. Fakat Kelly (1955) insanlara iyi ya da hoş gelen davranışların anlaşılabilirliği için insanların aynı anda kötü ve hoş gitmeyen davranışları görmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Simmons, 1999: 210).

Kluckhohn ise değeri toplumsal açıdan sorgulamıştır. Ona göre değer, bir toplum içinde arzulanan şeylere ulaşmak için kullanılan araçtır. Toplumla ilgili bir diğer görüş açısı olan toplumlar arası bakış açısına göre ise değer sosyal durumlarla, hedeflerle ve olaylarla ilgili olan dizi inanç veya kültürler arası öncelik olarak ifade edilmiştir (Kluckhohn, 1951: 395). Daha öncede ifade edildiği gibi değerler kişilerin tercihleridir; kişiler de bir araya gelerek toplumu oluşturduğu için kişiler için öncelikli olan şey nasıl değer niteliğini taşıyorsa toplumlar için de öncelik olan şey de aynı değer niteliğini taşımaktadır. Ayrıca değerlerin basit inançlardan daha fazla şeyler olduğu; nk bir değere inanmak için ona uyum sağlayan davranışta da bunun gösterilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Fakat bu bağlantıyı kurmanın o kadar kolay olmadığı; nk değere uyan davranışı gösterirken o an ortama da uyum sağlamak gerektiği ve davranışın uygulanması için toplumun da buna uygun olması gerektiği belirtilmiştir (Pring, 1984). Örneğin, Türk toplumunda eve gelen misafirin elini pmemek yadırganırken başka bir toplumda el öpmek davranışı yadırganabilmektedir.

Grimmit (1987) ise toplumsal ve davranışlarını uygularken kültürlerini ön planda tutanların (culturalist) bakış açılarının tam tersine değerlerin evrensel olduğunu yani bir toplumla sınırlı olmadığını belirtmiştir (Nesbitt ve Henderson, 2003: 77).

Felsefi akımlara baktığımızda ise burada da değer kavramının tanımına ilişkin farklı bakış açılarının olduğunu görülmektedir. İdealistlere göre değer kesin ve değişmezdir. İdealistler iyinin, güzelin ve doğrunun her yerde aynı olduğunu yani bunların evrensel bir yapıda olduğunu ifade etmektedirler. nk idealizme göre gerçeğe giden yolun sadece bilimsel yöntem olmadığını sezgisel düşüncenin de yerinin bir o kadar önemli olduğunu belirtilmektedir. Bu bağlamda idealistler öğrencilere öğretilmesi gereken değerlerin yaşayan değerler olduğunu ve bu değerleri öğreten okulların görevinin toplumdan topluma gelen yaşayan değerleri bir sonraki alt kuşağa aktarmak olduğu ifade edilmiştir (Demirel, 2002: 23).

Bir başka felsefi akımın savunucuları realistler ahlaki değerleri kişilerin sevdikleri veya sevmedikleri şeylerden daha ciddi şeyler olduğunu ve onların

kişiliğin korunmasını ve kişinin kendisini ifade etmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kültür sistemlerinin sık sık gerçek kişiliği gizlediği için ahlak eğitiminin iç dünyanın aydınlatılmasında etkili olduğu savunulmuştur (Arcus, 1980: 166). Realistler doğa yasaları evrensel ve sonsuz olduğundan, değerlerin de bu yasalara göre oluşturulması gerektiğini savunmaktadırlar (Orstein ve Levin, 1997; Aktaran: Akbaba- Altun, 2003: 9). Realistlere göre eğitimin amacı toplumdaki topluma değişiklik gösteren kültürel değerleri korumak ve diğer nesillere aktarmaktır (Sönmez, 1994: 20).

Bu iki düşüncenin tam tersi olan bir yaklaşımla değer kavramına yaklaşan pragmatistler, eğitimde ön yargıların olmadığını ve çocuğun tüm yaşamının bir bütün olduğu benimsemişlerdir (Demirel, 2002: 23). Bu yüzden pragmatistler değerlerin yere ve zamana göre değişebileceğini; dolayısıyla herkes için aynı değerlerin söz konusu olamayacağını savunmaktadırlar (Orstein ve Levin, 1997; Aktaran: Akbaba-Altun, 2003: 9). Bundan dolayıdır ki pragmatistlere göre; değişimin kaçınılmazlığı kabul edilip işbirliği çalışmanın önemi unutulmamalı ve bilginin göreceli olduğunu benimsenip bu doğrultuda demokratik değerlerin yaşama geçirilerek öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Sönmez, 1994: 20).

Değer kavramına diğer tüm felsefi bakış açılarından farklı olarak yaklaşan varoluşçular ise bireyin önemli olduğu bir dünyada değerlerin topluluklar tarafından değil de bireyin kendi hür iradesi tarafından seçilmesi gerektiği fikrini benimsemişlerdir (Orstein ve Levin, 1997; Aktaran: Akbaba-Altun, 2003: 9). Varoluşçulara göre bireyin değer sistemi kendisi tarafından zorlama yapılmaksızın inşa edilmeli ve bireyin benimsediği bu değerleri geliştirmesine izin verilmelidir (Demirel, 2002: 23). Bu bağlamda değerleri belirginleştirme yaklaşımının temellerini bu felsefeden aldığı düşünülebilir.

Değeri karakter açısından yorumlayan Huitt de iyi karakter, bireyin hareketleri olarak değer kavramını tanımlamıştır (Huitt, 2004; Aktaran: Pekince, 2010: 12).

Resmi kurumlardaki değer kavramının tanımlarına bakıldığında, değerlerin farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. 1990ların başında Okul Müfredatı ve Değerlendirme Kurulu (School Curriculum and Assessment Authority) gibi resmi kurumlara göre değer iyi veya ahlaki olarak doğru olan şeyin ne olduğuna

karar veren ilke olarak tanımlanmıştır. Fakat bu tanım değerlerin ahlaki olan her şey olmayabileceği için bazılarınca kabul edilmemektedir (Nesbitt ve Henderson, 2003: 77).

Başka bir ifadeye göre ise değer; bir arzu, bir insanın veya grubun hayatındaki önceliklerini düzenlemede onlara rehberlik eden ve duruma göre değişiklik gösteren hedeftir (Lönnqvist vd. , 2009: 41). Değerler duruma göre değişiklik gösterdiği için sübjektif olarak nitelendirilebilir. Bir değere sahip olmanın, bir değere inanma fikrinin onu bilmek, yoğun şekilde değeri kabul etme fikrinin onu hissetmek ve onu yapma eğiliminde olmanın onu yapmak anlamına geldiği ifade edilmiştir. Bu üçü arasındaki bağlantının açık olarak ayrılmadığını ve bağlantının duruma göre değişebileceği ifade edilmiştir (Powney vd. , 1995: 3).

Carr ve London değerlerin azının ya da çoğunun mantıklı ve tutarlı olduğunu ve dolayısıyla değerlere göre ortaya çıkan tercihlerin veya fikirlerin sadece sübjektif olmadığını ve onların mantıklı şeyler de olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan değerlerin insan yaşamındaki teorilerden daha çok uygulanan pratik de olan ve işe yarar şeyler olduğu ifade edilmiştir (Carr ve Landon, 1999: 24).

Değerlerin genel özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Değer kişinin davranışını uygulamaya geçirmeden önce bireyin kendisine göre belirlediği sınırdır.
- Değerler bir kültüre aittir ve onun içinde şekillenir aynı zamanda bir kültürü de yönlendirir. Yani değer hem kültürden etkilenir hem onu etkiler.
- Değerler sosyalleşme sürecinde insanlarla özdeşleşir ve onun kişiliğini oluşturur.
- Değerler kişinin hem bilişsel hem duygusal süreçlerini bütünleyen ifadelerdir (Gökçe, 1994).

Halstead ise değerleri en genel ifadeyle davranışlara rehberlik eden ilkeler, temel inançlar, idealler, normlar ve tutumlar ya da kişisel fikirlerle yakından bağlantılı olan inançlar olarak kabul etmiştir (Halstead, 1996: 6).

Değerlerin işlevleri ise şu şekilde ifade edilmektedir:

- Değerler kişilerin hayattaki rollerini seçmeye yardımcı olur.
- Kişiler toplumda gösterilen değerlere göre nasıl davranacaklarını ve hangi yolları seçeceklerini görebilirler.
- Değerler toplumdaki davranışların sosyal kontrolleridir. Bu yüzden değerler hoş gitmeyen, kabul edilmeyen davranışları engeller.
- Değerler toplumu bir arada tutar ve toplum arası dayanışma sağlar (Fichter, 1990).

Değerlerin ve değer kavramının çeşitli tanımları olduğu gibi değerler eğitiminin anlamında da tam bir görüş birliğine varılamamıştır.

Değerler eğitimi geçmişte sadece ahlaki veya dini değer anlamında kullanılırken, son yıllarda anlamında geniş çapta bir değişiklik ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimi kavramının anlamı genişleyerek sosyal, kişisel, ahlaki ve geleneksel değer anlamlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Toplumun sahip olduğu değerlerin toplumdan topluma değişiklik gösterebildiği ve evrensel olmadığı söylenmiştir. Bazı değerlerin ise sadece kişisel tercihlerle ilgili olduğu ve ahlaki değerlerin ise bunun tam tersi olduğu belirtilmiştir. Powney doğruluğu ve yanlılığı kesin olarak belirlenmiş değerlerin evrensel ve değiştirilemez olduğunu ifade etmiştir (Powney vd. , 1995: 3).

Başka bir ifadeye göre değerler eğitimi ise, bireylerin sorumluluklarının gelişmesine yardımcı olmak ve onların topluma uyum sağlaması için bireylere yaşam boyu eğitim vermek anlamına gelir (Halstead, 1996: 8). Rodger (1992) değer eğitimi kavramını daha geniş bir anlamla ifade etmiştir. Ona göre diğer insanlara saygı göstermek yaşama saygı göstermek demektir. O yüzden değer eğitiminde önemli olanın diğerlerine saygı olduğu ifade edilmiştir (Powney vd. , 1995: 3).

Avusturalya eğitim programındaki değerler eğitimi kavramı ise; öğrencilere değerleri anlamaları ve değerler hakkında bilgi sahibi olmaları için hazırlanan, öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan okul tarafından uygulanan doğrudan veya dolaylı olan aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (DEST, 2005: 2). Yani bu bağlamda örtük programdan da bahsetmek mümkündür. Değerler eğitiminin sadece okulda verilmediği çevrenin de bu

programını desteklemesi gerektiği söyleyenebilir. Etkili bir değerler eğitiminin Avusturalya değer eğitim programında şu özellikleri kapsamı gerektiği belirtilmiştir:

Etkili bir değer eğitimi programında;

- Öğrenciler kendilerini tanıyabilir ve işbirliği, en iyi olma, tarafsızlık, özgürlük, dürüstlük, saygı, insanları anlama ve tolerans gibi değerlere sahip olabilmelidir.
- Avustralya'daki yaşamı ve Avusturalya okullarındaki farklı değerleri okullarda göstermelidir.
- Toplumdaki değerleri benimsemeli ve bunları okulda sürekli uygulamalarla benimsetebilmelidir.
- Öğrencilere sorumluluklarını göstermek için okulda bir bütün olarak ve öğrenciler arasındaki işbirliğini göz ardı etmeden olmalıdır.
- Güvenli bir ortamda ve öğrencilerin kendilerini keşfetmesini sağlayacak şekilde sunulmalıdır.
- Tecrübeli öğretmenler tarafından, farklı yöntem ve stratejiler kullanılarak sunulmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz ardı etmemelidir.
- Hedeflere ne derece ulaşıldığını kontrol edebilecek nitelikte olmalıdır (DEST, 2005: 5).

Tapper ise değerler eğitimi, öğrencilerin hangi değerlerin kabul edilecek hangilerinin reddedilecek olduğuna karar vermesi için; öğrencilerin eleştirel düşünmesini de içeren bir değer öğretim metodu olarak ifade etmiştir (Tapper, 2007; Aktaran: Uysal, 2007: 8).

Slater ise değerler eğitimi manevî, ahlâkî, sosyal, kültürel, kişisel, sosyal, dini, çok kültürcü ve ırkçı bir eğitim; özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için kullanılan bir terim olarak tanımlamaktadır (Slater, 2002; Aktaran: Keskin, 2008: 20).

Dilmaç'a göre ise; değer eğitimi, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimidir. Değer eğitimi, eğitimin sadece bir parçası olarak ele alınmanın hata olduğunu ve değerlerin eğitim modelinin ruhu olduğunu belirtmiştir (Dilmaç, 1999: 22).

Ferrari ve Cowman değerler eğitiminin hem psikolojide hem eğitimde ahlakla ilgili olan eleştirel düşüncüyü kapsadığını ve bir insanın değerleriyle yakından alakalı olduğunu belirtmişlerdir (Ferrari ve Cowman, 2004: 43).

Tillman değerler eğitiminin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Bireylerin farklı değerleri tanımalarına ve onlar hakkında düşüncelerine yardımcı olmak, dünyayı, toplumu, kendilerini ve diğerlerini ifade etmelerine yardımcı olmaktır.
- Diğer insanlara karşı daha anlayışlı olmayı ve sorumluluk duygusunu geliştirmektir.
- Bireylerin kişisel, sosyal, ahlaki ve dini değerleri seçmelerine yardımcı olmak ve onları geliştirmek için ne yapabileceklerini bilmelerine yardımcı olmaktır.
- Eğitimcilerin ve ebeveynlerin eğitimi hayat boyu bir faaliyet olarak görmelerine yardımcı olmaktır (Tillman, 2000).

Tokdemir'e göre ise şu amaçları vardır:

- İnsanların daha nitelikli bir yaşama sahip olmalarını sağlamak ve şu an sahip oldukları şeylerden haz almalarına yardımcı olmaktır.
- Toplumsal mutluluğa destek çıkmaktır (Tokdemir, 2007: 32).

Değer eğitiminin amaçları Lovat ise şu şekilde açıklanmaktadır:

- Öğrencilerin doğal hayatın ve kültürlerinin getirdikleri doğrultusunda barış, sevgi ve huzur dolu bir dünya kurmalarını sağlamaktır.
- Öğrencilerin öğrendikleri değerleri alt kuşaklara aktarmalarını sağlamaktır (Lovat, 2006: 8).

Edwards da değerler eğitiminde diğer hedeflerde şu şekilde sıralamıştır:

- İyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır.
- Değerleri davranış haline getirmektir.
- Bireyin doğru ve yanlış; haklıyı ve haksızı; iyi ve kötüyü; hoşgideni ve gitmeyenini; ahlaki olanı ve olmayanı ayırt etmesine yardımcı olmaktır.

- Milli değerleri benimsetmektir.
- Öğrencilerin farklı inançlara ve yaşam biçimlerine saygı duymasını sağlamak için.
- Öğrencilerin insan haklarına karşı duyarlı olmasını sağlamaktır.
- Çatışma durumlarında öğrencileri şiddet dışı çözümlere yönlendirmektir.
- Akademik bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış öğrencileri yetiştirmektir.
- Bireye kişisel ve grup sorumluluğunu kazandırmaktır.
- Öğrencinin kendisine ve diğer insanlara değer vermesini sağlamaktır.
- Öğrenciyi kişilerarası ilişkilerinde yapıcı olmaya yönlendirmektir.
- Öğrencilerin toleranslı ve açık fikirli olmalarına yardımcı olmaktır.
- Bireyi değişikliğe açık hale getirmektir.
- Öğrenciyi girişken olmayı ve azimli olmayı kazandırmaktır.
- Öğrenciyi özsaygı, özgüven kavramlarını kazandırmaktır.
- Öğrencilerde ahlaki bir topluluk bilincini oluşturmaktır.
- Eğitimde kaliteyi ve mükemmelliği sağlamaktır (Edwards, 1996: 168).

Değerler eğitimi verilirken farklı disiplinlerle işbirliği yapmanın gerekliliğinden belirtilmiştir. Halstead ve Taylor (2000) tarih öğretilirken sabır değerinin verilebileceğini; İngilizce derslerinde ırk veya cinsiyet ayrımına karşı uygun davranışların neler olduğunun gösterilebileceğini, farklı kültürlerle saygı gösterilmesi gerektiğini belirterek temel insani değerlerin benimsetilebileceği ifade etmişlerdir (Lee, 2010: 4).

1. 2. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI

Değerlerin tanımlarıyla nasıl tam görüş birliğine varılamamışsa, değerlerin sınıflandırılmasında da aynı görüş farklılığı görülmektedir. Değerler bugüne kadar birçok şekilde sınıflanmıştır. Değerlerin sınıflandırılmasında ilklerden biri olan ve daha sonra yapılan çalışmalarda da öncülük gösteren Spranger değerleri ilk gruplayanlardandır. Ona göre değerler altı kısma ayrılır ve insanın gösterdiği davranışların her biri bu altı kısımdan birine ait olabilmektedir. Spranger tarafından oluşturulan bu gruplar şunlardır:

- Bilimsel Değer: Gerçeği araştırmaya, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici ve entelektüeldir.
- Ekonomik Değer: Parasal amaçları ve ona ulaşan araçları kapsar. Yararlı ve pratik olana önemlidir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
- Estetik Değer: Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetriye ve uyuma önem verir. Sanatın toplum için olduğunu düşünür.
- Sosyal Değer: Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve toplum-insan arasındaki ilişkilerdeki eğilimleri kapsar. Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bencillik yoktur, naziklik ve sempatiklik söz konusudur.
- Politik Değer: Güç, yetkinlik, liderlik gibi kuvvet kavramıyla ilgili değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olan güçtür.
- Dini Değer: Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Din uğruna dünyevi hazlardan uzak olmak şarttır (Spranger, 1928; Aktaran: Güngör, 2000).

Bu değerlere ek olarak Güngör ahlaki değerleri de eklemiştir. Ona göre ahlaki değerler; dürüst, doğru olma gibi değerlerdir.

Güngör yukarıda bahsedilen bu değerlerin insanların hayatında da önemli olduğunu; onların kendi hayatlarını ve çevrelerindeki insanların hayatlarını da bu şekilde yönlendirmek istediklerini ifade etmiştir (Güngör, 2000).

Değer sınıflandırılmada önemli olan isimlerden biri de Schwartz'dır. Schwartz ise değerleri 10 gruba ayırarak sınıflandırmıştır. Schwartz tarafından sınıflandırılan değerler şu şekildedir:

- Güç (Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü (Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek).

- Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi (Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak ve zeki olmak).
- Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke, hazzaya yönelim (Zevk, hayattan tat almak)
- Uyarılım (Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı (Cesur olmak, değişen bir hayat yaşamak).
- Öz yönelim (Self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık (Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak ve kendisine saygısı olmak).
- Evrenselcilik (Universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve tüm doğanın iyiliğini istemek (Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak ve iç uyum).
- İyilikseverlik (Benevolence): Kişinin yakın çevresindeki kişilerin iyiliğini gözetme (Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat ve anlamlı bir hayat).
- Geleneksellik (Tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık (Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak ve dünyevi işlerden el ayak çekmek).
- Uyma (Conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması (Kibarlık, itaatkâr olmak, anne- babaya ve yaşlılara değer vermek ve kendini denetleyebilmek).
- Güvenlik (Security): Toplumdaki var olan ilişkilerin ve kişinin huzuru ve sürekliliği (Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe iyilikle karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmak) (Schwartz, 1992; Aktaran: Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 61- 62).

Schwartz ile değer sınıflandırılmasıyla benzer doğrultuda olan bir çalışmada Allport ve Vernon tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada değerler altı gruba ayrılmıştır.

- Siyasi Değerler: Güç, rekabet, mücadele gibi değerlerdir.
- Sosyal değerler: Sevgi, nezaket, sempati gibi değerlerdir.
- Ekonomik değerler: İş alanına ilgi, üretim, tüketim, para biriktirme gibi değerlerdir.
- Bilimsel değerler: Gözleme, muhakeme aracılığıyla doğruyu keşfetme, eleştirel ve mantıksal tutum gibi değerlerdir.
- Dini değerler: Dindar olma gibi değerlerdir.
- Estetik değerler: Biçim ve uyuma saygı, güzellik ve simetri gibi değerlerdir (Allport ve Vernon, 1931; Aktaran: İşcan, 2007: 42).

Schwartz, değerlerle ilgili başka bir çalışmasında değerleri ahlak felsefesinde özsel ve araçsal şeklinde ikiye ayırmıştır. Bu ayrıma göre bir şeye ulaşmak için araç olarak kullanılmayan, kendisi için istenen şeylere özsel değer; bu değerlere ulaşmak için araç olarak kullanılan değerlere ise araçsal değerler denir. Bu anlayıştan yola çıkan Rokeach değerleri ahlak felsefesine benzer şekilde amaç değerler ve araç değerler olarak sınıflamıştır (Rokeach, 1973; Aktaran: Tokdemir, 2007: 25). Amaç değerler; kişisel değerler ve sosyal değerlerdir. Tercih edilen hedeflerdir. Amaç değerlerin odak noktası, kişi merkezli ya da toplum merkezli, öze dönük ya da kişilerarası olabilir (aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, mutluluk, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk). Araçsal değerler ise ahlaki değerler ve yeterlik değerleridir (bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hakim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, kibar). Tercih edilen davranış kalıplarıdır. Ahlaki değerler, davranış tarzına işaret eder, varoluş durumlarıyla ilgili olan değerleri içermez. Araç değerleri yeterlik ya da kendini gerçekleştirme değerleridir ve kişiseldir (İşcan, 2007: 23). Bir kişi başka insanların eşyalarını çalmıyorsa bu kişi ahlaklı davranıyor demektir; ancak kişi rasyonel ve yenilikçi davranıyor ise davranışı yeterli biçimdedir. Buradan kişiliğin gelişebilmesi için amaç değerlerden daha fazla kişiliğe araç değerlerin etkili olduğu söylenebilir.

Değer sınıflandırılmasıyla ilgili başka bir çalışma ise Prencipe ve Helwig tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada değerler altı gruba ayırmıştır. Bu değerler şunlardır:

- Diğerlerinin refahı ya da adalet ve haklarını içerdiği için doğrudan ahlaki değerlerdir.
- Diğerlerinin refahı ya da hakları için fakat aynı zamanda bireysel kişilik veya karakter özelliklerini kapsayan ahlaki karakter değerleridir.
- Diğerlerinin refah ve hakları için doğru sonuçlar gözetmese de bazen bireyler ve kültürel değer sistemleri tarafından kişisel erdem olarak belirlenen karakter özellikleri ile ilgili ahlaki olmayan karakter değerleridir.
- Politika dünyasında adalet ve doğruluk için demokratik değerler gibi potansiyel anlamlara sahip değerlerle ilgili siyasi ahlaki değerlerdir.
- Vatan sevgisi ya da vatanseverlik gibi diğer politik değerleri içeren geleneksel politik değerlerdir.

Tezcan, Türk değerlerini aile, eğitsel, ekonomik, dinsel, siyasal ve boş zamanlar değerleri olmak üzere altı kısma ayırır. Ayrıca Tezcan, Türk değerlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere de ikiye ayırır. Ona göre Türklerin olumlu değerleri şunlardır: Kahramanlık, yurtseverlik, mertlik, dindarlık, kanaatkârlık, tutumluluk, toprağa bağlılık, konukseverlik, saygı-hürmet, hayırseverlik, hoşgörülülük, namus, şerefli olma, ciddilik ve ağırbaşlılık, alçakgönüllülük ve iç temizliktir (Prencipe and Helwig, 2002; Aktaran: Tezcan, 2003).

Özlem ise felsefe tarihindeki öznelci ve nesnelci bakış açılarına göre farklı değer sınıflandırmalarını birleştirmiştir. Her iki açıdan yapılan sınıflandırmalarda yer alan değer çeşitleri şunlardır: 1. Hazcı (Hedonist) Değerler (olumlu: haz, olumsuz: acı), 2. Bilgisel Değerler veya Bilgi Değerler (olumlu: doğru, olumsuz: yanlış), 3. Ahlaksal Değerler (olumlu: iyi, olumsuz: kötü), 4. Estetik Değerler (olumlu: güzel, olumsuz: çirkin), 5. Dinsel Değerler (olumlu: sevap, olumsuz: günah) (Özlem, 2002; Aktaran: Ülker, 2007: 10).

Ercan, değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak ikiye ayırmıştır. Ulusal Değerler: Millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek

görenekler ile ulusal marş bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgelerdir. Demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı ise evrensel değer olarak kabul edilmiştir (Ercan, 2001).

Linkona değerlerin ahlaki değerler ve ahlaki olmayan değerler olmak üzere ikiye ayrılabilceğinden söz etmiştir. Ona göre dürüstlük, sorumluluk ve doğruluk gibi ahlaki değerler, zorunluluk anlamı taşır. Yani bu değerler bireye yapması gerekenleri söylerler. Birey sözünde durmak, borçlarını ödemek, çocukları ile ilgilenmek, diğer insanlarla ilişkilerinde adil olmak zorunluluğunu kendisinde hisseder. Ayrıca o istemese bile onlara uyma zorunluluğu hissedebilir. Ahlaki olmayan değerler ise böyle bir zorunluluk taşımazlar. Onlar bireyin yapmayı istediği ve yapmaktan hoşlandığı değerleri ifade eder. Örneğin birey kişisel olarak klasik müzik dinlemeye ya da iyi hikâyeler okumaya değer verebilir. Fakat bunları her zaman yapmak zorunda değildir (Linkona, 1991: 38).

Shaffer, ahlaki olgunluğuna sahip insanların karakterlerini temsil eden değerleri altı boyutta sınıflandırmıştır. Bu boyutlar prensip sahibi-idealist olma (net değerlere sahip, doğru olanı yapmaya çalışan, etik, vicdanlı/ahlaki duygusu gelişmiş kurallara uyan), güvenilir/sadık olma (sorumluluk sahibi, esine sadık, güvenilir, vefalı, onurlu), dürüst (tutarlı, adil, mantıklı, çalışkan), Duyarlı olma (Dürüst, güvenilir, samimi, kibar, düşünceli), Adil olma (erdemli, adaletli, güvenilir, sağlam karakterli, kendine güvenen) şeklindedir (Shaffer, 2000: 326).

Carl Rogers ise değerleri 3 kategoriye ayırmaktadır:

- İşlevsel (faal) değerler: Bireyin bir nesneyi diğerine tercih etmesini mümkün kılar.
- Tasarlanan (hayal edilen) değerler: Temsili bir nesne, ideal veya iyi olan için kişinin tercihleridir.
- Objektif değerler: Gerçekte olsa bile arzu edilir olması tasarlanmaksızın, objektif olarak tercih edilen değerlerdir (Rogers, 1969; Aktaran: Keskin, 2008: 9).

Nelson tarafından yapılan değer sınıflaması şöyledir:

- Kişisel değerler: Belirli bir bireyin değerleridir ki birey arkadaşlarını, grubu veya genel sosyal değerleri dikkate almaksızın bu değerlere bağlanmak arzusundadır.
- Grup değerleri: Belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup bir aile, bir dini grup, bir siyasi grup, bir kulüp veya organizasyon veya bir etnik grup olabilir.
- Sosyal değerler: Üzerinde anlaşmaya varılmış, toplumun büyük bir kısmı tarafından paylaşılan değerlerdir; bu değerler toplumu şekillendirir, tanımlar ve o toplumun yapısını etkiler (Naylor ve Diem 1987; Aktaran: Keskin, 2008: 10).

1. 3. DEĞERLERİN ÖĞRETİMİ

Değerleri öğretmemiz için en önemli sebebin, çocuklarımızı mutlu etmek için yapabileceğimiz en etkili yöntem olduğu ifade edilmiştir (Eyre, 1993). Değerlerin öğretiminde farklı yaklaşımlar görülmektedir. Bu yaklaşımlar; değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı, değerleri belirginleştirme yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, bütüncül yaklaşım: Kolhberg'in adil topluluk okulları, değerler eğitiminde gizilgüç: örtük program ve karakter eğitimidir (Dilmaç, 2007: 34).

1. 3. 1. Doğrudan Öğretim Yaklaşım

Doğrudan öğretim yaklaşımının okullarda ve tarih boyunca değerlerin öğretiminde en çok kullanılan yaklaşımlardan biri olduğu belirtilmektedir. Değerler eğitiminin de, değerlerin açık ve şuurulu bir şekilde öğretilme girişimi olduğu belirtilmiştir (Keskin, 2008: 21). Keskin'in ifadesine göre değerler eğitimi doğrudan öğrenme yoluyla verilir.

Doğrudan öğretim yaklaşımının öğretmen merkezli bir anlayış gerektirdiği ve bu öğretim yaklaşımında en çok kullanılan yöntemlerin, düz anlatım, gösteri ve eğitici soru etkinlikleri olduğu ve tümdengelimli öngören bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Tümdengelim; akıl, gözlem ve deney yoluyla elde edilmiş genel bir bilgiyi ayrı ayrı olaylara genellemektir. Başka bir deyişle özelin bilgisini genelden

çıkarmaktır. Genel ifadelerinde içinde açıklanmamış spesifik bilgiye ortaya çıkartmaktır (Grosz ve Sidner, 1986). Örnek olarak; Şehirlere yapılan göçler suç işleme oranının artmasını sağlar. İstanbul'a yapılan göç çok fazladır. O halde İstanbul'daki suç oranı yükselmektedir.

Swaggart doğrudan öğretim yaklaşımının, bireyin başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler başlatıp bu ilişkileri geliştirmesinde, bireyin çeşitli ortamların davranışsal talep ve beklentileriyle etkili şekilde başa çıkabilmesinde ve bireyin gereksinimlerini, isteklerini, arzularını, tercihlerini uygun iletişim ilişkisi içinde iletmesini ve karşılmasını sağladığını ifade etmektedir (Swaggart, 1995). Güzel'e göre ise, bu yaklaşım öğretilcek davranışın, ardışık şekilde sıralanmasını, ipuçlarının düzenlenmesini, öğrencilerin tam katılımını, öğretmenlerin düzeltici dönütler vermesini içeren bir öğretim yaklaşımıdır (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim yaklaşımında öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerini tanınması, onları değer eğitiminde yönlendirmesi ve doğru davranışları ortaya çıkartmaları önemli olduğu belirtilmiştir (Revell ve Arthur, 2007). Bu yüzden öğretmenin etkisi burada yadsınamaz. Veugers öğretmenlerin değerleri sunarken öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim ve öğretmenlerin bu değerleri ifade ediş şekli çok önemli olduğunu belirtmiştir (Veugers, 2000: 38). Senemoğlu bu yöntem uygulanırken öğretmen önceden öğrenciye sunulacak materyallerden ve dersin sunumunda görevli olduğunu, öğrenciye kazandırılacak hedefler, hedeflere ulaştırılacak etkinlikler ve etkinlikler için ayrılan zamanın önceden belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin ders esnasındaki sunumunun takip edildiği ve anında geri bildirim verildiği ve öğrencinin katılımının önemli olduğu ve öğrenmenin olumlu bir atmosferde gerçekleştiği ifade edilmiştir (Senemoğlu, 1997).

Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımında, öğrencilerin özünde olan ve toplumun kültüründe olan değerleri içselleştirmesi amacı vardır. Bu fikri savunan bazı yazarlar bu yaklaşımdaki empatik düşünme (Estes ve Vásquez-Levy, 2001), eleştirel düşünme (Elkind ve Sweet, 1997) gibi bir takım yöntemlerin çok etkili olduğuna dikkat çekmektedirler (Schuitema, vd. , 2008: 72). Halstead ve Taylor bu öğretim yaklaşımında erişkinlerin, sahip oldukları

ahlaki değerleri çocuklarına, onların iyi huylar kazanmalarını sağlayacak şekilde doğrudan bir öğretim metoduyla aktarmaları gerektiğine inanmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Yani bu yaklaşımdaki amacın büyüklerin sahip oldukları sürekli ve belirli değerleri genç bireylere aktarmak olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2009: 672). Dilmaç'ın ifadesine göre çocukların kazandığı bu değerler aile üyelerinin değer yargılarıyla paralellik gösteriyorsa değerlere uyum daha kolay olacaktır (Welton ve Mallan, 1981; Aktaran: Dilmaç, 2007: 36). Çünkü çocukların değer anlayışlarının doğumdan sonraki hemen ilk senelerde olduğu savunulmaktadır (Buzelli, 1992).

Bu yaklaşımın temel değerlerin çocuklar tarafından anlamlı hale gelmesini ve belirli bir zamanda planlanmış olan değer öğretimini gerçekleşmesini sağlamak için kullanıldığı ifade edilir (Lickona, 1996: 95). Wiley bu yöntemi kullanırken öğretmenlerin her güne bir değerin ne anlama geldiğini, neden önemli olduğunu ve bu değerin nasıl gösterileceğini ifade eden cümlelerle güne başlayabileceklerini, bazen de öğretmenlerin değerleri öğretirken her gün her değer için özlü sözler ve alıntılar okuyabileceklerini veya bu sözleri tahtaya yazabileceklerini belirtmiştir. Doğrudan öğretim bazen ders esnasında okunabilen kısa bir hikâye veya şiirle ya da öğretmenin değerle ilgili yaşadığı bir anıyı anlatıp; oradaki değerin ne olduğunu öğrencilerin fark etmesiyle uygulanabilir (Wiley, 1998: 76).

Değer öğretimi gerçekleşirken, öğrencilerin öğrenecekleri değerlerin kendileri tarafından değil öğretmenleri tarafından seçilen değerlerin öğretimini gerçekleştiği vurgulanmıştır (Veugelers ve Vedder, 2003; Aktaran: Dilmaç, 2007: 36). Bu yaklaşımda öğretmenlerin davranışları öğrettiği, kurallar bellidir ve değerler kuralı kolayca ifade edilebilen iyi bir karakterin özellikleri gösteren olumlu davranışlardır (Canter ve Canter, 1992; Aktaran: Wiley, 1998: 76). Wiley, her kurumun düzenli bir şekilde çalışması için bir hedeflerin ve uygulamaların var olduğunu; değerler eğitimi de durumun aynı böyle olduğunu belirtmiştir. Sürekli devamlılık gösteren uygulamaların çocuklarda iyi davranışlar kazanımını desteklediği ve bu uygulamalar evrensel değerlerin simgeler olduğu belirtilmiştir. Wiley öğrencilerin yüksek standartları ve kesin beklentileri olduğunu, öğretmenin öğrencilerin kurallar ve değerler arasında

ilişki kurabilmelerine destek olmaya çalıştığını; öğrencilerinde bu ilişkiyi kurarken, diğer insanlara saygı göstermeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Aynı şekilde öğrenciler kâğıt, kitap, cetvel, hesap makinesi, harita ve sıralar gibi maddi kaynakları kullanırken, eşyalara da saygı göstermeyi öğrendikleri belirtilmiştir (Wiley, 1998: 77).

Wiley değerler eğitimi sürecindeki kurallar şu şekilde ifade etmiştir:

Okula Geliş Saati: Öğrenciler okula vardıkları zaman ne yapacaklarını bilmelidir.

Büyük Grup Saati Öğrenciler yoğunlaşmak için oturmalı, öğretmene bakmalı, sessiz olmalı ve öğretmeni dinlemeli.

Frederick Jones'a göre; öğretmen bir kronometre almalı ve sınıfı görebilecek konumda olmalı. Eğer öğrencilerin konsantre sorunu olduğunu görürse o an kronometreyi durdurmalı ve etkinliğin süresini tekrar düzenlemelidir (Jones, 1987).

Temizlik Saati: Her öğrenciler sınıfı ve oturdukları yerleri temiz tutmakla görevlidirler.

Teneffüs Saati: Dışarı çıkmak ve ara vermek için zamanlar olmalı.

Ders Bitiş Saati: Öğrenciler günlerini nasıl etkili bir şekilde bitireceklerini bilmelilerdir.

Sıraya Girme: Öğrencilerin zaman zaman sıraya girmeleri gerekmektedir. Öğrencilere öğretmen tarafından gerekli açıklamalar verilmelidir. (Aradaki boşluk gibi)

Misafirlere Karşı Davranışlar: İnsanlar değer öğretimi süresince sınıfları ziyaret edebilirler. Öğrencilere misafir geldiği zaman ne söyleyecekleri öğretilmeli. Ders esnasında kapı çalınıp içeri biri girdiği zaman öğrenciler ne tepki vereceklerini bilmelidirler.

Tuvalet: Sınıftan çıkmak için belirli bir kural olmalı. Öğrencilere tuvaletleri nasıl kullanacakları ve tuvaletten çıkınca ellerini yıkamaları gerektiğini hatırlatılmalıdır.

Susama: Öğrencilerin susadığı zaman dersi bölmemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin yanlarında su şişeleri taşımaları öğrencilerin dersi bölmemelerini sağlar.

Öğretmenden Yardım Alma: Bir öğrenci bazen öğretmen diğer öğrencilerle meşgulken onunla konuşmak isteyebilir. Bu durumda bir işaret sistemi geliştirilebilir. (Bayrak sallama, kartla sıra gösterme gibi) Öğrencilerin öğretmen başka bir öğrenciyle meşgul iken birbirlerine soru sorabilecekleri teşvik edilmelidir.

Sınıf Ortamı: Öğrencilerin sınıfı nasıl kullanmaları gerektiği ve malzemeleri nasıl korumaları gerektiği anlatılmalıdır.

Sınıf Dışındaki Ortam: Öğrenciler öğrendikleri değerleri sınıf dışında da kafede, serviste, evde ve koridorlarda uygulamalı.

Kurallara karar verildikten sonra, onların nasıl yapılacağı öğretilmesi gerektiği ifade edilir. Bazen kuralların bir kâğıda yazıldığı ve öğrenciye bu kâğıdın bir fotokopisi verildiği; sene boyunca sürecektir olan öğrenme okulun ilk gününden itibaren başladığı belirtilir (Wiley, 1998: 78).

Doğrudan öğretim yaklaşımı içerisinde;

- Güdüleme
- Model alma aşaması
- Rehberli uygulamalar
- Bağımsız uygulamalar yöntemleri de uygulandığı ifade edilmektedir (Dorsett ve Kelly, 1984; Aktaran: Çakır, 2006: 8).

Davranışların kazandırılmasında, öğretmenin ve öğrencinin yapacakları bir plana sokulur. Öğretime başladığında ilk başta bütün sorumluluk öğretmende iken, öğretim ilerledikçe sorumluluk, öğrenciye geçmektedir. Bunu yaparken, öğretmen öğrencinin daha önceden bildiği konuyla ilgili önceki bilgi ve becerilerini öğrenciye sorar ve doğru yanıtları pekiştirir. Sorumluluğun öğrenciye ait olduğu zamanlarda ise, öğrenci öğretmenin göstermiş olduğu becerileri tek başına uygular. Öğretme işinin öğretime ait olduğu durumda, öğretmen öğretimi yapılacak beceriyle ilgili öğrenciye model olur veya beceriyi nasıl yapacağı stratejisini öğrenciye anlatır (Güzel, 1998). Bu aşamada öğretmen öğrencinin doğru uygulamayı gerçekleştirmesi için ona sık sık sorular sorup onun eleştirel düşünmesini sağlayarak ona yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Elkind ve Sweet, 1997: 58). Eğitim boyunca problem çözme, işbirliği tekniği,

deneye dayalı projeler, birleştirilmiş tematik yaklaşım gibi yöntemleri de kullanmak önerilmiştir (Halstead ve Taylor, 2000: 181)

Öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlendiğinde öğretimi yapılacak beceriyi kendi başına uygular. Sorumluluğun öğretmenden öğrenciye geçmeye başladığı bu basamak rehberli uygulamalar olarak adlandırılır. Doğrudan öğretimin bu aşamalarla uygulamanın amacının, öğrenciyi öğretimi yapılan beceride ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesini içeren alıştırmalarla bağımsız hale getirmek olduğu belirtilir (Güzel, 1998). Eğer öğrenciler hala hata yapıyorsa bu onlardan beklenen davranışları kazanmadıklarını gösterir. Bu durumda tekrar düzenleme gerekir (Evertson, vd. , 1998).

Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımında iki yöntem karşımıza çıkar. Bunlardan biri telkin yoluyla öğretim yöntemi bir diğeri ise, davranış değiştirme yöntemidir (Dilmaç 2007: 36).

1. 3. 1. 1. Telkinle Değer Öğretimi Yöntemi

Değer eğitiminin geleneksel yaklaşımı olarak kabul edilen telkin yaklaşımı bir şeyi gerektiği kadar söylemek, onu belletmek ve öğüt vermek anlamına gelmekte olup değer eğitiminde geleneksel bir yaklaşım olarak kabul edilir (Kirschebaum, 1992).

Bu yaklaşımın özünde, büyüklerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretmesi ve çocuklara iyi bir insanın sahip olacağı davranışları kazandırma sorumluluğu uzanmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000: 181).

Persons toplumun değerlerinin bireylerin değerlerine göre belirlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durumun gerçekleşmesi amacıyla bireylere değerlerin telkin yoluyla kazandırılması gerektiğini düşünülür. Bu görüşe karşı olan uzmanların bile adalet, özgürlük, insanın saygınlığı ve kendini keşfetme gibi birtakım değerleri telkin yoluyla bireylerine aşılacak istedikleri görülmüştür (Huitt, 2004; Aktaran: Kurtulmuş, 2009: 25).

Telkinle değer öğretim yaklaşımı, öğrencilerin iyiliği için doğruları ve yanlışları açık bir şekilde görmelerini sağlamak için uygundur (Wiley, 1998). Öğretmenin ya da anne- babanın “Çocuklar yalan söylemez (dürüstlük), büyüklerine karşı yüksek sesle konuşmama (saygı), iyi bir öğrenci ödevlerini

zamanında yapar (sorumluluk).” gibi sözlerle değerleri telkin yolu ile öğrettiği görülmektedir (Şen, 2007: 17).

Superka değer eğitiminde kullanılan doğrudan öğretim yaklaşımının telkin yaklaşım için bir model oluşturmuştur. Superka tarafından geliştirilen bu modelin basamakları şöyledir:

- Telkin yaklaşımı olabilecek değerleri belirleme
- Değer seviyelerini belirleme
- Davranışsal amaçları belirleme
- Uygun metotları seçme
- Metotları uygulama
- Sonuçları değerlendirme (Superka, 1976; Aktaran: Whitney, 1986).

Bu yaklaşımda da tarihsel ya da kurgusal hikâyelerden faydalanılabilir. Bu öykülerin anlatılması, eğitime tabi tutulan öğrencilerin ahlaki görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilinçlenmelerini sağlamaktadır (Akbaş, 2004). Öğrencilere; pekiştirme verme, keşfetme, canlandırma ve modeller aracılığıyla değerler kazandırılır (Fernandes, 1999: 5). Ayrıca olumlu- olumsuz pekiştirme, seçenekleri organize etme, veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler ve buluş yolu stratejilerinin ve yöntemlerinin değer öğretiminde kullanıldığını ifade edilmiştir (İşcan, 2007: 34).

Telkinle değer öğretimi ergenlik öncesi çocuklarda daha etkili olabilmektedir. Çünkü ergenlik döneminde birey, yetişkinler olmadan ayakta durabileceğini göstermek durumundadır. Ayrıca bu dönemde ergen, artık yetişkin toplumsal düzeni içine girmek ve sorumluluk yüklenmek ister (Bacanlı, 2004).

Telkin etme yaklaşımının geçerli olması istenilen değerlerin bireye sürekli ve sabit bir şekilde aktarılması ile mümkündür. Birey telkin yolu ile değerleri kazanırken anne babasının, öğretmeninin, arkadaşlarının ve daha birçok unsurun kendisine aktardığı değerlerin arasında kalır. Örneğin; bireyin anne babasının doğru olmadığını söylediği bir davranış, arkadaşları tarafından olumlu olarak görülebilir. Kendisine farklı değerler aktarılan bu birey, bu değerlerden doğru olan değeri nasıl seçeceğini bilmediği için hayatındaki önemli kararları bu

baskılar altında vermek zorunda kalır (Simon, vd. , 1972). Bu şekilde birey düşünmeyen, sorgulamayan ve problem çözümü konusunda bilinci olmayan biri olarak yetişir. Bu yüzden bu özellik telkin yaklaşımının olumsuz bir tarafını göstermektedir.

Bu yaklaşımın bir başka olumsuz tarafı da, telkin yaklaşımının öğretmenler tarafından kullanıldığında her zaman işe yaramadığıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle yeterince zaman geçirmemeleri, öğrencilerin yetişme şartlarının öğretmenler tarafından yeterince bilinmemesi bunun sebebi olarak varsayılmaktadır (Akbaş, 2004).

1. 3. 1. 2. Davranış Değiştirme Yöntemi

Davranış değiştirme, doğrudan öğretimin bir yöntemi olup, edimsel koşullanmanın değer öğretimine uygulanmış şeklidir (Gültekin, 2007: 54). Bireylerin davranışlarını, edimsel koşullanmadan yola çıkarak düzenlemek için kullanıldığı varsayılmaktadır (Wattenberg, 1977; Aktaran: Dilmaç, 2007: 37).

Öğrenciye kazandırılmak istenen değerle paralel olan davranış sergilediği zaman ödüllendirilmektedir (Gültekin, 2007: 54). Öğretilmesi istenilen değerler tutarlı bir davranış göstermesi için bireye beş basamak işlem uygulanır. Bu beş basamak ayrıntılı olarak şöyledir:

- Amacın belirlenmesi: Kişi tartışmalarda başkalarını dinlemeli ve onların görüşlerini alaya almadan onlara saygı gösterebilmelidir.
- Ölçütün belirlenmesi: Başkalarına saygı tüm tartışmalarda gösterilmelidir.
- Yöntem seçme: Pozitif davranışı pekiştirme için övgü, negatif davranışı engelleme adına tartışmadan çekinilmelidir.
- Yöntemi uygulama: Bu yöntem kişiye anlatılmalı ve davranışın durumuna göre kişi övülmeli veya tartışmadan çekilmelidir.
- Değerlendirme veya gerektiğinde tekrar: Davranıştaki gelişme gözlenmeli ve gerekliyse bu işlemi tekrar edilmeli (Sarı, 2007: 61).

İstenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin başvurdukları çeşitli yöntemler şunlardır: küçük yanlışları görmezden gelme, kışkırtıcı eylemleri yok

sayma, göz ilişkisi kurma, yaklaşma, uyarma, azarlama, öğrencinin yerini değiştirme, espri yapma, ara verme, öğrenciyle konuşma, öğrenciyi hak ve ayrıcalıklardan yoksun bırakma, sınıfta alıkoyma, öğrencinin isteğini yapmama, ailesiyle ilişki kurma, öğrenciyle anlaşma yapma, öğrenciye fiziksel olmayan ceza verme (Baloğlu, 2001: 139).

Bu bilgiler doğrultusunda, sınıf yönetiminde davranış değiştirme yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları davranış değiştirme stratejilerinin neler olduğunu belirlemeleri büyük önem taşımaktadır.

1. 3. 2. Belirginleştirme Yaklaşımı

John Dewey' in öğrencilerin günlük yaşamla ilgili ciddi düşünceleri ve sorumluluk kazanmaları ki bunları yaparken de sadece akademik konularla ilgili olan değerlerle kalmayıp bütün değerlerini kendileri seçmeleri gerektiğini savunan değerleri belirginleştirme yaklaşımı Raths tarafından ortaya atılan bir yaklaşımdır (Harmin ve Gallager, 1994: 84).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımında birey kendine ait istek, inanç, düşünce, seçiminin farkında olduğu ve bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilendiği belirtilmiştir. Birey kendi kararını kendisi alır ve aldığı kararı kendisi uygulama yoluna gider. Sadece yol gösterici olmak amacıyla değerler hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Seçim hakkının bireye ait olduğu belirtilir (Baydar, 2009: 28). Bu yaklaşıma göre öğrenciler, yaşamlarındaki değerleri seçerken bağımsız olarak kendilerinin tercih yaparlar. Burada değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımının aksine öğretmenler, öğrencilerin kendi değerleri belirlemeleri sürecinde yardımda bulunurlar (Ekşi, 2003).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımında inançlarımıza ve değerlerimize göre yaptığımız davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımda değerlerin seçilmesi süresince sabit bir bakış açısı yerine hareketli bir bakış açısından tarafından bakılması gerektiği ifade edilmiştir (Simon, vd. , 1972: 3). Bu yaklaşım değerlerin yerleşmesinde insanların kullandığı süreçlerin test

etmesinde kullandıkları bir takım basamakları önermektedir. Bu basamaklar bir insanın doğru olarak kabul ettiği değerlerin altında yatan bir takım başka değerleri keşfetmesini sağlayan araçlardır. Simon (1972) de ifade ettiğine göre bu basamaklar şunlardır:

A. Seçme

- Özgürce değerlerin seçimi için cesaretlendirme.
- Değerleri belirginleştirilirken alternatif seçenekler oluşturulurken bireye yardımcı olmak.
- Belirginleştirilen alternatiflerin her birinin değerlendirilmesinde bireye yardımcı olmak

B. Ödüllendirme

- Değerin seçimle ilgili olarak mutlu ve tatmin olma süreci.
- Seçilen değer başkaları tarafından onaylanması için fırsat verme.

C. Davranma

- Seçilen değerlerle yaşanan değer yargıları arasında tutarlı davranmayı özendirme.
- Seçilen değerler doğrultusunda oluşan davranışların sonradan tekrar göstermeleri için bireylere yardımcı olmak (Green, 1975: 157).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı bir takım belirli değerlerin kazanımını hedeflemez. Bu yaklaşımın amacı bireylerin yukarıda bahsedilen yedi süreci kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Simon vd. , 1972: 20). Aron bu yaklaşımda önemli olanın bireylere belirli değerleri kazandırmaktan ziyade onların düşüncelerini geliştirmek olduğunu belirtmiştir (Aron, 1977: 515).

Belirginleştirme yaklaşımında rol oynama, uyarılma oyunları, ahlaki sorular, zorunlu seçimler ve değerlerin ortaya çıkarılması gibi etkinlikler kullanılabilir. Ayrıca değerler oylaması, değerlerin derecelendirilmesi, dizi düzenlemeleri, kesinlikle katılıyorum /kesinlikle katılmıyorum, bitmemiş cümleler, otobiyografik sorular, provokatif sorular, başlığı olmayan resimler, şifreli kâğıtlar, alıntılar gibi farklı yöntemler de kullanılmaktadır (Bacanlı, 2006).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımını kullanacak öğretmenin de farklı görevleri vardır. Bu görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğretmen kabul edici ve cesaretlendirici olmalı.
- Farklılıkları cesaretlendirerek kişilerin değer görüşüyle ilgili kesin doğru veya yanlış ifadelerini kullanmamalı.
- Öğrencilerin bir değere katılmamasına saygı göstermeli.
- Öğrenci cevaplarına saygı göstermeli.
- Her öğrenciyi dürüst cevap vermeleri için cesaretlendirmeli.
- Öğrenci cevaplarını dikkatlice dinlemeli.
- Düşünmeyi kısıtlayan veya tehdit eden sorulardan kaçınmalı.
- Süreçte durağanlığa yol açmayacak sorularla ortamı renklendirmeli.
- Hem kişisel hem de toplumla alakalı sorular sormalı (Griffin, 1976: 195).

Belirginleştirme yaklaşımı destekleyen bir takım görüşler bulunmaktadır. Bunların ilki belirginleştirme yaklaşımın ve insan sevgisinin özünü oluşturan hümanist anlayıştır. Hümanist anlayışa göre hümanistlerin, çocuklarının kendileri için düşünmelerini, özerk olmalarını, yaratıcı kararlar almalarını aynı zamanda da ahlaki değerlerinde farkındalık kazanmalarını, kibar, düşünceli olmalarını, sosyal bilinci ve adalet kavramını güçlendiren bir takım değerlere sahip olmalarını istedikleri bilinmektedir (Kurtz, 1972; Aktaran: Arcus, 1980: 165) . Bu yaklaşımı destekleyen Aile Yaşamı Eğitimcileri (Family Life Educators) ise çoğu değerlerin öğretiminde doğru değeri zorla kabul ettiren veya belirli bir grup değer kazanılması gerektiğini ifade eden bir değer öğretim yaklaşımını reddetmişlerdir. Aile Yaşamı Eğitimcileri değerlerin önemli meseleler olduklarını ve değerlerin öğretiminde değerleri empoze etmek yerine bireylere değerlerini kendilerini seçmeleri için bireyler teşvik edilmesinin ve onlara izin verilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım değerleri belirginleştirme yaklaşımıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir (Arcus, 1980: 164).

Bu yaklaşımın desteklenen tarafları olmasına rağmen olumsuz taraflarının da olduğu düşünülmektedir. Değerlerin belirginleştirme yaklaşımının olumsuz taraflarından biri bireylerin seçtikleri bir takım değerlerin diğer insanlara zarar

veriyor olmasıdır. Örneğin bazı insanların değerleri arasında ayrımcılık kavramı bulunmaktadır. Bazı insanların ayrımcılık yapmasının nedeni ayrımcılık kavramı üzerinde çok düşünmemiş olmamaları iken diğerlerinin bunu seçtikten sonra ödüllendirilmeleri ve bunu da bir davranış haline getirmeleri söz konusudur. II. Dünya Savaşı'nda Yahudi ırkını yok etmekten sorumlu olanlar kendi değerlerini seçmeleri, ödüllendirilmeleri ve davranışı ona göre benimsemeleri buna örnek olarak gösterilebilmektedir (Arcus, 1980: 164). Schulte ve Teal belirginleştirme yaklaşımının bazı durumlarda değere uyum sağlamakta baskıcı bir araç olduğunu ve dolayısıyla değerlerin gelişimini artırmaktan ziyade onun değer için engelleyici bir faktör olduğunu ifade etmektedirler (Schulte ve Teal, 1975). Harmin ve Gallagher belirginleştirme yaklaşımının değer kazandırma da etkisinin olduğu fakat bu etkinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Onlar öğretmenlerin bu değerlerin kazandırmada daha çok işlevleri bulunduğunu ve öğretmenlerin de bunları öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Harmin ve Gallagher, 1994: 85).

1. 3. 3. Analiz Yaklaşımı

Değer analiz yaklaşımı Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilen, akılcı ve bilimsel düşünmeyi önemseyen bir yaklaşımdır (Huit, 2004). Değer analizi yaklaşımı öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin amaçlarını veya karşılaştıkları bir problemi tanımladıkları zaman, karşılarına çıkan durumlar hakkında olumlu veya olumsuz bilgi topladıkları bir problem çözme yöntemidir. İnsanlara kendilerinin ve diğer insanların değerlerini anlayabilmeleri için yardım etmenin bir yoludur. Bu yaklaşımda bir mesele hakkında farklı bakış açılarını analiz etmek için mantıklı düşünme tekniği kullanılır (UNESCO, 1993). Bu yaklaşım bireyler, gruplar veya organizasyonlar tarafından benimsenen değer yargılarını anlamak için gerçekleri analiz etmeye, ortaya çıkartmaya yarar (HSIE, 1999: 154).

Değer analizi yaklaşımının amacı; öğrencilerin mantıksal düşüncelerine, bilimsel incelemeler yapmalarına ve kendi değerleri doğrultusunda mantık çerçevesinde karşılıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktır (Superka vd. , 1976). Buradan anlaşılacağı gibi öğrencilere değer meseleleriyle ilgili olan mantıklı düşüncelerine ve bilimsel araştırma tekniklerini kullanmalarını

sağlamak bu yaklaşımın amacıdır (Huitt, 2004). Bu amaca göre değer analiz yaklaşımında kullanılan süreç sekiz aşamada gösterilmiştir (Welton ve Mallan, 1999; Aktaran: Dilmaç, 2007: 40):

- Değer sorunu belirleme
- Karşılaşılan değer sorununu açığa kavuşturma
- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme
- Olası çözüm yollarını belirleme
- Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme
- Seçenekler arasından birini seçme
- Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma.

Değer analizi yaklaşımının uygulanma sürecinde üç temel prensibi unutmamak önemlidir. Bu prensipler şunlardır:

- Öğrencilerin mantıklı bir değer yargısı mekanizması oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin istenen eğilimleri ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilere gruptaki diğer üyelerle ve kendileriyle bir değer çatışması yaşadıkları zaman bunu nasıl çözülebileceği öğretilmelidir (Coombs ve Meux, 1971).

Değer analiz yaklaşımı, değer kararlarını ve değerler yeterliliğini temele almaktadır (Naylor ve Diem, 1987; Aktaran: Dilmaç, 2007: 39). Değer kararları gerçekte ilgili kararlar veya kişisel düşünceler değildir. Değerlerle ilgili kararlarda sonuca ulaşılması için çocuklara fırsat durumlarının yaratılması ve öğrencilere birtakım becerilen kazandırılması gerekmektedir (Schug ve Beery, 1992). Bu yaklaşım değer sorunlarını dikkatli ve seçici bir tarzda irdeleyerek öğrencinin gelişimine yardım etmektedir (Suh ve Traiger, 2003: 724). Öğrenciler değerlerin doğruluğu hakkında bilgi edinmek için teşvik edilirler (Huitt, 2004). Öğrenciler bu yaklaşımda karşılaştıkları değer sorunlarını bilimsel düşünme ile

- Öğrencinin dikkati dağıldığı zaman öğretmen konuyu hatırlatmak için özetleme yapılabilir.
- Değer analiz yaklaşımı, çözüme ulaşmayı görmeye yetecek zaman ve konunun yeterli içeriği bulunamadıkça uygulanmamalıdır (MEB, 2010).

Değer analizi yaklaşımı kavramsallaştırma, yorumlama, inceleme, genelleme, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile doğrudan ilgilidir (Thomas, 1992: 110) . Eleştirel düşünme değerleri daha iyi anlamak için onları analiz etme becerileriyle ilgilenir. Yani bilişsel süreçlerle ilgilenir. Öğrencilerin eleştirel düşünceleri için gerekli olan becerilerini sunar. Kennedy, eleştirel düşünmenin kişinin varsayımları tanımlamasında ve kişinin kendini tanımasında yardımcı olduğunu savunmaktadır. Bu becerilerin yanında açık görüşlü olma, diğer insanlara karşı kibar olma, tarafsız olma, doğruyu savunma eğilimleri de çok önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme de değerlere direk ulaşmaz onlar değerlere ulaşmak için birer araçtır. Eleştirel düşünmede öğretmenin değerleri ifade etme veya öğrencilere değerleri aşılama fikri yoktur (Kennedy, 1991; Aktaran: Veugelers, 2000: 38).

Eleştirel düşünmenin iki tane olumsuz tarafları vardır: Birincisi bilişsel süreçlerin uygulamaya geçmesidir (Veugelers, 2000: 38). Diğeri ise öğretmenler kendileri için önemli gördükleri değerleri öğrencilere açıkça ifade etmemesidir. Öğrenciler kendileri değerlere ulaşırlar bu yüzden öğrencilerin iyi veya kötü hakkında fikir sahibi olmayabilecekleridir (Sokkett, 1992: 38-39).

Değer analizi çoğu kez desteklenen bir yaklaşımdır. Ancak analiz süreci içerisinde sürekli mantıksal düşüncenin kullanılması ve sürecin uzun olmasından dolayı da eleştirilmektedir (Sunal ve Haas, 2002: 183).

1. 3. 4. Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları

Adil Topluluk Okulları yaklaşımı Kohlberg tarafından geliştirilen ve değer öğretiminde bireyi ahlaki ikilem durumlarında bırakarak onun ahlaki muhakemesinin ne yönde olacağını vurgulayan bir yaklaşımdır (Richard vd. , 1978: 236). Adil Topluluk Okulları yaklaşımının mucidi Lawrence Kohlberg öğrencilerin adaletli olabilmeleri için, aktif rolleri üstlenen okulların önemini vurgulamıştır (Kohlberg, 1971: 89).

Bu yaklaşım eleştirel düşünme, ahlaki karar verme ve ahlaki muhakeme gibi özellikle bilişsel beceriler vurgulanmaktadır (Schuitema vd. , 2008: 72). Kohlberg özellikle mantıksal işlevlerde ahlaki gelişim görevlerinin bireysel süreçler aracılığıyla ahlak muhakemelerin ruhsal gelişim düzeylerinde bir artışın olacağına inanmıştır (Griffin, 1976: 197).

Kohlberg'in amacı, okullardaki otoriter atmosferi demokratik karar verme topluluklarına dönüştürmek olmuştur. Kohlberg özellikle öğrencilerin ahlaki yargı seviyelerini geliştirmeyi istemiştir. Diğer bir deyişle Kohlberg öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin işbirliği sağlamasıyla herkes için adil olan kurallar ve prosedürlerle dolu bir topluluk yetiştirmek istemiştir. Adil Topluluk Okulları yaklaşımı ahlaki muhakeme seviyesini Kohlberg'in 6. Düzeyindeki gelenek ötesi seviyeye ulaştırmak için kullanılan bir değer öğretimi yaklaşımıdır (Howard-Hamilton, 1995: 120).

Adil Topluluk Okulları yaklaşım hareketi merkez ilke olarak kişisel karar vermenin ötesine gitmiştir (Fritz vd. , 2008: 396). Reimer adil bir topluluk okulu yaklaşımında şu koşullarla sağlanması gerektiğini ifade etmiştir (Reimer, 1983; Aktaran: Howard-Hamilton, 1995: 121):

- Öğrencilerin ilgisi sürekli ayakta tutulmalı.
- Açık, esnek ve prosedürle düzenlenmiş bir düzen olmalı.
- Tartışılan meselenin aleyhinde ve lehinde olanlar tartışabilsin diye mesele açıkça ifade edilmeli.
- Öğrenciler, öğretmenler ve idareciler birbirlerinin kişisel alanlarına girmeden kendi sebeplerini açıklayarak tartışmayı sürdürmeliler.
- Herkes toplulukta kararlarını ifade edebilmeli ve azınlık olan fikirler kalabalık olan çoğulluk tarafından eleştirilmemeli.
- Demokrasiye ve adalete dayalı bir toplum kurulmalı.
- Herkese sorumluluklar verilmeli.
- Dürüst bir atmosfer yaratılmalı.
- Sosyal etkileşim sağlanmalı ve sosyal yasalar konulmalı.
- Grup olarak ahlak seviyesi yükseltilmeli.
- Bireylerin bireysel ahlaki kararları ve davranışları desteklenmeli.

Adil Topluluk Okulları Yaklaşımı sorumluluğunu tarafsızlıkla ve güven içerisinde ilişkileri kapsayan bir yaşamla, gruptaki bütün üyelerin bireyin kendisini dahil kapsayan sorumluluk yüklenme anlayışıyla, bireyi farklı ve yeni bakış açılarına maruz bırakan ahlaki tartışmalara dahil ederek bireyin ahlaki karakter gelişimini destekleyen bir yaklaşımdır (Kohlberg, 1985; Aktaran: Howard-Hamilton, 1995:121).

Bu yaklaşımın temel kısmında kuralların ve normların açıkça tartışıldığı zaman ve demokratik bir ortam olduğu zaman olduğunda davranışın daha kolay benimsenebileceğini vardır. Ayrıca bu yaklaşıma göre adil bir topluluk fedakâr bireylerin ve grupların barındığı topluluktur. Bu yaklaşımda saygı, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk gibi belirli temel erdemler bulunmaktadır. Bu erdemler toplumdaki üyelere göre uyarlanmış kurallarla dâhil edilir. Örneğin okul malına zarar veren veya sınıf arkadaşından bir şey çalan öğrencinin durumu açık ve duyarlı bir tavırla toplum üyeleri tarafından tartışılır. Ardından topluluk tarafından verilen karara göre uygun cezalar meclis tarafından yasallaştırılır (Howard- Hamilton, 1995: 121).

Adil Topluluk Okullarının temel amaçlarında biri öğrencilerin okullardaki demokratik süreçlere katılarak onların demokrasini kavramlarını pekiştirmeye çalışmaktır. Bu süreçte şu tip hedefler bulunmaktadır:

- Öğrencilerin sadece sınıflarındaki değil okullarındaki de keşfedilmemiş gizli çözülmemiş problemlerini ortaya çıkartma, bu problemler her öğrencinin ve toplumun hakları ve sorumluluklarıyla ilgilidir ve politik, ahlaki, sosyal ve estetik boyutları bulunmaktadır.
- Problemlere çözüm bulmak için bilinçli tartışmalara girme, bu tartışmalarda herkes bir pozisyonu savunmakla teşvik edilir.
- Bir gündem topluluğu gibi özel topluluklara tarafsızlık ilkesine göre öğrencileri ve öğretmenleri seçmek.
- Toplum tarafından tartışılan meselelerde gönüllü olmak.
- Politikaları, kuralları; normları uygulamaya koyma ve beraberce geliştirmek.

Bu amaçların hepsi politiktir ve ahlaki muhakemenin, duyarlılığın, şefkatin ötesindedir.

Adil Topluluk Okullarında öğrenme fırsatları (ahlaki ikilem tartışmaları, sınıf görüşmeleri ve tartışmalar) kolaylıkla konu temelli çalışmalara, durum analizleri ve proje odaklı gibi yöntemlerle artırılabilir (Fritz vd. , 2008: 405).

Adil Topluluk Okullarında değer öğretimi için en çok kullanılan yöntem ahlaki ikilem durumlarıdır. Bu yaklaşım sonu açık tartışmaları ve analizlerin varlığını kapsamaktadır. Öğretmen bir aracı rolündedir. Çünkü öğrencilerin kendi kararlarını kendileri vermeleri ve bunları açıkça ifade edebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere diğerlerinin fikirlerini duymak için fırsatlar tanınır. Öğretmenler sadece onların muhakeme seviyelerini açığa çıkartır, doğru cevabı söylemez veya onları azarlamaz (Paisley ve Hubbard, 1994).

Ahlaki ikilem durumları çok çeşitli olabilir. Genelde konular öğrencilerin başlarına gelen veya gelebilecek okul, uyuşturucu madde kullanımı ya da insan ilişkileri gibi konulardan seçilir. Sürece tanıdık olan öğrencilere tartışmaları için kendi ikilemlerini yaratmaları teşvik edilir. Öğretmenler ayrıca sosyal bilgiler müfredatında, edebiyat müfredatında, sağlık eğitimi müfredatında var olan ikilemleri tartışmayı hareketlendirmek için kullanabilirler. Ahlaki ikilem durumlarında olan hikâyeler şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Odaklanma: İkilemdeki durum öğrencilerin yaşamlarını ve gündelik toplumsal yaşamı vurgulamalı.
- Ana Karakter: İkilem onun etrafında olan ana bir karakter veya ana bir grup kapsamalı.
- Seçenekler: Hikâye veya durum ana karakter için bir seçenek kapsamalı.
- Ahlak meselesi: Ahlaki ikilemler sosyal normlar, kanun, medeni haklar, din, ceza yaşam, dürüstlük gibi ahlaki meseleleri içermeli.
- -Meli, -Malı Soruları: Her ahlaki ikilem karakterin bu durumda ne yapması gerektiğiyle ilgili –meli, -malı sorularıyla bitmelidir (Galbraith ve Jones, 1976: 38-39).

Ahlaki ikilem durumları dışındaki Adil Topluluk Okulları yaklaşımında kullanılan bir diğer teknik ise konum almadır (Kohlberg, 1986; Aktaran:

Howard-Hamilton, 1995: 122). Bu teknikle bireyler toplumdaki konumlarını önemsemeden bir meseleyi savunurlar. Bireylerin bu teknikle hakkı elinden alınanların bakış açılarından görmeleri sağlanır. Bir diğer teknik ise ahlaki müzik sandalyeleridir. Bu teknikte bireyler tartışmadaki bütün bireyin bakış açılarını önemseyerek ona göre düşünürler (Howard-Hamilton, 1995: 122).

1. 3. 5. Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi değer eğitimi yaklaşımlarından biri olarak varsayılmaktadır (Dilmaç, 2007: 34). Karakter kelimesinin kökeni “işlemek”, “oymak” olan Yunanca bir kelimedendir. Bu anlamdan yola çıkan O’Sullivan, karakter kelimesini belirli şekillerde davranmamızda bize öncülük eden işlenmiş özellikler olarak ifade etmiştir (O’Sullivan, 2004: 98). Bu özellikler pekiştirilmiş, damgalanmış bireysel özelliklerdir. Bulach ise karakter kavramını bir insanın diğer insanlarla ve kendisiyle olan ilişkisindeki kişisel davranışlarına karar veren içsel inanç veya davranış olarak belirtmiştir (Bulach, 2002: 79). Karakter, Berkowitz ve Bier tarafından ahlaki bir etmen olarak bireyin hareket etmesine imkân sağlayan ve onu motive eden bir takım karışık psikolojik özellikler olarak tanımlanmıştır. Bu tip özellikler empati, ilgi, vicdan, ahlaki muhakeme, ahlaki değerler, ahlaki kimlik, bakış açısı, kızgınlık, ahlaki duyarlılık ve bunun gibi özelliklerdir. Karakter Eğitim Ortaklığı Kurumu da karakteri etik değerleri anlama, önemseme ve onlara göre hareket etme olarak tanımlanmaktadır. Lickona ve Davidson (2005) ise karakteri hem ahlaki özellikler hem de davranışların mükemmele ulaşmasında etkili olan psikolojik özellikler olarak tanımlamışlardır (Berkowitz ve Hoppe, 2009: 132).

Webster’s New Collegiate sözlüğünde karakter ahlaki olarak doğru ve dürüst gibi iyi şekilde davranmak için kişinin güvenilir bulunduğu içsel eğilimidir. Bir insanın içsel doğasını oluşturan etik normlardır. Karakter bir insanın iyi mi yoksa kötü mü yani nasıl bir insan olduğunu gösterir. Ayrıca karakter alışkanlık olarak ifade edilen davranış kalıplarıyla kendisini gösterir (Wiley, 1998: 1).

Karakterin tanımı gibi karakter eğitiminin tanımında farklı yorumlara rastlamak mümkündür. Karakter kelimesinin köklerinin Yunanca olan bir kelimedendir geldiği belirtilmiştir. Ahlaki muhakeme kapasitesi Amerika’daki

Protestan'lar tarafından aydınlanma çağında benimsenmiştir ve 19.yüzyılın sonlarında devlet okullarında laik hale gelmiştir (Arthur, 2008; Aktaran: Dobmeier, 2011). 1980lerde devlet okulların ahlaki eğitimde geleneksel olan rolleri benimsemelerini istemiştir. Bu şekilde karakter eğitimi gündeme gelmiştir. Karakter Eğitiminin amacı halkın ve kişilerin rahatlığı sağlamak için çocuklardaki sorumluluk duygusunu kazandırmaktır (Pearson ve Nicholson, 2000; Aktaran: Dobmeier, 2011). Karakter eğitimi Anderson ahlaki mükemmellik ve sabitlik olarak ifade etmiştir. Mükemmellik ahlaki kurallara katı olarak uymak olarak tanımlanmıştır. Buna göre karakterin bireylerin davranışlarındaki özelliklere göre veya bireylerin ahlaki kurallarına uyumlarına göre ölçülebileceği belirtilmiştir (Anderson, 2000).

Karakter Eğitimi Murphy (1998) tarafından erdemleri uygulama, önemseme ve onları anlama eğitimi olarak ifade edilmiştir. Lickona (1991) ise iyi karakter iyiyi bilme, iyiyi isteme ve iyiyi uygulama kavramlarını kapsadığını söylemiştir (Wilhelm ve Firmin, 2008: 185). Milson ve Mehlig (2002) ise öğrencilerin anlayış düzeylerinin sorumlulukların ve temel ahlaki değerlere göre davranmaları için eğilimlerindeki artış olarak tanımlamıştır (Wilhelm ve Firmin, 2008: 187). Karakter Eğitimi okullardaki öğrencilerin yeterliliklerini ve ahlaki motivasyonlarını artırmak için uygulanan bir eğitimidir (Berkowitz ve Hoppe, 2009: 132).

Karakter eğitimi Premier açısından toplum ve birey için iyi olan değerleri geliştirmek için verilen çaba olarak yorumlanmıştır. Eğitimin, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen bilinçli çabaları da içine aldığı ifade edilmektedir (Winton, 2010: 353). Williams, Yanchar ve Jensen, karakter eğitiminin öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle etkileşime girerken, dersi tartışırken, dersi keşfederken verilebileceğini ifade etmiştir (Williams, vd. , 2003: 24).

Karakter Eğitiminin temel aldığı üç yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar geleneksel yaklaşım, ilgi temelli yaklaşım ve gelişimsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımları aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır (Winton: 2010: 353):

- Geleneksel Yaklaşım: Evrensel değerlerin var olduğu ve öğrencilere de bu değerlerin öğretildiği yaklaşımdır. Bu yaklaşımda doğrudan öğretim,

öğretmenin model olması ve edebiyattaki ahlaki erdemleri betimleyen kahramanları yöntem olarak kullanılır. Bu yaklaşım karakter eğitiminde en çok kullanılan yaklaşımdır.

- **Bilişsel Gelişim Temelli Yaklaşım:** Bu yaklaşım Dewey, Kohlberg ve Piaget tarafından öne sürülen fikirlerden uyarlanarak ortaya çıkmıştır. Bu bilim adamları eleştirel düşünceyi, deneysel yöntemi, gelişimsel süreçlerin önemini ve değerlerin zamanla değişebileceğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşımı savunanlar öğrencilerin karakterlerinin; demokratik karar verme süreçlerine katılarak, problem çözerek, ahlaki ikilemleri tartışarak ve diğer insanlarla işbirliği içinde çalışarak gelişebileceklerini iddia etmişlerdir. Bu yaklaşımı eleştirenler ise bu yaklaşımın içeriğe çok yoğunlaştığını; bu şekilde de erişkinlerin ve toplumun değerlerinin aşıldığını söylemişlerdir.

- **İlgi Temelli Yaklaşım:** Bu yaklaşımda da bilişsel gelişim temelli yaklaşım gibi içeriğin çok önemli olduğunu ve bireyler üzerinde geleneksel yaklaşıma odaklanmanın yanlış olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşımın diğer iki yaklaşımdan farkı ahlaki ilişkisel bakış açısidir. İlgi Temelli yaklaşımının temelinde karaktere ilgiyi temel alarak bireyle iletişim girme görüşü yatmaktadır. Noddings okulların insan ilişkilerinde ilgiyi barındırmasını ve okullarda iyi ve istenen bir hava oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ahlak eğitiminin öğrencilerle iletişimi iyi olan öğretmenler tarafından, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olmasıyla en iyi şekilde uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

İyi bir karakter eğitiminin özellikleri tarafından şu şekilde ifade edilmiştir (Wilhelm ve Firmin, 2008: 193):

- İyi bir karakter eğitiminde önceden olan değerler öğrencilere tekrar öğretilmez; onun yerine eğitimciler öğrencilerin kişisel dünyalarını oluşturmalarına yardımcı olacak değerlerin öğretiminde öğrencilere rehberlik yaparlar.

- İyi bir karakter eğitimi ortaya çıktığı kültürdeki ahlaki normları yansıtmalıdır.

- İyi bir karakter eğitiminde ahlaki davranışta model olan öğretmenler kendi karakterlerini bilmeli ve geliştirmeyi hedeflemedirler.

- İyi bir karakter eğitimi öğretmenlerin yaşamlarını; öğretmenler sadece eğitimin bir parçası diye gizli tutmalıdır.
- İyi bir karakter eğitimi öğrencilere gerçek yaşamdan durumlar göstererek onların ahlaki muhakeme seviyelerini ve iyi karakterlerini geliştirmeye çalışmalıdır.
- İyi bir karakter eğitiminin sonuçları gözle görülür olmalıdır. Yani öğrencilerin yaşamlarında ve öğrencilerin eğitim hayatlarında olumlu değişiklikler görülmelidir.
- İyi bir karakter eğitimi büyük bir zaman ve çaba gerektirir. Programdaki amaçların belirlenmesi ve buna göre etkinliklerin planlanması önemlidir.

Karakter Eğitimi okullardaki öğrencilerin karakterlerinin gelişimini desteklemek için uygulanan bilinçli çabalar olarak tanımlanabilir. Aşağıda karakter eğitiminin daha etkili olabilmesi için bir takım yöntemlerden bahsedilmiştir (Berkowitz ve Hoppe, 2009):

- Kurumsal Öncelik: Etkili bir karakter eğitimi için kurumsal öncelik ilk koşuldur. Okul liderleri karakter gelişimi için yöntemlere ve elemanlarına öncelik vermelidir.
- Profesyonel Gelişim: Bütün etkili karakter eğitim programlarında seçenekler olmalıdır. Birçok yöntem geliştirilmeli, elemanlar etkili şekilde eğitilmelidir.
- Akran İletişim Teknikleri: Sınıf toplantıları, işbirlikçi öğrenme, ahlaki ikilem tartışmaları, gerçek öğrenci meclisleri, akranlarla beraber ders çalışma gibi teknikler kullanılmalıdır.
- Sağlıklı İlişkilerin Teşvik Edilmesi: Karakter eğitimi temelinde insanların çocuklarına nasıl davrandığı ve onlara nasıl model oldukları yatmaktadır. Bunun sağlanması için okullardaki programların ilişkileri iyileştirici yönde olmasına dikkat edilmelidir.
- İçsel Güdülenmenin Teşvik Edilmesi: Öğrencilerin ahlaki özellikleri içselleştirmeleri için öncelikle onları kabul etmeleri gerekmektedir. Bu da içsel güdülenmeyle mümkün olmaktadır.

- Yetki: Bütün insanlar dünya için farklı bir şey yapabilme ihtiyaçları vardır. Bu yüzden çocukların gelişimlerini ve onların sosyalleşmesini desteklemek için okulların öğrencilere liderlik gibi yetkiler vermeleri gerekmektedir.
- Ebeveyninin de Sürece Dahil Edilmesi: Okul öğrenciyi motive ederken aileyi de sürece dahil etmelidir.
- Müfredatın Ahlaka, Etiğe ve Erdeme Odaklanması: Kültürün getirdiği değerlerin kazanılması yanında karakterin, ahlakın, etiğin ve erdemli vatandaş olmanın da gerektirdiği bir takım değerler müfredatta barınmalıdır. Bunun için de akademik derslerin ve seçmeli derslerin içinde bu tip değerler bulunmalıdır.
- Diğer İnsanlara Hizmet Etmek İçin Fırsat Tanıma: Karakter öğrencilerin diğer insanlara hizmetler sunmasıyla gelişir. Bu tip servisler okul içinde veya dışında toplum içinde olabilir.

1. 3. 6. Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Program

Örtük kavramının da değer kavramı gibi anlamının tam olarak ne olduğuna dair ortak bir görüşe varılmamıştır. Jackson (1968) örtük programı okul tarafından üstü kapalı olarak iletilen resmi olmayan beklentiler olarak, Gordon (1982) kasıtlı olmayan mesajlar veya çıktılar olarak, Martin (1976), açıkça belirtilmemesine rağmen özellikle öğrenilmiş olan öğrenme ürünleri veya çıktıların birçoğu olarak, Dewey (Dewey, 1938), sevilen veya sevilmeyen kalıcı kazanılmış davranışları öğrenmenin yolu olarak ve öğrenmenin ahlaki kapsamı veya onaylanmayan kurallar olarak, Illich (1978), okulun eğitim sisteminden kaynaklanan üstü kapalı mesajlar olarak, Carr ve London ise, kapitalist toplumun şu anki sınıf yapısının devamını sürdüren sınıflar idaresinin yararına olan değerlerin, davranışların ve belirli becerilerin öğretilmesi olarak tanımlamıştır (Illich, 1978; Aktaran: Carr ve Landon, 1999: 21-22).

Örtük program okul çevresinin, programının ve politikasının okulun amaçlarını uygulanırken bilinçli olarak organize etme işlemi olarak tanımlanır. Örtük program okulların akademik çıktıları üzerinde önemli etkisi olan fakat akademik olmayan her şeyi kapsamaktadır. Değerleri, davranışları, inançları ve

okuldaki bireylerin birbirleriyle olan davranış biçimlerini içermektedir. Kısaca okulun yaşama biçimidir. Örtük program resmi programın dışı vurulmuş programı olarak düşünülür (Sarı ve Doğanay, 2009: 926).

Örtük program tanımlanmamış ve bazen de bilinçsiz olarak kazanılan bilgi, değer ve okullardaki, sınıflardaki öğrenme sürecinin bir kısmı olan inançları kapsamaktadır (Horn, 2003).

Örtük program, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavramdır. Genelde program geliştirme uzmanları okullarda okutulan derslerin programını hazırlama çabalarına önem vermekte, ders dışı etkinlikler için herhangi bir program çalışması yapmamaktadırlar. Özellikle de bireylerin yaratıcılıklarını artırıcı etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin program düzenlemelerine yeterince yer ve zaman ayırmamaktadırlar (Demirel, 2002: 8).

Örtük programa örnekler olarak şu durumları söyleyebiliriz:

- Kış aylarında bile kız öğrencilerin spor ayakkabı giymelerine izin verilmemesi
- Yapılması gereken ağır işler olduğunda o işlerin özellikle öğrenme zorluğu çeken erkek öğrenciler tarafından yapılmasının istenmesi
- Okul müdürün toplantı salonuna girerken resmi bir elbise giymesi ve okul müdürü toplantı salonuna geldiğinde öğrencilerin ayağa kalkması
- Bazen ceza olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerin yanına oturtulması (Carr ve Landon, 1999: 21-22).

Sonuç olarak bazı yazarlar programların okullarda uygulanması sürecini yakından inceleyerek, öğrencilerin bu programların yanı sıra yazılı hale getirilmemiş veya açıkça söylenmeyen başka bir programla da karşı karşıya kaldıklarını ileri sürmüşlerdir. Buna göre okullarda iki tür program olduğu söylenebilir. Birinci tür program bilinen anlamdaki program, yani resmi veya özel kurumlar tarafından hazırlanan ve okulların aynen uygulamakla sorumlu oldukları, resmi özellik taşıyan ve yazılı hale getirilmiş programdır. Bu programa “resmi program”, “formal program”, “açık program” veya “yazılı program” gibi isimler verilmektedir. Bu programlarda programın tüm unsurları (amaç, muhteva-içerik, öğrenme-öğretme faaliyetleri, değerlendirme) açıkça

belirtilmiştir. Okullarda bulunan ikinci tür program, resmi program gibi faktörlerin açık ve net olmadığı programdır. Literatürde bu programa “örtük program”, “gizli program”, “saklı program” veya “yazılı olmayan program” gibi isimler verilmektedir. Bu program informal olarak ortaya çıkan ve yazılı olmayan bir programdır. Ancak, öğrencileri resmi programdan daha çok etkilediği belirtilmektedir (Yüksel, 2004). Çünkü kural öğrenmede zaman zaman onu açıkça söylemenin ve uyulmasını istemenin etkili olmadığı, öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerin davranışlarından bunu çıkardıklarında onlara daha eğimli oldukları söylenmektedir (Cemiloğlu, 2006). Örtük program uygulanma sürecinde okul çevresi ve öğretmen tarafından da değer öğretimi desteklendiği ifade edilmektedir (Purpel ve Ryan, 1976; Aktaran: Dilmaç, 2007: 42).

Konuyla ilgili araştırmalar, okul kültürünün hem değerlerin kazanılmasında hem de genel olarak okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadırlar. Okulda yeni kuşaklara aktarılmak istenen değerlerin kazandırılmasında, anlamlı etkiye sahip en önemli iki unsurun okulun ortamı ve değerler sistemi olduğu belirtilirken, okuldaki değer öğretiminin, okuldaki her zaman yapılan bir şey olduğu ve bunun öğretmen ile öğrenci arasındaki günlük etkileşimlere etkide bulunduğu belirtilmiştir. Okuldaki planlanmamış deneyimlerin oluşturduğu örtük programın öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesinde rolünün büyük olduğu ifade edilmiştir (Sarı, 2007: 65).

2. ÖZ-DÜZENLEME

2.1. ÖZ-DÜZENLEME VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENEN KAVRAMI

Alan yazı incelendiği zaman öz-düzenleme veya öz-düzenleyici öğrenmenin farklı tanımları olduğu görülmüştür.

Öz-düzenleyici öğrenme Zimmerman (1992) tarafından öğrenenlerin üst bilişsel olarak, motivasyonel olarak ve davranışsal olarak kendi öğrenme süreçlerine katılma derecesi olarak ifade edilmiştir (Risemberg ve Zimmerman, 1992). Zimmerman (2000) öz-düzenlemenin çevreyi değiştirmek ve farklı durumlara uyum sağlamak için yaşayan organizmanın uyum kapasitesi olarak ifade etmiştir. Bu bakış açısına göre çevrenin bireyle yakından ilgili olduğu ve

yaşanılan değişimlerden dolayı birbirlerinden karşılıklı olarak etkilendikleri söylenebilir. Yine Zimmerman aynı şekilde öz- düzenleyici öğrenmeyi öğrenenlerin ruhsal yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz olarak yönlendirilen süreçler olarak açıklamıştır (Zimmerman, 2002: 65). Ona göre öz- düzenleyici öğrenme öz yönetilen düşünceler, duygular ve kişisel hedeflerin kazanılması için yapılan planlı eylemlerdir (Zimmerman, 2005; Aktaran: Magno, 2009: 26). Öz-düzenleme kişinin kendi ilerlemesiyle motivasyonel değişkenleri birleştiren karışık ve çok yönlü bir süreç olarak ifade edilmiştir (Cleary ve Zimmerman, 2004: 538).

Pintrich (2000: 453) öz-düzenleyici öğrenmeyi bireyin amaçlarını belirleyip onları gözlemlemesi, düzenlemesi ve bu amaçlara göre bilişini, motivasyonunu, davranışlarını kontrol etmesi olarak tanımlamıştır. Öğrenenin okuldaki ve okul dışındaki başarısında kayda değer etkisi olan bir süreçtir. Yani öğrenenlerin hedefler koyduğu, onları öğrenmeye başlamadan önce planlar yaptığı, kendi bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını öğrenme süresince gözlemledikleri ve düzenledikleri; öğrenme süreçlerini ve öğrenme ürünlerini yansıttıkları öğrenmenin bir şeklidir. Öz- düzenleyici öğrenme veya öz- düzenleme öğrenenlerin bilişlerini ve düzenlemeleri kullanma yöntemleri olarak ifade edilmiştir (Wolters ve Pintrich, 1998: 31).

Öz-düzenleme, sosyal bilişsel kuramın temsilcisi Bandura tarafından bireysel, davranışsal ve çevresel süreçlerin birbirleriyle etkileşimi olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1986; Aktaran: Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010: 590).

Winne (1996) ise öz-düzenleyici öğrenmeyi üst biliş açısından yorumlamıştır. Öz-düzenleyici öğrenme Winne'ye göre öğrenenlerin bilişsel taktikler ve stratejiler kullanarak üst bilişsel süreçlere göre düzenledikleri davranışlarıdır. Ayrıca Winne öz-düzenlemenin kişisel bir özellik olduğunu düşünürken Schitnz durumun öz-düzenlemeyi değiştirebileceğini ve etkileyebileceğini ifade etmiştir. Boekaerts (1997) ise öz-düzenleyici öğrenmenin motivasyonel düzenleme ve üst bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi karışık bir yapıda olduğunu ifade etmiş ve öz-düzenleyici öğrenmeyi üç aşamaya ayırarak bir model oluşturmuştur. Bu modelin aşamaları amaçlar, bilgi ve

bilişsel stratejilerdir. Modelin uygulanma aşamasında, sadece öğrenme sürecinin düzenlenmesi hedef olmayıp ayrıca öğrenenin de düzenlenmesi hedefdir. Pekiştirme miktarına bağlı olarak, öğrenenler bilgilerini ve becerilerini iletirmek veya olumsuz olursa da kayıptan kendilerini korumak isterler. Bu bakış açısına göre öz-düzenleyici öğrenme bu iki yol arasındaki denge olarak ifade edilir (Schmitz, vd. , 2007: 153).

Thompsan (1994; Aktaran: Moilanen, vd. , 2010: 1357) öz-düzenleyici öğrenmeyi bireylerin aktif veya pasif olarak gözlemleme, değerlendirme, değişiklik yapma ve toplumsal standartlara uyum sağlama ya da kişisel hedefleri kazanmak için davranışlarını veya duygularını kısıtlama yeteneği olarak belirtmiştir.

McCullough ve Boker (2007) öz--düzenlemenin şu anki durumu istenen duruma dönüştürmek için bilgilerin kullandığı bir sistem süreci olduğunu vurgulamıştır (McCullough ve Boker, 2007: 71). Baumeister ve Vohs ise öz-düzenlemeyi standartlara uyum sağlamak ve amaçlarına ulaşmak için bir insanın tepkilerini kontrol etmesi olarak ifade etmiştir (Baumeister ve Vohs, 2004; Aktaran: McCullough vd. , 2009: 72). Barkley ise öz-düzenlemeyi birey tarafından verilen bireyin süreci değiştirmek için ve bunu yaparken de olayla ilgili sonucu değiştiren herhangi bir tepki olarak ifade etmiştir (Barkley, 1997: 68). Bu üç tanımın ortak kısmı insanların ne zaman öz-düzenleme yapsalar o zaman bir takım hedefleri ya da istekleri için davranışlarını düzenlemeleri gerektikleridir (McCullough vd. , 2009: 72).

Kauffman (2004) ise öz-düzenlemeyi, öğrenenin karmaşık olan öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve bu etkinlikleri düzenleme olarak ifade etmiştir (Kauffman, 2004; Aktaran: Sağırlı, vd. , 2010: 588). Çünkü bireyin öz-düzenleme süresince hangi yöntemi ve niçin o yöntemi seçeceğine karar vermesi önemlidir (Zimmerman, 1990: 6). Öz- düzenleyici öğrenme öğrenenlerin sınıftaki görevleri yerine getirmesinde, bu görevleri önemsemesinde etkili olurlar (Pintrich, De Groot, 1990; Aktaran: Wolters ve Pintrich, 1998: 27).

Hofer, Yu ve Pintrich (1998; Aktaran: Çiltaş, 2011:3) öz-düzenleyici öğrenmeyi öğrencilerin çeşitli öz-düzenleme basamaklarını gerçekleştirdikten sonra etken bir şekilde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını

ayarladıkları öğrenme süreci ve kabiliyetleri olarak ifade etmiştir. Schunk ve Ertmer (2000) ise öz-düzenlemeyi, bir kimsenin öğrenme sürecini gerçekleştirmesi için gereksinim duyduğu motivasyonundan ve duygularından yola çıkarak planlar üretip bunları hayata yöneltmesi olarak ifade etmişlerdir.

Karoly öz-düzenlemeyi iç ve bireyin belirlediği hedefleri etkinlikleri aracılığıyla kazanmasını sağlayan ve duruma göre değişiklik gösteren işlemsel süreçler olarak ifade etmiştir. Düzenleme destekleyici üst bilişsel ve belirleyici mekanizmaların otomatik veya bilinçli kullanması aracılığıyla düşüncenin, etkinin, davranışın veya ilginin düzenlemesi olarak ifade etmiştir (Karoly, 1993: 25). Öz-düzenleyici öğrenme kişinin kendini yönlendirdiği bir geri bildirimdir (Zimmerman, 1990: 5).

Carver ve Scheier etkili bir öz- düzenlemenin birkaç yetenek gerektirdiğini ifade etmiştir. Bunlardan ilki hedefleri korumak ve gerçekleştirmek için net standartlardır. Diğerleri ise öz-düzenleme kişi davranışları ve hedefleri arasındaki farklılığı ayırt etsin diye yeterli derecede öz-gözleme gerektirir. Üçüncüsü öz-düzenleme birinin davranışını değiştirmek için yeterli derecede motivasyon veya güç gerektirir. Son olarak da davranış değişikliği için etkili bir mekanizma gerektirir (Carver ve Scheier, 1998; Aktaran: McCullough ve Boker, 2007: 76).

Biliş üstüyle, motivasyonu ve davranışsal olarak kendi öğrenme sürecinde aktif olarak katılanlara öz-düzenleyici öğrenen denir (Zimmerman, 1989: 329). Öz-düzenleyici öğrenen öğrenenlerin öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin farkında olması ve buna göre sorumluluk almaya motive olmalıdır. Öz-düzenleyici öğrenenler öğrenmeye büyük ölçüde yeterli konumda olup ve öğrenme süreçlerini kontrol ederler ve uygun olan problem çözme stratejilerini bilmektedirler (Perry ve Drummond, 2002: 298).

Öz-düzenleyici öğrenenlerin özellikleri ise şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öz-düzenleyici öğrenenler, bilgiye kendilerine olan güvenle, özenle yaklaşır. Sahip oldukları yeteneklerinin farkında olurlar. Bilgiye ihtiyaç duydukları zaman ona ulaşmak için adım atarlar. Engellerle karşılaşırlarsa onların üstesinden gelmek için yeni yollar bulurlar (Zimmerman, 1990: 4).

- Öz- düzenleyici öğrenenler öğrenmelerini kontrol edebilen, bağımsız olan, sınavlarda başarılı olmak için çalışmalarına, planlarına önceden odaklanan olan ve bu stratejileri yeri geldiğinde kullanırlar (Magno, 2009: 26).
- Öz-düzenleyici öğrenenler öğrenmek istedikleri ne varsa onlarla ilgili bilgiler, öneriler ve yerler araştırırlar, bilgi edinimi süresince kendi kendilerine öğrenirler ve performans boyunca kendileri teşvik ederler (Zimmerman, 1990: 5).
- Öz-düzenleyici öğrenenler öğrenmeleri süreçleriyle kendileri için etkili olan amaçlar koyarlar, amaçlarını başarmak için stratejiler ve öğrendiklerini gözlemleyendir. Bu tip öğrencilerin öz güvenleri yüksektir, öğrenmeye kapasitelerine karşı öz yeterlidirler, entelektüel ilgilere karşı meraklıdırlar ve bilgi ve becerilerin kazanımına kendilerini adanmışlardır. Öz-düzenleyici öğrenenler bilgi ve beceri edinmek için çabalarını içsel motivasyondan alan öz başlayıcılarıdır (Risemberg ve Zimmerman, 1992).
- Öz-düzenleyici öğrenenler öz-düzenleme stratejilerini kullanırken, kullanmayanlara göre düzenleme süreçlerine veya tepkileri arasındaki stratejik ilişkilerin farkına varırken ve akademik amaçlarını gerçekleştirmek için bu stratejileri kullanırken sistematik olurlar (Zimmerman, 1990: 5).
- Öz-düzenleyici öğrenenler öğrenme boyunca amaçlarını engelleyen şeylerin üstesinden gelirler ve onlardan uzak dururlar (Wolters ve Pintrich, 1998: 29).
- Öz- düzenleyici öğrenenler öz- düzenleyici olmadan öğrenen öğrenenlerden farklıdırlar. Çünkü onlar performans amaçlarından ziyade yönlendirilmiş amaçları seçerler ve bu amaçları gerçekleştirmek için etkisiz öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine karşı etkili olanları ayırıştırabilirler. Ayrıca öz-düzenleme büyük ölçüde önceki başarı tecrübelerinden etkilenir (Zimmerman ve Schunk, 2008; Aktaran: Kitsantas, vd. , 2009: 66). Örneğin İngilizce dersinde yüksek netler çıkaran bir öğrenen muhtemelen gelecekte İngilizce dersinde düşük netler çıkaran bir öğrenenden daha öz- düzenleyici davranışlarda bulunup daha belirli hedeflere yönelecektir.

- Öz- düzenleyici öğrenenlerin ev ödevlerine yaklaşımları da farklıdır (Kitsantas ve Zimmerman, 2009; Aktaran: Bembenutty, 2011: 450). Örneğin iki öğrenen düşünelim. Bunlardan biri öz- düzenleyici öğrenen diğeri de daha az bilinçli öz-düzenleyici öğrenme yöntemlerini bilmeyen öğrenen olsun. Öz-düzenlenmiş öğrenen istenen ödevle ilgili notlar alır, anlamadığı bir şey olursa öğretmene sorar, amaçlarını yazar. Eve gittiğinde ödevi yapabileceğine ve gelecek için o ödevin kendisine fayda edeceğine inanır. Evde ailesine, arkadaşlarına ödevle ilgili sorular sorar ve ödevini yapıyorken gelişimini takip eder ve gerekliyse stratejisini değiştirir. Ödevini tamamladığında onu inceler, kendi tatmin eder ve bu şekilde devam eder. Öz- düzenleyici öğrenenler diğeryandan ne öğretmeniyle ne ailesiyle ne arkadaşlarıyla ödev planını hazırlarken veya ödev süresince iletişime geçmez. Evde çalışırken telefon yanındadır, bilgisayar veya televizyon açıktır. Ödevi teslim edeceği gece ödev tamamlanmamıştır ve ödevini herhangi bir yerden kopya ederek tamamlar.
- Öz- düzenleyici öğrenenler sistematik olarak düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını akademik amaçlarına göre yönlendirirler. Öz-düzenleyici öğrenenleri üstün motivasyona, öğrenme yöntemlerine sahip olan ve geleceğe iyimser olarak bakan kişiler olarak ifade edilir (Zimmerman, 2000).
- Öz-düzenleyici öğrenenler çeşitli öz-düzenleme süreçlerine (amaç belirleme, öz-gözlem) görev stratejileriyle (ders çalışma, zaman yönetimi, örgütsel stratejiler) ve motivasyonel inançlara (öz yeterlilik, içsel dürtü) dâhil olan öğrencilerdir (Cleary ve Zimmerman, 2004: 538).
- Öz-düzenleyici öğrenenler motive edilmiştir, bilgiyi işlevsel hale getirmek için ihtimallerini ve sınırlılıklarını bilir, öğrenme süreçlerini ve içeriği görev hedeflerine uyarlamak için öğrenmesini düzenler ve pratikler aracılığıyla becerilerini geliştirir (Montalvo, 2004: 22).

2. 2. ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ

Öz-düzenleme stratejileri öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için kullandıkları stratejilere denmektedir (Chih, 2006: 5). Bu stratejiler; bilişsel öğrenme stratejileri, bilişi kontrol etmeye yarayan öz-

düzenleme stratejileri (üst-biliş stratejileri) ve kaynak yönetme stratejileri adı altında ifade edilmiştir (Zimmerman ve Pons, 1986)

2. 2. 1. Bilişsel öğrenme stratejileri

Bilişsel stratejiler öğrenenlerin bir öğrenme hedefini gerçekleştirmeleri veya bir öğrenme ünitesinde başarılı olmaları için sergilenen bilişsel stratejilerdir (Schneider ve Weinert, 1990; Aktaran: Salovaara, 2005: 21). Weinstein ve Mayer tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri sınıflardaki akademik performansın artırılmasında etkili olan bilişsel öğrenme stratejileri olarak ifade edilmiştir. Bu stratejilere basit ezberlemelerde veya bilginin anlamlandırılması gereken karmaşık durumlarda işe yarayabilmektedirler (Weinstein ve Mayer, 1986; Aktaran: Pintrich, 1994: 460). Bilişsel öğrenme stratejileri hazır halde bulunan görevdeki talebe göre seçilmektedir ve hem motivasyonel inançları hem de bilişsel becerileri kapsamaktadır (Salovaara, 2005: 21). Hadwin ve Winne (1996) ise bilişsel öğrenme stratejilerini kullanılan strateji ve hedefler arasındaki bağlantı kurma olarak ifade etmişlerdir (Hadwin ve Winne, 1996). Bunlar tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütleme stratejileridir.

2. 2. 1. 1. Tekrarlama Stratejileri

Bu stratejiler genelde bir materyali benzer şekliyle tekrar üretmek için ezberleme ile ilgili olan stratejilerdir. Tekrarlama stratejileri etkinliklerine örnek olarak kısaltmalar yaratma, bilginin altını çizme ve materyali çoğaltma etkinliklerini verilebilir (Salovaara, 2005: 23). Bu stratejiler çok derin olmamakla beraber öğrencinin listeden önemli bilgiyi seçmesine ve bu bilgiyi aklında tutmasına yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999: 460).

2. 2. 1. 2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri, öğrencinin anlamlı bir parçadan yeni bilgiye ulaşması için veya parçayı anlaşılır hale getirmek için kullandığı süreçleri kapsamaktadır (Salovaara, 2005: 23). Bu stratejiler materyalin öğrenilmesi için başka kelimelerle açıklanmasını veya özetlenmesini, benzerlikler yaratmayı ve üretici notlar almayı, başkasından öğrenilen bilginin açıklaması, soru sormayı ve

cevaplamayı kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986; Aktaran: Pintrich, 1999: 460).

2. 2. 1. 3. Örgütlenme Stratejileri

Örgütlenme stratejilerinin tekrarlama stratejisinin tam tersine öğrenilecek olan materyalin daha derin bir şekilde uzun süreli belleğe işlenmesine yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Üredi, 2005: 20). Bu tür stratejilerin bilgileri gruplandırma, bilgileri anlamlı kategorilere göre ayırma ve parçanın ana hatlarını çıkarma süreçlerini kapsadığı belirtilir (Salovaara, 2005: 23).

2. 2. 2. Üst Biliş Stratejileri

Üst biliş öğrenenin kendi akademik güçlerini, zayıflıklarını bilmesi ve gerektiğinde başvurabileceği bilişsel kaynaklarının farkındalığı olarak tanımlanmıştır (Magno, 2009: 28). Üst Biliş stratejileri bireyin kendi bilişsel sürecini izlemesi ve yönetmesiyle ilgili stratejileridir (Alexander, vd. , 1991). Üst Biliş stratejilerinin üç temel strateji kapsadığı ifade edilmiştir. Bu stratejiler şunlardır: Planlama, izleme ve düzenlemedir (Zimmerman ve Pons, 1986). Bu stratejiler aşağıda ifade edilmiştir.

2. 2. 2. 1. Planlama

Planlama etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel stratejilerini kullanımı planlamada onlara yardımcı olduğu ve materyallerin anlaşılmasını daha kolay hale getirerek ve örgütleyerek önceki bilgileri hatırlamayı kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Pintrich, 1999: 461). Planlama etkinlikleri; öğrenme için özel veya bilişsel amaçları gerçekleştirmeyi, üzerinde çalışılan materyal hakkındaki ön bilgiyi etken hale getirmeyi kapsamaktadır (Pintrich, 2000; Aktaran: Pintrich, 2004: 392).

2. 2. 2. 2. İzleme

Öğrenciler bu stratejilerde öğrenmedeki değişikliklere uyum sağlamak için anlamalarını ve öğrenmelerini izlerler (Pintrich, 2000; Aktaran: Pintrich, 2004: 392). Bu stratejilerin öğrencilerin dağılan dikkatlerini toplamada fayda ettiği

ifade edilmiştir. Bu etkinlikler bir parçayı okurken veya bir konferansı dinlerken bireyin parçayı anlamasını kendi kendine kontrol etmesidir (Pintrich, 1999: 461).

2. 2. 2. 3. Düzenleme

Düzenleme stratejileri izleme stratejileriyle yakından ilgilidir. Bir öğrenci öğrenmesini ve performansını izlerken, bu süreç de amacının ne kadarına ulaştığını görmeye ihtiyaç duyar. Örneğin öğrencilerin parçayı okurken anlamalarını ölçmek için kendi kendilerini sorular sormaları ve daha sonra geri dönüp tekrar parçanın anlamadıkları kısımları okumaları (Pintrich, 1999: 461).

2. 2. 3. Kaynak Yönetme Stratejileri

Kaynak yönetme stratejileri öğrencilerin çevrelerindeki etkileri kontrol etmek ve yönetmek için kullandıkları stratejilerdir. Buna örnek olarak zamanı, çabalarını, çalışma ortamlarını, yardım arama stratejileri aracılığıyla akranlarını ve öğretmenleri kontrol etmek ve yönetmek verilebilir (Zimmerman ve Pons, 1986). Bu öğrenme stratejilerinin öğrencilerin çevreye uyum sağlamasında ve çevreyi kendi ihtiyaçlarına, amaçlarına göre değiştirmelerinde öğrencilere fayda ettiği varsayılmaktadır (Stenberg, 1985; Aktaran: Pintrich, 1994: 462). Pintrich ise bu stratejilerin zaman ve çevre yönetme, akran gruplarından öğrenme ve yardım isteme olduğunu ifade etmiştir (Pintrich, 1993; Aktaran: Chih, 2006: 42)

- Zaman ve Çalışma Çevresi: Bu stratejide öğrenciden zamanını planlaması istenir (Cho, 2004: 176). Öğrencinin çalışma çevresi başarısıyla büyük ölçüde ilgilidir. Öğrenci çalışma çevresini düzenleyip, dikkatini dağıtacak görsel ve işitsel olan şeylerden uzak durması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü öğrencilerin çalışmayı devam ettirebilmesi için zamanlarını etkin kullanması ve seçtikleri mekânı düzenlemeleri çok önemlidir.
- Harcanacak Çabanın Düzenlenmesi: Öğrencinin karşılaştığı olumsuz durumların üstesinden gelmek için ve dikkatini sürdürmek için dikkatini kontrol etmesiyle ilgilidir. Bireyin gayretini kontrol etmesi onun kişisel idaresindedir.

- Akran Gruplarından Öğrenme: Öğrencinin yaşlılarıyla iletişime girmesi, onlarla etkileşim halinde olması onun diğer insanlardan kazanabileceği farklı bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olmaktadır.
- Yardım İstemek: Bu stratejide öğrenci öğrenme süresinde herhangi bir problemle karşılaştığında yardım almaya teşvik edilir (Cho, 2004: 176). Öğrencilerin öğrenme ortamları çevreleriyle, yaşlılarıyla, öğretmenleriyle oluşur. Öğrenciler ne zaman bir yerde yardıma ihtiyaç duysalar o zaman çevrelerinden yardım alırlar ve bu yardımlar sayesinde kilitlendikleri yerlerde çalışmalara devam ederler (Üredi, 2005: 23-24).

Öz- düzenleyici öğrenmede öz- iradenin önemli olduğu ve çocukların bilişsel ve kaynak yönetme stratejilerini kullanırken onlar için olumlu yönde etki sağladığı belirtilmiştir (Garcia, vd. , 1998). Öz- irade öğrencilerin belirli amaçları gerçekleştirmek için sahip oldukları güç olarak ifade edilmiştir. Öz- irade öğrencinin konunun bir bölümünü öğrenmesinden önceki iradesini olarak belirtilmiştir (Cho, 2004: 175).

2. 3. ÖZ- DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN KULLANIMI SAĞLAYAN MOTİVASYONAL İNANÇLAR

Diğer stratejiler gibi öğrencilerin motivasyonel özellikleri öz- düzenleyici öğrenmede büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir (Pintrich, 1999). Öğrencileri bilişsel stratejileri, üst biliş stratejilerini ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynakları olarak belirtilmiştir (Üredi, 2005: 25).

Motivasyonel inançlar teriminin çeşitli tanımları vardır. Bu tanımlardan biri Boekaerts tarafından öğrenenlerin objeler, olaylar ya da konu alanına ilişkin sahip oldukları inançlar, fikirler ve değer yargıları, Rao, Moely ve Sachs tarafından da öğrencilerin bir öğrenen olarak akademik performanslarına ilişkin nitelikleri ve etkililikleri hakkındaki inançları, Pintrich ve De Groot tarafından ise öğrencinin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine yönelik düşünceleri ve inançları olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts, 2002; Rao ve Moely, 2000; Aktaran: Üredi, 2005: 24).

Motivasyondaki hedefin, bireyin; içerik ve amaçlara yönelirken ikisi arasındaki dengeyi kurmak ve aynı anda bireyin birçok hedefe ulaşmasını sağlamak olduğu belirtilmiştir (Salovaara, 2005: 26). Motivasyonun temel öğeleri amaç yönelimi, göreve verilen değer ve öz yeterlilik olarak ifade edilmektedir (Roberts, 1992; Aktaran: Chih, 2006: 21). Pintrich öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilişkili üç motivasyonel öğeden bahsetmiştir. Bunlardan ilki içsel yönelimi, göreve verilen değeri, içsel değeri kapsayan değer ögesi; ikincisi öğrenenin bir göreve ilişkin performans kabiliyetiyle ilgili beklenti ögesi, üçüncüsü ise öğrenenin gerçekleştireceği göreve ilişkin duygusal tepkilerini oluşturan duygusal ögesidir (Pintrich ve De Groot, 1990; Aktaran: Üredi, 2005: 25).

Motivasyonun büyük ölçüde bireyin davranışı ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. Çünkü birey ne kadar çaba, ne kadar zaman ve ne kadar yetenek harcaması gerektiğine kendisi karar verecektir (Chih, 2006: 21).

2. 3. 1. Amaç yönelimi (İçsel Değer)

Amaç yönelimi öğrencilerin yöneldiği öğrenme işine karşı motivasyonel ilgilidir (Salovaara, 2005: 29). Öğrenenin öğrenme amacına ulaşırken onu yönlendiren bilişsel, duygusal bir motivasyon süreci olarak belirtilmiştir. Gerçekleştirilen hedeflerin bireyin başarısını değerlendirmesine yardımcı olduğu ve onun başarılı olacağı durumları seçmesine öncülük ettiği belirtilmiştir (Chih, 2006: 21). Diğer bir ifadeyle bir öğrencinin, bir öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısı olarak ifade edilmiştir (Üredi, 2005: 25).

Amaç yönelimleri öğrenenin bir öğrenme işinde uğraştığı genel sebepleri yansıtır. Dolayısıyla amaç yönelimi çoğu zaman özellik, motivasyonel eğilim gibi genel ifadeleri kapsamaktadır ve bu yüzden geniş kapsamlı olarak düşünülebilir (Salovaara, 2005: 27).

Ames ve Archer amaç yönelimini iki kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilerden biri öğrenenin yetenekleri geliştirmeye çalıştığı, yaptıkları işi anlamaya çalıştıkları ve seviyelerini ilerletmek için yöneldikleri içsel amaç yönelimi diğeri ise diğer öğrencileri kendilerine kıyaslayarak ve toplumdan gördükleri değerlere göre başarılarını görmeye çalıştıkları yönelim dışsal amaç

yönelimi olarak belirtilmiştir (Ames ve Archer, 1988). İçsel amaç yönelimi öğrenenin öğrenme işindeki ilgisi ve öğrenenin konuya hâkim olabilmek için, kendi kapasitesini artırarak gösterdiği çaba olarak ifade edilmiştir (Salovaara, 2005: 29). Eğer bireyin başarısı bir önceki işten daha iyi ise bu öğrenenin başarmak için daha çok çaba göstereceği anlamına gelmektedir (Chih, 2006: 22).

Dışsal amaç yönelimi ise öğrenenin süper egonun desteklediği toplum normlarında üstün olmak, öğrenenin kendi statüsünü yükseltmek ve diğer insanların daha üstün olmak arzularını kapsadığı belirtilir. Dolayısıyla buradaki odak nokta öğrenilen şeye karşı ilgi değil toplumdaki normlar olduğu ifade edilmektedir. Genelde dışsal amaç yöneliminin ile üstün körü öğrenme stratejilerini kapsayan, öğrenme işindeki riskleri almaktan kaçınma gibi uyumsuz öğrenme kalıpları ilgili olduğu varsayılmaktadır (Salovaara, 2005: 29). Dışsal amaç yöneliminde bireyin başarısı eğer diğerlerinden üstünse o zaman bireyin diğer öğrenme durumlarında daha çok çaba sarf edeceği belirtilmiştir (Chih, 2006: 22).

2. 3. 2. Göreve verilen değer

Göreve verilen değer, bir görevin ne kadar ilginç, önemli ve yararlı olduğu ve “ Ben bu görevin değeri hakkında ne düşünüyorum?” sorusu ile ilgilidir (Pintrich ve De Groot, 1990; Aktaran: Üredi, 2005: 26). Göreve verilen değer genelde bireyin göreve verdiği değer ile ilgili olan motivasyonel bir kişisel özellik olarak ifade edilir. Bu kavram bireyin her alana ilgisinin aynı olmayacağını varsaymaktadır. Değer seviyesinin durumlara göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Örneğin endişe kavramı bazı bireylerin bir alana (matematik vb.) karşı endişe düzeyinin değiştiği göz önüne alındığında bireysel bir farklılık olarak görülebilir. Özetle bireyin göreve verdiği değer onun niteliğiyle ilgili olduğu kabul edilir (Wolters, Pintrich, 1998: 28).

Eccles başarının gerçekleşmesi için önemli olan göreve verilen değer için üç niteliğinden bahsetmiştir. Bunlar bireyin görevin önemini algılaması, bireyin göreve karşı kişisel ilgisi ve gelecekteki amaçları için görevin yararını algılamasıdır (Eccles, 1982; Aktaran: Pintrich, 1999: 465). Bireyin görevin önemi algılaması görevdeki birey için önemli olan veya onun dikkatini çeken

bireysel algısı olarak; bireyin göreve karşı kişisel algısı, bireyin genel olarak hoşlandığı durumlar ve genel tutumları olarak; bireyin görevin yararı anlaması ise hayatı boyunca kendisine, kariyerinde veya yaşamında, bu görevin getireceği faydayı algılayışı olarak ifade edilmektedir (Pintrich, 1999: 465).

2. 3. 3. Öz- yeterlilik inancı

Öğrenciyi bir işi başarmasına iten beklentilerin birinin başarı beklentisi diğerinin de öz- yeterlilik beklentisi olduğu varsayılmıştır (Üredi, 2005: 27). Öz- yeterlilik öğrencinin bir performansı gerçekleştirirken kendine duyduğu güvendir (Cho, 2004: 175). Parajes öz-yeterliliği yüksek olan öğrencilerin öz-yeterliliği düşük olan öğrencilere göre öğrenmede engellerle karşılaştıkları zaman daha çok çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir (Pajares, 2002). Scott ise öz – yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin, öz-yeterlilikleri düşük olan öğrencilere göre kendilerini öğrenme süresince daha iyi motive ettiklerini ve kendilerine daha çok güven duyduklarını belirtmiştir (Scott, 1996; Aktaran: Cho, 2004: 175).

2. 3. 4. Sınav Kaygısı

Duyuşsal davranışın, öğrencinin belirli bir akademik göreve verdiği duygusal cevapla ilgili olduğu belirtilir ve duygusal davranışın, “Bu görev hakkında ne hissediyorum?” sorusuna yanıt verdiği belirtilmiştir (Pintrich, 1989; Aktaran: Sarıbaş, 2009: 37). Sınav kaygısının, bu tür duygusal durumlara verilen cevabın bir ölçümü olduğu varsayılmaktadır (Sarıbaş, 2009: 38).

Sınav kaygısının; öğrencinin sınavlara girildiğinde başarısızlığının getireceği sonuçları düşünmesini, sınava girdiğinde kendini sıkıntılı ve tedirgin hissetmesini, sınava girdiğinde kalbinin hızla çarptığını hissetmesini, sınav sırasında cevaplayamadığı diğer soruları düşünmesini içerdiği belirtilir (Pintrich ve De Groot, 1990; Aktaran: Sağırılı ve Azapağası, 2009: 156).

Sınav kaygısının öğrencinin yeterli derecede bilişsel seviyeye sahip olmasına rağmen sınavlar boyunca kapasiteleri hakkında endişeye düşmeleri ve bu endişenin de öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990: 38).

Sınav kaygısının öz-düzenleme süresindeki bilişsel stratejilerin kullanımında öz- yeterliliği ve performansı düşürücü olumsuz bir etki yaptığı ve sınav kaygısı aşırı derecede olan öğrencilerin daha az öz-düzenleme ve istikrar gösterdikleri belirtilmiştir (Hill ve Wigfield, 1984; Aktaran: Pintrich ve De Groot, 1990: 38).

3. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

3.1. Değerlerle İlgili Yapılan Çalışmalar

Değerler eğitimiyle ilgili olarak yurt içi ve yurt dışı alan yazında pek çok çalışma görülmektedir.

Fidan (2009) tarafından yapılan Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri adlı araştırmada, Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sınıf öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan 206 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir.

Uçar (2009) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle ilgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada ilköğretim sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Van ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler ve 4.-5. Sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 290 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Mevcut programda değerlerle ilgili kazanımların yeterli olup olmadığı konusunda öğretmenler kazanımları yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

Keskin (2008) tarafından Türkiye’de Sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitiminin 1998 ve 2004 programlarının tarihsel

gelişiminin etkililiğinin Araştırılması için bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitiminin tarihsel gelişiminin ve yayımlanan son iki program temel alınarak bugünkü durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kızların değerlere sahip olma düzeyi erkeklerden daha yüksektir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da arttığı ortaya çıkmıştır.

Dilmaç (2007) tarafından yapılan Bir Grup Fen Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınamak için yaptığı çalışmada fen lisesi öğrencilerine uygulanan insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerleri kazanımında/ediniminde etkili olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Eğitim programı ve ölçek hazırlandıktan sonra, çalışma yapılacak olan öğrenci grubu seçilmiştir. Yansız olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulamada 15’i deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 14 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Bu oturumlar haftada 2 oturum, olmak üzere toplam 14 oturum yapılmıştır. Kontrol grubuna ise her hangi bir eğitim verilmemiştir. İnsani Değerler Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin değer kazanım/ edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşcan (2007) tarafından yapılan ilköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiğini ölçmek için yaptığı çalışmada adli ilköğretim düzeyinde, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. Deney grubunda, çeşitli derslerle bütünleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programı 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada değerler eğitimi programı uygulamasına katılan öğrencilerde kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Koç (2007) İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisini ölçmek için bir çalışma

gerçekleşmiştir. Araştırma 20 kız 20 erkek olmak üzere toplam 40 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin evrensel değerlere ilişkin tutumların kazandırılmasında önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Tokdemir (2007) de Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleriyle ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma Trabzon il merkezi ve ilçelerinde orta öğretim kurumlarında çalışan 27'si bayan 77'si erkek toplam 104 tarih öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma evreni olarak belirlenen Trabzon il merkezi ve ilçelerinde orta öğretim kurumlarında çalışan tarih öğretmenleri örnekleme oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda ise tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi konusunda olumlu bir tutum içinde oldukları, derslerinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerine değer kazandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi konusunda nitelikli bir eğitim almadıklarından hem kavramsal açıdan hem de uygulama açısından gerekli bilgilere sahip olmadıkları ve değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Ulusoy (2007) de lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi açısından incelenmesi için bir çalışma yapmıştır. Çalışmada lise 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Sonucunda kız öğrencilerin ve birinci sınıf öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, görülmüştür.

Ada, Baysal ve Korucu (2005) tarafından öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımları sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliğini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları istenmeyen davranış boyutunda da öğretmenlerden almış oldukları değer ve karakter yaklaşımları sergilenmektedir. Bu çalışmada değerler ve ahlaki yargı sistemleri sınıf içerisinde her boyutta sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu görülmüştür.

Sarı (2005), Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğrencilerin değer tercihleri önem sırasına göre, siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık yoktur. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değerler dışındaki tüm değerler alanında kız öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbirleriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Akbaş (2004) tarafından yapılan Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi adlı tezinde ilköğretim okulları 8. Sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde ise 2002-2003 öğretim yılında 8.sınıfta bulunan 360 öğrenci ve bu okullarda görevli 44 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri onların geleneksel değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmadığı ve Araştırma kapsamına alınan öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini ortaya çıkmıştır.

Lamberta (2004) tarafından Psikiyatrik Kurguda Ergenler İçin Tedavi Edici Rekreasyon Vasıtasıyla Bir Değerler Eğitimi Müdahalesi adlı çalışmada çocuk psikiyatri merkezinde kalan 52 katılımcı çocuk arasından 12 ile 18 yaş arasında yer alan tedaviye tepki veren 18 öğrenci içerisinden belirlenen 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kontrol grubuna hiçbir program uygulanmamış, Deney grubuna uygulanan eğitim programında 12 tane değer kazandırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, özgürlük değerinde deney grubunda anlamlı bir bulgu elde edilmiştir.

Yapıcı ve Zengin (2003), tarafından ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine yapılan bu araştırmada, cinsiyet ve öğrenim görülen

bölüm etkenleri, değerlerin tercihinde anlamlı bir farklılık çıkarmamıştır. Bununla birlikte ekonomik durum, ilahiyat fakültesini isteyerek ya da istemeyerek tercih etme, öğrenime devam edilen sınıf ve dine önem verme düzeyi gençlerin değer tercihlerinde anlamlı bir farklılık getirmiştir.

Aydın (2003), gençlerin değer algısı üzerine yaptığı bu araştırmada, modern değerlerde özgürlük, kendine saygı ve insan hakları gibi kişiselliği işaretleyen değerlerin bir önceliğinin olduğu çıkmıştır. Modern değerler arasında yer alan zenginlik ve değişik hayat gibi değerlerde geri planda kalmıştır.

Erdem (2003), Üniversitede çalışan öğretim elamanları ve idari personel olarak çalışanların değer tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ilk üç değer sıralamasında, eğitimde niteliğe önem verme, bilimsellik ve öncülük olarak ifade edilmiştir. Bu değerleri, dürüstlük, saygınlık ve güven değerleri izlemektedir.

Germaine (2001) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubuna değerler eğitimi programı uygulayıp bu programın öğrencilerin kendilerine ve çevresindekilere yönelik saygı düzeyinde bir değişiklik olup olmadığı sürecine bakmıştır. Araştırmaya katılan deney grubunun almış olduğu değerler eğitim programının, kendilerine olan öz saygı düzeyleri ile çevresindekilere olan saygı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” adlı araştırma, kültürlerarası geçerliliği saptanmış olan Schwartz Değer Listesinin dört değer de eklenmesiyle birlikte Türk öğretmenlerine uygulanması ile ilgilidir. Öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Bu iki grup arasında, Özaşkınlık ve Özgenişletim değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dinsel yönelim grupları birbirleri ile karşılaştırıldığında, düşük dinsel yönelim grubunun diğerine göre, yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine ise daha az önem yüklediği saptanmıştır.

3.2. Öz-Düzenlemeyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Öz düzenlemeyle ilgili olarak yurt içi ve yurt dışı alan yazında birçok çalışmaya rastlanılmaktadır.

Cabı (2009) tarafından gerçekleştirilen Öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışmaya 50 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler sırayla rastgele seçilerek deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Her grupta 25 öğrenci vardır. Güdülenme stratejileri ile ilgili öz-yeterlik alt boyutunda araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesinden deney sonrası ölçüm temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Deneysel işlemin, her iki gruptaki öğrencilerin söz konusu stratejileri geliştirebilmeleri yönünde etkisi olduğu söylenebilir.

Sarıbaş (2009) Öz-Düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelemiştir. Çalışma 54 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada ön-test son-test kontrol grubu tasarımı kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, her iki grupta da 27 öğrenci bulunacak şekilde, kontrol ve deney grubu olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının artması; kimya laboratuvarında başarılı olduklarına inanmaları; başarıyı ya da başarısızlığı kendilerine dayandırmaları; bilimsel işlem becerilerinin artması ve öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İsrael (2007) Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada tesadüfi olarak seçilen, deney ve kontrol gruplarının ikisinde de 21'i kız 23'ü erkek toplam 44 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öz-düzenleme eğitiminde uygulanan yöntem, teknik ve öğretimsel işlerin, genel olarak öğrencilerin fen bilgisi öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu bir değişikliğe yol açtığını ve özellikle öğrencilerin yeteneklerine olan güvenini artırdığını, onlarda “Ben de yapabilirim” olgusunu geliştirdiğini göstermiştir.

Ergül (2006), çalışmasında öğrencilerin başarılı olması için gereken güdülenme yapılarını; öz yeterliği, kendi kendini düzenlemeyi ve başarı hedeflerini 22 oturum olarak ortaya koymuştur. Çalışmada, öz-düzenlemesi

yüksek öğrencilerin, akademik hedeflerini belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için gerekli öğrenme stratejilerini seçtikleri ve bu süreci devamlı olarak izledikleri söylenmiştir.

Haşlamam (2005), programlama derslerini alan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında değer verme stratejisinin başarı üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir. Ancak, öz yeterlik, yinleme, hedef, değer verme ve çaba ile birlikte öz-düzenleme arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Üredi ve Üredi, 2005 yılında Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmıştır. Üredi ve Üredi (2005), bu ölçeği kullanarak yaptıkları çalışmalarında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını ortaya koymuşlardır.

Nota, Soresia ve Zimmerman (2004), İtalya'da 81 lise son sınıf öğrencisiyle yapmış oldukları boylamsal çalışmalarında öz-düzenleme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Arattırmaları iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamasında 10 erkek 71 kadın toplam 81 öğrenci ile gerçekleştirilen, ikinci aşaması 3 yıl sonra gerçekleşmiş ve ilk aşamadaki 81 kişiden, 7 erkek 42 kadın toplam 49 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Akademik başarı olarak lise diploma dereceleri ve üniversite ilk iki sınıftaki sene sonu notları alınmıştır. Sonuç olarak örgütlenme ve transfer etme stratejileri, öğrencilerin akademik derecelerinin önemli bir kısmını açıklayabiliyorken, ilk iki yıldaki derslerdeki sınav notlarındaki değişimin %80'ini açıklayabilmektedir.

Malpass ve diğerleri (1999), öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik, hedef yönelimi ve kaygının matematik başarısı üzerinde etkisini inceleyen çalışmalarını 144 matematiksel yeteneğe sahip lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Analizler sonucunda kaygı ile matematik başarısı arasında

negatif, öz-düzenleme ile matematik başarısı arasında da pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Bouffard, Boisvert, Vezeau, Larouche (1995), 463 kız, 239 erkek toplam 702 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öz-düzenleme süreci, okul performansı ile hedef yönelimi (performans ve öğrenme hedef yönelimi) arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bunun yanında öğrenci cinsiyetine göre öğrenme ve performans hedef yönelimi sonuçları öğrencilerin öz-düzenleme ve akademik performanslarını nasıl etkilediğine bakmışlardır. Sonuçlara bakıldığında hem kız hem de erkek öğrencilerin öğrenme hedefleri, öz-düzenleme ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990) motivasyonel ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi 173, 7.sınıf öğrencileri üzerinde incelemişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları sınıf çalışmalarından elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öz-yeterlik ve içsel değerler, performans ve bilişsel bağlılıkla arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Zimmerman ve Martinez- Pons (1986), 40 başarılı ve 40 düşük başarılı öğrencilerle görüşme yapmıştır. Kendini değerlendirme, düzenleme ve transfer etme, hedef belirleme ve planlama, bilgi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, sonuçlarla ilgili planlama, yineleme ve ezberleme, arkadaşlar, öğretmen ya da başka kişilerden yardım alma, notları, metinleri, kitapları tekrar gözden geçirme ve başka insanlar tarafından başlatılan çaba ve davranışları içeren diğer olmak üzere 15 kategoride toplamışlardır. Başarılı öğrencilerin diğer grup öğrencilere göre birçok öz-düzenleme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin başarıyı artırdığı görülmüştür.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni-örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma deneysel deneme modeliyle gerçekleşmiştir. Karasar'a göre, deneysel modeller neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla direkt olarak araştırmacının kontrolü altında olan araştırma modelidir. Deneme modellerinde de ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Bu model ön test-son test kontrol gruplu yansız atamayla oluşturulan iki grubun bulunduğu ve bunların birinin kontrol diğerinin de deney grubu olduğu deneysel bir deneme modelidir (Karasar, 2007).

3. 2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışma 2011–2012 akademik yılında Konya Çumra Ticaret Meslek Lisesinde yer alan 11. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Okulun 11. sınıflarında 4 tane şube bulunmaktadır. Çumra Ticaret Meslek Lisesi 11/B sınıfından 11 (6 kız, 5 erkek) öğrenci, 11/A sınıfından 11 (6 kız, 5 erkek) öğrenci araştırmaya alınmıştır. Öğrencilerden 6 kız 5 erkek toplam 11 öğrenci deney grubunu, 6 kız 5 erkek toplam 11 öğrenci de kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruplar random atamayla belirlenmiştir.

11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınava hazırlanmaları ve bu yüzden sınav kaygısı (Genç, vd. , 1999) içinde olmaları, ergenlik dönemini kapsayan bu evrede kimlik karmaşasının yer alması (Cebeci, 2005: 39) ve bu kimlik karmaşası içinde içsel değerlerle dışsal değerler arasında kalmaları, bu şekilde öz yeterlilik duygularının olumsuz yönde olmasından dolayı araştırma 11. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki denklik; gruplardaki öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumları, yaşadıkları mahalle, öğrenci ebeveynlerinin

maddi durumları, öğrenci yaşları, öğrencilerin okula gidip gelme şekilleri, öğrencilerin kardeş sayıları ve öğrencilerin 1. dönemki karne not ortalamaları açısından sağlanmıştır.

3. 3. VERİ TOPLAMA ARACI ve VERİLERİN TOPLANMASI

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan 44 maddeden oluşan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracının değerlendirilmesi, bana tamamen uyuyor ve bana hiç uymuyor uçları arasında belirlenen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutunda ölçme aracı bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki ölçekten; motivasyonel inançlar boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Bilişsel stratejiler boyutunda tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçen ölçme aracı, öz-düzenleme boyutunda planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini içermektedir. Motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, içsel değer ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini; sınav kaygısı ölçeğinde ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir. Ölçme aracının Türkçe 'ye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerlerinin öz-düzenleme ölçeğinde, 84; öz-yeterlik ölçeğinde, 92; içsel değer ölçeğinde, 88 ve sınav kaygısı ölçeğinde, 81 olduğu tespit edilmiştir (Üredi, 2005).

3. 4. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI

Uygulama öncesinde ergenlere verilen değerler eğitimi programında kullanılacak etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulama Mart 2012de başlamış ve Haziran 2012de bitmiştir. Uygulamanın başında deney ve

kontrol grubuna ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna ders dışında haftada 2 saat olarak değerler eğitim programı etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Etkinlikler oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınıp etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklerde ele alınan değerler, etkinliklerin kazanımları, etkinliklere ayrılan süre şu şekildedir:

Oturum 1: Ayırt Etme

Kazanımlar:

1. Üyelerin kendi sahip oldukları iyi ve kötü yönleri görebilme
2. Üyelerin kendilerine karşı daha dürüst olmalarını sağlayabilme
3. Karşılarındaki insanların duygularını ve gereksinimlerini anlayabilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 2: Tüm Hayata İlgi Duyma

Kazanımlar:

1. Hayattaki en gerekli şeylerinden biri olan suyun tasarrufunun hangi şekillerde yapılabileceğini bilebilme
2. Üyelerin değer verdikleri insanların onlar için ne kadar önemli oldukları hatırlatabilme
3. İnsanların toplumdaki herkes tarafından tüketilen şeylerde daha hassas olmaları gerektiğini ifade edebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 3: Kendini Tanıma

Kazanımlar:

1. Üyelere sahip oldukları özelliklerinin farkına varmalarını sağlayabilme
2. Üyelere zayıf yönlerini ve güçlü yönlerini göstererek, zayıf yönlerini de güçlü yönlerine dönüştürebilme
3. İnsanların her birinin hata yapabileceğini ama önemli olan şeyin hatalardan ders almak gerektiği olduğunu gösterebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 4: Kendini Kontrol Etme

Kazanımlar:

1. Üyelerin kendilerini kontrol etmenin ne olduğunu kavrayabilme

2. Üyelere öfke durumlarıyla karşı karşıya kaldıkları zaman çözüm yolları bulabilmelerine yardımcı olabilmek
3. Üyelere paralarını kontrol edebileceklerini kavratılme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 5: Kendini Analiz Etme

Kazanımlar:

1. Üyelerin sahip oldukları özellikleri analiz etmelerini sağlayarak onların buldukları ortamlara uyum sağlamalarına yardımcı olabilmek
2. Üyelerin sahip oldukları becerileri fark etmelerini kavratılme
3. Üyelerin önemsedikleri şeyleri analiz edebilmelerini kavratılme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 6: Paylaşma

Kazanımlar:

1. Üyelere paylaşma olmadan bencil kalmanın insanları mutlu etmediğini gösterebilmek
2. Üyelerin paylaşmadan neler anladıklarını öğrenebilmek
3. Üyelere paylaşımın diğer insanların acılarını hafifletebildiğini anlatabilmek

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 7: Zamanı Verimli Kullanma

Kazanımlar:

1. Grup üyelerine planlı programlı çalışarak zamanlarını çok etkili kullanabileceklerini gösterebilmek
2. Grup üyelerine düzenli bir çalışma sonunda hem yapmak istedikleri hem mecbur kaldıkları şeylere vakit ayırabilecekleri kavratılme
3. Grup üyelerine bir günlerinin nasıl geçtiğini göstererek zamanla ilgili farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilmek

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 8: Öğrenmeye Değer Verme

Kazanımlar:

1. Üyelerin hangi yöntemlerle daha kolay öğrenebileceklerini gösterip onlara buna fark ettirebilmek

2. Üyelere bugüne kadar öğrendikleri bilgileri nasıl ve kimden öğrendiklerini ortaya çıkartarak öğrenmenin her fırsatta her yerde olabildiğini gösterebilme
3. Öğrenmenin hayat boyunca sürmesi gerektiğini ortaya çıkarabilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 9: Cesaret

Kazanımlar:

1. Grup üyelerine cesaretli olmanın birçok işi başarmakta yardımcı olduğunu anlatabilme
2. Grup üyelerine hayatta karşılarına bu tip sorunlar çıktığı zaman nasıl davranarak cesaret gösterebileceklerini gösterebilme
3. Grup üyelerinin ne kadar cesur olduklarını görmelerini sağlayabilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 10: Sabır

Kazanımlar:

1. Üyelere sabrın insanın tahammül düzeyini artırdığını kavrayabilme
2. Üyelere insanların sabırlı olunca onların birçok problemlerinin de çözülebileceğini gösterebilme
3. Sabrın çok eski zamanlardan kalma ve çok önemli düşüncülerin de üzerinde durduğu bir değer olduğunu anlatabilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 11: Liderlik

Kazanımlar:

1. Üyelere liderliğin ne olduğunu ne olmadığını gösterebilme
2. Üyelere liderlerin sahip olması gereken özellikleri bilmelerini sağlayabilme
3. Üyelerin liderlik özelliklerini geliştirebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 12: Bağlılık

Kazanımlar:

1. Üyelere insanlara bağlılığın onlara güven kazandıracağını gösterebilme

2. Üyelerin kendilerinin ne kadar sadık olduklarını görmelerini sağlayabilme
3. Üyelere değer verdikleri insanlarla arası açılrsa bile onlara karşı sadık kalabilmeleri gerektiğini kavratılme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 13: Özgüven

Kazanımlar:

1. Grup üyelerine kendilerine güvenilirse her işin üstesinden gelebileceklerini kavratılme
2. Grup üyelerinin kendilerine güvenmeleri gerektiğini anlatabilme
3. Grup üyelerine özgüvenleri olduğu zaman yeteneklerini de ortaya çıkarabileceklerini gösterebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 14: Duyarlı Olma

Kazanımlar:

1. Üyelere nasıl duyarlı olabileceklerini benimsetebilme
2. Üyelerin karşılardaki insanları anlamalarına yardımcı olarak onları üzmeden nasıl problemleri çözebileceklerini kavratılme
3. Üyelere toplumdaki insanların hangilerinin duyarlı insanlar grubuna girebileceklerini gösterebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 15: Girişken Olma

Kazanımlar

1. Grup üyelerine girişimcilik kavramının ne anlama geldiğini ifade edebilme
2. Grup üyelerine karışık bir durumda oldukları zaman bunu girişimci bir tavırla nasıl çözebileceklerini kavratılme
3. Grup üyelerine girişimci bir tavır gösterdikleri zaman ne kadar verimli ve problem çözücü oldukları gösterebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 16: Merak

Kazanımlar:

1. Üyelere merak olmadan öğrenmenin gerçekleşmesinin zor olduğunu anlatabilme
2. Üyelerin merak etme kavramının ne olduğunu anlamalarını sağlayabilme
3. Üyelere merakın insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olduğunu gösterebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 17: Risk Alma

Kazanımlar:

1. Grup üyelerine risk almadan sahip oldukları yeteneklerin farkına varmadıklarını kavrayabilme.
2. Grup üyelerine bir risk almaları gerektiği zaman bunu hangi durumlarda yapabildiklerini gösterebilme
3. Grup üyelerinin bir riski aldıkları zaman onların kendilerine olan özgüvenlerinin artacağını ifade edebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 18: Emek Sarfetme

Kazanımlar:

1. Üyelere emek sarf etmenin ne kadar önemli olduğunu kavrayabilme
2. Üyelere özen göstermeden, emek sarf etmeden yaptıkları işler sonucunda her şeyi daha da karmaşık hale getirdiklerini gösterebilme
3. Üyelere her iş için aynı özen göstermelerinin zorunlu olmadığını ve hatta bazı şeylere daha çok önem vermeleri gerektiğini anlatabilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 19: Başarıyı Sevme

Kazanımlar:

1. Üyelere hedeflerinin olması gerektiğini bahsetme ve onlara ulaşmak için çaba sarf etmek gerektiğini hissettirebilme
2. Üyelerin hayallerine ulaşmalarının mümkün olduğunu anlatabilme ve bunlara ulaşmanın zaman ve emek alabileceğini gösterebilme
3. Israrlı olarak, yılmadan ve pes etmeden isteklerimize ulaşabileceğimizi fark ettirebilme

Süreç: 40+40 dakika

Oturum 20: Sorumluluk

Kazanımlar:

1. Üyelere sorumluluk sahibi olmalarından dolayı kendilerini iyi hissettirebilme
2. Üyelerin sorumluluk kavramının anlamıyla ilgili bilgilerini artırabilme
3. Üyelere hangi davranışın sorumluluk sahibi bir insan tarafından yapılabileceğini, hangi davranışın sorumluluk sahibi olmayan bir insan tarafından yapılabileceğini kavratılabilme

Süreç: 40+40 dakika

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubuna son testler uygulanıp ön test puanları ile karşılaştırılmıştır.

3. 5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada denenen ergenlere verilen değerler eğitimi programının, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin ediniminde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008). Ön-test son-test kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkililiğini test etmek için önerilen kovaryans analizi değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin (bu çalışmada ön testlerin) istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak, gruplara arası (bu çalışmada son testleri) karşılaştırma olanağı veren güçlü bir teknik olması nedeniyle bu yola başvurulmuştur. İki grubun ön-test son-test fark puanlarına ait ortalama puanları arasında kovaryans analizinin kullanılmasının diğer bir nedeni de deney grubu için ön test ve son-test arasında, kontrol grubu içinde ön-test ve son test ortalaması arasında testi yapılmasının birinci tür hata üretme olasılığının olmasıdır (Büyüköztürk, 2008).

Uygulamadan sonra ölçme araçları SPSS paket programına girilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda analizler yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde denencelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejilerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

4. 1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimi, öz düzenlemeyi artırır” şeklinde idi. Bu amaçla deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin istatistikleri 1. ve 2. tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öz Düzenleme Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	11	57.83	57.98
Kontrol	11	27.18	27.02

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun son test aritmetik ortalamasının 57.83, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 27,18 olduğu tespit edilmiştir. Grupların ön test ortalamaları dikkate alınarak hesaplanan son test ortalamaları ise, deney grubunun 57.98, kontrol grubunun ise 27.02’dir. Düzeltilmiş ortalamalar arasındaki farkı test etmek için yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öz Düzenleme Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>
İçsel Değer Ön Test (Reg.)	708.042	1	708.042	11.706**
Grup	5269.969	1	5269.969	587.127**
Hata	1149.231	19	60.486	
Toplam	46757.000	22		

*p<,005; **p<,001

Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, gruplar arasında öz düzenleme ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş öz düzenleme son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(1; 22)} = 11.706$, $p < .001$]. Buna göre, değerler eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin öz düzenlemeleri ($\bar{X} = 57.98$), kontrol grubu öğrencilerinininkine ($\bar{X} = 27.02$) göre anlamlı seviyede daha yüksektir.

4. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimi, bilişsel strateji kullanımını artırır” şeklinde idi. Bu amaçla deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin istatistikleri 3. ve 4. tabloda verilmiştir

Tablo 3. Bilişsel Strateji Kullanımı Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	11	70.18	69.85
Kontrol	11	45.36	45.69

Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 70.18, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 45.36 olarak bulunmuştur. Grupların ön test ortalamaları dikkate alınarak hesaplanan son test ortalamaları ise, deney grubunun 69.85, kontrol grubunun ise 45.69'dir. Düzeltilmiş ortalamalar arasındaki farkı test etmek için yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Bilişsel Strateji Kullanımı Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre kovaryans analizi (ANCOVA) Sonuçları

<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>
İçsel Değer Ön Test (Reg.)	697.790	1	697.790	12.386**
Grup	3199.629	1	3199.629	56.795**
Hata	1070.392	19	56.336	
Toplam	78585.000	22		

*p<,05; **p<,01

Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş öz düzenleme son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(1; 22)} = 12.386$, $p < .001$]. Buna göre, değerler eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin bilişsel strateji kullanımları ($\bar{X} = 69.85$), kontrol grubu öğrencilerinininkine ($\bar{X} = 45.69$) göre anlamlı seviyede daha yüksektir.

4. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimi, öz yeterliliği artırır” şeklinde idi. Bu amaçla deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin istatistikleri 5. ve 6. tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Öz Yeterlik Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	11	67.09	66.96
Kontrol	11	30.91	31.08

Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 67.09, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 30.91 olarak bulunmuştur. Grupların ön test ortalamaları dikkate alınarak hesaplanan son test ortalamaları ise, deney grubunun 66.96, kontrol grubunun ise 31.08'dir. Düzeltilmiş ortalamalar arasındaki farkı test etmek için yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öz Yeterlik Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>
Öz Yeterlik Ön Test (Reg.)	46.684	1	46.684	1.776*
Grup	7042.114	1	7042.114	264.880**
Hata	505.134	19	26.586	
Toplam	60574.000	22		

*p<, 005; **p<,001

Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, gruplar arasında Öz Yeterlik ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş öz yeterlik son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(1; 22)} = 1.776$, $p < .005$]. Buna göre, değerler eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin öz yeterlikleri ($\bar{X} = 66.96$), kontrol grubu öğrencilerinininkine ($\bar{X} = 31.08$) göre anlamlı seviyede daha yüksektir.

4. 4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimini, içsel değeri artırır” şeklinde idi. Bu amaçla deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin istatistikleri 7. ve 8. tabloda verilmiştir.

Tablo 7. İçsel Değer Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	11	56.189	56.159
Kontrol	11	34.090	34.114

Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 56.189, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 34.090 olarak bulunmuştur. Grupların ön test ortalamaları dikkate alınarak hesaplanan son test ortalamaları ise, deney grubunun 56.159, kontrol grubunun ise 34.114’dir. Düzeltilmiş ortalamalar arasındaki farkı test etmek için yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İçsel Değer Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>
İçsel Değer Ön Test (Reg.)	91.461	1	91.461	3.260*
Grup	2672.393	1	2672.393	95.249**
Hata	533.084	19	28.057	
Toplam	48129.000	22		

*p<05; **p<,001

Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, gruplar arasında içsel değer ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş içsel değer son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(1; 22)} = 3.260, p < .005$]. Buna göre, değerler eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin içsel değerleri ($\bar{X} = 56.159$), kontrol grubu öğrencilerinininkine ($\bar{X} = 34.114$) göre anlamlı seviyede daha yüksektir.

4. 5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 5. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimi, sınav kaygısını azaltır” şeklinde idi. Bu amaçla deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin istatistikleri 9. ve 10. tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Sınav Kaygısı Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	11	8.545	8.804
Kontrol	11	14.636	14.378

Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 8.545, kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 14.636 olarak bulunmuştur. Grupların ön test ortalamaları dikkate alınarak hesaplanan son test ortalamaları ise, deney grubunun 8.804, kontrol grubunun ise 14.378’dir. Düzeltilmiş ortalamalar arasındaki farkı test etmek için yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sınav Kaygısı Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>
İçsel Değer Ön Test (Reg.)	80.181	1	80.181	4.440*
Grup	167.761	1	167.761	9.290**
Hata	343.091	19	18.057	
Toplam	3583.000	22		

*p<05; **p<,001

Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, gruplar arasında sınav kaygısı ön test sonuçlarına göre düzetilmiş sınav kaygısı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(1; 22)} = 4.440$, $p < .005$]. Buna göre, değerler eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin sınav kaygıları ($\bar{X} = 8.804$), kontrol grubu öğrencilerinininkine ($\bar{X} = 14.378$) göre anlamlı seviyede düşüktür.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA ve YORUM

Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz-düzenleme stratejilerine ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımını sağlayan motivasyonel inançlarına olan etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde bulgular araştırmanın denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5. 1. Araştırmanın Denencelerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın denencelerine yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5. 1. 1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın 1. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimi, öz düzenlemeyi artırır” şeklinde idi.

Bu denence ergenlere verilen değerler eğitiminin üst bilişsel stratejilerden planlama, izleme, düzenleme ve kaynak yöneltme stratejilerini de kapsayan öz düzenlemeyi olumlu yönde artırdığı anlamına gelmektedir. Planlama stratejisinde birey, üzerinde çalıştığı materyal hakkındaki ön bilgilerini etkin hale getirir. İzleme etkinleri öğrenmedeki değişiklere uyum sağlamak için öğrenenin anlamasını ve öğrenmesini izlemesidir (Pintrich, 2000; Aktaran: Pintrich, 2004: 392). Düzenleme stratejisi öğrencinin öğrenmesini ve performansını izlerken, bu süreç de amacının ne kadarına ulaştığını kontrol etmesidir (Pintrich, 1999: 461). Kaynak yönetme stratejileri öğrencilerin çevrelerindeki etkileri kontrol etmek ve yönetmek için kullandıkları, zaman ve çevre yönetme, akran gruplarından öğrenme ve yardım isteme olarak belirtilen stratejilerdir (Pintrich, 1993; Aktaran: Chih, 2006: 42). Değerler eğitimi programı içinde “emek sarf etme”, “paylaşma”, “sabır”, “kendini analiz etme”, “kendini tanıma”, “merak” “zamanı verimli kullanma”, “liderlik” ve “tüm hayata ilgi duyma” adlı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde de bireyin kendisini ve çevresini nasıl daha kolay tanıyabileceğini, bireyin bir şeyi unuttuğunda emek ve sabır göstererek onu nasıl hatırlayabileceğini, liderlik

konumunu hangi durumlarda üstlenebileceklerini ve bireye zamanın önemini kavratmak amaçlanmıştır. Bu çalışmalarında bireyin kendi çalışma planını yapmasına, ihtiyacı olduğunda anlamasını kolaylaştıracak süreçleri hatırlamasına ve bu sayede anlama güçlüğü yaşadığında çevresinden veya kendisinden nasıl yardım alacağını öğrenmesinde bu şekilde de kendini denetlemesi yardımcı olması açısından öz düzenleme ile bağlantısı olduğu ve bu nedenle öz düzenleme üzerinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir.

Sarıbaş (2009) Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 54 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada ön-test son-test kontrol grubu şeklinde kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, her iki grupta da 27 öğrenci bulunacak şekilde, kontrol ve deney grubu olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının artması; kimya laboratuvarında başarılı olduklarını kabullenmeleri, başarıyı ya da başarısızlığı kendilerinden kaynaklandığını düşünmeleri, bilimsel işlem becerilerinin artması ve öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sarıbaş (2009)'ın çalışmasında da bu çalışmada da kendini daha iyi tanıyan bireyin, başarısının veya başarısızlığının kaynağı olarak kendisini gördüğü ve bu şekilde de onun öz düzenlemesinin arttığı ifade edilmektedir. Bu çalışmada bireye kendini tanıması için verilen etkinliklerin bireyin öz düzenlemesini artırdığı düşünülmektedir. Bu açıdan Sarıbaş (2009) çalışması bu çalışmayı desteklemektedir.

5. 1. 2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın 2. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimi, bilişsel strateji kullanımını artırır” şeklinde idi.

Bu denence ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejilerinden tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kapsayan bilişsel stratejileri kullanımını olumlu yönde artırdığı anlamına gelmektedir. Tekrarlama stratejileri, bir materyali benzer şekliyle tekrar üretmek için ezberleme ile ilgili olan stratejilerdir. Anlamlandırma stratejileri ise, öğrencinin anlamlı bir parçadan yeni bilgiye ulaşması için veya parçayı anlaşılır hale

getirmek için kullandığı süreçleri kapsamaktadır. Örgütlenme stratejileri, bilgileri gruplandırma, bilgileri anlamlı kategorilere göre ayırma ve parçanın ana hatlarını çıkarma süreçleri olarak ifade edilirler (Salovaara, 2005: 23). Değerler eğitimi programı içinde “öğrenmeye değer verme” ve “başarıyı sevme” adlı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde de bireye onun için en etkili ve en hızlı olan öğrenme yöntemini öğretmek ve o yöntemle öğrenilen bilgileri kalıcı olarak hafızasına yerleştğinde birey için ortaya çıkan mutluluğu göstermek amaçlanmıştır. Bu çalışmalarında sosyal, bedensel, müziksel, doğacı, içsel, sözel, matematiksel, görsel zekânın içinde bulunduğu farklı zekâ tiplerine sahip olan öğrencinin kendisi için en kolay öğrenme yöntemini oluşturmasında ve kendi öğrenme yöntemi seçebilen öğrencinin de kendi ezberleme yöntemini oluşturmasında öğrenciye yardım ettiği bunun sonucunda da öğrencinin önceki bilgilerle yeni öğrendiği bilgiler arasında ilişki kurmasını sağlayıp hedefine ulaşan öğrencinin motivasyonunu artırarak ulaştığı bilgileri unutmamasına yardımcı olması açısından bilişsel strateji kullanımıyla bağlantısı olduğu ve bu nedenle bilişsel strateji kullanımı üzerinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir.

Bu çalışma Zimmerman (1990)’ın yorumlarıyla desteklenmektedir. Zimmerman öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenenlerin, pasif sınıf arkadaşlarının tersine eğitimle ilgili görevlere güvenle, sabırla yaklaştıklarını ifade etmiştir. Zimmerman, kendi başarı sonuçlarının sorumluluğunu alan bu tür öğrenenlerin, olumsuz çalışma koşulları, anlaşılması zor ders kitapları gibi zorluklarla karşılaştıklarında bile başarıya ulaştıklarını ve ihtiyaçları olduğunda derinlemesine araştırma yaparak bir konuyu en iyi şekilde öğrenmek için ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmiştir. Burada öz düzenlemesi gelişmiş bireylerin sorumluluk ve sabır duygularında olumlu yönde artmış olduğu ifade edilmiştir. Buradan yola çıkarak sorumluluk ve sabır duygularının öz düzenlemeyle bağlantılı olduğu ve bu çalışmadaki etkinliklerden “sorumluluk” ve “sabır” adlı etkinliklerin öz- düzenlemeyi artırmış olduğu söylenebilir.

Başka bir çalışma da Puziffero (2008) tarafından öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ve öz-düzenleme stratejilerini açıklamaya çalıştıkları araştırmalarını çevrimiçi bir dersteki 815 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Zaman, çalışma ortamı ve emek ile performans

arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz-düzenleme stratejileri yüksek olan öğrencinin final notun da yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yineleme, detaylandırma, biliş-üstü öz-düzenleme ve zaman, çalışma çevresi ile memnuniyet düzeyi arasında pozitif bir ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur. Puzziferro (2008)un çalışmasında öz düzenlemenin performansı olumlu yönde artırdığı belirtilmiştir. Bu çalışmada “zamanı verimli kullanma” ve “emek sarfetme” adlı etkinliklerin performansı artırdığı; doğal olarak da öz düzenlemeyi artırdığı söylenebilir.

5. 1. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın 3. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimini, öz yeterliliği artırır” şeklinde idi.

Bu denence ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejilerinin kullanımını sağlayan motivasyonel inançlardan öz yeterliliği olumlu yönde artırdığı anlamına gelmektedir. Öz- yeterlilik öğrencinin bir performansı gerçekleştirirken kendine duyduğu güvendir (Cho, 2004: 175). Değerler eğitimi programı içinde “girişken olma” , “özgüven” , “cesaret” adlı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde de bireyin kendine tamamiyle güvenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmalarında öğrencinin kendine duyduğu güvenin artmasına yardımcı olduğu bu şekilde öğrencinin kendini motive etmesine katkı sağlamış olması açısından öz yeterlilik ile bağlantısı olduğu ve bu nedenle öz yeterlilik üzerinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir.

5. 1. 4. Dördüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın 4. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimini, içsel değeri artırır” şeklinde idi.

Bu denence ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejilerinden göreve verilen değer ve amaç yöneliminden içsel değeri artırdığı anlamına gelmektedir. İçsel amaç yönelimi olarak da ifade edilen içsel değer, öğrenenin öğrenme işindeki ilgisi ve öğrenenin konuya hâkim olabilmek için, kendi kapasitesini artırarak gösterdiği çaba olarak ifade edilmiştir (Salovaara, 2005: 29). Göreve verilen değer ise bir görevin birey için ne kadar ilginç, önemli

ve yararlı olduğu ve bireyin “Ben bu görevin değeri hakkında ne düşünüyorum?” sorusu ile ilgili olduğu belirtilir (Pintrich ve De Groot, 1990; Aktaran: Üredi, 2005: 26). Değerler eğitimi programı içinde “öğrenmeyi sevme”, “başarıyı sevme”, “kendini analiz etme”, “merak”, “kendini tanıma” , “ayırt etme” , “bağlılık” ve “duyarlı olma” adlı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde bireye sahip olduğu şeyleri fark ettirmek, kendisine en yakın olanı seçmesi konusunda onun duyarlı olmasını sağlamak ve bireyin yeteneklerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmalarında öğrencinin öğrenmesi gereken şeye tam olarak odaklanıp bireyin sadece kendi istediği için başarıya ulaşması gerektiği bilincini kavratmasına ve bireyin yine kendisi için daha önemli olan durumu seçmesine yardımcı olması açısından içsel değer ile bağlantısı olduğu ve bu nedenle içsel değer üzerinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir.

Pintrich ve De Groot (1990) motivasyonel ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi 173, 7.sınıf öğrencileri üzerinde incelemişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları sınıf çalışmalarından elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öz-yeterlik ve içsel değerin, performans ve bilişsel bağlılıkla arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel bağlılık, öğrencinin okula karşı psikolojik tutumu, karışık ve zor konulara karşı gerekli olan enerjiyi harcamada istekliliğini ve özeni olarak ifade edilmektedir (Mengi, 2011:9). Değerler eğitimi programı içinde “başarıyı sevme” ve “sabır” adlı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde bireye zorluklar karşısında pes etmemeyi öğretmek amaçlanmıştır. Pintrich ve De Groot (1990) un çalışmasındaki bilişsel bağlılığın içsel değeri artırdığı gibi bu çalışmaların da içsel değeri artırdığı söylenebilir.

5. 1. 5. Beşinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın 5. denencesi “Ergenlere verilen değerler eğitimini, sınav kaygısını azaltır” şeklinde idi.

Bu denence ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejilerinden duyuşsal öge olan sınav kaygısını azalttığı anlamına gelmektedir. Sınav kaygısı, öğrencinin sınavlara girdiğinde başarısızlığının getireceği sonuçları düşünmesini, sınava girdiğinde kendini sıkıntılı ve tedirgin

hissetmesini, sınava girdiğinde kalbinin hızla çarptığını hissetmesini, sınav sırasında cevaplayamadığı diğer soruları düşünmesini ve sınavlara girdiğinde başarısızlığının getireceği sonuçları düşünmesini anlamına gelmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Değerler eğitimi programı içinde “risk alma”, “kendini kontrol etme” ve “sorumluluk” adlı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde de bireyin sorumluluklarını bilmesi, kaygı ve öfke durumlarında kendini kontrol etmesi, gerektiği zaman risk alması amaçlanmıştır. Bu çalışmalarında bireyin sorumluluklarının farkına varıp ders çalışmayı son dakikaya bırakmayarak panik durumunun ortadan kalkması ve sınav esnasında da kendini daha iyi kontrol etmesi açısından sınav kaygısı ile bağlantısı olduğu ve bu nedenle sınav kaygısı üzerinde olumsuz bir etki yaptığı düşünülmektedir.

Sınav kaygısı ve öz-düzenleme arasında negatif ilişki olduğunu belirten ve bu çalışmayı destekleyen bir çalışma Pintrich ve De Groot tarafından yapılmıştır. Pintrich ve De Groot (1990), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, sınav kaygısı öz-düzenleme arasında da olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan Başoğlu (2007) İstanbul ili Kadıköy İlçesi’nde faaliyet gösteren, orta sosyo-ekonomik düzeydeki, beş devlet ilköğretim okulunda, 6. , 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 123’ü kız, 120’si erkek, toplam 243 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile özgüven arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimi programı içinde “özgüven” adlı etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlik de bireye kendine güvendiği takdirde her şeyi kolayca halledebileceğini göstermek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın da bireyin öz güvenini artırarak sınavda başarılı olabileceğini inanması açısından sınav kaygısı ile bağlantısı olduğu ve bu nedenle Pintrich ve De Groot (1990) un ve Başoğlu (2007) un çalışmasıyla bu çalışmanın benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla bağlantılı olarak sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlara dayalı, önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar:

1. Araştırma bulguları, değerler eğitimi programının ergenlerin sahip oldukları öz düzenlemelerini arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.
2. Araştırma bulgularına göre değerler eğitimi programının ergenlerin bilişsel strateji kullanım düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.
3. Değerler eğitimi programının, ergenlerin öz yeterlilik düzeylerini artırdığı bulunmuştur.
4. Değerler eğitimi programının, ergenlerin içsel değer seviyelerini artırdığı bulunmuştur.
5. Değerler eğitimi programının, ergenlerin sınav kaygı düzeylerini azalttığı görülmüştür.

Öneriler:

1. Araştırmamızın sonuçlarına göre değerler eğitiminin bireyin karmaşık olan öğrenme süreçlerine kendi kullandığı öz düzenleme stratejilere olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Öğrenenin kendi öğrenme sürecine katılımına yardımcı olabilmek amacıyla değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar artırılmalıdır.
2. Bu çalışma sadece ortaöğretim 3. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerle de bu çalışma yapılmalıdır.
3. Bu araştırmanın geçerliliğini daha objektif ve kullanışlı hale getirmek için araştırmadaki değerler eğitimi programının başka alan uzmanları tarafından yapılmalıdır.
4. Günümüzde değerlerin iyice önem kazandığını düşünüldüğünde, değerler eğitiminin sadece öz düzenleme stratejilerine etkisini incelemekte

kalmayıp farklı disiplinlerle ilişkisini araştırmak değerler eğitimi programının etkisini daha fazla artıracaktır.

5. Değerler eğitimi programı uygulanırken sadece uzman değil oğrenciler, aile, okul idaresi ve süreçteki herkes bir uyum ve sabır içinde çalışabilir.

KAYNAKÇA

Ada, S. , Baysal, Z. N. , ve Korucu, S.(2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkileri karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.

Akbaba- Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7- 18.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alexander, P. A. , Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61 (3) , 315- 343.

Ames, C. , Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Anderson, D. R. (2000). Character education: Who is responsible. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 139- 142.

Arcus, M. E. (1980). Value reasoning: An approach to values education. *Family Relations*, 29 (2), 163- 171.

Arkonanç, S. (1993). *Grup İlişkileri*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Arkonanç, S. (1998). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aron, I. E. (1977). Moral philosophy and moral education : A critique of Kohlberg's Theory. *The School Review*, 85 (2), 197- 217.

Aslan, M. (2009). *Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Yayıncılık.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65- 94.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi Yayını.

Başoğlu, S. (2007). *Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Beck, C. (1990). *Better Schools: A Values Perspective*. New York: Falmer Press.

Bembenutty, H.(2011), Maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22 (3), 448- 473.

Berkowitz, M. W. , Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20 (2), 131- 142.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161- 186.

Bouffard, T. , Boisvert, J. , Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal-orientation on Self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (3), 317–329.

Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House*, 76 (2), 79- 83.

Buzzelli, C. A. (1992). Young children’s moral understanding: Learning about right and wrong. *Young Children*, 47 (6), 47- 53.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E.,Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Scientific Research Methods)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cabı, E. (2009). *Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Carr, D. , Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: Reflections on teachers' perceptions part two: the hidden curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, 20 (1), 21- 29.

Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi Ve Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 257- 269.

Chih, M. (2006). *The Effect of the Use of Self- Regulated Learning Strategies on College Students' Performance and Satisfaction in Physical Education*, Doktora Tezi, Australian Catholic University.

Cho, M. H. (2004). The effects of design strategies for promoting students' self-regulated learning skills on students' self-regulation and achievements in online learning environments. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 174- 179.

Cleary, T. J. , Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41 (5), 537- 550.

Coombs, J. R. , Meux, M. (1971). Teaching Strategies for Values Analysis. (Editör: Lawrence E. Metcalf). *Values Education: Rationale, Strategies and Procedures*. Washington: National Council for the Social Studies, 29- 74.

Çakır, S. (2006). *Zihin Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretiminin Etkliliğinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: Verso Yayınları.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-11.

Dallot, L. (1994). *Siyasi Tarih* (Çeviren: Oktay Akbal). İstanbul: Kitapçılık Ltd. Ortaklığı Yayınları.

Demirel, M. (2009). A review of elementary education curricula in Turkey: Values and values education. *World Applied Sciences Journal*, 7 (5), 670- 678.

Demirel, Ö.(2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

DEST (Australian Government Department of Education, Science and Training). (2005). *National Framework for Values Education in Australian Schools*. http://www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/Framework_PDF_version_for_the_web.pdf, Erişim Tarihi: 01.10.2011.

Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York, Macmillan press.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsanı Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dobmeier, R. A. (2011). School counselors support student spirituality through developmental assets, character education, and ASCA competency indicators. *Professional School Counseling*, 14 (5), 317- 327.

Dunlop, F. (1996). Democratic Values and the Foundations of Political Education. (Editörler: J. Mark Halstead, Monica J. Taylor). *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press, 68- 78.

Edwards, J. (1996). Plannig for Values Education in the School Curriculum. (Editörler: J. Mark Halstead, Monica J. Taylor). *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press, 167- 179.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79- 96.

Elkind, D. H. , Sweet, F. (1997). The Socratic approach to character education. *Educational Leadership*, 54 (8), 56- 59.

Ercan, İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Erdem, A. R.(2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1 (4), 55-72.

Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (1), 124-128

Estes, T. H. , Vásquez-Levy, D. (2001). Literature as a source of information and values. *Phi Delta Kappan*, 82 (7), 507- 512.

Evertson, C. M. , Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (1989). *Classroom Management for Elemantary Teachers* (7th Edition). Boston: Allyn & Bacon.

Eyre, L. R. (1993). *Teaching Your Children Values*. New York: Simon& Schuster Inc.

Fernandes, L. (1999). Value personalisation: A Base for value education, *3th International Conference on Teacher Education*, Israel.

Ferrari, J. R. , Cowman, S. E. (2004). Toward a reliable and valid measure of institutional mission and values perception: The DePaul values inventory. *Journal of Beliefs & Values*, 25 (1), 43- 54

Fichter, J. (1990). *Sosyoloji Nedir* (Çeviren: Nilgün Çelebi)? Konya: Selçuk Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Yayını.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2 (2), 1-18.

Fritz, K. , Osera, W. A. & D'Alessandro, H. A. (2008). The just community approach to moral education: System change or individual change. *Journal of Moral Education*, 37 (3), 395- 415.

Galbraith, R. E. , Jones, T. M. (1976). *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adapting Kohlberg to the Classroom*. Minneapolis: Greenhaven Press.

Garcia, T. , McCann, E. J. , Turner, J. E. & Roska, L. (1998). Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary Educational Psychology*, 23 (4), 392- 418.

Garia, A. , Mylonas, K. & Karagianni, D. (2005). Political and religious group membership, value priorities and educational values. *Journal of Beliefs & Values*, 26 (3), 301- 310.

Genç, M. , Karlıdağ, R. , Eğri, M. , Güneş, G. , M. , Kurçer, A. , Pehlivan, E. , Ünal, S. (1999). Öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri. *Journal of Inonu University Medical Faculty*, 6 (1), 38-41.

Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence On Elementary Students' Self- Esteem*. Yayınlanmamış doktora tezi. , University of San Diego, U.SA.

Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum, *Journal of Philosophy of Education*. 16, 187-198.

Gökçe, O. (1994). Türk gençliğinin sosyal ve ahlaki değerleri. *Ata Dergisi*, 1, 25- 30.

Green, K. (1975). Values clarification theory in ESL and bilingual education. *TESOL Quarterly*, 9 (2), 155- 164.

Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. McCrimmons: Great Wakering.

Grosz, B. J. , Sidner, C. L. (1986). Attention, intentions, and the structure of discourse. *Computational Linguistics*, 12 (3), 175- 204.

Griffin, R. (1976). Worries about values clarification. *Peabody Journal of Education*, 53 (3), 194- 200.

Gültekin, F. (2007). *Tarih I dersinde ise koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan*

Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hadwin, A. F. , Winne, P. H. (1996). Study strategies have meager support : A review with recommendations for implementation. *Journal of Higher Education*, 67 (6), 692- 715.

Halstead, M. J. (1996). *Values in Education and Education in Value*. 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.

Hansson, T. , Carey, G. & Kjartansson, R. (2010). A multiple software approach to understanding values. *Journal of Beliefs & Values*, 31 (3), 283- 298.

Harmin, M. , Gallagher, W. (1994). Designing curriculum for valuing and moral perspectives. *Peabody Journal of Education*, 69 (4), 80- 90.

Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi İle İlgili Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hofer, B. K. , Yu, S. L. , & Pintirich P. R. (1998). Teaching College Students to Be Self-Regulated Learners. (Editörler: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk). *Self-Regulated Learning from Teaching to Self- Reflective Practice*. London: Guilford Press, 57–85.

Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76 (6), 298- 300.

Howard- Hamilton, M. F. (1995). A just and democratic community approach to moral education: Developing voices of reason and responsibility. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30 (2), 118- 130.

Howland, J. L. , Moore, J. L. (2002). Student perceptions as distance learners in internet-based courses. *Distance Education*, 23 (2), 183–195.

Huitt, W. (2004). Analysis.

<http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>, Erişim Tarihi: 25.01.2012.

HSIE (Human Society and Its Environment). (1999). *Analysing Values* http://k6.boardofstudies.nsw.edu.au/files/hsie/k6hsie_teach_unitsofwork.pdf, Erişim Tarihi: 23.01.2012.

Hunt, B.S.(1981). *Effects of Values Activities on Content Retention and Attitudes of Students in Junior High Social Studies Classes*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona State University, USA.

İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitim, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jones, F. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: Macmillan-Hill Book Company.

Kahle, L. R. (1983). *Social Values and Social Change: Adaptation to Life in America*. New York: Praeger Publishers.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23- 52.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for value education and moral howard education. *Phi Delta Kappa*, 73 (10), 771- 776.

Kitsantas, A. , Steen, S. & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 65- 81.

Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientation in the Theory of Action. (Editörler: T. Parsons & E. A. Shilds). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press, 388- 433.

Knafo, A. , Schwartz, H. S. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439-458.

Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*, Yüksek lisans tezi , Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kohlberg, L. (1971). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. (Editörler: Clive Beck, Brian S. Crittenden & Edmund V. Sullivan). *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*. Toronto: University of Toronto Press, 23- 92.

Kropp, F. , Lavack, A. M. & Silvera, D. H. (2003). Values and collective self-esteem as predictors of consumer susceptibility to interpersonal influence among university students. *International Marketing Review*, 22 (1), 7- 33.

Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12,198-208.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Kazandırılmasında Kullanılan Değer Analizi Yaklaşımının Etkililiğinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kuşcu, R. (2009). *Ortaöğretim Sosyal Alan Ders Kitaplarında Çağdaş Değerler*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

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

Lamberta, G. C.(2004). *A Values Education Intervention Through Therapeutic Recreation for Adolescents in a Psychiatric Setting*, Doktora Tezi, Walden University, USA.

Lee, E. S. (2010). Institutional core values: Operationalising the constructs. *Journal of Beliefs & Values*, 31 (1), 1- 13.

Lickona, T. , Davidson, M. (2005). *Smart and Good High Schools: Integrating Ethics and Excellence for Success in School, Work, and Beyond*. Washington DC: Character Education Partnership.

Lickona, T. (1991). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Newyork: Bantam Books.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93- 100.

Lönnqvist, J. E. , Verkasalo, M. , Helkama, K. , Andreyeva, G. M. , Bezmenova, I. , Rattazzi, A. M. M. , Niit, T. & Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *European Journal of Social Psychology*, 39 (1), 40- 51.

Lovat, T. (2006). Values education: The missing link in quality teaching, *The National Values Education Forum*, Canberra.

Magno, C. (2009). Developing and assessing self-regulated learners. *The Assessment Handbook: Continuing Education Program*, 1, 26- 42.

Malpass, J. R. , O'Neil, J. , Harold, F. & Hocevar, D. (1999). Self regulation, goal orientation, self efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21 (4), 281–290.

Martin, J.R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6, 131-151.

Mccullough, M. E. , Willoughby, B. L. B. (2009). Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications. *Psychological Bulletin*. 135 (1), 69- 93.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*.

<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=38>, Erişim Tarihi: 25.01.2012.

Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlilik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*, Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Mikulics, M. P. (1998). *A Systematic Classification of Approaches in Values /Ethics /Moral/ Character Education*, Doktora Tezi, United States International University, USA.

Milson, A. J. , Mehilg, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.

Moilanen, K. L. , Shaw, D. S. & Fitzpatrick, A. (2010). Self-regulation in early adolescence: Relations with mother-son relationship quality and maternal regulatory support and antagonism. *J Youth Adolescence*. 39 (11), 1357- 1367.

Montalvo, F. T. , Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1- 34.

Murphy, M. (1998). *Character Education in America's Blue Ribbon Schools*. Lancaster, PA: Technomic Publishers.

Nesbitt, E. , Henderson, A. (2003). Religious Organisations in the UK and Values Education Programmes for Schools. *Journal of Beliefs & Values*, 24 (1), 75- 88.

Nota, L. , Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research* , 41 (3), 198-215.

Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemli Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*, Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education, *The Reading Teacher*, 57 (7), 640- 645.

Özer, N. (1994). *Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitim*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Paisley, P. O. , Hubbard, G. T. (1994). *Developing School Counseling Programs: from Theory to Practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41 (2), 116- 125.

Pekince, D. (2010). *Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi*, Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Perry, N. E. , Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56 (3), 298- 310.

Pintrich, P. R. , De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. (Editörler: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 451- 502.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assesing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.

Prencipe, A. , Helwig C. C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*, 73 (3), 841- 856.

Pring, R. (1984) *Personal and Social Education in the Curriculum*. London: Hodder Arnold H&S.

Powney, J. , Cullen, M.A. , Schlapp, U. , Glissov, P. , Johnstone, M. & Munn, P. (1995). *Understanding Values Education in the Primary School*. University of Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22 (2), 72–89.

Raths, L. E. , Harmin, M. & Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books Inc.

Revell, L. , Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 79- 92.

Risemberg, R. , Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (2), 98- 101.

Rodger, A. (1992). *Position Paper: Towards a Position on Moral Education in Schools*. Dundee: Northern College.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

Ryan, K. (1991). Moral and Values Education. (Editör: Arie Lewy). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Tel Aviv University: Pergaman Press, 736- 742.

Ryan, K., S Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Sağırlı, M. Ö., Azapağası, E. (2009). Investigation of self-regulated learning abilities of college students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 42 (2), 129-161.

Sağırlı, M. Ö. , Çiltaş, A. , Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yükseköğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 587- 596.

Salovaara, H. (2005). *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Dynamic Contexts of Learning*. Finland: University Press.

:

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yasam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel*

Bir Çalışma, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarı, M. , Doğanay, D. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: a qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2), 925- 940.

Sarıbaşı, D. (2009). *Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerini Geliştirmeye Yönelik Laboratuvar Ortamının Kavramsal Anlama, Bilimsel İşlem Becerisi Ve Kimyaya Karşı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Schmitz, B. , Schmidt, M. , Landmann, M. & Spiel, C. (2007). New developments in the field of self-regulated learning. *Journal of Psychology*, 215 (3), 153- 156.

Schuitema, J. , Dam, G. E. & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 69- 89.

Schug, M. C. , Beery, R. (1992). *Teaching Social Studies in the Elementary School Issues and Practices*. USA: Waveland Press.

Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and Academic Learning. (Editörler: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 631–649.

Schulte, J. M. , Teal, S. M. (1975). The moral person. *Theory into Practice*, 14 (4), 224- 235.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.

Shaffer, D. R. (2004). *Social & Personality Development* (5. Baskı). Belmont: Wadsworth Publishing.

Simmons, C. (1999). A comparative study of educational and cultural determinants of adolescent values. *Journal of Beliefs & Values*, 20 (2), 208- 218.

Simon, S. B. , Howe, L. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing Cooperation.

Sockett, H. (1992). The Moral Aspects of the Curriculum. (Editör: P.W. Jackson). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan, 543- 569.

Sönmez, V. (1994). *Öğretmen El Kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Suh, B. K. , Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119 (4), 723- 727.

Sunal, C. S. , Haas, M. E. (2002). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades a Constructivist Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Superka, D.P. , Ahrens, C. , Hedstrom, J. E. , Ford, L. J. & Johnson, P. L. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses, and an Annotated Bibliography*.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED118465.pdf>, Erişim Tarihi: 25.01.2012.

Swaggart, B. L. , Gagnon, E. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic behavior*, 10 (1), 1- 16.

Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşpınar, M. , Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/ teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 207- 215.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2007). *Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu Etkileşimli Yoğun Diski*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 53- 59.

Thomas, R. S. (1992). Values Education Discourse: A Classification of Exemplars, Doktora Tezi, University of Maryland, USA.

Tillman, D. (2000) *Living Values Activities for Children Ages 8-14*. Florida: Health Communications Inc.

Tsujimoto, R. N. , Peter M. N. (1978). A comparison of Kohlberg's and Hogan's theories of moral development. *Social Psychology*, 41 (3), 235- 245.

Tokdemir, M. A. (2007) *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle ilgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programlarında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

UNESCO (Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1993). *Strategies and Methods for Teaching Values in the Context of Science and Technology*. Thailand: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

Uysal, F. (2008). *Karakter Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*, Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52 (1), 37- 46.

Wiley, L. S. (1998). *Comprehensive Character-Building Classroom*. USA: Longwood Communications.

Wilhelm, G. M. , Firmin, M. W. (2008). Character education: Christian education perspectives. *Journal of Research on Christian Education*, 17 (2), 182- 198.

Williams, D. D. , Yanchar, S. C. & Jensen, L. C. (2003). Character education in a public high school: A multi-year inquiry into unified studies. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 3- 33.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 327- 353.

Winton, S. (2010). Character education, new media, and political spectacle. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 349- 367.

Whitney, I. B. (1986). *The Status of Values Education in The Middle and Junior High Schools of Tennessee*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Tennessee State University. USA.

Wolters, C. A. , Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26 (1), 27- 47.

Yapıcı, A. , Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173-206.

Yüksel, S. (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zimmerman, B. J. , Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614–628

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329- 339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3- 17.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. (Editörler: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13- 35.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64- 72.

EKLER

Ek 1- Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

BÖLÜM 1

1. Cinsiyetiniz: A. Kız B. Erkek
2. Yaşınız:
3. Sınıfınız
4. Aile ekonomik durum
A. Düşük B. Orta C. İyi D. Çok iyi
5. Baba eğitim durumu
A. Okur- yazar değil B. Okur- yazar C. İlkokul D. Ortaokul E. Lise
F. Üniversite
6. Anne eğitim durumu
A. Okur- yazar değil B. Okur- yazar C. İlkokul D. Ortaokul E. Lise
F. Üniversite
7. Kardeş sayısı:
8. Yaşadığınız yer
A. İlçe Merkezi B. Köy C. Diğer
9. İlerde ne yapmak istersiniz
A) Dört yıllık üniversite eğitimi B. Meslek C. İki yıllık yüksek okul eğitimi
D. Kararsızım

BÖLÜM 2

Aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan dereceleme göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Toplam 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire içine alınız. Her Zaman 5'i Sık Sık 4'ü Arasıra 3'ü Nadiren 2'yi Hiçbir Zaman 1'i daire içine alınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Çevremdeki insanların “ufak tefek” hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. İsteklerimi gerçekleştirirken toplumdaki insanları göz önünde bulundurmam.	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim.	1	2	3	4	5
21. Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.	1	2	3	4	5
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem. .	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine(asla)değer vermem.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımla sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım	1	2	3	4	5
32. Arkadaşlarımla için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlış affederim.	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42. Arkadaşlarımla yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 3

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6	7
<i>bana</i>	<i>hiç</i>					<i>bana</i>
<i>uymuyor</i>						<i>tamamen</i>
						<i>uyuyor</i>

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Bu derste öğrendiklerimi seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularımı seçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

12. Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
20. Sınavlar beni çok endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
21. Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22. Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23. Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24. Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
25. Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
26. Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
27. Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28. Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7

29. Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30. Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31. Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
32. Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
34. Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
36. Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37. Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
38. Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7
39. Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40. Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
41. Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
42. Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
43. Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
44. Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 2- Ergenlere Verilen Değer Eğitim Programı

1. oturum AYIRT ETME

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelerin kendi sahip oldukları iyi ve kötü yönleri görebilme
2. Üyelerin kendilerine karşı daha dürüst olmalarını sağlayabilme
3. Karşılarındaki insanların duygularını ve gereksinimlerini anlayabilme

EGİTSEL OYUN:

“Bir İleri bir Geri ”¹ ve “Karşımdakini Anlıyorum”² adlı etkinlikler

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru cevap, oyun, düz anlatım

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere “Bir İleri Bir Geri” adlı oyun oynatılır. Oyunda, bir öğrenci güçlük göstergesi veya zayıflık göstergesi olan bir ifade söyler. Diğer üyelerden bu güçlük ifadesine sahip olduğunu düşünen bir adım öne çıkar; bu zayıflık ifadesine sahip olduğunu düşünen ise bir adım geri gider. Diğer öğrencilerin ise bu oyunda zayıflık ifadesi söyleyen arkadaşlarına o karakteristik özelliği nasıl yok edebileceğiyle ilgili yorumda bulunur.
3. “Bir İleri Bir Geri” adlı oyundaki amaç oyunu ilk bitirmek değil, üyelerin sahip oldukları özellikleri onlara hatırlatmaktır. Bu yüzden üyelerin oyun boyunca dürüst olmaları gerekmektedir.

¹ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009 isimli eserden esinlenilmiştir.

² Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

4. Üyelerin çevresindeki insanları ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak davranmaları gerektiğini göstermek için “Karşımdakini Anlıyorum” adlı etkinlik yaptırılır.
5. “Karşımdakini Anlıyorum” adlı etkinlik de üyelere bir form dağıtılır ve formadaki yönergelere uymaları istenir.
6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

KARŞIMDAKİNİ ANLIYORUM

Hepimizi insanlara bize nasıl davranmalarını istiyorsak o şekilde davranmamız gerektiğini biliyoruz fakat bazen bazı insanlar bazı dönemlerde daha hassas oluyorlar ve onlara karşı daha dikkatli davranmamızı istiyorlar.

1. Sizce aşağıdaki yaş aralığındaki insanların ihtiyaçları nelerdir?

Çocuklar:

Ergenler:

Yetişkinler:

Yaşlılar:

2. Yukarıdaki yaş aralığındaki gruplardan birini seçiniz ve o yaş grubuna karşı nasıl daha duyarlı davranabileceğinizi yazınız.

3. İnsanlar daha çok ilgiye ihtiyaç duydukları zaman bunları hangi sinyallerle ifade ediyorlar? Ne yaparak bunu gösteriyorlar?

4. Bizim onların sinyallerini almamız niçin önemli?

Oturum 2: Tüm Hayata İlgi Duyma

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Hayattaki en gerekli şeylerinden biri olan suyun tasarrufunun hangi şekillerde yapılabileceğini bilebilme
2. Üyelerin değer verdikleri insanların onlar için ne kadar önemli oldukları hatırlatabilme
3. İnsanların toplumdaki herkes tarafından tüketilen şeylerde daha hassas olmaları gerektiğini ifade edebilme

EGİTSEL OYUN:

“Su Tasarrufu ve Kodlarımız”³ ve “Size Değer Veriyorum”⁴ adlı etkinlikler

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, oyun, düz anlatım

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere suyun ne kadar değerli olduğu hatırlatılır. Üyelere suyun boşa kullanmamak için gerekli olan ipuçları “Su Tasarrufu ve Kodlarımız” adlı etkinlikle ulaştırılmaya çalışılır.
3. “Su Tasarrufu ve Kodlarımız” adlı oyundaki amaç; rakamlarla harfleri kodlayarak üyelerin su tasarrufuyla ilgili ipuçlarına ulaşmalarını sağlamaktır.
4. Üyelerin çevresindeki sevdikleri insanları ve onlara neden değer verdiklerini hatırlatmak için “Size Değer veriyorum” adlı etkinlik yaptırılır.
5. “Size Değer Veriyorum” adlı etkinlik de üyelerin önce değer verdikleri insanların adlarını yazmaları sonra neden onlara değer verdiklerini belirtmelerini daha sonra onlara sevgilerini nasıl ifade

³ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

⁴ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

etikleri en sonda da onları gördükleri zaman sevgilerini ifade etmek için o insanlara neler söyleyebileceklerini yazmaları istenir.

6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

SU TASARRUFU ve KODLARIMIZ

1. Su tasarrufuyla ilgili ipuçlarını bulmak için bulmacaları çözünüz.

A	B	C	Ç	D	E	F	G	H	I	İ	J	K
2	20	9	16	5	22	24	3	26	50	17	12	11
L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U	V	Y	Z
15	6	14	18	8	4	7	25	1	10	30	100	13

a)

12/2	5*2	100/4	10+5	5*2	13-2	30/2	3-1	3*2+1	30/30		
25*2-10	100/2	6+1	3-1	22/2	3*2	8/4		6/3	18-2	100/2	22/2

b)

Y*1/5	V*1/3	V*1/2	P*1/2	Y*1/4	Y*1/2	E*1/2	V*1/2	M*1/3	N*1/2	Y*1/2
K*2	V*1/2	U*1/2	V*1/2	S*4	Y*1/2	E*1/2	M*1/3	O*1/3	M*1/3	

c)

U*A	U/D	Z*A	O-A	A+B	P*S	Ç+T	
Y/P	Ö/P	O+A	Ö/P	V-D	V/A-D	A+Z	Z-K

2. Su tasarrufu için yukarıdaki kodlara göre iki cümle de siz yazın.

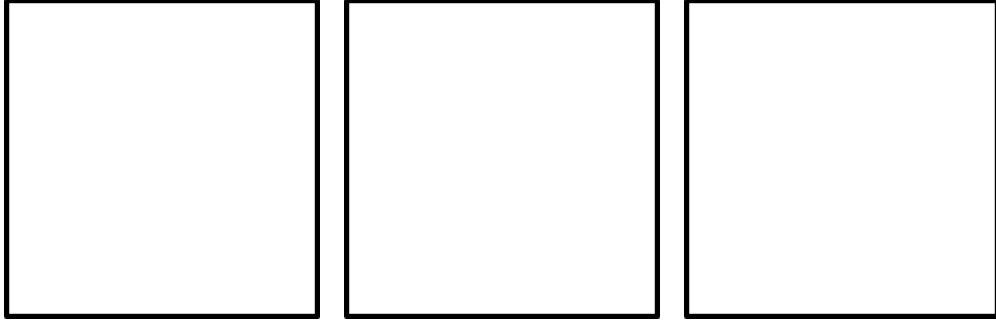
-
-

İSİM

SİZE DEĞER VERİYORUM

Değer verdiğin üç arkadaşını seçerek boşlukları tamamlayın. Niçin onlara değer verdiğini ve onlara sevgini hangi farklı yönlerle gösterebileceğini düşün. Bu insanlar aileden, arkadaşlarından, akrabalarından veya öğretmenlerinden biri olabilir.

DEĞER VERME SEBEBİN			
DEĞER VERDİĞİNİ GÖSTERDİĞİN HAREKETLER VEYA SÖZLER			
DEĞER VERDİĞİ GÖSTERMEK İÇİN YAPACAKLARIN			



Oturum 3: Kendini Tanıma

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere sahip oldukları özelliklerinin farkına varmalarını sağlayabilme
2. Üyelere zayıf yönlerini ve güçlü yönlerini göstererek, zayıf yönlerini de güçlü yönlerine dönüştürebilme
3. İnsanların her birinin hata yapabileceğini ama önemli olan şeyin hatalardan ders almak gerektiği olduğunu gösterebilme

EGİTSEL OYUN:

“Kendini Tanı”⁵ ve “Mehmet’in Kararsızlığı”⁶ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem, Çöp Kutusu

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, oyun, hikaye

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyelerine “Kendini Tanı” adlı etkinlik yapılır. Grup üyelerine bir form dağıtılarak oradaki yönergelere uyarak soruları cevaplandırmaları istenir.

⁵ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

⁶ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

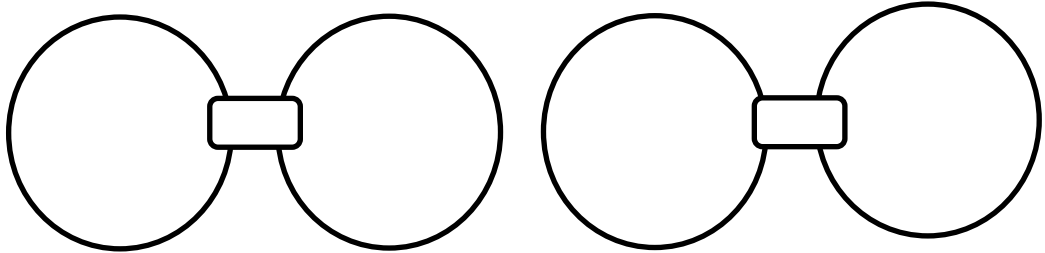
3. “Kendini Tanı” adlı etkinliğin yapılmasının amacı üyelerin yapabildiklerinin ve yapamadıklarının farkına varmalarınıdır.
4. Oturumun sonunda da “Mehmet’in Kararsızlığı” adlı hikaye okunur ve üyelerin böyle bir hata karşısında neler yapabileceği tartışılır.
5. “Mehmet’in Kararsızlığı” adlı etkinliğin cevapları tartışıldıktan sonra etkinlikteki yönergeler takip edilir ve etkinlik tamamlanır.
6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

ETKİNLİKLER

KENDİNİ TANI

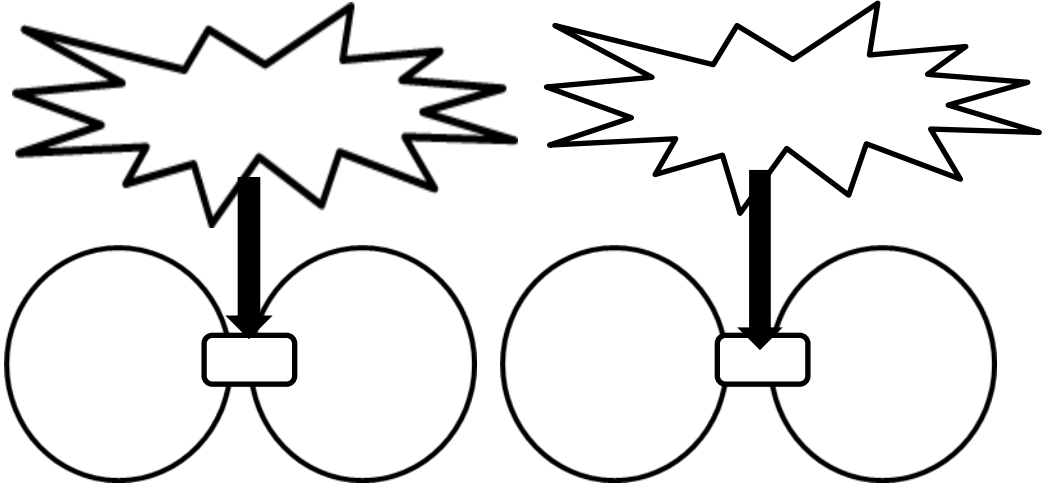
Yaptığımızda başarılı olduğumuz şeyler kendimize en çok güven hissettiren şeylerdir. Onları yapmak moralimizi yükseltir. Onları yapmaya istekli oluruz ve hatta çevremizde onları yaparken zorlanan insanlar olsa bile bu işleri yapmak için yardım ederiz.

1. En iyi yapabildiğiniz şeyler nelerdir? Aşağıdaki dairelerin içine yazınız.



Bizim yaparken en çok başarısız olduğumuz şeyler bizim zayıf olduğumuz şeylerdir. Biz sık sık böyle şeyleri yapmaktan uzak dururuz veya “Bunu asıl olsa yapamayacağım o yüzden bununla uğraşmak istemiyorum” gibi şeyler söyleriz.

2. Zayıf olduğunuz şeylerden iki tanesini yıldızları içine yerleştiriniz.



3. Zayıf olduğunuz şeyleri nasıl düzeltebileceğinizi düşünün. O davranışlarınızı nasıl dairedeki davranışlara yani çok iyi yapabildiğiniz davranışlara dönüştürebileceğinizle ilgili fikirlerinizi yazınız.

4. Yıldızın içine yazdığınız zayıf noktalardan birini seçin ve onu düzeltmek için önce yakın zamanda yapabileceğinizi daha sonra da ilerideki bir zamanda yapabileceğinizi yazınız.

Zayıf noktam:

- Bu haftanın sonuna kadar onu düzeltmek için yapacağım
- Bu dönemin sonuna kadar onu düzeltmek için yapacağım
- Bu yılın sonuna kadar onu düzeltmek için yapacağım

MEHMET'İN KARARSIZLIĞI

Unutmamamız gereken bir şey var. O da herkesin hata yapabileceğidir. Ama yaptığımız hatadan dolayı üzülme bize bir şey kazandırmaz. Önemli olan ondan ders alıp aynı şeyi tekrarlamamaktır. Şimdi Mehmet'in kararıyla ilgili hikayemizi okuyalım.

Mehmet okulunu, spor yapmayı, hayvanları, arkadaşlarıyla bir arada olmayı seçen bir öğrencidir. Fakat Mehmet'in nefret ettiği bir şey vardır. O da ev ödevi yapmaktır. Çünkü okuldan sonra futbol maçı yapmak, arkadaşlarıyla

çocuk parkına ya da onu ev ödevi yapmaktan kurtaracak her ne varsa onu tercih etmektedir.

Türkçe öğretmenleri onlara 1 ay sürecek bir proje ödevi vermiştir. Mehmet'in bunu okulda yapma şansı olsaydı morali bozulmayacaktı fakat maalesef evde yapması gereken bir ödevdir. Ödev teslimine son bir hata kalana kadar Mehmet ödevi yapmaz. Aynı hafta Mehmet'in ailesi Türkiye'ye ilk kez gelen bir Sirk'e götüreceğini söylemişlerdir. Sirk'de Ankara'da olduğu için Mehmet eğer Sirk'e giderse ödevi yetiştirme ihtimali tamamen ortadan kalkacaktır.

Mehmet tabi ki bir proje ödevi olduğunu ailesine söylememiştir. Ödevi vermezse okulda çok büyük bir problem çıkacak; Sirk'e de gitmezse en çok görmek istediği şeylerden birini kaçırmış olacak. Mehmet şimdi ne yapmalı? Şimdi parçaya göre aşağıdaki soruları cevaplayın.

1. Mehmet'in hatası nedir?
2. Mehmet bu hatadan sizce hangi dersleri çıkardı?
3. Mehmet sizce bu durumu nasıl düzeltebilir?
4. Siz de son zamanlarda yaptığınız bir hatayı ve ondan çıkardığınız dersi yazınız.
HATA DERS
5. Şimdi başka bir kağıda tekrar aynı hatayı yazınız ve öğretmenizin uzatacağı sizin de arkadaşınıza vereceğiniz çöp kutusuna hatayı yazdığınız kağıdı atınız.

Oturumun sonunda öğretmen "Hatanızdan madem ders çıkardınız o zaman o hatadan artık kurtuldunuz" diyerek etkinliği sonlandırır.

Oturum 4: Kendini Kontrol Etme

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelerin kendilerini kontrol etmenin ne olduğunu kavrayabilme
2. Üyelere öfke durumlarıyla karşı karşıya kaldıkları zaman çözüm yolları bulabilmelerine yardımcı olabilmeye
3. Üyelere paralarını kontrol edebileceklerini kavrayabilme

EGİTSEL OYUN:

“Paramı Kontrol Edebiliyorum”⁷ ve “Öfke Durumları”⁸ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere “Paramı Kontrol Edebiliyorum” adlı etkinlik formu dağıtılır. Bu etkinlikte üyelere bir takım para hesaplamaları sorulur ve kendilerinin yukarıdaki durumlarda oldukları nasıl paralarını kontrol edebilecekleri sorulur.
3. “Paramı Kontrol Edebiliyorum” adlı etkinlikteki amaç üyelere paralarını belirli bir sürede ne kadar biriktirebileceklerini göstermektir.
4. Ardından “Öfke Durumları” adlı etkinlik ile devam edilir. Bu etkinlik de üyelere karşılarına çıkan öfke durumlarına çözüm bulmaları istenir.
5. “Öfke Durumları” adlı etkinlikteki amaç üyelerin gerçek hayatta karşılaştıkları öfke içeren durumlarda çözüm bulabileceklerini yolları hatırlatmaktır.

⁷ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

⁸ Bu oyunun hazırlanmasında (Dilmaç, Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması,2007) isimli eserden esinlenilmiştir.

6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

PARAMI KONTROL EDEBİLİYORUM

1. Aşağıdaki parayla ilgili problemleri çözünüz.
 - a) Şeyma her hafta harçlığından 5 lira biriktirdi. Şeyma bir senede kaç lira para biriktirmiştir?
 - b) Funda annesinin doğum günü için 50 lira para biriktirmiştir, kardeşi de 60lira para biriktirmiştir. İki toplam kaç para biriktirmiştir?
 - c) Sinan bir ay boyunca 100 lira para biriktirmiştir. Sinan her hafta kaç para biriktirmiştir?
 - d) Murat'ın babası ona ve diğer oğluna toplam 15 lira vermiştir. Murat'ın ve kardeşinin 90 lirayı biriktirmesi için ne kadara daha ihtiyaçları vardır?

2. Sizde birisine bir hediye alacak olsanız bir senede ne kadar para biriktirebilirdiniz?

ÖFKE DURUMLARI

Aşağıdaki durumları okuyunuz ve verilen bu öfkeli durumlarda ne yaparak öfkeyi dindirebileceğinizi düşününüz.

Durum 1

Anne:(Kızına seslenerek) “Okula gitmeden önce kardeşinin kahvaltısını yaptırmanı istiyorum. (Kız derse bu sürede geç kalmaktadır.)

Kız: (Kız sinirlenmiştir). Kardeşinin kahvaltısını yaptırıp yaptırmamakta kararsızdır.

Durum 2

Müdür: (Öğretmeni odasına çağırır ve saat 12.00dir.) “Bu gün dersin bittiğinde okulda kalmanı istiyorum. (Çünkü benim mesaim 5.00de bitiyor ve toplantı 5.00de başlayacaktır)

der.

Öğretmen: (Öğretmen çok öfkelenmiştir) Çünkü dersi 12.00de bitmiştir ve akşam 5.00e kadar okulda ne yapacağını bilmemektedir.

Durum 3

Öğretmen: (Öğretmen öğrenciye seslenerek) “Ödevini yapmamışsın, sözlüne sıfır verdim” der ve not defterine sıfır yazar.

Öğrenci: (Öğrenci çok öfkelenir, dedem ölmüştü) der ve zil çalınca okuldan gider.

Durum 4

Kayınvalide: (Geline seslenerek) “Kızım çayları doldur” der. (O sırada gelini dergi okuyordur)

Gelin: “Tamam birazdan yaparım şimdi dergi okuyorum” der.

Kayınvalide: (O sırada çay taşmıştır ve kayınvalide öfkelenerek) “Ben kendi işimi kendim yaparım” der ve çayları doldurur.

Oturum 5: Kendini Analiz Etme

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelerin sahip oldukları özellikleri analiz etmelerini sağlayarak onların buldukları ortamlara uyum sağlamalarına yardımcı olabilmek
2. Üyelerin sahip oldukları becerileri fark etmelerini kavrayabilmek
3. Üyelerin önemsedikleri şeyleri analiz edebilmelerini kavrayabilmek

EGİTSEL OYUN:

“Önemsediklerim”⁹ ve “Kabiliyetlerim”¹⁰ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap

⁹ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

¹⁰ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere “Önemsediklerim” adlı etkinlik formu dağıtılır. Bu etkinlikte üyelerin önemsedikleri şeyleri analiz etmeleri istenir.
3. “Önemsediklerim” adlı etkinlikteki amaç üyelerin neye ne kadar önem verdiklerini görmelerini sağlayarak hayatlarını ona göre biçimlendirmelerine yardımcı olabilmektir.
4. Ardından “Kabiliyetlerim” adlı etkinlik ile devam edilir. Bu etkinlik de üyelerin bir kampa davet edildiğinden ve bu kampta hangi hüneleri varsa onları göstererek ortama nasıl uyum sağlayabilecekleri sorulur.
5. “Kabiliyetlerim” adlı etkinlikteki amaç üyelerin sahip olduğu becerileri fark etmelerine yardımcı olabilmektir.
6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

ÖNEMSEDİKLERİM

Hayatta başarılı olduğunuz alanlarda daha da hırslı olmanız sizin kendinizi iyi hissetmesine yardımcı olur. Birçok insan önemsedikleri şeylerin ne olduğunu öğrenmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. Siz de önemsediklerinizi tam olarak öğrenmek için aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Bir işin sonunda başarısız olacağını bilseydin ne yapardın?
2. 7 yaşında olsaydın, büyüyünce ne olmak isterdin?
3. Gelecekte olmasını istediğin 5 şeyi yaz.
-
-
-
-
-
4. Ölmeden önce tamamlamak istediğin 3 tane şeyi yaz.
-
-

-
5. Kendinle ilgili en çok sevdiğin şey ne?
 6. Gözlerinizi kapatın ve evde odanızda olduğunuz varsayın. En çok sevdiğiniz eşyalar nedir? Hangi eski eşyalarınızı hala koruyorsunuz?
 7. Yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplara göre sizde önemseydiğiniz şeylerin listesini yapınız.

KABİLİYETLERİM

Okulunuz ulusal bir organizasyondan bir mektup aldı. Mektupta bir hafta sonu kampına gitmek isteyen gönüllüler istiyor. Sınıftaki herkes katılmaya can atıyor. Fakat sadece 5 kişiye ihtiyaç var bu yüzden gitmek isteyen herkesin becerilerini yazmasını gerekiyor. Bu yazılan becerilerin de hafta sonu etkinliği için gerekli olması gerekiyor.

1. Gitar çalmaktan yemek pişirmeye kadar diğer insanlarla iyi geçirmek için ve organizasyonda işe yarayacak sahip olduğunuz becerileri yazınız.

Kişisel Özellikleriniz:

Liderlik Özellikleriniz:

Pratik Beceriler:

Sportik Özellikler:

Eğlendirici Özellikler:

2. İki akşam için aktivite önerilerinizi yazınız.

Oturum 6: Paylaşma

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere paylaşma olmadan bencil kalmanın insanları mutlu etmediğini gösterebilme
2. Üyelerin paylaşmadan neler anladıklarını öğrenebilme
3. Üyelere paylaşımın diğer insanların acılarını hafifletebildiğini anlatabilmek

EGİTSEL OYUN:

“Diğer İnsanların Hislerini Paylaşma”¹¹ adlı etkinlik

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem,

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere paylaşmanın önemli bir erdem olduğunu belirtmek için paylaşım ile ilgili bir takım sorular sorulur.
 - Paylaşımın sizin için ifade ettiği önem nedir?
 - Sahip olduğunuz şeyleri etrafınızdaki insanlarla paylaşıyor musunuz? Bunu yaptıktan sonra neler hissediyorsunuz?
 - Diğer insanlarla her şeyi paylaşıyor musunuz? Bunu yapmaya mecbur olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - Hiçbir şeyimizi paylaşmadan yaşasaydık neler olurdu? Neler hissederdiniz? Anlatınız.

¹¹ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

3. Sorulan sorulara verilerin cevapların grup üyeleri tarafından kağıtlara yazmaları istenir.
4. Daha sonra grup üyelerine “Diğer İnsanların Hislerini Paylaşma” adlı etkinlik yaptırılır. Bu etkinlikte üyelere bir takım problemler sunulur ve onları çözmeleri istenir.
5. “Diğer İnsanların Hislerini Paylaşma” adlı etkinliğin yapılmasının amacı üyelere zor durumda olan insanları görerek onların acılarını hafifletmek için paylaşım yapmalarını gerektirdiğini göstermektir.
6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

DİĞER İNSANLARIN HİSLERİNİ PAYLAŞMA

Aşağıda verilen durumları okuyunuz. İhtiyacı olan insanlara nasıl davranarak onların acılarını paylaşabileceğinizi yazınız.

KAZA

Okula bisikletle gelirken bir gün küçük bir çocuğun kaldırımında oturup ağladığını gördün. Durumunu sorduğunda öğle yemeğini gelirken düşürdüğünü ve aç kaldığını söyledi. Ne yaparak onun acılarını hafifletebilirsin?

OTOBÜS

1 saatlik bir yolculukta otobüsle seyahat ederken bir hamile kadının yanında 2 çocukla ayakta beklediğini gördün. Çocuklar yerlerinde durmuyor, kadında bir yandan çocukları durdurmaya çalışırken bir yandan da tutunabilecek bir yer aramakta. Otobüste de hiç boş yer yok. Ne yaparak ona yardımcı olabilirsin?

HUZUR EVİ

Okuldan eve gelirken yolda yeni bir huzur evinin yapıldığını gördün. Gazetede yazılana göre de oraya gelenlerin kimsesiz yaşlılar olduğunu biliyorsun. Ne yaparak onların yalnızlıklarını paylaşabilirsin?

DOĞUM GÜNÜ

Doğum günün yaklaşıyor ve bir doğum günü partisi düzenlemek istiyorsun. Partide de zıplamalı, koşmalı ve macera dolu yani bol bol hareketin olduğu etkinlikler düzenlemek istiyorsun. Fakat partiye koltuk değneğiyle katılacak bir arkadaşın ver. Sen bu etkinlikleri düzenlersen o arkadaşın bunların hiçbirine katılamayacak. Ne yapmanız gerekir?

Oturum 7: Zamanı Verimli Kullanma

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Grup üyelerine planlı programlı çalışarak zamanlarını çok etkili kullanabileceklerini gösterebilme
2. Grup üyelerine düzenli bir çalışma sonunda hem yapmak istedikleri hem mecbur kaldıkları şeylere vakit ayırabilecekleri kavrayabilme
3. Grup üyelerine bir günlerinin nasıl geçtiğini göstererek zamanla ilgili farkındalık kazanmalarına yardımcı olabileme

EGİTSEL OYUN:

“Bir Gün”¹² ve “Nasıl Cesaretli Olabilirim?”¹³ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

¹²Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

¹³ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyelerine “Bir Gün” adlı etkinlik formu dağıtılır. Formda grup üyelerinin bir gün içerisinde neler yaptıklarını yazmaları istenir.
3. “Bir Gün” adlı etkinlikteki amaç grup üyelerinin gün içinde neler yaptıklarını görmelerini sağlayacak bir ön izlenim oluşturmalarıdır.
4. Grup üyelerine “En Verimli Zamanım” adlı etkinlik yaptırılır. Üyelere bir gün içerisinde yapmak zorunda oldukları şeyler ve yapmak istedikleri şeylerin yazmaları istenir. Ardından bu özellikleri kapsayarak bir gün oluşturmaları istenir.
5. Grup üyelerine “En Verimli Zamanım” adlı etkinliğin yaptırılmasının amacı isterlerse bir gün içerisinde planlı ve programlı olarak yapmak istedikleri ve zorunda oldukları her şeye vakit ayırabileceklerini göstermektir.
6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

ETKİNLİK

BİR GÜN

Vaktinin ne kadarına hakim olduğunu düşünüyorsun? Belki televizyon önünde yada bilgisayar önünde çok fazla vakit harcıyor olabilirsin. Belki o kadar meşgulsündür ki dinlenmeye hiç vaktinin olmadığını düşünüyorsundur. Hepimiz zaman zaman bu hisleri yaşıyoruz ama önemli olan iki işin arasında kaldığımız zaman onların ikisine de gerektiği kadar önem vererek onları dengelemektir

1. Klasik bir gününde hangi aktiviteye ne kadar önem verdiğini gösteren tabloyu doldurun.

Etkinlik	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Uyku							
Yemek							
Okul							
Ders çalışma							
Spor							
Diğer insanlara yardım							
Dinlenme							
Televizyon ve bilgisayar							

2. Arkadaşlarınızla formunu karşılaştır.

EN VERİMLİ ZAMANIM

Zamanı iyi kullanabilme öğrenilerek kazanılabilen bir beceridir. Zamanı iyi kullanabilmek bizim yakın veya uzak hedeflerimizi kazanmamıza yardımcı olur. Ayrıca bizim hobilerimize daha çok vakit ayırmamızı ve daha çok boş vakit kazanmamızı sağlar.

1. Bir gün içinde Okulda, evde ve dışarda yapmak zorunda olduğunuz şeylerin bir listesini yapın.

OKULDA

EVDE

DIŞARDA

2. Bir gün içerisinde yapmak istediğiniz şeyleri yazınız.

OKULDA

EVDE

DIŞARDA

3. Şimdi de yapmak zorunda olduğunuz ve yapmak istediğiniz şeylerin hepsini kapsayabildiğiniz günlük bir plan oluşturunuz.

Saatler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar

Oturum 8: Öğrenmeye Değer Verme

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelerin hangi yöntemlerle daha kolay öğrenebileceklerini gösterip onlara buna fark ettirebilme
2. Üyelere bugüne kadar öğrendikleri bilgileri nasıl ve kimden öğrendiklerini ortaya çıkartarak öğrenmenin her fırsatta her yerde olabildiğini gösterebilme
3. Öğrenmenin hayat boyunca sürmesi gerektiğini ortaya çıkarabilme

EGİTSEL OYUN:

“Bu Benim Öğrenme Tarzımdır”¹⁴, “Bugüne Kadar Neler Öğrenmişim?”¹⁵ ve “Çalışan Beyin”¹⁶ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

¹⁴ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

¹⁵ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

¹⁶ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

EGİTSEL MALZEME

Kâğıt, Kalem,

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Oturumun başında üyelerin kendi zeka alanlarını belirlemeye yarayan çoklu zekaları kavramına göre ortaya çıkan sekiz türlü zekayı tanımaları istenir. Bunun için “Bu Benim Öğrenme Tarzımdır” adlı etkinlik uygulanır. Bu etkinlik de zeka türleriyle ilgili sorular sorulur ve daha sonra kendi zeka alanlarını kendilerinin belirlemesi ve bu şekilde öğrenme yöntemlerini anlayabilmeleri hedeflenir.
3. Ardından “Bugüne Kadar Neler Öğrenmişim” adlı etkinlik üyelere uygulanır. Bu etkinlikte üyelere bugüne kadar öğrendikleri şeyleri kimlerden, ne zaman, nerede öğrendikleri ve neden öğrenmek istedikleri sorularak hem bir beyin jimnastiği yaptırılır hem de öğrenme kaynaklarını bulmalarına yardımcı olunur.
4. Oturumun sonunda da amacı üyelerin hayatları boyunca beyinlerinin aktif olmasını sağlamak yani sürekli bir şeyleri öğrenmelerine destek olmak olan “Çalışan Beyin” adlı etkinlik uygulanır. Bu etkinlik de üyelere üç kategori sunulur. Üyelerin bu üç kategoriden hangisinin içinde öğrenmek istedikleri şey varsa onu seçerler ve onunla ilgili fikirlerini, çalışmalarını yazmaları istenir.
5. Oturum “Öğrenmeye Devam” cümlesiyle sonlandırılır.

ETKİNLİK

BU BENİM ÖĞRENME TARZIMDIR

Size uygun olan her cümle 1 puan değerindedir. Uygun olan cümleleri işaretleyiniz..

Sosyal- Kişilerarası Zeka

1. Grup çalışmalarını bireysel çalışmalara tercih ederim.
2. Basketbol, futbol, voleybol gibi grupla olan sporlar bireysel olan yürüyüş, koşu gibi sporlara göre daha eğlencelidir.

3. İnsanlar benim çok cana yakın olduğumu söylerler. O yüzden en az beş tane yakın arkadaşım vardır.
4. Tek başıma karar almaktan hoşlanmam. Mutlaka etrafımdaki insanlara fikirlerimi danışırım.

Bedensel-Kinestik Zeka

1. Hareketli bir insanımdır. Yerimde durmayı sevmem.
2. Tiyatro, drama gibi hareket gerektiren faaliyetleri tercih ederim.
3. Bir şeyi öğrenirken ona aktif olarak katılmayı severim.
4. Benim için önemli olan bir şeye bakmak değil onu uygulamaktır.

Müziksel-Ritmik Zeka

1. Müzik dinlemeyi, şarkı söylemeyi severim.
2. Evde bazen kendi kendime şarkı mırıldandığımı hissediyorum.
3. Gitar, saz, flüt çalıyorum veya çalmak isterim.
4. Bir yerde oturuyor iken ne zaman müzik çalsa ellerim ve ayaklarımla ritim tutmaya başlarım.

Doğacı-Varoluşçu Zeka

1. Hayvanlar ve bitkiler benim için çok önemlidir.
2. Yolda yürürken bitkiler çok dikkatimi çeker.
3. Ne zaman yeni bir bitki türü olsa onun ne olduğunu öğrenmeye çalışırım.
4. Çevreyi, hayvanları kısaca doğayı koruyan bir kurum da çalışmayı her zaman istemişimdir.

İçsel-Kişisel Zeka

1. Ev ödevlerimi yaparken ve sınava çalışırken her zaman kendi başımayken daha mutlu olurum.
2. Gelecekte ne olacağımla ilgili sürekli hedef geliştiririm.
3. Bir ya da iki yakın arkadaşım vardır.
4. Gece uyumadan önce her zaman gün boyunca ne yaptığımı değerlendiririm.

Sözel-Dilsel Zekâ

1. Roman, hikaye, gazete ve dergi okumak en çok yapmayı sevdiğim şeydir.
2. Şiir okumak ve yazmak benim için bir zevktir.
3. Kelime haznemi geliştirmek için bulmaca çözerim.
4. İlerde bir yazar veya şair olmak en büyük hayalimdir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ

1. Benim için bir şeyin sonucu kadar o işin sonucu ve sebebi arasındaki ilişki de önemlidir.
2. Sudoku gibi bulmacalar en çok sevdiğim bulmacalardır.
3. Sonu belli olmayan şeyleri severim ve onları çözmeye çalışırım.
4. Bilimle ilgili Bilim ve Çocuk, Bilim ve Teknik gibi dergileri okumaktan haz alırım.

Görsel-Uzaysal Zekâ

1. Resim yapmayı çok severim.
2. Bir kartondan parça kesmekten çok zevk alırım.
3. Hayallerimi resme dökmeyi çok severim.
4. Film izlemekten çok zevk alırım. Boş zamanlarımda kitap okumak veya müzik dinlemekten daha çok müzik dinlemeyi tercih ederim.

İşaretlediğiniz cümleleri her puanı kendi içinde olmak üzere toplayınız.
Hangi alanda en çok puanınız çıktı?

Sizce yukarıda çıkan zeka alanı sizin için doğru mu? Bunların dışında bir şeyi öğrenirken başka nelerden zevk alırsınız? Hangi yöntemleri tercih edersiniz?

ETKİNLİK

BUGÜNE KADAR NELER ÖĞRENMİŞİM?

Hayatta sürekli birilerinde bir şeyler öğreniyoruz: Ailemizden, öğretmenlerimizden, arkadaşlarımızdan ve bunlar gibi birçok yer.

Bugüne kadar kimden, nerede ne zaman ve nasıl öğrendiğimizi hatırlayalım. Aşağıdaki tabloyu;

1. Kim öğretti?
2. Ne öğretti?
3. Ne zaman öğretti?
4. Neden onu öğrenmek istemiştin

Sorularına uygun cevaplar vererek doldurunuz. Eklemek istediğiniz ek bilgi varsa ekleyiniz.

1. 2. 3. 4.	1. 2. 3. 4.	1. 2. 3. 4.	1. 2. 3. 4.
1. 2. 3. 4.			

ETKİNLİK

ÇALIŞAN BEYİN

Beynimiz kalbimiz gibidir Ne zaman ona bakmazsak o zaman çalışmasını bozar. Beynimizi aktif tutmak için sürekli bir şeyler öğrenmeye çalışmalıyız.

Tabloyu aşağıdaki soruları cevaplayarak doldurunuz.

- Öğrenmek istediğin bir şeyi aşağıdaki kategorilerden seç. Orada yoksa kendinde ekleyebilirsin.
- Öğrenmek istediğin şeyi öğrenince sana sağlayacağı faydaları açıkla

Spor aktivitesi	
Müzik aleti	
Oyun	

- Seçtiğin aktiviteyi öğrenirken sana gerek şeyler neler? Örneğin yüzme için palet gibi.

- Sence öğrenmek çok önemli ve gerekli bir şey mi? Öyleyse ya da değilse neden?

Oturum 9: Cesaret

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

- Grup üyelerine cesaretli olmanın bir çok işi başarmakta yardımcı olduğunu anlatabilme
- Grup üyelerine hayatta karşılarına bu tip sorunlar çıktığı zaman nasıl davranarak cesaret gösterebileceklerini gösterebilme
- Grup üyelerinin ne kadar cesur olduklarını görmelerini sağlayabilme

EGİTSEL OYUN:

“Ne Kadar Cesaretliyim”¹⁷ ve “Nasıl Cesaretli Olabilirim?”¹⁸ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kâğıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, problem çözme

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyelerine “Ne Kadar Cesaretliyim?” adlı etkinlik formu dağıtılır. Formda cesaretle ilgili ifadeler vardır grup üyelerinin bu ifadeleri ne kadar gerçekleştirebileceği ölçülmeye çalışılır. Etkinlik bittikten sonra grup üyelerinin korkaklık gösterdiği davranışları nasıl aşabilecekleri tartışılır.
3. “Ne Kadar Cesaretliyim?” adlı etkinlikteki amaç grup üyelerinin ne kadar cesaretli olduklarını görerek kendilerini tanımalarını sağlamaktır.
4. Grup üyelerine “Nasıl Cesaretli Olabilirim?” adlı etkinlik yaptırılır. Üyelere örnek durumlar verilir ve hangi davranışları göstererek bu korkaklık durumlarını yok edebilecekleri sorulur.
5. Grup üyelerine “Nasıl Cesaretli Olabilirim?” adlı etkinliğin yaptırılmasının amacı gerçek hayatta karşlarına bu tip sorunlar çıktığı zaman nasıl davranarak cesaret gösterebileceklerini ortaya çıkarmaktır.
7. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

NE KADAR CESARETLİYİM?

Aşağıdaki şeyleri yapmakta ne kadar cesaret gösterirsiniz? Kendinize puan verin.1 asla denemem, 2 belki deneyebilirim, 3 kesinlikle denerim.

1. Bir kalem almak için havuzun dibine dalabilirim.

¹⁷ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, SanFrancisco: John Wiley& Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

¹⁸ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, SanFrancisco: John Wiley& Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

2. Dik bir yokuşta kayak sürebilirim.
3. Paraşütle bir yamaçtan atlayabilirim.
4. Tanımadığım insanlar karşısında şarkı söyleyebilirim.
5. Bir oyunda başrolü oynayabilirim.
6. Bir yavru kedi kurtarmak için ağaca tırmanabilirim.
7. Eve yakın dondurma satabilirim.
8. Vücudumun herhangi bir yerine piercing veya dövme yaptırabilirim.
9. Bir yılanı yakalayabilirim.
10. Gönüllü var mı diye sorulduğu zaman parmak kaldırabilirim.
11. Yabancı bir ülkenin yemeklerini yiyebilirim.
12. Bir büyüğüme benim bildiğim ama onun bilmediği bir şeyi öğretebilirim.
13. Bana bakan bir grup insanın önünden yürüyerek geçebilirim.
14. Lunaparkta çekice veya gondola binebilirim.
15. Problemimi aileme anlatabilirim.

NASIL CESARETLİ OLABİLİRİM?

Aşağıdaki durumları okuyunuz sizce aşağıdaki durumlarda nasıl davranarak cesaretli bir insan olduğunuzu gösterebilirsiniz?

1. Karanlıktan korkmaktasınız. Arkadaşlarınızın birbirine korkunç hikayeler anlattığı bir partiye gittiniz. Hikayeler anlatılmaya başladığı zaman arkadaşlarınız ışığı söndürdü. Ne yaparsanız cesur davranmış olursunuz?
 - a) Eve gitmek zorunda kaldığınızı söylersiniz.
 - b) Bir arkadaşına ışığı yakmasını söylersiniz.
 - c) Işıkların açık olduğunu farz edersiniz.
 - d) Bunun hiç eğlenceli olmadığını söyleyerek arkadaşlarınıza kızarsınız
2. Okul kermesinde görevlisiniz ve kurabiye satıyorsunuz. Mahallede sevmediğiniz birini gördünüz. Ne yaparsanız cesur davranmış olursunuz?
 - a) Bakmadan yürürsünüz.
 - b) Görmemiş gibi davranırsınız.
 - c) Arkadaşlarımın birine yerimi devredersiniz.

- d) Kurabiyelerin okula yardım için olduğunu söylersiniz ve almak isterler mi diye sorarsınız.
3. Bir kayak partisine davet edildiniz ve daha önceden hiç kayak yapmadınız. Oraya giderseniz düşüp rezil olmaktan korkuyorsunuz. Ne yaparsanız cesur davranmış olursunuz?
- a) Bir denersiniz.
- b) Annenizden ve babanızdan izin alamadığınızı söylersiniz.
- c) Bir köşeye oturup diğer kayak yapanları izlersiniz.
- d) Evde kalırsınız.
4. Öğretmeninizin istediği gibi çok güzel bir şiir yazdınız ve onunla bir şiir yarışmasına katılacaksınız ama bir sürü insanın karşısında şiir okumaktan çekiniyorsunuz. Ne yaparsanız cesur davranmış olursunuz?
- a) Yarışmaya katılmaktan vazgeçersiniz.
- b) Öğretmeninizle kendinizi hazır hissedene kadar çalışırsınız.
- c) Seneye daha büyük olacağınızı öğretmeninize söyleyerek yarışmadan çekilirsiniz.
- d) Sizin yerinize öğretmeninizin okumasını söylersiniz.
5. Çok iyi bir yüzücü değilsiniz arkadaşlarınızdan bir denizin dibinden taş alma oyunu oynamak istediler sizde boğulmaktan korkuyorsunuz. Ne yaparsanız cesur davranmış olursunuz?
- a) Kolluk takıp denizin kenarında yüzersiniz.
- b) Arkadaşlarınıza oynamak istemediğinizi söylersiniz.
- c) Ayağınıza kramp girdiğini söyler ve oyunu oynamazsınız.
- d) Arkadaşlarınıza suyun dibine daldığınız zaman size göz kulak olmalarını söylersiniz.

Oturum 10: Sabır

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere sabrın insanın tahammül düzeyini artırdığını kavratılabilme
2. Üyelere insanların sabırlı olunca onların birçok problemlerinin de çözülebileceğini gösterebilme

3. “Sabrın çok eski zamanlardan kalma ve çok önemli düşünürlerin de üzerinde durduğu bir değer olduğunu anlatabilme

EGİTSEL OYUN:

“Benim Cevabım Budur”¹⁹ adlı etkinlik

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru -cevap, oyun, özlü sözler

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere sabrın ne kadar önemli bir nitelik olduğu ve onların bir işi başarmanın en temel koşulunun sabır olduğu hatırlatılır.
3. Üyelere “sabr” kavramıyla ilgili özlü sözler hatırlatılır ve onların bu sözler üzerinde düşünmeleri istenir. Bu sözler şunlardır:
 - Sabır, kurtuluşun anahtarıdır (**Mevlana**).
 - Sabır acıdır, ama tatlı meyvesi vardır (**Sadi**).
 - Her güç sabır ile zaman birleştirilerek sağlanır (**Balzac**).
 - Sabırlı bir adamın öfkesinden sakınınız (**La Rochefoucauld**).
 - Asıl hüner ve afiyet, bollukta sabretmesini bilmektir (**İmam-ı Gazali**).
 - Her güç sabır ile zaman birleştirilerek sağlanır (**Balzac**).
 - Her söz için doğruluk, her doğruluk için iş, her iş için de sabır gerekir (**Hatim-i Esam**).
 - İnsanlarda riyanın karışmayacağı, hakiki tek vasıf sabırdır (**Abdülaziz Bekkine**).
 - Sabır güzeldir, fakat yoksullarda olursa daha da güzel olur (**Hadis-i Şerif**)

¹⁹ Bu oyunun hazırlanmasında (Karakter Okulu Aile Seti, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003) isimli eserden esinlenilmiştir.

- Sabır, hiç yüzü ekşitmeden acıyı yudum yudum içine sindirmendir (**Cüneyt Bağdadi**)

4. Üyelere sabırlı olmanın ne anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu göstermek için “Benim Cevabım Budur” adlı etkinlik yaptırılır.
5. “Benim Cevabım Budur” adlı etkinlik de grup üyelerinin içinden bir ebe seçilir. Ebe kapının dışına gönderilir ve onun içerideki bir nesne saklanır. Ebe içeri girince saklanan nesnenin nerede olduğunu bulmaya çalışır. Ebenin soruduğu mantıklı cevaplara sorulara grup üyeleri onun sabrını ölçmek için mantık dışı cevaplar verir. Örneğin, önünde kalem var mı? sorusuna bugün misafir var diye cevap vermek. Bu mantık dışı cevaplar 15 soruda biter. Eğer ebenin sabrı tükenirse başka biri ebe olur. Oyunun ardından ebe olarak seçilen üyelerin nelere sabredip nelere sabretmediği tartışılır.
6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

Oturum 11: Liderlik

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere liderliğin ne olduğunu ne olmadığını gösterebilme
2. Üyelere liderlerin sahip olması gereken özellikleri bilmelerini sağlayabilme
3. Üyelerin liderlik özelliklerini geliştirebilme

EGİTSEL OYUN:

“Liderlik Durumları”²⁰ ve “Balona Kim Binsin?”²¹ adlı etkinlikler

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kâğıt, Kalem

²⁰ Bu oyunun hazırlanmasında (Karakter Okulu Aile Seti, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003) isimli eserden esinlenilmiştir.

²¹ Bu oyun Sinem ERGÜN tarafından geliştirilmiştir.

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru cevap, oyun

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere “liderlik” kavramından ne anladıkları sorulur.
3. Üyelere “liderlik” kavramını daha iyi anlatabilmek için “Liderlik Durumları” adlı etkinlik uygulanır. Bu etkinlikte üyelere sorular sorulur ve “liderlik” kavramını geniş çapta anlamaları hedeflenir.
4. Üyelere toplumdaki mesleklerden hangisinin topluma yön verebilecek bir meslek olduğunu gösterebilmek için “Balona Kim Binsin?” adlı oyun oynatılır.
5. “Balona Kim Binsin” adlı oyunda beş üyeden toplum için en gerekli olacak beş mesleği seçmeleri istenir. Oyuna göre daha hiçbir meslek ortaya çıkmamıştır ve bu beş üyenin tarif ettiği meslekler topluma liderlik edebilecek düzeyde olmalıdır. Kalan üyeler jüri konumundadır. Beş üyenin amacı jüriyi seçtikleri meslek olmazsa topluma liderlik edecek insanlar yetişemez diye ikna etmektir.
6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

LİDERLİK DURUMLARI

1. Liderlik her zaman iyim amaçlar için mi kullanılıyor yoksa kötü amaçlar için de kullanılabilir mi?
2. Liderlerin güçlerini, ahlaka uygun şekilde kullanmalarında topluma karşı sorumlu mudurlar?
3. Bir lidere ezberden inanmak ile yaptığı şeyleri akılda sorgulayarak inanmak arasındaki fark nedir?

4. Lider olmanın kişiye getirdiği faydalar nelerdir?
5. Çocuklar liderliklerini hangi davranışları göstererek sergileyebilirler?
6. Neden bir alanda lider olan kişi diğer tüm alanlarda da lider olamıyor?
7. Lidersiz bir toplum olsaydı ne gibi değişiklikler olurdu?
8. Bir toplumun lideri olduğunuzu varsayın. Neler yapardınız?

Oturum 12: Bağlılık

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere insanlara bağlılığın onlara güven kazandıracaklarını gösterebilme
2. Üyelerin kendilerinin ne kadar sadık olduklarını görmelerini sağlayabilme
3. Üyelere değer verdikleri insanlarla arası açılabilirse bile onlara karşı sadık kalabilmeleri gerektiğini kavrayabilme

EGİTSEL OYUN:

“Ben Olsaydım”²² adlı etkinlik

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kâğıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, oyun

²²Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, San Francisco: John Wiley & Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyelerine sadakat yani bağlılık kavramıyla ilgili sorular sorularak onların bağlılık kavramı ile ilgili fikirleri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu sorular;
 - Diğer insanlara karşı ne kadar sadıksın? 0'dan 5'e kadar kendini değerlendirmen gerekseydi kendine kaç puan verirdin?
 - Köpeklerin sadık hayvanlar olduğunu söylerler. Sence neden böyle? Köpekleri sadık yapan onların hangi davranışlarıdır?
 - Sana en çok sadık olduğunu düşündüğün arkadaşın kim? Neden onu seçtin?
3. Üyelerin bir süre düşünceleri için zaman verilir.
4. Sorulara verilen cevaplar grup üyeleri tarafından kağıda yazılır ve grup üyelerince paylaşılır.
5. "Ben Olsaydım" adlı etkinlik grup üyelerine dağıtılır. Bu etkinlikte kişilerin bir sorunla karşılaştıkları zaman bunu karşıdakini insanın güvenini sarsmadan nasıl çözebilecekleri anlatılmaya çalışılır.
6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

BEN OLSAYDIM

Aşağıdaki durumda siz olsaydınız ne yapardınız? Sadık bir insanın yaklaşımına göre sorulara cevap veriniz.

1. Okul voleybol takımının kaptanısınız. Çok yakın arkadaşının senden onu takıma almasını beklediğini biliyorsun, fakat o çok iyi bir voleybolcu değil. Ne yapacaksın?
2. Bir arkadaşına onu ziyarete gideceğini söyledin fakat tam evden çıkarken aylardır beklediğin şarkıcının konseri için başka bir arkadaşın elinde bedava iki bilet olduğunu söyledi. Ne yapacaksın?

3. Birisi sana yakın bir arkadaşının senin hakkında konuştuğunu söyledi. Ne yapacaksın?
4. Sen ve arkadaşın her sene yazın 1 hafta kampa gidiyorsunuz fakat bu sene sen gerçekten kampa gitmek istemiyorsun ve farklı bir şey yapmak istiyorsun. Ne yapacaksın?
5. Baban işte kötü bir gün geçirmiş ve eve geldiğinde suratı asıktı. O sana daha önceden verdiği satranç oynama fikrini unuttu. Ona güveniyorsun ve seninle hala oynayacağına güveniyorsun fakat o çok sinirli ve mutsuz görünüyor. Ne yapacaksın?
6. En yakın arkadaşın senden borç para aldı ve sana geri ödeyeceğine söz verdi. Fakat aradan 2 ay geçmesine rağmen hala paranı geri vermedi. Ailen ona güvenmekle hata yaptığını, paranın geri gelmeyeceğini söylüyor. Ne yapacaksın?
7. Bir arkadaşına okul çıkışında onu bekleyeceğini söyledin. Fakat aradan bir saat geçti arkadaşın hala gelmedi. Ne yapacaksın?
8. Okula her gün bir arkadaşınla yürüyerek geliyorsunuz. Fakat o gün hava çok yağmurlu ve baban okula seni arabayla bırakmaya karar verdi. Arkadaşının da seni her zamanki buluşma yerinizde beklediğini biliyorsun. Ne yapacaksın?
9. Okulunuzda iki tane basketbol takımı var. Sen ve arkadaşın birinci takımdasınız ve baştan birbirinize takımınızı şampiyonluğa götüreceğinize dair söz verdiniz. Fakat bir maç sırasında kavga ettiniz ve aranız açıldı. Daha sonra bir gün karşı takımın kaptanı ile karşılaştın ve senin onun takımına gelmeni, arkadaşının da diğer takımda kalmasını istedin. Ne yapacaksın?

10. Annen ve babanın arası iyi değil bunu en yakın arkadaşınla paylaştın. Birkaç gün sonra okulda birkaç kişinin ağzında annenin ve babanın boşanacağıyla ilgili konuşmaları duydun. Ne yapacaksın? Sence bunu en yakın arkadaşın mı diğerlerine söyledi?

Oturum 13: Özgüven

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Grup üyelerine kendilerine güvenilirse her işin üstesinden gelebileceklerini kavrayabilme
2. Grup üyelerinin kendilerine güvenmeleri gerektiğini anlatabilme
3. Grup üyelerine özgüvenleri olduğu zaman yeteneklerini de ortaya çıkarabileceklerini gösterebilme

EGİTSEL OYUN:

“Kaygım ve Başarım”²³ ve “İdeal Çikolata”²⁴ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem, Çikolata

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, oyun, hikaye, düz anlatım

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyelerine “Kaygım ve Başarım” adlı hikaye okutulur. Hikayeyi okuyan grup üyelerine özgüven kavramının bir insanın başarısında ne kadar etkili olduğu gösterilir.
3. “Kaygım ve Başarım” adlı etkinlik okutulduktan sonra grup üyelerine hikâyeden neler çıkarttıkları sorulur ve grup üyelerinin fikirleri alınır.

²³ Bu oyunun hazırlanmasında (Karakter Okulu Aile Seti, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003) isimli eserden esinlenilmiştir.

²⁴ Bu oyunun hazırlanmasında (Karakter Okulu Aile Seti, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003) isimli eserden esinlenilmiştir.

4. Grup üyelerine “İdeal Çikolata” adlı oyun oynatılır. Grup üyelerine çikolatalar dağıtılır. Grup üyelerinden kendilerinin güçlü ve olumlu taraflarını değerlendirmeleri ve bu yönleriyle ilgili abartılı ideallerini söylemeleri istenir. Grup üyeleri oluşturdukları her iddia için çikolatalarını ısıırırlar. Sırası gelen grup üyesi idealini söyler ve çikolatasını ısıırır. İdeal söylemeyen üye hakkını kaybeder, hakkı diğer tura kalır.
5. Çikolatasını ilk bitiren grup üyesi oyunu birinci olarak bitirir.
6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

KAYGIM VE BAŞARIM

“Genç Beyinler” ne güzel afiş dedi Hüseyin. Derse zaten çok geç kalmıştı ve afişi inceleyemeden hemen sınıfa girdi. Ece hanım heyecanla öğrencilerine iki ay sonra yapılacak olan şiir yarışmasıyla ilgili detayları okuyordu. Hüseyin özür dileyerek sessizce yerine oturdu. Ece Hanım; “Çocuklar hepimiz bu elimdeki başvuru formlarını alarak yarışmaya katılabilirsiniz. Bu yarışmada birinci olan Türkiye’yi uluslararası alanda temsil edecek. Bu nedenle katılmanızı çok istiyorum” dedi.

Herkes heyecanla yarışmayla ilgili sorular soruyordu. Hüseyin de çok heyecanlanmıştı fakat heyecandan yarışmayla ilgili hiçbir şey sormadı. Gerçek de Hüseyin sınıfta en iyi şiir yazan öğrencilerden biriydi. Öğretmenler hep onun şiirlerini beğenirlerdi. Akşam Hüseyin eve gittikten sonra birkaç tane deneme şiir yazdı fakat hiçbirini yarışma için beğenemedi.

Ertesi gün okula gittiğinde arkadaşlarının yazdığı şiirleri gördü iyice Hüseyin’in morali bozuldu. Yazdığı şiirlerden kimseye bahsetmedi. Vakit geçiyordu ve Hüseyin’in arkadaşlarının çoğu yarışmaya katılmaya vermişti. Öğretmeni ise Hüseyin’i bekliyordu aslında. Öğretmeni bir gün Hüseyin’i çağırarak onun neden yarışmaya katılmadığını, ona sınıfın en iyi şiir yazan öğrencilerinden biri olduğunu söyledi. Hüseyin bunun üzerine yazdığı şiirlerin hiç birini beğenmediğini ve yarışmaya katılmayacağını söyledi. Öğretmeni

ardından Hüseyin'in annesi bir mektup gönderdi. Mektupta Hüseyin'in aslında çok güzel şiir yazdığı ve bu yarışmaya kesinlikle katılması gerektiği yazıyordu.

Hüseyin'in ailesi Hüseyin'in şiirlerinden birini alıp gizlice yarışmaya gönderdiler ve bir ay sonra Hüseyin odasından ona gelen bir mektup gördü. Hüseyin yarışmayı KAZANMIŞTI. Hüseyin mutlulukla ailesinin yanına koştu, olanları ailesi ona anlattı ve daha sonra Hüseyin bir daha asla yapamam demedi. Artık onun kendine güveni gelmişti ve her şeyi yapabileceğine inandı.

Oturum 14: Duyarlı Olma

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere nasıl duyarlı olabileceklerini benimsetebilme
2. Üyelerin karşısındaki insanları anlamalarına yardımcı olarak onları üzmeden nasıl problemleri çözebileceklerini kavratılabilme
3. Üyelere toplumdaki insanların hangilerinin duyarlı insanlar grubuna girebileceklerini gösterebilme

EGİTSEL OYUN:

“Duyarsız mıyım?”²⁵ ve “Tecrübelerimiz”²⁶ adlı etkinlikler

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, eleştirel düşünme, örnek olay

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

²⁵Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, SanFrancisco: John Wiley& Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

²⁶ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, SanFrancisco: John Wiley& Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

2. Grup üyelerine duyarlılık kavramının ne anlama geldiği sorular ve çevrelerindeki insanlardan hangilerinin duyarlı olduğu ve neden grup üyelerinin onları duyarlı olarak gördükleri sorulur.
3. Grup üyelerine “Duyarsız mıyım?” adlı etkinlik dağıtılır. Bu etkinlikteki amaç grup üyelerinin duyarsız bir davranış gösterdikleri zaman karşılarındakilerinin ne hissettiklerini görebilmelerini sağlamaktır. Sorulara verilen cevaplar grup üyeleri tarafından kağıda yazılır ve grup üyelerince paylaşılır.
4. “Tecrübelerimiz” adlı etkinlik formu grup üyelerine dağıtılır ve üyelerden neden etkinlikteki insanların öyle davrandıklarını bulmaları istenir.
5. “Tecrübelerimiz” adlı etkinliğin ardından grup üyelerine, böyle problemleri olan insanlara karşı nasıl daha duyarlı davranıp onların sorunlarını çözmemize yardımcı olabileceğimiz sorulur
6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

DUYARSIZ MIYIM?

Aşağıdaki durumları yaşayan insanlar duyarsızlık gösteriyor ve karşılarındaki insanları anlamıyorlar. Sizce duyarsızlıkla karşılaşan bu insanlar neler hissediyor? Verilen B kişilerinin duygularını yazınız.

1. (B kişinin hiç parası yoktur)

A: Biz şimdi sinemaya gidiyoruz ve yemeği de dışarıda yiyeceğiz. 20lira al ve sen de bize katıl ama acele et, vaktimiz yok.

B:

2. A: Neden hala çarpım tablosu kullanırken parmaklarını kullanıyorsun? Kaç yaşına geldin hala ezberden söylemiyor musun?

B:

3. (Büyükanenin elinde bastonları vardır, çok yaşlıdır ve 20 kat merdiven çıkmaları gerekmektedir.)

A: Büyükanne acele et! Şimdi alışveriş merkezi kapanacak.

B:

4. (B kişinin babası ölmüştür.)

A: Biz babalar günü için kartlar hazırlıyoruz. Senin baban olmadığına göre sen de dayın için yapabilirsin.

B:

5. (Önemli bir toplantı vardır ve A kişisi B kişisini düşünmeden iki kişilik yeri kaplayacak şekilde oturmaktadır.)

A: Bu sırada oturacak başka yer yok. Oturacak başka bir yer bulsan iyi olur.

B:

6. A: Çamaşırları yıkarken, senin beyaz kazağını da renkliler içine atmışım. Onun da rengi boyanmış artık bunu bu renkte giyeceksin.

B:

7. (B kişinin evde annesi hastadır ve partiye bu yüzden gitmek istememektedir.)

A: Akşam parti var. Senin de kesinlikle gelmen gerek. Diğer arkadaşlarıma senin geleceğini söyledim.

B:

8. A: Bu resim senin mi? Sanki 6 yaşındaki bir çocuk yapmış gibi.

B:

9. (B kişisi maçı kaybettiği için üzgündür.)

A: Son sayıyı kaçırdığın için maçı kaybettik. Bütün suç senin.

B:

TECRÜBELERİMİZ

1. Tarık ve ailesi Konya'ya yeni taşınmıştır ve sürekli eski yaşadığı yerin ne kadar iyi olduğundan, oradaki her şeyin çok iyi gittiğinden bahsetmektedir. Duyarlı biri olarak bu sorunun çözümü için ne yapabilirsiniz?

2. Ayşe diğer arkadaşları gibi çok hızlı koşamamaktadır çünkü nefes darlığı yaşamaktadır. Arkadaşları ona yarış yapalım mı diye teklif ettikleri zaman reddetmektedir.
3. Deniz annesinin yaptığı altın gününü anlamsız bulmaktadır ve o gün evde bulunmak istememektedir. Bunun sebebinde sen Deniz'in daha çok babasıyla vakit geçirmekten dolayı olduğunu bilmektesin. Duyarlı biri olarak bu sorunun çözümü için ne yapabilirsiniz?
4. Mehmet altı yaşındadır ve 12 yaşındaki kuzeni Tuna ile yakar top oynamak istemektedir. Fakat Tuna Mehmet ile oynamak istememektedir. Duyarlı biri olarak bu sorunun çözümü için ne yapabilirsiniz?
5. Okul hafta sonu için bir piknik programı düzenlemiştir. Zeynep engellidir ve tekerlekli sandalyeyle hareket edebilmektedir. Sınıftaki diğer kızlar da Zeynep'in pikniğe gelmemesi gerektiğini çünkü o gelirse daha yavaş hareket etmek zorunda olacaklarını söylemektedirler. Duyarlı biri olarak bu sorunun çözümü için ne yapabilirsiniz?
6. Jale ve ailesi büyük bir evde yaşamaktaydılar. Fakat Jale'nin babası ölünce aile küçük bir eve geçmek zorunda kalmıştır. Jale bu durumdan rahatsızdır ve yeni evlerine kimseyi davet etmemektedir. Duyarlı biri olarak bu sorunun çözümü için ne yapabilirsiniz?
7. Arda takımın en iyi oyuncusuydu ve takımdaki antrenörün gözdesiydi fakat Arda küçük bir sakatlık geçirdiği için bir süre hastanede kalmak zorunda kaldı. Bu sürede antrenör Arda'nın yerine bir başkasını yerleştirdi ve takımın gözdesi o oldu. şu anda Arda takımda ve

antrenörün gözünde çok kötü bir konumda bulunmaktadır. Duyarlı biri olarak bu sorunun çözümü için ne yapabilirsiniz?

8. Didem birinci sınıfa gitmektedir ve sınıftaki en yavaş okuyan öğrencidir. Çünkü birkaç hafta grip olduğu için okula gidememiş ve okuma etkinliklerinden geri kalmıştır. Şu anda da okuma etkinliklerinin hiçbirine katılmak istememektedir çünkü arkadaşları onunla dalga geçmektedir. Duyarlı biri olarak bu sorunun çözümü için ne yapabilirsiniz?

Oturum 15: Girişken Olma

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Grup üyelerine girişimcilik kavramının ne anlama geldiğini ifade edebilme
2. Grup üyelerine karışık bir durumda oldukları zaman bunu girişimci bir tavırla nasıl çözebileceklerini kavratılabilme
3. Grup üyelerine girişimci bir tavır gösterdikleri zaman ne kadar verimli ve problem çözücü oldukları gösterebilme

EGİTSEL OYUN:

“Ne Yapılmalı?”²⁷ adlı etkinlik.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, oyun

²⁷ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, San Francisco: John Wiley & Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyelerine girişimcilik kavramından ne anladıkları sorulur. Üyelerden alınan fikirlerin ardından girişimcilik kavramının anlamı tahtaya şu şekilde yazılır: Girişimcilik, bir durumda yapılması gerekenin ne olduğunu bilip onu uygulamaktır.
3. Üyelerle “Ne Yapılmalı?” adlı bir oyun oynatılır. Üyelere bir odanın içinde gereğinden fazla nesnenin bulunduğu bir resim dağıtılır ve onlardan bu nesnelere girişimci bir yaklaşımla nasıl kullanabilecekleri sorulur.
4. Üyelere dağıtılan resmin üzerinde bulunan nesnelere şunlardır: içinde boyu çok uzun olan çimlerin ve bulutlu bir havada dışarda bulunan bir bisikletin bulunduğu bir tablo, birikmiş çöpler, yere atılmış bir süpürge, yerde bir kenarda duran ağlayan bir bebek, kapıdan dışarı çıkmaya çalışan bir köpek, toplanmamış bir kahvaltı masası, rafın üstünde bir süt kutusu, buzdolabının üstünde dişçiyi ara adlı bir not, yerde bebeğin çok yakınında duran bir deterjan ve bacağını yaralamış oğlan küçük bir oğlan.
5. Daha sonra grup üyelerine girişimcilik kavramını daha da kazanmaları için bir takım sorular şöyledir. Grup üyelerine sorular sorulur ve onlara girişimci bir insanın yapabileceği gibi verecekleri cevapları bir kağıda yazmaları istenir. Sorulan sorular şöyledir:
 - Eviniz darmadağın bir şekilde ve biraz sonra çok önemli bir misafiriniz var. Ne yapardınız?
 - 1 haftadır hastalandınız ve o haftaki matematik dersini kaçırdınız. Ne yapardınız?
 - Arkadaşın için stadyumda sürpriz bir doğum günü partisi vermek istiyorsun. Ne yapardınız?
 - Köpeğin yan komşunun bahçesine kaçtı, oradaki çöpü devirdi ve her yeri kirletti. Ne yapardınız?
 - Ertesi gün bir piknik düzenlediniz ve hava durumunun o gün için 40 dereceyi bulabileceğini düşündünüz. Ne yapardınız?

- Anneniz bir haftadır hastanedeydi ve bugün eve dönecek. Ne yapardınız?
 - Arkadaşlarınıza pizza siparişi vereceksiniz fakat sadece bir arkadaşınız dışında herkesin mantar sevdiğinizi fark ettiniz. Ne yapardınız?
6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

Oturum 16: Merak

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere merak olmadan öğrenmenin gerçekleşmesinin zor olduğunu anlatabilme
2. Üyelerin merak etme kavramının ne olduğunu anlamalarını sağlayabilme
3. Üyelere merakın insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olduğunu gösterebilme

EGİTSEL OYUN:

“Keşfetmek”²⁸ adlı etkinlik

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, hikaye, düz anlatım

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyeleri grup yöneticisi tarafından U şeklinde oturtulur.
3. Grup yöneticisi merak konusuyla grup üyelerine motive edici bir cümle okur. “Bir şeyi merak etmeden öğrenebilir miyiz?” sorusu sorulur. Grup

²⁸Bu oyunun hazırlanmasında (Dilmaç, İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitiminin Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması, 1999) isimli eserden esinlenilmiştir.

üyelerinden bu cümle üzerinde bir süre düşünüp ardından bu cümleden ne anladıklarını yazmaları istenir.

4. Daha sonra merak kavramıyla ilgili “Keşfetmek” adlı öykü okunur ve grup üyelerine öyküyle ilgili sorular sorulur ve öykünden neler çıkarttıkları sorulur.
5. Ardından “Evren kocamandır. Bunu keşfetmek harika bir şey olsa gerek” cümlesinden grup üyelerinin ne anladığı sorulur ve grup üyelerince tartışma yapılır.
6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

KEŞFETMEK

Hakan’ın ormanın içinde bir köyde yaşayan zeki bir çocuktur. Arkadaşlarıyla beraber sık sık ormana gidip oyun oynamaktadırlar. Bir gün oyun oynarken ormanın biraz daha ilerisinde bir göl olduğunu keşfetmişlerdir. Hakan gölleri, denizleri ve nehirleri çok sevdiği için gölün daha yakınına gidip gölü keşfetmek istemiştir. Hakan ve arkadaşları o gün göle gitmişlerdir. Fakat göle ulaştıkları zaman hava kararmıştır. Göle baktıkları zaman bir kıpırdanma görmüşlerdir ve korkarak oradan uzaklaşmışlardır.

Hakan o gece evde meraktan uyuyamamıştır. Ertesi gün sabahleyin tekrar göle gitmiş ve o kıpırdayan şeyin küçük bir kaplumbağa olduğunu görmüştür. Yine de Hakan’ın merakı yatışmıştır.

Oturum 17: Risk Alma

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Grup üyelerine risk almadan sahip oldukları yeteneklerin farkına varmadıklarını kavrayabilme.
2. Grup üyelerine bir risk almaları gerektiği zaman bunu hangi durumlarda yapabildiklerini gösterebilme
3. Grup üyelerinin bir riski aldıkları zaman onların kendilerine olan özgüvenlerinin artacağını ifade edebilme

EGİTSEL OYUN:

“Gizil Yetenek”²⁹ ve “Cesaret Oyunu”³⁰ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, oyun, hikâye

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Grup üyelerine “Gizil Yetenek” adlı hikâye okutulur. Hikâyeyi okuyan grup üyelerini risk almayla ilgili fikirlerinin oluşması sağlanır. Ardından grup üyelerinden hikâyenin arkasındaki sorulara cevap vermeleri istenir. Bu şekilde grup üyelerinin cesaret ettikleri davranışlarla ilgili tecrübelerini ortaya çıkarmaları sağlanır.
3. Üyeler U biçiminde oturtulur.
4. Grup üyelerine “Cesaret Oyunu” adlı etkinlik uygulanır. Ortaya masa konulur ve masaya görev kâğıtları yerleştirilir. Her oyuncu bir kâğıdı seçer ve okur. Oyuncunun okuduğu kâğıdı kabul etme veya reddetme yetkisi vardır. Reddedilen kâğıtlar başka bir yere ayrılır.
5. Oyuncular okudukları kâğıdın puanına göre değerlendirilir. En çok puanı alan oyunu kazanır. Kâğıtların puanları cesaret yani risk alma düzeyine göre değişir.
6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

GİZLİ YETENEK

Aşağıdaki hikâyeyi okuyunuz. Ardından altındaki soruları cevaplayınız.

²⁹ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, San Francisco: John Wiley & Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

³⁰ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, San Francisco: John Wiley & Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

Derya ve Dilek yakın arkadaşlardır ve beraber vakit geçirmeyi çok severler. Okulları kızlar için koşu takımı açtığında, Derya katılmayı çok istemiştir. Derya, Dilek'e "Çok eğlenceli olacak. Yapmamız gereken tek şey koşmak ve bu çok kolay olacak. Mutlaka ikimizde katılmamız" demiştir. Dilek çok ikna olmamıştır ama deneyeceğini söylemiştir.

Antrenmanlar hafta içi derslerin bittiği zaman başlamıştır. Başlarda çok eğlenmişlerdir. Kızlar antrenmanlarda önce okulun bahçesini ardından mahalleyi koşmaya başlamışlardır. Spor hocaları için de kızlar için de antrenmanlar eğlenceli geçmiştir.

Zaman geçtikçe, Derya çok güçlü bir koşucu olmadığını düşünmeye başlamıştır. Çünkü antrenmanlar onun için çok yorucu hale gelmiştir ve antrenmanlardan sonra kıpırdıyacak hali kalmamıştır. Özellikle havalarda ısındığı zaman Derya, güneşin altında koşmaktansa evde oturup televizyon izlemenin daha iyi olduğunu düşünmeye başlamıştır.

Fakat Dilek koşu işini başarabildiğini fark etmiştir. Koşuya başladığı zaman hemen yorulmadığını ve koşmanın onu rahatlattığını görmüştür. Zamanla kendinden büyük kızlardan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonunda kızlar takımı ilk maç için hazırdır. Derya ve Dilek de koşmaya hazırdır. Isındıktan sonra başlama düdüğü çalmıştır.

Dilek koşmaya başladığında diğer bütün kızları geçmeye başlamıştır. Sona doğru önünde sadece bir kız kalmıştır. Dilek bütün gücünü vererek ve bütün azmiyle koşmaya başlamıştır. Bitiş çizgisine çok az kalmıştır ve Dilek seyircilerin "Dilek hadi, yapabilirsin" diye çığlıklarını duymaktadır. Dilek yapmıştır. Yarışmayı kazanmıştır. Birinci olmuştur. Ardından Derya'yı cesaretlendirmeye çalışmıştır. Derya'ya dönüp "Hadi Derya, sen de yapabilirsin" diye bağırmıştır. Dilek ona gülümsemiştir ve koşmaya devam etmiştir.

Yarış bittikten sonra Derya, Dilek'in yanına gelmiş ve "Sen harikaydın Dilek" diyerek onu tebrik etmiştir. Dilek onu gülümsemiştir ve "Sen olmasaydın asla yapamazdım bu takıma bile girmezdim. Bu senin de başarın." demiştir. Derya Dilekle aynı takımı paylaştığı için daha çok mutlu olmuştur ve Derya Dilek'e "Seneye de koşu takımı yerine kız futbol takımını deneyeceğim." demiştir.

1. Sizin de Dilek gibi önce risk almaktan korktuğunuz fakat sonra başarılı olduğunuz şeyler oldu mu?
2. Dilek risk almasaydı yeteneğini görebilecek miydi? Sizce risk alındığı takdirde kişinin özgüveni artar mı azalır mı?
3. Bugüne kadar aldığımız en büyük risk neydi? Sonuç ne oldu?
4. Bugüne kadar gördüğünüz filmlerde veya okuduğunuz kitaplardaki en cesur karakter sizce kimdi? Neden?
5. Sizce her durumda risk alınabilir mi? Hangi durumlarda alınamaz?

CESARET OYUNU

Görev kağıtlarının puanları:

10 puanlık kâğıt:

Bütün dünyaya barışı getirebilirim.

5puanlık kâğıtlar:

Yangın çıkan bir binanın içinden bir çocuğu kurtarabilirim.

Arabada sıkışmış bir insanı kurtarabilirim.

Havuzda boğulan bir çocuğu kurtarabilirim.

Toplum için bir temizlik programına katılabilirim.

Bir yılanın önünden geçebilirim.

3puanlık kâğıtlar:

Yavru bir köpeği kurtarmak için ağaca tırmanabilirim.

Bir camı kırdığımda onu ben kırdım diyebilirim.

Dans derslerine katılmayı kabul edebilirim.

Derin bir havuzda veya denizde yüzebilirim.

Buzun üstünde kaymayı öğrenebilirim.

Hastanede hasta bir insanı ziyaret edebilirim.

Huzur evindeki yaşlılara bir gün gönüllü olarak yardımcı olabilirim.

Çok iyi tanımadığım birini doğum günü partime davet edebilirim.

Okul partisi için organizatör olabilirim.

2puanlık kartlar:

Lunaparkta gondola binebilirim.

Bir turist görürsem onunla konuşmayı deneyebilirim.

Çok iyi tanımadığım biriyle iletişim kurabilirim.

Sınıfta bir drama veya tiyatro etkinliğinde tahtaya kalkabilirim.

Korkunç görünen bir grup çocuğun yanından geçebilirim.

Saçımı kısacık kestirebilirim. (Kızlar için) Saçımı sıfıra kazıttırabilirim.(Erkekler için)

Modaya uygun olan ama çok garip olan bir kıyafeti giyebilirim.

Çin yemeğinin tadına bakabilirim.

Oturum 18: Emek Sarfetme

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere emek sarf etmenin ne kadar önemli olduğunu kavratılabilir
2. Üyelere özen göstermeden, emek sarf etmeden yaptıkları işler sonucunda her şeyi daha da karmaşık hale getirdiklerini gösterebilir
3. Üyelere her iş için aynı özen göstermelerinin zorunlu olmadığını ve hatta bazı şeylere daha çok önem vermeleri gerektiğini anlatabilir

EGİTSEL OYUN:

“İki Mektup Arkadaşı”³¹ ve “Neye Çok Emek Sarf Etsek”³² adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, hikâye, düz anlatım

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Emek sarf etmenin önemini anlatmak için öğrencilere bu kavramla ilgili sorular sorulur;

³¹ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, SanFrancisco: John Wiley& Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

³² Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, SanFrancisco: John Wiley& Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

- Bazı meslekler vardır ki bu mesleklere normalden fazla çaba sarf etmek gerekir. Eğer bu mesleğe sahip insanlar çok çaba sarf etmezlerse ne olurdu? (doktor, araba tamircisi, kuaför, boyacı)
- İnsanlar bir şeyde çok çaba gösterdikleri zaman nasıl ödülleniyorlar? (okulda, evde)
- Bazen bir şeyden ödül almak(para ödülü, 100 puan, gülen bebek) birisinin daha çok çaba göstermesine yardımcı olur. Niçin? Diğer motivasyon artırıcı şeyler nelerdir?
- Eğer bir işin sonunda ödül almayacaksan gene de çalışarak iyi bir iş çıkarır mıydın?
- Her gün yaptığın işleri düşün. Sonra bu işlerden daha çok emek sarf ettiğin zaman daha iyi sonuç alabileceğini düşündüklerini yaz.
- Sence uzun süre ders çalışmak mı daha faydalı yoksa sana verilen süre içerisinde daha çok çaba göstererek o vakti değerlendirmek mi?
- Çok emek sarf ettiğin bir şeyi düşün. Daha sonra bir başka insanın gelip senin yaptığın bu işi baştan sona eleştirdiğini düşün. Neler hissederdin? Bu hiç başına geldi mi?
- Sıkı çalıştığın ve sonucunda iyi bir şeyler çıkardığın bir işini anlat.

3. Sorulara verilen cevaplar grup üyeleri tarafından cevaplanır ve grup üyelerince paylaşılarak hepsinin fikri alınır.

4. “İki Mektup Arkadaşı” adlı hikaye grup üyelerine dağıtılır ve hikaye içindeki yönergeler grup üyeleri tarafından takip edilir. Hikaye esnasında öğretmen resimlerle ilgili grup üyelerine sorular sorar.

5. “Neye Çok Emek Sarf Etsek” adlı etkinlik yaptırılır. Bu etkinlik de amaç hayatta bazı işlere daha çok zaman harcanması daha çok özen gösterilmesi gerektiğini hatırlatmaktır.

6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

İKİ MEKTUP ARKADAŞI

Ben mektup arkadaşı olan iki insan hakkındaki hikâyeyi okurken sizde resimleri takip ediniz. Bazı resimlerden sonra sizlere soru da yönlendireceğim.

5A sınıfı mektup arkadaşı bulacağı için heyecanlıdır. Sınıftaki her erkek ve her kız başka ülkedeki bir okuldaki arkadaşına mektup yazacaktır. Feridun da çok heyecanlıdır. Onun mektup arkadaşı Mike'dır. Feridun Mike'a eline kağıt kalemi alıp mektup yazmaya başlar.

1. Feridun'un yapması gereken görev nedir?

Feridun çok heyecanlı olduğun için kağıdın düzeniyle uğraşmadan hemen mektubu yazar. O kadar hızlı yazmıştır ki yazısını kendi bile okumak da güçlük çekmektedir.

2. Feridun sarf etmesi gereken çabayı sizce yeterince gösteriyor mu?

Mike mektuba ulaştığında mektubu anlamak için onu sağa sola, öne arkaya çevirir ama nfile anlamaz. Mektuptan Feridun'un isminin Filiz olduğunu çıkarır ve mektup arkadaşı bir kız olduğu için ortak noktamız az diye Feridun'a mektup yazmaktaki heyecanını kaybeder.

3. Feridun'un emek sarf etmemesi sonucu ortaya çıkan hatası nedir?

Mike mektup arkadaşının bir kız olduğunu düşünerekten mektubu yazar. Onun alışveriş yapmayı sevip sevmediğini, partiye gitmekten hoşlanıp hoşlanmadığını ve bir erkek kardeşinin olup olmadığını sorar. Eğer erkek kardeşi varsa mektup arkadaşının o olması istediğini söyler.

Feridun mektubu aldığı anda sorular karşısında şok olur. O da soruları yavaş ve okunaklı bir şekilde "Evet" veya "Hayır" şeklinde cevaplar ve mektubu gönderir.

4. Hata nasıl büyüyor? Feridun mektuba yeterli özeni gösteriyor mu?

Senenin sonunda bütün mektup arkadaşları bir araya gelmiştir. Herkes mektup arkadaşını tanımıştır. Sadece Mike ve Feridun birbirlerini bilmemektedirler. Mike "İkimizin de mektup arkadaşı gelmediğine göre bundan sonra ikimiz mektup arkadaşı olalım. Benim mektup arkadaşım kendini ifade edemeyen Filiz adında bir kızdı" der. İkisi de gülerler daha sonra Feridun "Galiba senin mektup arkadaşına ne olduğunu biliyorum." der.

5. Sizce şimdi ne olacak?

NEYE ÇOK EMEK SARF ETSEK?

Bazı işler sıradandır ve çok emek sarf etmeye gerek duyulmaz. Diğerleri ise farklıdır ve gösterdiğimizden daha çok çaba sarf etmemiz gerekir. Aşağıdaki işlerden daha çok çaba göstermemiz gerekenlerin yanına işaret koyunuz.

- 1. Mektup yazarken
- 2. Oje sürerken
- 3. Resim dersinde yıldız şekli keserken
- 4. Ayran yaparken
- 5. Bilgisayara yeni bir program yüklerken
- 6. Köpeğe vermek için kaba yemek koyarken
- 7. Okuldan sonra arkadaşlarla basketbol oynarken
- 8. Küçük kardeşine kâğıttan uçak yaparken
- 9. Okuldan sonra iş görüşmesine giderken
- 10. Ütü yaparken

Oturum 19: Başarıyı Sevme

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere hedeflerinin olması gerektiğini bahsetme ve onlara ulaşmak için çaba sarf etmek gerektiğini hissettirebilme
2. Üyelerin hayallerine ulaşmalarının mümkün olduğunu anlatabilme ve bunlara ulaşmanın zaman ve emek alabileceğini gösterebilme
3. Israrlı olarak, yılmadan ve pes etmeden isteklerimize ulaşabileceğimizi fark ettirebilme

EGİTSEL OYUN:

“Hedefime Ulaşıırken”³³, “Hayalim”³⁴ ve “Pes Etmek Yok”³⁵ adlı etkinlikler.

EGİTSEL ARAÇ

³³ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

³⁴ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

³⁵ Bu oyunun hazırlanmasında (Koutsoukis, Teaching Values Toolkit, Ireland: Prim-Ed Publishing,2009) isimli eserden esinlenilmiştir.

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem, Boya malzemeleri, yapıştırıcı, makas

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, hikaye

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Üyelere hedefleri olması gerektiği hatırlatılarak “Hedefime Ulaşırken” adlı etkinlik başlatılır. Bu etkinlik deki amaç hedeflere ulaşmanın imkansız olmadığını göstermektir. Etkinlik için önce üyelere bir form dağıtılır. Daha sonra üyelere formdaki ifadeleri tamamlamaları ve soruları cevaplamaları istenir.
3. Ardından “Hayalim” adlı etkinlik ile devam edilir. Bu etkinlik bir hikayeye başlar. Üyelerin hikayedeki kahramanın hayallerine ulaştığını görmeleri onlara hayallere ulaşmanın imkansız olmadığını gösterir. Hikaye okunduktan sonra üyelere kendi hayalleriyle ilgili sorular sorulur ve onların hayalleri hakkında fikirleri alınır.
4. “Hedefime Ulaşırken” ve “Hayalim” adlı iki etkinlikte de ortak amaç hedeflere ve hayallere ulaşmanın mümkün olduğunu göstererek üyelerin bir işi başarmak için daha girişimci olmalarına yardımcı olmaktır.
5. Son etkinlik “Pes Etmek Yok” adlı etkinliktir. Bu etkinliğin amacı insan yılmadığı takdirde bir şekilde isteğini gerçekleştirebileceğidir. Bu etkinlik de uygulanırken üyelere ne zaman yılmadan bir şeyi gerçekleştirmeye çalıştıkları ve şu anda böyle bir çaba içinde olup olmadıkları sorulur. Etkinliğin sonunda da üyelere pes etmemek ile ilgili bir sözü içselleştirmeleri ve hayata geçirebilmeleri için kullanılan sözün içini boyamaları ve evde ya da okulda istedikleri bir yerde duvara yapıştırmaları istenir.
6. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

ETKİNLİK

HEDEFİME ULAŞIRKEN

Hedefler insanlar için çok önemlidir. Bir işin sonuna başarıyla ulaşmamızın en büyük şartı hedeflerdir.

1. Yaşamınızdaki hangi alanlarda hedefleriniz vardır? Düşündüğünüz alanların yanına işaret koyunuz.

Hobi Okul Kişisel şeyler (bisiklet sürmek gibi)

Diğer

2. Hedefim:

3. Bu hedef benim için çok önemli. Çünkü,

4. Hedefime ulaşırken basacağım basamaklar:

5. Hedefime ulaşırken karşılaşılabileceğim bazı zorluklar:

6. Hedefime ulaşmak ----- (zaman) alacak.

7. Hedefime ulaştığımda hissedeceklerim:

8. BAŞARDIM. HEDEFİME ULAŞTIM.

ETKİNLİK

HAYALİM

1. Aşağıdaki hikâyeyi okuyunuz.

Şarkı söylemeye beş yaşında başladım. Başlarda sadece hobi olsun diye söylüyordum. Duş yaparken, ders çalışırken, bir yerlere giderken şarkı söylemekten hoşlanıyordum. Liseyi bitirince şarkı söylemenin bana çok zevk verdiğini düşündüm ve eğitimime güzel sanatlar fakültesinde devam ettim. O zaman artık sanatçı olmayı kafama koymuştum. Bazen sabaha kadar çalıştım bazen arkadaşarımla randevularımı iptal ettim ama her şeye değdi çünkü hedeflerime ulaştım. Şu an çok ünlü bir şarkıcı oldum.

- a. İnsanların hedeflerini, isteklerini karşılama süresince başlarına gelen ne gibi zorluklar vardır?
- b. Hayallerinize ulaşmış ünlü bir sanatçı olduğunuzu hayal edin. Neler hissediyorsunuz?
- c. Sizde olmasını çok istediğiniz bir şey gerçekleştiğinde neler hissettiğinizi yazın.

ETKİNLİK

PES ETMEK YOK

Gerçekleşme ihtimali çok düşük olan şeyler vardır. Bir bebeğin dört aylıkken yürümeye başlaması gibi. Ama bebek ısrarla ve inatla düştüğü zaman bile yılmadan yürümeye devam eder. Bizim için de aynı şey geçerlidir. Biz de bazen gerçekleşmesi zor olan şeyleri ısrarla isteriz. Bebek sonuç da nasıl amacına ulaşmış yürüyebiliyorsa biz de ısrarcı olduğumuz zaman üstesinden gelemeyeceğimiz iş yoktur ve geç de olsa hedefimize ulaşırız.

1. Ne zaman bir şeyin olmasını çok istedin ve bu konuda çok ısrarcı oldun?
2. Şu anda da gerçekleşmesini çok istediğin ve hala ısrarını sürdürdüğün bir şey var mı?
Varsa, o nedir? Açıklar mısın?

Yoksa ilerisi için bu ne olabilir?

3. Aşağıdaki yazının içini boya ve odana ya da okulunda bir yere as.

**İLK BAŞTA YAPAMADIYSAN
PES ETMEK YOK, TEKRAR DENE**

UYGULAMA SÜRESİ: 40+40 dakika

KAZANIMLAR:

1. Üyelere sorumluluk sahibi olmalarından dolayı kendilerini iyi hissettirebilme
2. Üyelerin sorumluluk kavramının anlamıyla ilgili bilgilerini artırabilme
3. Üyelere hangi davranışın sorumluluk sahibi bir insan tarafından yapılabileceğini, hangi davranışın sorumluluk sahibi olmayan bir insan tarafından yapılabileceğini kavratılabilme

EGİTSEL OYUN:

“Güven Yürüyüşü”³⁶ ve “Ben Sorumluluk Sahibi Bir İnsanım”³⁷ adlı etkinlikler

EGİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EGİTSEL MALZEME

Kağıt, Kalem

EGİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, oyun

SÜREÇ

1. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
2. Sorumlulukla ilgili olan “güven yürüyüşü” adlı oyun oynatılır. Oyunda biri gözü bağlı biri gözü açık iki eş olur. Gözü açık eş gözü bağlı eşini yönlendirir onun hedef noktaya gidene kadar bir yere çarpmamasını sağlar. Oyun bittikten sonra da gözü kapalı eşe, “Arkadaşın sorumluluk sahibi olmasaydı ne yapardın?” sorusu sorulur.

Bu oyunda sorumluluk almanın ve bir insanın diğer insana güvenmesinin ne kadar önemli olduğu grup üyelerine gösterilir.

3. Grup üyelerine sorumluluk kavramıyla ilgili sorular sorularak onların sorumluluk kavramı ile ilgili fikirleri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu sorular;
 - Okulda, evde ve toplumda hangi işleri yapmakla sorumlusunuz?
 - Arkadaşınız size bir işi yapmanız için sorumluluk yüklerse ve siz o sorumluluğu yerine getirmezseniz ne hissedersiniz?
 - Annenizin veya babanızın sizin hangi işleri yapabileceğinize inanmasını isterdiniz? Neden hala o işlerde size sorumluluk yüklemiyorlar?
 - Sizce neden bazı insanlar ağır sorumluluk gerektiren işleri yüklenmek istemiyor?

³⁶Bu oyunun hazırlanmasında (Tillman, Living Values Activities for Children Ages 8-14, Florida: Health Communications, Inc. Deerfield Beach, 2000) isimli eserden esinlenilmiştir.

³⁷ Bu oyunun hazırlanmasında (Mannix, Character Building Activities for Kids, San Francisco: John Wiley & Sons Inc, 2002) isimli eserden esinlenilmiştir.

- Siz olsanız çok fazla sorumluluk gerektirmeyen ve maaşı düşük olan bir işi mi yoksa daha yüksek maaşlı fakat ağır sorumluluk gerektiren bir işi mi tercih ederdiniz?
- 4. Sorulara verilen cevaplar grup üyeleri tarafından kağıda yazılır ve grup üyelerince paylaşılır.
- 5. “Ben Sorumluluk Sahibi Bir İnsanım” adlı etkinlik formu grup üyelerine dağıtılır ve form içindeki yönergeler grup üyeleri tarafından takip edilir.
- 6. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup oturumu sonlandırılır.

BEN SORUMLULUK SAHİBİ BİR İNSANIM

Aşağıdaki durumları okuyunuz ve sorumlu bir insanın davranışını gösteren cevabı işaretleyiniz.

1. Ayşe'nin her hafta sonu sabah kahvaltıdan sonra bulaşıkları yıkaması gerekmektedir. Bir gün Ayşe'nin arkadaşı onu telefonla arar ve onunla alışverişe gitmek istediğini söyler. Ayşe acele eder çünkü alışverişe gitmeyi o da istiyordur. Bu durumda Ayşe ne yapmalı?

- a) Annesinden kahvaltının bulaşıklarını yıkamasını istemeli.
- b) Arkadaşına onu beklemesini söyleyip, önce bulaşıkları yıkayıp sonra arkadaşıyla buluşmalı
- c) Arkadaşlarıyla alışverişe gidip geldikten sonra bulaşıkları yıkamalı

2. Sude'nin Pazartesi günü öğleden sonra sosyal bilgiler sınavı vardır. Öğretmeni ona çalışma kağıtlarını ve kitaplarını Cuma gününden evine götürmesini ve hafta sonu çalışmasını istemiştir. Bu durumda Sude ne yapmalı?

- a) Pazartesi öğle arasında eve gitmeyip okulda çalışmalı
- b) Sınıf arkadaşını hafta sonu eve çağırıp beraber ders çalışmalı
- c) Çalışma kâğıtlarını ve kitaplarını öğretmenin dediği gibi Cuma gününden eve götürüp ders çalışmalı.

3. Engin'in her Çarşamba günü 16.00'da basketbol antrenmanı vardır. Antrenmana yetişmesi için 15.30'da yola çıkması gerekmektedir ve spor

malzemeleri evdedir. Oraya her gittiğinde üstünü değiştirmesi, basketbol topunu yerinden çıkarması onun vaktini almaktadır. Bu durumda ne yapmalı?

- a) Eşofmanlarını ve spor malzemelerini önceden hazırlayıp oyalanmadan evden çıkıp hemen antrenmana gitmeli.
- b) Okul çıkışında babasını arayıp ondan kendisini antrenmana bırakmasını istemeli.
- c) Zil çalar çalmaz yetişmek için olabildiğince hızlı koşmalı.

4. Hakan'ın doğum günü için amcası ona İsviçre'den bir saat göndermiştir. Babası amcasına teşekkür etmeyi unutmamasını söylemiştir. Bu durumda Hakan ne yapmalı?

- a) Amcasının doğum gününe kadar bekleyip o gün hem amcasının doğum gününü kutlamalı hem saat için teşekkür etmeli.
- b) Daha sonra unutturum diye hemen amcasını arayıp teşekkür etmeli.
- c) Amcası bir hafta sonra Türkiye'ye geldiğinde teşekkür etmeli.

5. Murat'ın öğretmeni ona arkadaşlarıyla yapması gereken bir grup ödevi vermiştir. Bu akşam 19.00'da buluşup görev dağılımı yapmaları gerekmektedir. Murat bu durumda ne yapmalı?

- a) Arkadaşlarını sabahtan arayıp akşamki toplantı için haber vermeli.
- b) Ertesi gün sabahtan arkadaşları okula gelince görev dağılımı yapmaya karar vermeli.
- c) Grup çalışması sorumluluk gerektiriyor diyerek yalnız başına çalışmayı tercih etmeli.

6. Selim amcanın günde iki kez tansiyon ilacı alması gerekmektedir. Sabah ilacını almıştır fakat akşam çok yorulmuştur ve yatağa gitmiştir fakat yatağa gittiğinde ilacı içmediğinin farkına varmıştır. Selim amca ne yapmalı?

- a) Nasıl olsa yarın içerim diye uykuya dalmalı.
- b) Yatağından kalkıp hemen ilacını içmeli.
- c) Eşine seslenip ilacı kendisine getirmesini istemeli.

7. Selinlerin sınıfında derse geç kalan her öğrenci sınıf arkadaşlarına bir dondurma almalı diye bir kural vardır. Selin o gün sabah derse geç kalmıştır ve tüm arkadaşlarına dondurma alması gerekmektedir. Akşam eve gittiğinde Selin dondurmaları almıştır fakat tadına bakmak için önce bir tane yemiştir daha sonra çok beğenip ikinci ve üçüncü dondurmayı da yemiştir. Selin bu durumda ne yapmalı?

- a) O gün okula gitmeyip öğretmenin kızgınlığının geçmesini sağlamalı.
- b) Sınıf arkadaşlarına daha sonra alacağını söylemeli.
- c) Sabah her zaman uyandığı saatten erken kalkıp yediği dondurmaların yerine üç dondurma daha almalı.

8. Ece hafta sonu evde dinlenmektedir. Annesinin o gün alışverişe gitmesi gerektiği için onu evde yalnız bırakmıştır. Annesi eve gelmeden önce Ece'ye odasını toplaması gerektiğini söylemiştir. Ece bunu kabul etmiştir fakat Ece daha annemin gelmesine çok vakit var diye televizyon izlemeye koyulmuştur. Bu durumda Ece ne yapmalı?

- a) Bir çizgi filmini izledikten sonra odasını toplamalı.
- b) Annesinin gelmesine daha çok vakit var diye o gün sevdiği tüm çizgi filmleri izlemeli.
- c) Annesi geldiğinde ondan odasını toplamasını istemelidir.