

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**  
**ANABİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ VE İSTENMEYEN  
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Doktora Tezi**

**Faysal ÖZDAŞ**

**Danışman: Doç. Dr. Burhan AKPINAR**

**ELAZIĞ –2013**

T.C.  
Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**

Faysal ÖZDAŞ'ın hazırlamış olduğu "Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 10/11/2013 tarih ve 35/2 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 01/11/2013 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ .....  İmza
2. Doç. Dr. Behçet ORAL ..... 
3. Doç. Dr. Burhan AKPINAR (Danışman) .....
4. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ ..... 
5. Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU..... 

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun..... tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlamış olduğum “Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim. 01/11/2013.

(imza)

Faysal ÖZDAŞ

## ÖZET

### Doktora Tezi

### Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

### Fırat Üniversitesi

### Eğitim Bilimleri Enstitüsü

### Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ, 2013, Sayfa: XVIII+168

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesi ile bu programın hedef kitlesini teşkil eden öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığını tespit etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri hangi düzeydedir?

2. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; a) Cinsiyet, b) Branş, c) Kıdem ve d) Görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

3. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Okulda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında; a) Cinsiyet, b) Branş, c) Kıdem ve d) Görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

5. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişki nasıldır?

Betimsel araştırma modellerinden karma araştırma modelinde yürütülen bu araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçede yer alan 56 okulda (51 resmi ve 5 özel okul) görev yapan 1450 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 34 (30 resmi ve 4 özel okul) okulda görev yapan 590 öğretmenden (545 resmi okul ve 45 özel okul) oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış

veriler ise, 172 öğretmenden görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, Bağımsız Gruplar t-testi, Mann-Whitney U-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testinin anlamlı olduğu durumlarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine dayalı olarak, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin “Bireyler arası ilişkiler” “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarındaki değerler “Kısmen Yeterli” düzeyinde kazanılmış olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutlarında “Bazen” düzeyinde gerçekleşmektedir. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark, erkek öğretmenlerin lehinedir. Kıdem süresine göre, “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehinedir. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına yönelik olarak, branş değişkenine göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, Değerler Eğitimi, İstenmeyen Davranışlar, Ortaokul Programları, Okulda Değerler Eğitimi,

## **ABSTRACT**

### **Ph.D. Thesis**

## **The Evaluation of Teacher's Opinions Regarding The Student Misbehaviours and The Training of Values at Secondary Schools**

**Fırat University**

**Institute of Educational Science**

**Division of Curriculum and Instruction**

Elazığ, 2013; Page: XVIII+168

The general objective of this study is to determine the values taking place in the curriculum of secondary school acquisition level and the incidence of students' misbehaviors who are the targeted group in this study. Depending on the overall goal of this study, it has been tried to seek answers to the following up- objectives.

1. At what level are the teachers' opinions about the acquisition level of the values that are present at secondary education programmers?

2. As regards to the values in the curriculum of secondary school acquisition level among the teachers' opinions, is there a significant difference according to the following variables; a) gender b) branch c) seniority and d) the type of the school that working ?

3. How are the opinions of the teachers regarding to the incidence of the students' misbehaviors?

4. As regards to the incidence of the students' misbehaviors among the views of the teachers, is there a significant difference according to the following variables; a) gender b) branch c) seniority and d) the type of the school that working ?

5. What is the level of the relationship between the values in the curriculum of secondary acquisition level and the incidence of the students' misbehaviors?

This study has been carried out by using one of the descriptive research models: Integrated research scanning model and the scope of the study covered 1450 teachers working in 56 schools ( 51 official, 5 private) in the city centre of Batman in 2012-2013 Education and Teaching year. The sample of the study has been made up with 590 teachers (545 official schools, 45 private schools) working in 34 schools ( 30 official, 4

private schools) who are chosen by using simple random sampling model. In the qualitative dimension of the research, criterion sample survey is used and this has been attained through the application of 172 teacher interview forms.

In analyzing the quantitative data; Median, Standard Deviation, Detached Groups t-test Mann-Whitney U-test and One-Way Variance Analysis have been applied. For the nonparametric significant, Mann-Whitney U-test has been applied. In the analysis of the qualitative data, content analysis method has been used. The following results have been obtained from the analysis of the data:

Based on the opinions of the teachers who involved in this study, values in the curriculum of secondary school; values in dimensions of “Interpersonal Relations”, “National Values”, “Universal Values” and “Autonomy” have been acquired at “Partially Sufficient” level. Among the teachers’ opinions referring to the acquisition level of the values in secondary schools according to the school variables, It has been proved that there is a significant difference in favour of the teachers working in private schools but according to gender, seniority and branch variables, there is not a significant difference.

According to the teachers involved in this study, the incidence of the students’ misbehaviors; behaviors that frequently appeared in dimensions of “Interpersonal Relations”, “Out Class Behaviors”, “Mischievous behaviors” have been occurred at “Sometimes” level. Among the teachers’ opinions referring to the incidence of the students’ misbehaviors according to the school variables, It has been proved that there is a significant difference in favour of the teachers working in private schools. According to gender variable, there is a significant difference is in the favour of the male teachers.

According to seniority period, in dimensions of “Interpersonal relations” and “Mischievous behaviors” there is a significant difference between the teachers who has 1-5 seniority years and 11-15 seniority years among the teachers’ opinions about the incidence of the students’ misbehaviors. This difference in favour of the teachers who has 11-15 seniority years. According to the incidence of the students’ misbehaviors; according to branch variable, there is not a significant difference among the teachers’ opinions. When results are evaluated as a whole, there seems to be a significantly

negative relationship between the acquisition level of the values in secondary schools and the incidence of the students' misbehaviors.

**Key Words:** Values, Values Education, Misbehaviors, Curriculum of Secondary School, Values Education in Schools,



## İÇİNDEKİLER

<b>ONAY .....</b>	<b>I</b>
<b>BEYANNAME.....</b>	<b>II</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>V</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>VIII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>XIV</b>
<b>EKLER LİSTESİ.....</b>	<b>XVII</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
I. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar.....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>10</b>
<b>II. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>10</b>
2.1. Değerler Kavramı Üzerine.....	10
2.2. Değerlerin Özellikleri.....	15
2.3. Değerlerin Kaynakları.....	16
2.4. Farklı Disiplinlerde Değerler.....	18
2.4.1. Felsefe ve Değerler .....	19
2.4.1.1. Çeşitli Felsefelere Göre Değerler.....	21

2.4.1 2. İdealizm ve Değerler .....	21
2.4.1.3. Realizm ve Değerler.....	23
2.4.1.4. Pragmatizm ve Değerler.....	24
2.4.1.5. Varoluşçuluk ve Değerler.....	25
2.4.2. Sosyoloji ve Değerler.....	27
2.4.3. Psikoloji ve Değerler.....	29
2.2. Değerler Eğitimi.....	31
2.2.1. Değerler Eğitiminin Tarihi Gelişim Seyri.....	34
2.2.2. Değer Eğitiminde Yerelleşme-Küreselleşme İkilemi.....	36
2.2.3. Değerler Eğitimin Amacı.....	40
2.2.4. Ortaokul Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi.....	42
2.2.5. Örtük Program ve Değerler Eğitimi .....	44
2.2.6. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü.....	47
2.2.7. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü .....	49
2.2.8. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar .....	52
2.2.8.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi. ....	54
2.2.8.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı.....	55
2.2.8.3. Değer Analizi .....	57
2.2.8.4. Değer Açıklaması.....	58
2.3. İstenmeyen Davranışlar.....	61
2.3.1. İstenmeyen Davranış Nedenleri.....	63
2.3.1.1. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler .....	63
2.3.1.2. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler.....	66
2.3.1.3. Okuldan Kaynaklanan Nedenler.....	68
2.3.1.4. Eğitim Programından Kaynaklanan Nedenler.....	70

2.4. Değerler Eğitimi İle İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki .....	71
2.5. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	73
2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	79
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>85</b>
<b>III. YÖNTEM .....</b>	<b>85</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	85
3.2. Evren.....	85
3.3. Örneklem.....	86
3.4. Veri Toplama Araçları .....	88
3.4.1. Nicel veriler.....	88
3.4.2. Nitel Veriler.....	90
3.5. Verilerin Toplanması.....	90
3.6. Verilerin Analizi.....	91
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....	91
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	93
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>94</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>94</b>
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	94
4.1.1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.	94
4.1.2. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Bireyler Arası İlişkiler” Boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	95
4.1.3. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Milli Değerler” boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97

4.1.4. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Evrensel Değerler” Boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	98
4.1.5. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Özerklik” boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	100
4.1.6. Öğretmenlerin Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Görüşlerine Dair Genel Bulgular ve Yorumlar.....	101
4.1.7. Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlerin kazandırılmamasının Nedenleri...	102
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....	106
4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinde İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları .....	106
4.2.2. Ortaokullarda “Bireyler Arası İlişkiler” Boyutundaki İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	107
4.2.3. Ortaokullarda “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutundaki İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	109
4.2.4. Ortaokullarda “Zarar Verici Davranışlar” boyutundaki İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri....	110
4.2.5. Ortaokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	111
4.2.6. Ortaokullarda İstenmeyen Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	112
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	115
4.3.1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	116

4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine	
İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	116
4.3.3. Branş Değişkenine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine	
İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	118
4.3.4. Kıdem Süresine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine	
İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	119
4.3.5. Okul Türüne Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin	
Öğretmen Görüşleri.....	120
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	121
4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinde İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına	
İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev	
Yapılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Bulgular ve Yorumları.....	121
4.4.2. Cinsiyete Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme	
Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	122
4.4.3. Branş Değişkenine Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme	
Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	124
4.4.4. Kıdem Değişkenine Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına	
İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	125
4.4.5. Okul Türüne Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme	
Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	128
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	129
4.5.1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma	
Düzeyi ile İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı	
Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve	
Yorumları.....	129
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>134</b>
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>134</b>

5.1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	134
5.2. Ortaokul Öğrencilerinde İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	134
5.3. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Sonuçlar.....	135
5.4. Ortaokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar.....	137
5.5. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ile İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	138
5.6. Öneriler.....	139
5.4.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	139
5.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	141
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>142</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>159</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>168</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Evren ve Örnekleme Alınan Okul ve Öğretmenlerin Dağılımı.....	86
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	87
Tablo 3. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ölçeği ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler.....	90
Tablo 4. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Bireyler Arası İlişkiler Boyutundaki Değerlerin Benimseme Düzeyleri.....	95
Tablo 5. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Milli Değerler” Boyutundaki Değerlerin Benimseme Düzeyleri.....	97
Tablo 6. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Evrensel Değerler” Boyutundaki Değerlerin Benimseme Düzeyleri.	98
Tablo 7. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Özerklik” Boyutundaki Değerlerin Benimseme Düzeyleri.....	100
Tablo 8. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlarına İlişkin Genel Bulgular.....	101
Tablo 9. Ortaokul Öğretim Programlarındaki Değerlerin Kazandırılmamasının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	102
Tablo 10. Öğretmenlerin Ortaokullarda “Bireyler Arası İlişkiler” Boyutundaki İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşleri.....	107
Tablo 11. Öğretmenlerin Ortaokullarda “Sınıf Dışı Davranışlar” Boyutundaki İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşleri.....	109

Tablo 12. Öğretmenlerin Ortaokullarda “Zarar Verici Davranışlar” Boyutundaki İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşleri.....	110
Tablo 13. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Genel Bulgular.....	112
Tablo 14. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	113
Tablo 15. Cinsiyete Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	116
Tablo 16. Branşa Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	118
Tablo 17. Kıdem Süresine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	119
Tablo 18. Okul Türüne Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	120
Tablo 19. Cinsiyete Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	122
Tablo 20. Cinsiyet Göre Öğretmenlerin Ortaokullarda İstenmeyen Davranışlarının Sıklığına İlişkin Homojen Dağılım Göstermeyen “Sınıf Dışı Davranışlar” Boyutundaki Mann-Whitney U-testi Sonuçları.....	123
Tablo 21. Branşa Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	124
Tablo 22. Branşa Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Homojen Dağılım Göstermeyen Bireyler Arası İlişkiler ve “Zarar Verici Davranışlar” Boyutları İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	125



Tablo 23. Kıdem süresine Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	126
Tablo 24. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ortaokullarda İstenmeyen Davranışlarının Sıklığına İlişkin Homojen Dağılım Göstermeyen “Zarar Verici Davranışlar” Boyutundaki Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	127
Tablo 25. Okul Türüne Göre İstenmeyen Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	128
Tablo 26. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ile İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon Analizi).....	130

## EKLER LİSTESİ

Ek-1. Örnekleme Alınan Okullar ve Bu Okullara Dağıtılıp Dönen Ölçek Sayıları.	159
Ek-2.Taslak Ölçeğin Uygulandığı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	160
Ek-3.Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği Scree Test Diyagramı Sonuçları.....	161
Ek-4.İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Ölçeği Scree Test Diyagramı Sonuçları.....	161
Ek-5. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	162
Ek-6. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	163
Ek-7. Araştırma Ölçeği.....	164
Ek-8. Araştırma izin Yazısı.....	167
Ek- 9. Özgeçmiş.....	168

## ÖN SÖZ

### ORTAOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ VE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bireyin ve toplumun huzur ve mutluluğu için ülkeler milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunu gerçekleştirmenin önemli yollarından biri, bu konuda eğitim kurumlarının sorumluluk almalarıdır. Bu anlamda düşünüldüğünde, Türkiye Eğitim Sisteminde, gerek yasal düzenlemeler, gerekse uygulama boyutunda değerlerin kazandırılma düzeyini arttırma ve okullarda istenmeyen öğrenci davranışları azaltma konusunda önemli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın, değerlerin kazandırılması ve istenmeyen öğrenci davranışları önlenmesi konusunda ilgililerde farkındalık oluşturmaya beklenmektedir.

Doktora tez çalışmam boyunca her zaman destek olan, rehberlikte bulunan, pratik çözümleriyle önümü açan ve tezin şekillenmesinde büyük emeği olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimi boyunca fikirlerinden istifade ettiğim değerli hocam Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ'e teşekkür ederim.

Gerek doktora eğitimi süresince, gerekse tez izleme jürisinde yer alarak önemli katkılar sunan Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ ve Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ hocalarıma teşekkür ederim. Tez izleme jürisinde yer alarak önemli katkılar sunan Doç. Dr. Behçet ORAL ve Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU hocalarıma teşekkür ederim. Tez çalışmam sırasında fikirlerinden yararlandığım Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ Yrd. Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM, Öğr. Gör. Ömer Murat ÖTER ve Öğr. Gör. Dr. Mehmet Ali AKIN'a teşekkür ederim.

Hiçbir zaman hayır dualarını eksik etmeyen anne ve babama, doktora çalışmam boyunca maddi ve manevi desteğini aldığım eşim Songül ÖZDAŞ'a ve bu süreçte yeterli zaman ayıramadığım çocuklarım İsmail, Mustafa ve Ömer Faruk'a teşekkür ederim.

Faysal ÖZDAŞ  
Elazığ, 2013

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın, diğer insanlarla barışık ve sağlıklı bir şekilde hayatını devam ettirebilmesi için toplumla bütünleşmeye, toplum içinde yaşamaya ihtiyacı vardır. Bu durum, insanın sosyal yaşayış, kültürel durum ve ahlaki kural gibi toplum üyelerinin geneli tarafından kabul görmüş ilkelere uyması ile mümkündür. Bu ilkeler, toplum üyesi bireylere aile, sosyal çevre ve okul gibi kurum ve vasıtalarla benimsetilir. Bunlardan okullar, sözü geçen bu ilkeleri, resmi (formal) eğitimin temel enstrümanı olan öğretim programları aracılığı ile kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak toplumsal ilkelerin bireylere benimsetilmesi sürecinde, küçük bir toplum olan okulun sosyo-kültürel değişkenleri ve öngörülmeleyen örtük etkilerin de payı büyüktür.

Genelde eğitimin, özelde ise okulun bireyin toplumsallaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle toplumların değişim ve gelişim dönemlerinde eğitim sistemleri, diğer kurum / kuruluşlar ile birlikte özellikle okullar vasıtasıyla birey / toplum üzerinde etkilerini hissettirmektedir. Eğitimin bu önemli gücünü bilen toplumlar, sürekli olarak eğitimde gelişim ve değişimden yana çaba göstermişlerdir.

20. yüzyılın ortalarında başlayan değişim süreci, özellikle son otuz yılda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini geliştirme çabası içinde olmuşlardır. Bu çabalar, sistem düzeyinde reformları gerçekleştirme, modern kurumlar oluşturma, modern öğretim araç ve gereçlerini sağlama, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerini yükseltme ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik uygulamaları kapsamaktadır (Karip ve Köksal, 1996, 245). Türkiye, dünyada yaşanan bu gelişmeler karşısında ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim (lise) programlarını 2005 yılından itibaren yukarıda belirtilen hususlar ışığında değiştirme yoluna gitmiştir.

Eğitim vasıtasıyla sadece bilgi elde edilmemekte, aynı zamanda, ahlaki kurallar, gelenek ve görenekler ile bunların özellikleri, sanat, hukuk, dinin emirleri ve toplumun

dili, milli tarih, kültür tarihi ve insanlık tarihi de öğrenilmektedir. Eğitim, bireyin değerler dünyasını anlamasına yardımcı olmaktadır. Eğitimcinin rolü, bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bireyde ve dolayısıyla toplumda tekrar yaşatmak suretiyle değerleri klişe haline getirmekten kurtarmaktır (Ülken, 2001b: 21). Eğitimin genel amacı milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Türkiye Eğitim Sistemi gerek yasal düzenlemeler, gerekse uygulama boyutunda değerler eğitimine büyük bir önem göstermektedir.

Eğitimin temel amaçlarından biri, çeşitli yöntemlerle birlikte yaşayan insanlara büyük bir dayanışma ruhu aşıl原因 toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır (Özsoy, 2005: 29; Ozolins, 2009: 100). Belirledikleri hedeflere ulaşmak isteyen toplumlar, öncelikle eğitim sistemlerini şekillendirmektedirler. Eğitim sistemleri, bu amaçla hedeflenen özelliklere uygun bireyleri yetiştirmek üzere uygun içerikler düzenlemektedirler. Bireylere kazandırılacak özelliklerin neler olması gerektiği konusunda belli bir eğitim felsefesine sahip olmak, hedeflere ulaşmada büyük bir önem taşımaktadır (Evin ve Kafadar, 2004: 10). Eğitimle bireye kazandırılmak istenen özellikler, genel olarak toplum tarafından benimsenmiş değerler çerçevesinde olmaktadır. Değerlerin bireyler tarafından benimsenebilmesi için, bireylerin bu değerleri alabilecek ve uygulayabilecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bunun için bireylere tarih bilincini vermek, olumlu bir takım duygular aşlamakla mümkündür. Bu özelliklerin bireye kazandırılması temel eğitimin başından itibaren verilecek çaba ile mümkün olacaktır (Ural, 1996: 57).

Çocuğun eğitiminden resmen sorumlu kurum olan okulun, çocuğun belirlenen hedefler doğrultusunda yetişmesi için çevresinden aldığı olumsuz etkileri olumluya, olumlu etkileri de pekiştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma görevi bulunmaktadır (Küçükahmet, 2000: 2). Okulun temel amacı, sağlıklı, iyi özelliklerle donanmış, belirli idealleri içselleştirmiş erdemli bireyler yetiştirmektir (Aydın, 2010a: 71). Okullar, ailede kazanılan değerlerin pekiştirildiği ve yeni değerlerin kazandırıldığı ortamlardır. Okulda verilecek değerler eğitimi, öğrencilerin eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirilmesiyle etkili olabilecektir. Öğrencileri cesaretlendiren, öğrencilerin karar katılımına önem veren, kuralları açık ve dürüst bir biçimde uygulayan okul, değerlerin kazandırılmasında başarı sağlamaktadır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 389).

Değerler konusu, sosyal bilimler alanında sürekli ilgi çeken konulardan biri olmuştur. Bu ilginin nedenlerinden biri, birçok sosyal bilimcinin değerleri insan davranışlarını açıklamada temel bir önerme olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir neden de değerlerin araştırmacılara birey-grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olmasıdır. Değerler konusu kuramsal yönden büyük bir öneme sahip olduğu gibi, değişen dünyada yerini arayan toplumları yakından ilgilendirmesi bakımından da önem taşımaktadır (Çetin, 2004).

Değer kavramı, tüm insanlığı bağlayan, objektif, karşılaştırılabilir ve yargılanabilir bir anlam içeren erdem ve fazilet kavramlarının yerini almıştır. Günümüzde değerlere atfedilen en önemli özellikler; subjektif olması, ahlâki ilkeleri gelenek ve göreneğe indirgeme, birey, grup ya da toplum tarafından herhangi bir nedene bağlı olarak ya da olmayarak seçilebilirlik, tarafsız ve yargılanamaz olmasıdır. Bu anlayış doğrultusunda bakıldığında değerler bireyseldir ve ölçüt kabul edilmezler (Arslan ve Yaşar, 2003: 11). Değerler, bireyin toplum içerisinde nasıl davranması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında değerlerin toplumu ayakta tutan dinamikler olduğu söylenebilir. Her toplumun kendine özgü değerleri ya da değerler sistemi mevcuttur. Toplumun kendine has olan değerlerini ya da değerler sistemini yitirmeye başlaması en güçlü sosyal kontrol aracını kaybettiğinin göstergesidir (Avcı, 2007b: 822; Bahar, 2009: 64). Bu açıdan bakıldığında, aslında bireyi ve toplumu ayakta tutan değerlerdir. Değerler, bireyin ve toplumun yönünü belirlemesine kaynaklık eden unsurlardır.

Değerler, insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirme kadar, insanın ne olduğunun farkına varması bakımından da önem taşımaktadır. Değerlerin; hem eylem, hem de bilgi bakımından insanın varoluş temelini oluşturduğunu (Günay, 2006) söylemek mümkündür. Çünkü değerler insanla ilgilidir. Doğada insan dışında değerlere sahip başka canlılar yoktur (Arslanoğlu, 2012). Değerler, ulusal kültürleri koruyan, bir kültürü başka kültürden ayıran ve belli sınırlılıklar içerisinde yaşayan insanların birliğini ve kaynaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca değerler, sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde ve toplumsal ayrışmanın önlenmesinde önemli görevler üstlenmektedirler. Bu açıdan bakıldığında değerlerin, kişilerin ve toplumların anlaşılmasında önemli katkıların olduğunu söylemek mümkündür (Avcı, 2007a: 21).

Değerler, gerek bireyler arasında gerekse toplumda dayanışma aracı işlevini de görürler. Aynı değerlere sahip kişiler, birbirlerine doğru çekimlenirler. Bireylerin veya toplumun sahip olduğu ortak değerler, sosyal dayanışmayı meydana getirmekte ve bu dayanışmanın sürekli hale gelmesinde önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmelerinde ve bu rollerini gerçekleştirmelerinde rehberlik etmektedirler (Silah, 2005: 281).

Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi, eğitim örgütlerinin varlık nedenlerindedir. Eğitsel amaçların etkili ve yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi, etkinliklerin amacına uygun ortamların olması ile yakından ilişkilidir. Bu amaçla eğitsel etkinliklerin gerçekleştirilmesine hizmet edebilecek ortamın düzenlenmesi ve bu düzenin sürdürülmesi önemlidir. Eğitim kurumlarının, genel olarak uygun ortamları düzenleme konusundaki çabalarına karşın, aile, çevre, öğrenci, öğretmen, okul, vb. etkenlerden kaynaklanan bazı istenmeyen öğrenci davranışları bu kurumlarda görülebilmektedir. İstenmeyen davranışlar eğitim ortamlarını olumsuz etkilemekte ve buna bağlı olarak da eğitim etkinliklerinin istenilen nitelikte gerçekleştirilmesine engel olmaktadır (Ekinci ve Burgaz, 2009: 92). Okullarda değerler eğitiminin amacına uygun şekilde yapılmasıyla, istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir.

Okulda, eğitimin amacına ulaşmasının önündeki en büyük engellerden birisi, istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Dolayısıyla etkili bir okul için, istenmeyen öğrenci davranışları, eğitimin yüzleşmesi gereken öncelikli sorunlardandır. Okulun amaç ve güvenliğini tehdit edip, sınıf yönetimini zorlaştıran istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenler ve öğrenciler için de önemli bir kaygı ve stres kaynaklarıdır (Akpınar ve Özdaş, 2012: 38). Araştırmalar, öğretmenlerin öğrenme ortamında, zamanın önemli bir kısmını istenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılması için gereken çalışmalara ayırdıklarını, istenmeyen davranışların öğrencilerin öğrenmesini engellediğini ortaya koymaktadır (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-David and Hunt, 2011: 18; Yuan and Che, 2012: 143). Lewis and Doorlag (1991) da, öğretmenlerin % 54'ünün, istenmeyen öğrenci davranışlarının sınıftaki öğretimi aksattığı ve ilköğretim çağındaki çocukların yaklaşık % 60'ında en az bir davranış problemi gözlemlendiği (Akt. Ataman, 2003) bulgularına ulaşmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarını yani şiddet, saldırganlık, zorbalık, devamsızlık gibi olayları önlemek, öğrencilerin güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla koruyucu, önleyici çalışmaların yapılması ve istenmeyen davranışların önlenmesi gayreti içindedir. Eğitim sisteminin hedefi, öğrenciler için gerekli olan bilgi, beceri ve tutum kazandırmanın yanında öğrencilerin dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişilik ve karakter sahibi olmaları, temel değerleri kazanmaları, iyi bir insan ve vatandaş olmalarını sağlamaktır. Belirtilen bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması ancak değerler eğitimi vasıtasıyla mümkündür.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri hangi düzeydedir?

2. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında;

a) Cinsiyet,

b) Branş,

c) Kıdem,

d) Görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında;

a) Cinsiyet,

b) Branş,

c) Kıdem,



d) Görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişki nasıldır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bilgi ve teknolojiye artışı sebebiyle günümüzde aktif öğrenmeyi de geride bırakan interaktif öğrenmeden söz edilmektedir. Her üç-beş yılda bir katlanarak artan bilgi, neredeyse yarısı kadar bir sürede eskimekte ve geçerliliğini kaybetmektedir. Bu durumun sonucu olarak günümüz insanının öğrenme ihtiyacının geleneksel eğitim sistemleriyle karşılanamayacağı fark edilmiş (Arslan, 2007: 646), bunun yerine nasıl bir sistemin geliştirileceği arayışı söz konusu olmuştur.

İnsan, toplumları oluşturan, ayakta tutan ve geliştiren temel unsurdur. Bu amaçla insanın en iyi şekilde eğitilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Toplumsal barış ve huzur için insanı yetiştirmek öncelikli hedefler arasında yer almalıdır. Bunun yanı sıra insanın duyuşsal yönden de iyi bir eğitimden geçirilmesi, hem birey hem toplum için temel önceliklerden biridir (Yaman, 2012: 190). Değerler eğitimi, insanın onuru ve değerinden hareket etmelidir. Bu durum, eğitimde öncelikle insanın bir olanaklar bütünü olarak tanımlanması ve bu olanakların hem kendi toplumunda hem de dünyada gerçekleştirilmesinden kişiler sorumlu tutulmalıdır. Değerler eğitiminde öncelikle önem verilmesi gereken durum, bu sorumluluk duygusunun bireyler tarafından içselleştirilmesidir. Bireylerin kendilerini, diğer insanları, toplumu ve bütün dünyayı anlama, değiştirme ve sağlıklı, verimli, etiksel bir iletişim kurabilmeleri için bu sorumluluktan geçmeleri gerekmektedir (Kale, 2007: 322).

Eğitimin en önemli görevlerinden biri, insana değer katmak ve değer kazandırmaktır. Yaratılışı gereği değerli olan insan, doğal olarak yaşamında bunu hissetmek ve yaşamak ister. İnsanlar, saygıdeğer bir kişiliğe, karaktere ve itibara sahip olmayı arzu ederler (Yaman, 2012: 10). Değerleri özümsememiş, bu konuda olgunlaşmamış insanlar, kendilerine ve çevrelerine karşı olumsuz eylemlerde bulunabilmektedirler. Farklılıklara tahammül edemeyen, hoşgörülü olamayan baskı ve şiddet uygulayan insanların varlığı toplumda görülmektedir. Kendilerine ve başkalarına zarar veren insanların varlığı, değerler eğitiminin önemini ve varlığını ortaya

koymaktadır (Doğanay, 2011: 227). Toplumdaki değişimler, beraberinde farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sorunların varlığı değerler eğitimi gerekli hale getirmektedir. Bu değişimler, beraberinde yeni değerleri de gündeme getirmekte bu durum geçmişin değerlerini tehdit etmektedir (Doğan, 2007: 630-631).

Toplumda, her geçen gün değerlere dönüş, değerlere sahip çıkma, değerleri yaşatma gibi söylemlerle değerlere vurgu yapılmaktadır. Değerler konusu siyasete konu olmakta ve siyasetçiler bu konu üzerinden politikalar geliştirmekte, eğitimciler konunun eğitimsel boyutu ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. İş adamları, sivil toplum örgütleri ve diğer mesleki örgütler, değerleri merkeze alarak çalışmalar yapmaktadır. (Arslan ve Yaşar, 2003: 9). Genel olarak toplumun bütün kesimleri, değerlerin geliştirilmesi, yaşatılması, bireysel ve toplumsal hayatın yaşanılır duruma gelmesi için değerler eğitiminin önemine vurgu yapmaktadırlar. Değerler eğitime sıklıkla yapılan vurgu, bireysel ve toplumsal ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla değerler eğitiminin örgün eğitim kurumlarında nasıl yapıldığı, öğrencilere hangi düzeyde kazandırıldığı önemlidir.

Türkiye’de değerler eğitimi çalışmaları incelendiğinde, genel olarak öğretim programlarındaki dersler düzeyinde veya belli bir takım değerlerin kazandırılma düzeyi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. İlköğretim programındaki değerlerin bir bütün olarak ele alınması ve var olan durumun betimlenerek bu durumun istenmeyen davranışlarla ilişkilendirilmesinin, yaşanan sorunlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda tespit edilecek sonuçlardan yola çıkılarak, değerler eğitimi ve istenmeyen davranışlarla ilgili uygulamaların tasarlanmasına imkân sunulacağı düşünülmektedir. Değerler eğitiminin ve istenmeyen davranışlarla ilişkisi ile ilgili araştırmanın önemi şu şekilde özetlenebilir: Ortaokul öğretim programlarında değerlerin kazandırılma düzeyi, okulda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı; ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu amaçla ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının meydana gelme sıklığının araştırılması, ortaokullarda eğitim ve öğretim anlamında niteliğinin geliştirilmesi çabalarına ışık tutacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarının öğretmenlere, okul yöneticilerine, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili

yetkililerine ve konuyla ilgili çalışma yürüten diğer kişilere yararlı olacağı umulmaktadır.

#### 1.4. Sayıtlar

Araştırma şu sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir;

1. Araştırma için seçilen örneklem grubu, evreni temsil edecek niteliktedir.
2. Veri toplama aracı, araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacak yeterlilikte ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
3. Öğretmenlerin görüşleri, içinde buldukları şartlardan etkilenmektedir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma Batman İli merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ortaokul öğretim programında yer alan değerler ile ilgili kazanımlarla sınırlıdır.
3. Araştırma, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeği ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

**Değer:** Bu çalışmada değer kavramı; bireyin yeteneklerinin farkına varması, iyi insan olmak için çaba göstermesi, kendisiyle ve toplumla barışık olması, maddi ve manevi olarak doyuma ulaşması anlamında kullanılmıştır.

**Değerler Eğitimi:** Yerel ve evrensel değerlerin aile, sosyal çevre, eğitim kurumları, medya gibi vasıtalarla bireye kazandırılmasıdır. Bu çalışmada değerler eğitiminden kasıt, ortaokul öğretim programlarında yer alan evrensel ve yerel değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır.

**Davranış:** Bu çalışmada ortaokul öğrencilerin bedensel ve sözel olarak gösterdikleri hareket ve tavırlar anlamında kullanılmıştır.

**İstenmeyen Davranışlar:** Öğrencinin okulda, kendisine, arkadaşlarına, okul çalışanlarına ve okula karşı sergilediği olumsuz söz ve davranışlardır.

**Küreselleşme:** Küreselleşme “tüm bir dünyanın, tek bir mekân oluşturmak adına, giderek aratan bir şekilde karşılıklı olarak bağımlı hale gelmesine yol açan, kapsayıcı bir süreçtir” (Kutluer, 2006: 36).

**Öğretim Programı:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullardaki derslerle ilgili konu, hedef, kazanım, öğretim-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirmeyi kapsayan belge.

**Resmi Okul:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretimin ücretsiz yapıldığı ortaokullar anlamında kullanılmıştır.

**Özel Okul:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenen ancak işletmesi gerçek kişi veya tüzel kişiler tarafından yapılan ve belirli bir ücret karşılığında eğitim öğretim hizmeti veren ortaokullar anlamında kullanılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Değerler Kavramı Üzerine

Değer kavramı, farklı disiplinlerde ele alındığı için farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bu bakımdan iyi ya da kötü olan her şey bir değer ifadesi olarak kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde değerlerin, daha çok bireysel ve toplumsal kuralları düzenleme, bireyin davranışların devamlılığını ve düzenliliğini anlamlandırma ile varlık ve olguları tanıma gibi rolleri üzerinde durulmaktadır.

Değerler dünyaya, hayata anlam veren, insanı yücelten unsurlardır. Değerler, insanı bir kültürün, bir topluluğun, bir bütünün parçası kılar. Değerler, hem kişide gelişir hem de kişi onları geliştirir. Değerlerin yaşandığı toplumlara bakıldığında, bunlarda ayrışmanın yaşanmadığı, sağlıklı toplumlar olarak varlıklarını devam ettikleri görülebilir (Tozlu, 2003: 45). Söz konusu değerler olunca toplumun dikkate alınması gerekir. Çünkü toplum, değerlerin oluşturulduğu, muhafaza edildiği ve bireye aktarıldığı yerdir (Ural, 1996: 52). Değerler, bireyin olgulara yüklediği anlamlar, olgu ve varlıkları anlamlandırmalardır. Varlık alanlarına göre değerler farklılaşmaktadır. Böyle olunca her varlık alanının kendisine özgü değerleri vardır. Biyolojik alanda sağlık, estetikte güzellik-çirkinlik, dinde kutsallık, ekonomide hak-emek, ahlâkta iyilik-kötülük birer değerdir (Gündoğan, 2002: 257).

Değerler; objeleri, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, istenen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan prensiplerimizi ve standartlarımızı ifade etmektedir (Halstead and Taylor, 2000: 169). Değer, bir şeyin arzu edilebilir ya da arzu edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 2010: 27). Değerler, bireyin sadece kendi hayatı için değil, başkalarının hayatı için de gaye alınması istenilen şeylerdir (Güngör, 2010: 84). Bolay (2007: 60) değerleri, arzu edilen, ilgi duyulan, ihtiyaç duyulan şey ve “olması gereken” durum olarak ifade etmektedir. Değer, bilimin ve bilginin doğrudan konusu olan “olmuş olan”dan farklıdır. Bu amaçla değer kavramı, teorik olmaktan ziyade pratik bir karakter taşımaktadır. Başka bir ifade ile değer, eyleme ve ideale yöneliktir. Ural (1996: 52) da değerleri, insanın varlık şartları saymaktadır. O’na göre değerler, davranışlar ile birlikte ulaşılmak istenen hedeflerdir.

Değerler, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel öğelerin tamamı” (Demirel, 2010: 31), “toplumun geneli tarafından kabul edilen ortak kavramalar” (Tarhan, 2012: 20), “bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklardır” (Yaman, 2012: 17). Değer, arzu edilen, bireye rehberlik eden ve önem derecesi olan hedeflerdir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 3). Kuçuradi (2010: 40), değerleri var olan şeyler, imkânlar; Fichter (2006:166) ise, “grup veya toplumun, kişilerin, örüntülerin, hedeflerin ve diğer sosyokültürel nesnelere önemliliği üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütler” olarak tanımlamaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve davranışları yargılamaya yarayan, bireylerin neyi önemsediklerini tanımlayarak istekleri, eğilimleri ve tercihleri gösteren unsurlardır (Erdem, 2003: 56). Değerler, bireyin kendisine yöneldiği özelliktir (Ural, 1998: 41). Değerler; bireyin psikolojik, manevi, duygusal ve sosyal ilişkiler içinde huzuru elde etmesi için de önemlidir. Değerlerin kazanımı, sadece bireyi mutlu etmez, aynı zamanda topluma uyum ve toplumun mutluluğu için de gereklidir (Pathan, 2012: 34). Bu açıdan bakıldığında, bireysel ve toplumsal huzur ve mutluluk için değerlerin bireylere kazandırılması gerekmektedir.

Günümüzde değerlere sıkça vurgu yapılmaktadır. Bunun nedeni aslında değerlere verilen değer artması değil, değerlere duyulan ihtiyacın artmasıdır (Arslan ve Yaşar, 2003: 11). Çünkü değerlerin kişiler üzerinde yaptırım gücü vardır. Değerler, kişiler üzerinde kimi zaman güçlü baskılar kurar. Bunun sonucunda kişiler o değerlere uyarlar. Bu durum sosyal değerlerin, davranış örüntülerinin normları veya standartları gibi hareket etmesi anlamına gelmektedir. Toplumun belli bir hareketi genel olarak onaylaması ya da onaylamaması o hareketin doğru veya yanlış olduğunu göstermektedir (Fichter, 2006:171).

Değerler, insan davranışlarını etkileyen faktörlerdendir. Durum veya olaylara karşı gösterilen bir davranış tarzının veya yaşam amacının bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki istikrarlı ve derin inançlardır (Bilgin, 2007: 81). İnsanların ve olayların değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin başında değerler gelmektedir. Değerler bu yönüyle incelendiğinde insanlara karar almalarında yardımcı olan genel ilkeleri içermekte, bu durum değerlerin, insanların dış dünyayı algılamalarında önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir (Avcı, 2007a: 3). Değerlerin bireysel veya

toplumsal değerlendirmede ölçüt olarak kullanılmalari, insanin değerlere olan ihtiyacini ortaya koymaktadır.

Değerler bireylere, önemli olan şeyleri ve tercih edilmesi gereken şeylerin ne olduğunu belirtir. Okulların genel hedefleri arasında vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değerin olduğu görülmektedir. Okullar bu vb. değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik emektedirler (Akbaş, 2008: 10).

Değerler, bütün insanlığa aittir. İnsanların kapalı bilinçlerine göre olmadığı için, bildirilemeyen ve anlaşılamayan bir şey değildir (Ülken, 2001a; 384). Her türlü beşeri oluşum için dayanak teşkil eden değerler, insan eylemleri, kurumlar ve hatta normlardan önce yer almaktadırlar. Değerler genel olarak, estetik değerler, bilimsel / eğitimsel değerler, ekonomik değerler, siyasi değerler, dini değerler ve sosyal değerler şeklinde ayrılmaktadır (Sevinç, 2006: 236; Aydın, 2011: 41; Hökelekli, 2011: 285).

Günay (2006), insanın değerler dünyasında yaşadığını, ancak değerlerle var olabildiğini belirtmektedir. Çünkü insan ancak sahip olduğu değerleriyle insandır. İnsanın değerleri görme / fark etme ve gerçekleştirme gücünün yanında, aynı zamanda değerleri inşa gücüne ve imkânına da sahip bir varlıktır. Bu bağlamda düşünöldüğünde, etik, estetik, vb. türden değerler insanın birikiminin ve ihtiyaçlarının sonucu olarak inşa olmaktadır. Değerlerin oluşturulması noktasında düşünöldüğünde elbette insanın sınırsız bir güce sahip olan bir varlık olduğu akla gelmemelidir. Çünkü insan, yaşamı belirli tarihsel-toplumsal koşullarda gerçekleşmekte olan bir varlıktır. İnsanın hem dönemsel hem de toplumsal kuşatılmışlığı, aynı zamanda değerleri gerçekleştirme ve ortaya koyma çabasında, karşısına bir engel olarak çıkmaktadır.

İnsan değerlerle örölen bir dünyada yaşamaktadır. Dolayısıyla insan, hangi çağda ve hangi kültür çevresinde yaşarsa yaşasın, kendisini değerler dünyası içinde inşa eder (Poyraz, 2007: 85). İnsanın değerlerinden söz edilirken, cins olarak insanın elde ettiği bütün başarılar anlaşılmalıdır. Bunlar bilgi, bilim, sanat, felsefe, teknik alandaki ilerlemeler, moral ve kültürlerden oluşmaktadır (Kuçuradi, 2010: 40). İnsanın sahip olduğu kültür ve medeniyet birikimi onun değer kaynaklarından biri olduğunu göstermektedir. İnsanın değer üretme ve yaşatma özelliğine sahip olması, onun olduğu

her yerde değerlerin olduğunu göstermektedir. İnsanın değerlerle örülü bir dünyada yaşaması insanın bu özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

Değerin ortaya çıkmasında bağlantılı olduğu eylemler etkili olmaktadır. Değerin anlaşılabilmesi için insanın varoluş biçimini anlamak gerekir. Çünkü değerlerin yapısı ve kuruluşu, onu oluşturan ve yapıyı değerlendiren insanın bilgi, ahlak ve sanat etkinliğini anlamaktan geçer (Poyraz, 2007: 83). Değerlerin değişken olması, insanın ve toplumun hayata bakışları, olaylar karşısında takındıkları tavır ve tutumlarından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Değerlerin üretilmesi ya da var olan değerlerin yaşatılması, ancak bireyin ve toplumun yakarıda sayılan özellikleri sayesinde mümkündür. Çünkü değerler bireye ve topluma rağmen varlıklarını uzun zaman sürdüremezler.

Değerlerin, toplumların yaşantılarında ayırt edici olmalarının sebebi, insanların yaşamını ve davranışlarını biçimlendiren asıl unsur olmasından kaynaklanabilir. Değerlerin etki alanı geniştir. Değerler, insanın sahip olduğu evren fikrinden ve bunun içindeki yerine, algıladığı güzellik ve çirkinliği estetik olarak değerlendirilmesine, gerçeği arama ve bunun gibi daha birçok unsuru doğrudan etkilemektedir. Tüm bunları etkileyen değerler içinde de ahlaki değerler en üst sırada yer almaktadır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 385).

Değerler, bireyin günlük yaşamında ailede, akraba, komşu, yakın çevre ilişkilerinde, alışverişte, düğünde, bayramda kısaca her zaman ve her yerde yaşamın içinde yer almaktadır (Deveci ve Ay, 2009: 169; Tarhan, 2012: 24). Değerler, aslında bireyin ve toplumun yaşantısıdır. Dolayısıyla hüznün ve sevinçlerde, bireyler arası ilişkilerde, iletişimde kısacası hayatın her alanında değerleri görmek mümkündür.

Değerlerin, bireylerin düşünceleri, davranışları, tutumları ve ürünlerinde ortaya çıkan ölçütler olduğu söylenebilir (Turan ve Aktan, 2008: 228). Bütün değerler, insanın bireysel değerlendirmesinin bir sonucudur. Şeylere değer veren, şeyleri değerli ya da değersiz kılan tek varlık insandır. Değer, var olandan sonra gelmektedir. Dünyada değerli olan her şey kendi içinde bir değere sahip değildir. Örneğin doğa, değer üretmediği için değerden yoksundur. Doğaya değer yükleyen insandır. Bir şeye değer yüklemek, onu arzulamak, istemek, ilgi nesnesi yapmaktan geçer (Büyükdüvenci, 2002: 252). Değerin var olabilmesi için bir varlığa dayanması gerekir. Var olmayan bir şeyin



değerinden söz etmek mümkün değildir (Ülken, 2011a: 195). Değerler, sadece insanların öğrenebileceği unsurlardır. İnsan, yemek, içmek gibi eğilimleri doğuştan kazanırken, değerleri sonradan öğrenmektedir (Tarhan, 2012: 61). Bireylerdeki davranış örüntülerinin dereceleri, rollerin önemi, statülerin belirlenmesi kurumsallaşmalar vb. değerlere göre oluşmaktadır (Aydın, 2010b: 187). Değerleri yaşatan, koruyan insandır. İnsan dışındaki diğer varlıklar değerlerden mahrumdurlar. Yeni değerlerin ortaya konması, değerlerin yenilenmesi, benimsenmesi ve yaşatılması insan tarafından yapılmaktadır (Tozlu, 2003: 51; Sevinç, 2006: 214; Avcı 2007a: 18; Bolay, 2007: 60). Değerlerin varlığı insana bağlı olduğuna göre, insanın olduğu her yerde değerler de her zaman var olacaktır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran özellik sahip olduğu kimliğidir. Bu kimliği oluşturan şey ise insanın olaylara ve kavramlara yüklediği değerlerdir. Değerlerden yoksun yaşamak insanı kimliksizleştirir (Tarhan, 2012: 63). Ancak insanın inandığı değerler sabit ve değişmez değildir, sosyalleşme sürecinde yere ve zamana göre değişiklik gösterebilir (Ural, 1998: 43; Timuçin, 2004: 119; Budak, 2005: 195). Aslında değerlerin değişmesinden kasıt eski değerlerin içeriğinin değişime uğraması olarak algılanmalıdır. Geleneksel değerlerin yerine zamana ve mekâna göre yeni değerler, geçerlik kazanarak sonuçta herkes tarafından kabul görülen yönlendirici hükümler olarak işlev yüklenirler (Sevinç: 2006: 215).

Değerler, toplum tarafından en iyi, en doğru, en faydalı ve en yararlı olduğu kabul edilen şeylerdir. Değerler, insanların kişisel istekleri ya da beğenileri sonucu ortaya çıkmazlar. Değerler, grupların ya da toplumların kabul ettikleri, herkes için iyi, herkes için arzulanır olma özelliğine sahip ve toplumlar arası geçerliliği olan özellikleri ifade etmektedir (Silah, 2005: 275). Değerler, ancak istikrar ve devamlılıkla anlam kazanabilir. Değerin değer olması, o değer istikrar ve devamlılığına bağlıdır. Bundan dolayı tek bir fiil, davranış değer olarak herhangi bir anlam ifade etmez. Çünkü bir fiilin örnek alınabilmesi için devamlılık göstermesi, zamanın ve mekânın getirdiği değişimlerden mümkün mertebe etkilenmemesi ve tekrarlanarak yaşanması gerekir (Sevinç, 2006: 230, Bolay, 2007: 66).

## 2.2. Değerlerin Özellikleri

Değerlerin gerek bireysel, gerekse toplumsal hayatı etkilemesi beraberinde farklı özellikleri getirmektedir. Değerlerin sahip olduğu bu özellikler bireye, topluma, yere ve zamana göre değişebilmektedir. Ancak bununla beraber, sayılan bu özelliklerden etkilenmeyen değerler de bulunmaktadır. Değerlerin sahip olduğu özelliklerin bilinmesi bireysel ve toplumsal yaşam için önem arz etmektedir.

Değerler, zamana ve toplumlara göre sürekli değişmekte olan bir tasavvur (Topçu, 2001: 163), yaşamın içinde kazanılan özellikler (Yeşil ve Aydın, 2007: 71) ve sosyal bütünlüğün ayrılmaz ögesidirler (Turan ve Aktan, 2008: 228). Değerler, bütün beşeri olayların gerçekleşmesinde belirleyici bir işleve sahiptirler (Fichter, 2009: 176; Mehmedoğlu, 2006a: 290). Değerler bireyin kişiliğini, bakış açısını, davranışlarının yönünü belirlemektedir (Yeşil ve Aydın, 2007: 71). Aynı zamanda bireylerin ve toplumların tanınmasında temel ölçüt kabul edilmektedirler.

Değerlerin en belirgin özellikleri paylaşılabılır, ciddiye alınır, coşkularla birlikte bulunur ve nesnelere soyutlanabilir olmalarıdır. Değerler bir ölçüdür, neyin daha iyi ve neyin daha kötü olduğunu, hatta iyiliğin ve kötülüğün derecelendirilmesini de gösterirler (Aydın, 2010b: 185). Değerler, bütün insan eylemlerinin kaynağını oluşturmaktadır (Gündüz, 2005: 18). Değerler ile insan arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bu ilişki tek yönlü değildir. Bu ilişkide bazen değerler insanları, bazen de insanlar değerleri yaşatır. Bireylere kazandırılmak istenen özellikler ve verilen eğitim bu değerlerle belirlenmektedir (Aydın, 2003: 124). Değerler, aktif yapıda oldukları için sürekli kendilerini yenileme özelliğine sahiptir. Bu bakımdan değerlerin değişebilirliğinden söz edilebilir. Değerlerin özü değiştirilmeden onları yenilemek mümkündür (Tarhan, 2012: 61). Eğer değerler değişmez, sabit olsalardı, bireysel ve sosyal değişimin olması mümkün olmazdı. Bu açıdan bakıldığında değerlerin tamamen değişmediğini, ancak durağan bir yapıda da olmadığını (Rokeach, 1973: 5) söylemek mümkündür. Değerler, toplumdan topluma göre değiştikleri gibi zamandan zamana göre de değişim göstermektedir. Ancak bu değişim değerleri ortadan kaldırmaz, sadece yere ve zamana göre farklı şekillerde değerlerin yeniden ortaya çıkmasını sağlar.

İnsan yaşamında bu kadar önem sahip olan değerlerin çok sayıda özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları şu şekilde sıralanmıştır (Rokeach,1973;

Özlem, 2002; MEB, 2005; Silah, 2005; Mehmedoğlu, 2006a; Fichter, 2009; Aydın ve Akyol Gürler, 2012):

- Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Değerlere, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler olarak bakılmaktadır.
- Bilinç, duygu ve heyecanları ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bireyin davranışını yönlendiren güdülerdir.
- Değerler, özneyle, öznenin arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve beklentileri ile ilgilidir. Aynı zamanda değerler, öznenin şeylere, nesnelere, olgulara yüklediği, atfettiği niteliklerdir.
- Değerler, bireyin pratik yöneliminin ürünüdür.
- Değerler, olan ile ilgilenmez, olması gereken ile ilgilenmektedir.
- Değerler, öznelliklerinden dolayı bireyler arasında sürekli olarak tartışma konusu olmaktadır.
- Değerler kalıcıdır, bireyin davranışları üzerinde etkileri uzun sürelidir.
- Değerler bir inançtır, bireyin bir şeye inanmasının sonucudur.
- Değerler bireyin tercihi ile ortaya çıkmaktadır.
- Değerler kişisel ve sosyal olarak bireyler tarafından tercih edilebilmektedirler.
- Sosyal hayatın düzenlemesine yardımcı olurlar.
- Değerler tarihi birikimlerden ve köklü inançlardan oluşurlar.
- Kültürün taşıyıcısıdır.
- Öğrenilebilir ve öğretilir olgulardır.

### **2.3. Değerlerin Kaynakları**

Değerler hayatın hemen hemen bütün yönlerini kuşatan ilkelerin başında gelmektedir. Bu kadar geniş bir alana sahip olan değerlerin farklı kaynaklara dayanması beklenen bir durumdur. Değer kavramı felsefe, eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilimler başta olmak üzere farklı disiplinlerde önemli araştırma konuları arasında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında hem farklı disiplinler hem de felsefi, ideolojik, siyasi vb. görüşlere göre değerlerin kaynakları farklılaşabilmektedir.

Değerler, insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaşılan ve paylaşılan gerçek davranış standartları, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Değerler, herhangi bir insanın kişisel yargısına bağlı değildir. Bireylerin değerlere sahip çıkmasının temel amacı, ortak huzur ve başarının korunması ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasıdır (Silah, 2005: 276).

Değerler, kökünü insanın ruh dünyasından, bedenini ise kültür dünyasından almaktadır. Bundan dolayı, insanın fitratında, var olan ve onu mükemmel kılan niteliklerin keşfedilmesi ve bu niteliklerin insan tarafından içselleştirilip karakter haline alması için bilgiye ve aydınlanmaya, yardım ve rehberliğe ihtiyaç vardır. İnsan hangi çağda ve kültür dünyasında yaşarsa yaşasın kendisini değerler dünyasında inşa eder (Hökelekli, 2011: 266). İnsanın önemli bir özelliği, zihinsel üretim kapasitesi sayesinde mevcut bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu özellik dikkate alındığında insanın hem değer ürettiği, hem de değerleri sosyal öğrenme yoluyla elde ettiği söylenebilir (Tarhan, 2012: 61).

Değerlerin sayısı, cinsi ve niteliği büyük oranda insanların sahip olduğu kültür ve yaşadığı çevreden gelmektedir. Çevre ve kültür değerlerin niteliğini etkilemektedir. Bu bakımdan değerlerin kişisel ve yerel olduğunu söylemek mümkündür. Değerlerin öznel ve değişken olması, nitelik ve nicelik bakımından farklı değerlerin varlığına işaret etmektedir (Yaman, 2012: 24).

Değerin temeli insanın ihtiyaçlarıdır (Ülken, 2001b; 267). Cevizci (2006: 73) de, benzer bir ifade ile değerlerinin kaynağının insanın ihtiyaçları ve toplumun istekleri olduğunu belirtmektedir. Özensel'e (2003: 219) göre, toplumsal değerlerin kaynağı, toplumsal varlık / kişiye bağlı değildir. Kişilerin bu kaynakları kontrol altına alması mümkün değildir. Çünkü bu kaynaklar, kişinin kontrol edemeyeceği çoklukta ve farklılıktadırlar. Geleneksel toplumların birçoğunda kişinin sahip olduğu toplumsal saygınlık, ailesinden gelmektedir. Ancak, bu saygınlık sadece aile ile de sınırlandırılmaz. Soy, kahramanlık gibi unsurlar da kişiye bu saygınlığı kazandırabilir. Modern toplumlarda ise, eğitim, meslek, inanç ve idealler bu saygınlığı bireye kazandıran unsurların başında gelmektedir

Değerlerin “kişiye içsel”, “toplumsal” ve “aşkın” olmak üzere üç kaynağı vardır (Aydın, 2010b: 185). Değerler, bireyi çevreleyen kültürden gelmektedir. Ancak

toplumda, kültürden kaynaklanmayan ve bireye dışarıdan empoze edilmeyen ya da aktarılamayan içsel olan sosyal değer kaynakları da bulunmaktadır (Silah, 2005: 276).

Huitt'e (2004) göre, değerlerin kaynağı konusunda iki görüş öne çıkmaktadır. Bunlar; değerlerin evrenin doğal düzeninden kaynaklandığı ile değerlerin bir inanca dayandığı görüşüdür. Ancak, değerlerin ne kadarının insan kaynaklı ve ne kadarının dini kaynaklı olduğunu tam olarak söylemek güçtür (Tarhan, 2012: 61). Bolay (2007: 62), değerlerin kaynağının bilgi ve inanç olduğunu belirtmektedir. Bazı değerlerde bilginin rolü üst düzeyde iken, bazılarında ise inanç hâkimdir. Sanat, ahlak ve dini değerlerde bilginin payı düzey olarak az iken buna karşılık inancın payı en üst düzeydedir. Mehmedoğlu'nun (2006a: 252) çeşitli yazarlardan (Sezen, 1998; Özakpınar 1999) aktardığına göre, değerlerin dayandığı en önemli kaynaklar din ve toplumdur. Avcı (2007a; 25) ve Fichter (2009: 168), sosyal statü ve içsel olan sosyal değerleri kaynak olarak öne sürmektedir. Ülken (2001a; 384), değer kaynaklarının dış bilinç ve bütün insani yetiler olduğunu belirtmektedir. Gutek (2011: 50) ise, değerlerin kaynağını nesnelere insan doğasının yapısı arasındaki ilişkilerde görmektedir.

Sonuç olarak; değerlerin kaynaklarının ne olduğu konusu farklı disiplin, ideoloji ve görüşlere göre değişiklik göstermektedir. Değerlerin kaynağı konusunda üç görüş öne çıkmaktadır: Birinci görüşe göre, değerlerin kaynağı insandır. Çünkü yeteneği, kapasitesi, diğer varlıklar içindeki konumu dolayısıyla insanın, değer üretme ve ürettiği değerleri yaşatma gibi özelliklerinin olduğu açıktır. İkinci görüşe göre, toplum değerlere kaynaklık etmektedir. Toplumun koyduğu kurallar, yaşanan değişim ve dönüşümler, beşeri veya doğal olaylar toplumun değer üretme işlevini gerekli kılmaktadır. Üçüncü görüş ise, değerlere mutlak varlık kaynaklık etmektedir. Bu da, Yüce Yaratıcı tarafından kutsal kitaplar aracılığı ile ortaya konulmaktadır.

#### **2.4. Farklı Disiplinlerde Değerler**

Değer kavramı sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, antropoloji, psikiyatri, siyaset bilimi, eğitim, ekonomi gibi sosyal bilimlerin alanının farklı disiplinlerinde kendine yer bulmaktadır (Rokeach, 1973: 3). Aşağıda eğitime kaynaklık eden disiplinlerden felsefe, sosyoloji ve psikolojide değerlerin nasıl ele alındığı özetlenmiştir.

### 2.4.1. Felsefe ve Değerler

Değerler, insanın dünya ile ilişkileri sonucu ortaya çıktığı için felsefenin ilgilendiği temel konular arasında yer almaktadır. Felsefe tarihinde değerler konusunun Eski Yunanlılar döneminden başlanarak günümüze kadar çeşitli felsefelere göre ele alındığı bilinmektedir. Özellikle Sokrates'in bireyin erdeminin temelini teşkil eden hakikati arama ve buna uygun davranmaya ilişkin tespitleri değerler açısından önemli bir başlangıç noktası teşkil etmektedir.

Felsefi anlamda değerler, insanın bir nesne ya da durumla karşılaştığında istek, amaç ve ihtiyaçlarına göre o varlığa yüklediği anlamdır. İnsan, değerler sayesinde varlık ya da olguya yönelerek ona ulaşma çabası içine girer. Ancak değerler salt teorik bir olgudan ibaret değil, insan eylemlerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Cevizci, 2006: 52). İnsan, erdemleri gerçekleştirirken ya var olan değerlere uyar ya da yeni değerler meydana getirir. Bu çerçevede bakıldığında değerler, insan yaşamının zorunlu bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Timuçin, 2004: 119). Değerler insanın kendisi, diğer kişiler ve toplumla olan ilişkileri sonucu vardır. İnsanın olmadığı bir yerde değerlerden söz etmek mümkün değildir.

Felsefede değerler konusu, değerlendirme ve değerler problemi olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. 'İyi nedir?', 'güzel nedir?', 'faydalı nedir?', 'doğru nedir?' gibi sorular, değerlendirme probleminin konusunu oluştururken; saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi bireyler arası ilişkilerin temelindeki anlamla ilgili sorularsa farklı türden değerler probleminin konusunu oluşturmaktadır (Karakaya, 2007: 204; Toku, 2002: 102).

Felsefede değerlerin "göreceli" ve "mutlak"lığı tartışılmaktadır. Değerlerin aynı çağda, toplumdan topluma ve aynı toplumda çağdan çağa değişebileceğini kabul eden görüşler olduğu gibi; değerlerin mutlak olduğunu, buna göre her türlü değer, eylemin, insanların kanaatlerinden veya eğilimlerinden bağımsız olarak doğru ya da yanlış olduğunu belirten görüşler de bulunmaktadır (Özlem, 2002: 233; Toku, 2002: 103; Karakaya, 2007: 204; Kuçuradi, 2010: 9-10). Değerler, doğal nesnelere gibi kendi başlarına vardır. Değerlerin nesnel olduğunu ileri sürenler, değerlerin toplumdan topluma değiştiğinin veya farklı zamanlarda farklı insanlar tarafından farklı şeylerin değerli olarak görüldüğünün farkındadırlar. Aslında toplumlara ve zamana göre değişen

değerler değildir, değer yargılarıdır. Çünkü değer yargıları öznel, göreceli ve değişkendirler (Toku, 2002: 103; Çüçen 2012: 259). Zaman içinde veya farklı toplumlardaki bireylerin çeşitli nedenlerle değişen değer yargıları, değerlerin zamanla ya da toplumdan topluma değişebileceği fikrini tartışmaya açmaktadır.

Değerlerin konusu olabilecek objeler, sadece tek tek nesnelere değildir. Aynı zamanda bireyin davranışları, olgular, süreçler ya da her hangi bir söz, değerlerin ve ahlakın konusu olabilir. Değerler olumlu ya da olumsuz olabilirler. “İyi”, “güzel”, “faydalı” birer olumlu değer olarak bilinirken, “kötü”, “çirkin”, “faydasız” olumsuz bir değer olarak nitelendirilebilir. İster olumlu ister olumsuz olsun sonuçta her iki değer de insanın yönelimlerini belirlemektedir. Değerlerin bu özelliği bireyin toplumsal ve psikolojik yaşantısına ile davranışlarına yön vermektedir (Ural, 1998: 43).

Değer, bir anda ortaya çıkan ve kaybolan eylemler, şeyler değildir. Bir eylemin, şeyin devamlılığı onun değer olmasını sağlar. Ahlaki bir eylemin örnek olabilmesi için daima göz önünde bulunması ve yapıyor olması gerekir. Tek veya devamsız bir eylemin kural olarak kabul edilemeyeceği gibi (Ülken, 2001a; 384). Değerler, toplumun kültür dünyasında oluşmakta, maddi yapının ötesinde ruhi bir öze dayanmaktadır. Değerler sayesinde toplumlar birbirlerini etkilemekte, nüfuzlarını dünyanın her tarafına taşımaktadırlar. Değerlerin varlığıyla millet, devlet ve toplumun ana temelleri var olmaktadır (Tozlu, 2003: 51-52).

Bireyler değerlere, anlam yükledikleri ve anlamlı gördükleri için değerlidirler. Bu anlayışa göre iki nokta öne çıkmaktadır: Birincisi, değer denilen şey, birisi ona anlam yüklediği için değerlidir. Bu durumda şeylerin kendi başlarına değerlerinden söz edilemez. Bir kişinin bir şeye anlam katmasıyla değer ortaya çıkmaktadır. Bu durumda değerler konusunda belirleyici olan da kişidir. Kişi, şeye anlam yükleyerek ya da yüklemeyerek o şeyin değerli olup olmadığını tayin eder. İkinci özellik ise, anlamlı görüp görmeme kişiseldir. Bu özelliğe göre, değerler kişiseldir, dolayısıyla kişiden bağımsız bir değer yoktur (Tepe, 2009: 7).

Değerlerin yön vermesiyle erdemli bir toplumsal yaşam mümkündür. Toplumsal yapının kendi öz dinamikleri ile var olması, toplumsal bünyenin, içselleştirilen ve bir davranış kalıbına dönüştürülen değerler tarafından inşa edilmesi ile mümkündür. Değerlerin söz konusu öz-dinamizmi meydana getirmesi, toplumsal bünyenin sağlığını

temin edici bir alana işaret etmektedir. Bu noktadan bakıldığında değerler, bireysel ve toplumsal anlamda davranışlara yön veren temel doğrular (Kılıç, 2011: 52) olarak tanımlanabilir.

#### **2.4.1.1. Çeşitli Felsefelere Göre Değerler**

Değerler, tarihi süreç içerisinde en başta felsefenin ilgilendiği bir konudur. Değer kavramının, tarihsel açıdan oldukça derin ve köklü bir felsefi arka plana ve geleneğe dayandığını söylemek mümkündür. Değerler, felsefede sadece teorik bir konu olarak ele alınmamış aynı zamanda toplumsal yapıyı düzenleyici işlevinden dolayı pratik bir ilgi ve tartışma konusu olarak da yer bulmuştur (Kılıç, 2011: 51; Tozlu, 1997: 81). Bu bölümde idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefi akımların bakışıyla değerler açıklanacaktır.

#### **2.4.1 2. İdealizm ve Değerler**

İdealizm, öncelikle insan bilgilerinin kaynağı ile ilgili bir konumu, bir duruşu ifade etmektedir. İnsan bilgileri söz konusu olduğunda, zihin kendi dışındaki bir gerçekliği bilmeye güç sahibi değildir. İnsan zihni, sadece deneyimleri sonucunda bilgilere ulaşabilir ya da kurgularını ifade edebilir (Ekşigil, 2006: 339). İdealistlere göre, dış dünya insanın duyularından başka bir şey değildir. İnsanın algısı yok olursa dış dünya da yok olacaktır. Nesnelere ancak insan varlığı ve düşüncesiyle var olmaktadır (Ergün, 2009: 49; Cevizci, 2010: 115). İdealizm, tüm varlığı düşünceye indirgemistir. Gerçeklik, maddi güçlerden değil, idealardan ya da bunları kuran uslardan, zihinlerden, vb. oluştuğunu öne süren felsefi bir kuramdır. İdealizme göre, varlık gerçek fiziksel bir nitelik taşımamaktadır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003: 712). Özetle ifade etmek gerekirse idealizm, dünyanın sadece insanın algılarından ibaret olduğunu varsaymaktadır.

İdealizmde, değer anlayışı evrensel ve mutlaktır, bunlar her hangi bir şekilde değiştirilemezler (Varış, 1994: 79; Tozlu, 1999: 48; Demirel, 2005: 19; Gutek, 2011: 25; Cevizci, 2012: 25). Sezgisel düşünceye, bilimsel tutum kadar önem verilmektedir. Yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşanılacağı öğrencilere öğretilmelidir. Okulda öğrencilerin, kültürel mirası oluşturan değerleri öğrenmeleri sağlanmalıdır (Varış, 1994: 79; Demirel, 2005: 19). Çocuklara kazandırılacak değerler, onları evrensel gerçeğe ulaştırmayı sağlamalıdır (Sönmez, 2009a: 69).



Değerler, insani tercihlerle ve salt beğeni ile ilgili şeyler değildir. Değerler, nesnel dünyanın ayrılmaz bir parçasıdır. İyilik, adalet ve güzellik gibi değerler, insani bir yapıdan çok, evrenin yapısının bir parçası olarak kabul edilmektedir. (Cevizci, 2012: 25). Değerler, evrenin yapısında gerçekten hep vardır ve var olmaya devam edeceklerdir. Değerler kişinin talep ettiklerinden çok daha fazladır. Temelde bakıldığında değer yaşantısı, Mutlak'ta bulunan iyinin bir taklidine dayanmaktadır. Bütünsel varlıkta, iyilik, doğruluk ve güzellik gibi değerler yer almaktadır. İdealistlere göre, değerlere ilişkin etik öz, insan aklından kaynaklanmaktadır. Etiksel bir davranış, gerçeklikteki sosyal ve kültürel geleneklerle ilgili olarak meydana gelen olaylara bağlı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Değer eğitimi tarih, edebiyat, din ve felsefe gibi kültürel konular (Gutek, 2011: 25) kaynaklı edebilir. İdealizmde daha çok kültürel mirası günümüze taşıma ve bu miras yoluyla değerler eğitiminin yapılması gerektiği belirtilmektedir.

İdealistlere göre, insan sonsuz bir değere sahiptir. İnsan, bu özelliğinden dolayı kurumların ve nesnelere üstündür. Değerler, bireyin ve sosyal grupların dışındaki bir alanda temellenmiştir. İnsanlar zor durumda kaldıklarında kendilerine yardım edeceklerini düşündükleri bir gücün varlığının farkındadırlar. Böylece insanlar, kendilerini güvende hissetmektedirler (Büyükdüvenci, 1988: 349). Gutek (2011), bu gücün Bütünsel Varlıktan, Mutlaktan kaynaklandığını belirtmektedir.

İdealizme göre, eğitim politikası ve okul idaresi sürekli olmalı, değişmeyen ilkeler üzerine kurulmalıdır. Çocuk; hayatı, değişmez değerler yoluyla öğrenmelidir. Çocukların davranışlarının doğru ya da yanlış olarak kabul edilebilmesi için kendisinin bu düzenin bir parçası olduğunu anlaması ve değerlendirmelerini bu ölçüye göre yapması sağlanmalıdır (Tozlu, 1999: 48). Değer kazandırmada, insanlar davranışlarıyla model olmalıdır. Klasik eserler, eleştirel bir şekilde öğrencilere açıklanmalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 64). Öğrencilerin zihinsel gelişimlerine yardımcı olunmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilerin bağımsız araştırma yapmaları teşvik edilmeli ve muhakeme güçlerini geliştirecek yöntemler kullanılmalıdır (Büyükdüvenci, 1988: 364). İdealistler, değer eğitiminde öğretmenin aktif rol alması gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Değerlerin hangi yöntem ve araçla öğretileceği öğretmenin önceliğinde gerçekleşmektedir. Özetle ifade etmek gerekirse, idealizm; değerleri mutlak, değişmez ve evrensel kabul etmektedir. Değerlerin kazanılmasında insan

zihninin ve deneyimlerinin önemine vurgu yapılmaktadır. Değişmeyen ve süreklilik arz eden bir eğitim politikasının olması ve model olma yoluyla değerlerin kazandırılması gerektiğini ileri sürmektedir.

#### **2.4.1.3. Realizm ve Değerler**

Realizm, duyu ve arzulardan ziyade akli ön plana almıştır. Realistler akli, dünyayı oluşturan pek çok şeyden sadece biri olarak görmektedirler (Büyükdüvenci, 1989: 148). Realistlere göre, bilgiye ulaşırken nesnelere değer doğasının ne olduğu bilinebilir. Bir eylemin değeri bir nesnede veya nesnelere arası ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Nesnelere bu şekilde bilinir, değerlendirilir veya hakkında tahmin yürütülebilir. İnsanlar, gerçekliğin yapısından hareketle değerleri biçimlendirmeye teşvik edilmelidirler (Gutek, 2011: 49-50). Realistler, insan bilincinde var olandan ayrı nesnelere bir gerçekliğin olduğunu, evrenin küçük ancak karmaşık atom denilen enerji parçacıklarından oluştuğuna inanmaktadırlar. Atom parçacıklarının oluşturduğu özel bir biçim, objeleri oluşturmaktadır. İnsan duyuları, bu nesnelere uyaranlar almaktadır (Büyükdüvenci, 1989: 135). Realistlere göre var olan her şey gerçektir. Dış dünyanın insan algısından bağımsız olduğu varsayılmaktadır. İnsan zihni yaşadığı çevre ile bilgi alış verişi halinde bulunmaktadır (Varış, 1994: 79; Demirel, 2005: 20).

Realistlere göre değerler, objektif ve devamlıdır. İnsandan insana, zamandan zamana göre herhangi bir değişiklik göstermezler. Eğitim sistemlerinin iyi belirlenmiş değerlerle donatılması, realistlerin önemle üzerinde durduğu bir konudur. Değerler kendi başına değişmedikleri gibi eğitimin gerçek sonuçları da değildir (Tozlu, 1999: 52-53; Ergün, 2009: 50; Çüçen, 2012: 258). Değerler nesnel oldukları için, insan zihninden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Değerleri keşfedecek olan şey ise, insanın aklısıdır (Cevizci, 2012: 45). Realizm değerleri, doğa yasalarına uygun kabul etmektedir. Değerlerin estetik kısmı, doğayı yansıttığı ölçüde güzeldir. Ahlak açısından değerlendirildiğinde 'iyi' en çok insanın yararına olandır. Bu durum mutluluk ve erdemi beraberinde getirmektedir. Toplumsal değerlerin temelleri, fiziksel evrende ve her insanın kendisindedir. Realizmde insan, iyi ve kötünün bir karmaşası, çevreye uyum gücünde olan bir varlık ve doğal düzenin bir parçası olarak tarif edilmiştir. Realistler eğitimin hedefini yeni nesillere kültürel mirası aktarmak ve insanı toplumsal yaşama hazırlamak, mutlu ve erdemli kılmak olarak belirlemişlerdir (Sönmez, 2009a: 39).

Değerler eğitiminde öğretmen, öğrenciyi, peşin hükümlerle etkilememelidir. O, öğrencilere, insanlığın ortak mirası olan ve devam eden değerleri vermeli, mutlak ahlaki ölçütlere göre öğrencileri yetiştirmeli ve iyi alışkanlıklar da kazandırmaya çalışmalıdır. Bütün bunlar bilinçli bir biçimde, gerçek öğrenme yoluyla öğrencilere kazandırılmalıdır (Tozlu, 1999: 53). Realistlere göre, öğrencilere eğitim vasıtasıyla bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışmasız kabul edilen değerler öğretmelidir. Bu duruma göre, öğrencilerin neler öğreneceğine öğretmen karar vermelidir. Çünkü öğretmen, öğrenciden daha bilgili, dış dünyayı daha iyi tanıyan biridir (Ergün, 2009: 50). Öğretilecek değerler geçici koşullardan etkilenmemelidir. Çocuklar, doğru ve yanlış ayırt edebilmelidir (Kısakürek, 1982: 68). Değer eğitiminde öğretmene önemli görevler yüklenmiştir. Çünkü hangi değerlerin seçileceği, nasıl öğretileceği öğretmenin sorumluluğundadır. Burada bireyin şekillendirilmesi, dolayısıyla ideal bir toplum oluşturma çabası söz konusudur.

#### **2.4.1.4. Pragmatizm ve Değerler**

Pragmatizm, doğruluğun, anlamın ve bilginin ölçütünün eylemlerini kendilerinde görmez; onların yol açtığı pratik etkilerde ve uygulamadaki sonuçlarında görür. Pragmatistlere göre, önemli olan insanların sorunlarını çözmelerine katkıda bulunmaktır. İnsanların eylemi bilgiye, düşünceye, ilkece ve öncelikli bir konumda bulunmaktadır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003: 712). Pragmatizme göre, düşünceler, kavram ya da teoriler, bir eylem planı ya da bu eylem planının tasarısıdır. Bu görüşten yola çıkarak doğruluk, bu düşüncenin başarısından başka bir şey değildir (Büyükdüvenci, 1987: 326).

Değerler durmadan bir değişim göstermektedirler (Tozlu, 1999: 59; Ergün, 2009: 51; Sönmez, 2009a: 95; Cevizci, 2012: 122). Değerlerin geçerliğinin zamana göre değişiklik göstermesi ve çeşitli ahlakların ortaya çıkması, çok sayıda değer duygusunun sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır (Anğ, 2006; 37-38). Değerler, toplum ve birey arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkmaktadır. Birey ve toplum arasındaki etkileşimden doğan ve ortak bir faydada buluşuran değerler ahlakidir. Bu değerler, bireyin ve toplumun yararını korumalıdır. Çünkü birey ve toplum birbirinden ayrılmaz bir parçadır (Sönmez, 2009a: 95). Hiçbir şeyin sonsuza kadar aynı kalması mümkün değildir. Gerçek, insanın çevresi ile etkileşimi sonucu meydana gelmektedir. Meydana

gelen şeylerden insan ve çevresi birlikte sorumludur (Ergün, 2009: 51). Pragmatistlere göre, bütün değerler, ahlaki ve dini kanunlar, estetik ölçüler, kültürel gelişme sırasında değişime uğramaktadır (Tozlu, 1999: 59).

Değerler, dini bir inanca veya otoriteye göre değil, pratik sonuçları dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Pragmatizm, değerleri öznel bir zemine oturtmuş, insanların değişen çevresel koşul ya da durumlarına verdikleri tepkilerin bir sonucu olarak anlaşılması gerektiğini savunmuştur (Cevizci, 2012: 122). Pragmatistler, her türlü otoriteden gelen değerleri kabul etmek yerine, onları tartışmaya ve tahlile çalışırlar. Onlara göre, gerçek nasıl araştırılıp kuruluyorsa, değerler de aynı şekilde araştırıp kurulabilmelidir (Tozlu, 1999: 60).

Pragmatistler, bireyleri belirli bir şekilde davranmaya zorlayan etik değerlerin olmasına ve olması gerektiğine karşı çıkarlar. Çünkü onlara göre değişmez etik değerler yoktur. İnsanın şu an inandığı değerler gerçek değildir. Gerçekler, ileriki zamanlarda ortaya çıkacaktır. Bireyler, başkalarının ortaya koyduğu değerlere değil, kendi deneyimlerine, kendi gerçeklerine ulaşmalı ve onlara uygun etik değerler benimsemelidirler. Değerler konusunda pragmatizm, çoğulculuğu savunmaktadır. Ancak bu çoğulculuk bireysel ve toplumsal değerlerin gözden kaçırılmaması gerektiğini vurgulayarak, ikisi arasında bir denge kurmaya çalışır (Doğan, 2003: 92). Değerler, birey ve toplumun çıkarları düşünülerek yeniden oluşturulmaktadır. Burada zaman ve olayların etkisiyle yeni değerler ortaya çıkabilmekte, var olan değerler değişime uğrayabilmektedir. Önemli olan bireyin ve toplumun faydasıdır. Dolayısıyla değerlerin, zamana ve bireye / topluma göre değişmesi söz konusu olmaktadır.

#### **2.4. 1. 5. Varoluşçuluk ve Değerler**

Varoluşçuluk, kişisel özgürlük ve sorumluluk felsefesi olarak tanımlanmakta, insanın kendini bulmasını, özünü elde etmesini vurgulamaktadır (Günay, 2010: 52). Varoluşçuluk, insana kendini tanıması, belirlemesi, kendi seçtiği doğrultuda gelişmesi ve gerçekleşmesi yönünde bir çağrıyı ifade etmektedir. Varoluşçuluk düşüncesini karakterize eden en önemli temalar, “dünyanın rastlantısal ve saçma olduğu”, “insanın özgürlüğe mahkûm” ve “var oluşun özden önce geldiği” şeklindedir (Cevizci, 2012: 152). Varoluş özden önce gelmektedir. Bunun anlamı şudur: Önce insan vardır. Daha sonra insanla bağlantılı şeyler meydana gelir. Çünkü insan, özünü kendisi meydana

getirmektedir. İnsanın dünyaya gelmesi, orada acı çekerek, savaşarak yavaş yavaş kendini belirlemesi bu durumun sonucudur. İnsanın, özünü belirleme yolu her zaman devam edecektir (Satre, 2010: 8). Eğer varoluş özden önce geliyorsa, bu durum insanın kendini nasıl istiyorsa öyle yaptığı ve kim olduğundan tamamen sorumlu olduğu anlamına gelmektedir. Varoluşçuluğa göre, insani eylemin temel şartı eylemlerinde özgür olması gerektiğidir. Gerçek anlamda özgürlük ise, sadece eylem yoluyla gerçekleşmektedir. İnsan eylemlerinden sorumludur. Aslında, insan sadece kendi seçimlerinden, kim olduğundan veya nasıl biri haline geldiğinden değil, aynı zamanda özgür seçimleriyle başkalarını da etkilediğinden, kendi dışında, herkese karşı da sorumludur (Cevizci, 2012: 152).

Gerçek, bireyle doğrudan ilişkilidir ve birey tarafından oluşturulmaktadır. Her insan tektir. Evren, insan varlığıyla anlam kazanmaktadır (Akpınar, 2013: 40). İnsan kendi faaliyetlerinin toplamıdır ve insan kendinden sorumludur. İnsan özgürdür. Onun özgürlüğünü engelleyen her şeye karşı çıkmalıdır (Ergün, 2009: 52). Varoluş felsefesinin insan özgürlüğüne bu kadar önem atfetmesi, insanın yeni değerler üretmesine ya da var olan değerleri dönüştürmesine imkân vermektedir.

Hayat insanla anlam kazanır. İnsanın olmadığı bir yerde hayatın bir anlamı yoktur. Değerler, insanın seçtiği bu anlamdan başka bir şey değildir (Satre, 2010: 79). Değerler, sadece bireyin hür iradesiyle benimsenmeli ve kabul edilmedir. Hür irade, bütün değerlerin ilk prensibi ve ahlakiliğin temelidir. Varoluşçu anlayış, bireyin hürriyetine bu kadar önem vermesine rağmen, bireye diğerlerinin hürriyetini tehlikeye sokma hakkını tanımamaktadır. Varoluşçu anlayış, bireyin hürriyetinin gelişigüzel bir şekilde sınırlandırılmasını kabul etmez (Tozlu, 1999: 69). Değerlerin, hür irade ile seçilmesi gerekir. Aksi takdirde bu değerler, herhangi bir anlam ifade etmeyeceklerdir. Varoluşçu görüşe göre, öğretmenin herhangi bir değeri seçmeye öğrencileri zorlamaması gerekir. Öğretmen, inandığı değerleri ve kuralları öğrencilere sunabilir, bunlara neden inanılması gerektiğini açıklayabilir. Ancak, değerlerin seçilip seçilmemesi takdiri öğrencilere bırakılmalıdır (Kısakürek, 1982: 74; Tozlu, 1999: 69).

Varoluş felsefesinde birey, kendine uygun bir eğitimi talep eder. Burada eğitim, insanın kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Eğitim, öğrenciyi kendi varoluşunu gerçekleştirmeye, özgürce seçim yapmaya, sorumluluk

duymaya, yaratıcılığını ortaya koymaya yönelmeli, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirmeli, seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir (Günay, 2010: 52). Varoluşçuluğa göre, bireysel özgürlükler arttırılmalıdır. Öğrenciler, yetişkinlerin müdahalesi olmaksızın kendi değerler sistemini geliştirmeli ve bunları özgürce seçmelidir. Ahlaki yozlaşmanın önlenmesi için öğrencinin inanç ve hareketlerinden kaçamayacağı gerçeklere inandırılması gerekir (Kısakürek, 1982: 74). Öğretmen, ihtiyaç duyan öğrenciye yardım etmeli ve kişiliğinin gelişmesine yardımcı olmalıdır (Varış, 1994: 94; Demirel, 2005: 20).

#### **2.4.2. Sosyoloji ve Değerler**

Sosyologlar arasında çok tartışılmış olan değerler konusuna, uzun zaman pozitivistin etkisiyle olumsuz bakılmıştır. Oysa değerler, sosyal / kültürel varlığın önemli bir işleyiş mekanizmasını oluşturmaktadır (Aydın, 2010b: 185). Pozitivist görüşün baskın uygulamalarına rağmen değerler konusu, sosyolojide her zaman önemli yer tutmuştur. Çünkü pozitivist anlayışa göre değerler, öznel olduğu için hiçbir bilimsel geçerlik taşımamaktadır. Bu yaklaşıma sahip pozitivist sosyologlar, temelde görevlerinin yalnızca teknik nitelikte olduğunu belirtmektedirler. Ancak buna karşın değerlerin sosyolojik girişime dâhil edilmesi gerektiğini belirtenler de vardır (Avcı, 2007a, 14).

Sosyoloji açısından bakıldığında değerler ile ilgili sorunlar iki kısma ayrılabilir. Birincisi, toplumun kendisi değerler aracılığıyla kurulduğundan sosyolojinin incelenmesi değerlerin incelenmesi anlamına gelmektedir. İkincisi, sosyologların da bir toplumun üyesi olmaları ve onların da bir takım değerlere sahip olmaları, sosyolojinin değer konularında çalışmalar yapmasını gerektirmektedir (Marshall, 2003: 134). Değerler, ideal olarak toplumun bütünü tarafından benimsenen, süreklilik gösteren normatif yargılardır (Turan ve Aktan, 2008: 233-234). Sosyoloji, uğraştığı alan bakımından değerleri tanımlama, ortaya çıkış yolları, toplumsal olgu, kuram ve süreçlerle olan etkileşimleri, değer tipleri ve belli somut durumlarda karşılaşılan değer çatışmaları üzerinde durmaktadır (Avcı, 2007b: 820).

Toplumsal özellikler, değerlerin oluşumunda önemli bir role sahiptir (Tarhan, 2012: 26). Toplumsal değerler, günlük hayatı belirlemekte, hatta organize etmektedir. Bu değerler, aile yaşamından hukuk ve siyasal sisteme kadar bireyin yaşamını

etkileyecek bir etki alanına sahiptir (Doğan, 2007: 620). Değerlerin toplumsal veri olarak düşünülmesi; güçlü, yarı kalıcı, birleştirici ve bazı belirsiz eğilimleri yansıttıkları belirtilmektedir (Marshall, 2003: 134). Toplumsal değerlerde toplumdan topluma bir değişim söz konusudur. Oysa küresel değerler evrenseldir. Ancak etki ve işlevleri bakımından ortaya çıkan bu evrensel boyut toplumların seçim hakkıyla sınırlıdır. Toplumlar ya küresel değerlerin oluşturduğu bir dünyada yer almak ya da böyle bir dünyanın dışında kalmak gibi pratik iki sonuçla karşı karşıya kalmaktadırlar (Doğan, 2004: 33).

Toplumsal standartları oluşturan değerler, kültürel özellikler taşımaktadır. İyilik, güzellik, doğru ve yanlış gibi kavramlar toplumsal hayatta temel değerleri oluşturmaktadır. Değerler, iyilik ve inançlar hakkındaki soyut ölçüleri ifade etmektedir. Değerler toplumun ortak amaçları doğrultusunda varlıklarını sürdürmektedir. Değerlerin oluşması ve bunların bireysel ve toplumsal yaşamda var olabilmeleri için toplumsal normlara ihtiyaç vardır (Bahar, 2009: 64).

Değerler birey ya da topluma farklı bir bakış açısı sunmakta, varlığı ve bulunduğu yer hakkında onu bilinçlendirmektedir. Bireyin çevresindeki olgu ve olaylara anlam verme, önem atfetme, değer biçme, kendine konum belirleme değerlerle olmaktadır. Aynı zamanda birey ve toplumu yönlendirmede, ölçütler sunmada değerler etkili olmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007: 67).

İnsanların güçlü bir toplum olma yolunda zamana ve şartlara bağlı olarak bir araya gelmeleri, hedeflerine ulaşmaları, toplumun bireyleri tarafından paylaşılan ve benimsenen değerlerin çokluğu ve bağlayıcılık gücü ile ilişkilidir. Bireylerini bir arada tutacak nicelik ve nitelikte değere sahip olan toplumlar varlığını devam ettirmektedirler. Öte yandan değerlerdeki çürüme, yenilenmeme, gelişmeme, aktarılmama gibi durumlar toplumları olumsuz yönde etkilemektedir (Yeşil ve Aydın, 2007: 67).

Değerler dinamikler, topluma göre farklılık gösterebilmektedirler. Aynı zamanda var olan iki farklı toplumda kültürel, sosyal ve ekonomik farklılıklardan dolayı farklı değer yargılarının varlığı bilinmektedir. Buna rağmen toplumdaki hızlı toplumsal değişimler, toplumun farklı katmanlarında yer alan mevcut değerlerin farklılaşmasına da yol açabilmektedir (Özensel, 2003: 222). Toplumda yaşanan değişim ve bu değişim sonucunda ortaya çıkan problemler, değerler eğitimini gerekli hale getirmiştir. Çünkü

toplumsal değişim sonucunda yeni değerler ortaya çıkmakta, geçmişin değerleri tehdit altına girmekte hatta bu değişimin sonucu olarak birçok değer ortadan kalkmaktadır (Doğan, 2007: 630). Toplumlar, zamana ve şartlara göre değişim gösterdikler için sahip oldukları değerlerin de bu değişimden etkilenmeleri söz konusu olabilir. Dolayısıyla şartlara göre değişen veya ortadan kaybolan değerlerden söz etmek mümkündür.

Değerler çeşitli ölçülerden oluşmaktadır. Bunlar, beğenilen, arzulanan ve iyi olarak tanımlanan ölçü kalıplarıdır. Değerler, davranışlara yön vererek onlara iyi anlamlar kazandırır, bireylerin belli bir kimlik kazanmalarına öncülük ederler. Değerler sayesinde birey, sosyalleşerek toplumun temel kurallarını kabul etmektedir (Yıldırım, 2006: 49). Değerlerdeki bu ölçüler, bireyleri olduğu gibi toplumları da bağlamaktadır.

Her toplum, toplumsallaşma aracılığıyla yeni nesillerin kendi değerlerini ve normlarını öğrenerek büyümesini sağlama amacını taşımaktadır (Şavran, 2009: 9). Toplumun değerli bulduğu ve davranışa yansıdığı şeyler, çocuklarda değer olarak ortaya çıkar (Bacanlı, 2011a: 21). Dolayısıyla toplumların var olmaları, değerleri koruma, toplum üyelerine değer aktarma ve yeni durumlar karşısında uygun değerler oluşturmalarıyla mümkündür. Avcı'ya (2007a; 20) göre, değerler, birey ve toplumu ilgilendiren konularda değerlendirme yapan, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Sosyoloji bakımından değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Değerler, grup ve toplum tarafından üzerinde uzlaşmaya varıldığı için bireyin yargısından bağımsızdır.
- Değerler, toplumun üyeleri tarafından toplumsal düzenin korunmasında ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasında birlikte görülmüştür.
- Değerlerin sahip olduğu coşku ve heyecan sonucu insanlar, yüksek değerler uğruna büyük özverilerde bulunmaktadırlar.

#### **2.4.3. Psikoloji ve Değerler**

Değerler, insanın yaşamında temel ilkelere karşılık gelmektedir. Birey, bu değerler vasıtasıyla birçok davranışı diğerine tercih eder. Benimsenen ya da benimsenmeyen davranış biçimleri zaman içinde gelişmekte veya değişmektedir (Çalışkur, 2010: 28). Değerler, birey davranışlarının devamlılığını ve düzenliliklerini anlamaya yarayan araçlardır. Bundan dolayı değerler, psikologların dikkatini çekmiştir.



Değer kavramı, psikolojide güdü, karar verme, tutum, zekâ, inanç ve ihtiyaç gibi kavramlarla ilgili olarak ele alınmıştır (Misket, 1985 Akt. Akbaş, 2004: 52).

Değer konusu, onun objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, ancak insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı rol göz önünde bulundurularak ele alınmaktadır. Bu bakımdan psikologlar değeri sadece bir inanç olarak ele almaktadırlar. Özellikle ahlaki davranış konusunda değer, bir kimsenin diğer insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Güngör, 2010: 28). Değerler, psikolojide insanın zihinsel dünyasında temel belirleyici unsurlardan biri olarak ele alınmakta (Çalışkur, 2010: 14), aynı zamanda insanın kişisel veya sosyal etkileşimlerinde anahtar rol oynamaktadır. İnsanın özelliği gereği, yani biyo-psiko-sosyal bir varlık olması, öznel algılarıyla dünyayı tanımlamasına, yorumlamasına ve yargılamasına yol açmaktadır. Değerler, bu öznel algıları şekillendiren, bir insanın algısını diğerinden ayıran önemli etmenlerden sayılmaktadır (Çalışkur, 2010: 9).

Değer ve psikoloji ilişkisi; uygulamalı psikoloji, özellikle de psikoterapide ahlak ve ahlaki ilişki bakımından ele alınmaktadır. Psikoloji, insanı ahlaki eylemin ahlakiliği ve şartları konusunda aydınlatmayı hedeflemez. Psikolojinin temel hedefi, kişiyi iyileştirmek, onun acı çekmeden ahlaki davranma durumuna tekrar kavuşmasını sağlama çabasıdır. Psikoloji, ahlaki eylemin normlarını temellendirme yoluna gitmez. Onların meşruluğunu sorgulamadan varlıklarını kabul eder (Pieper, 1999: 104).

Bireylerin herhangi bir konuya veya kişilere karşı sahip oldukları belirgin değerleri bulunmaktadır. Bireylerin, bir kuruma girerken nelerin olması veya nelerin olmaması gerektiği hakkında belirgin düşüncelere sahip olmalarının temelinde değerler yatar. Değerler, bireyin çevresiyle oluşturduğu ilişkiler sonucunda öğrenilmektedir. Değerlerin öğrenildiği başka bir alan da bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısıdır. Bu yapı bireyi belirli değerlerle donatmaktadır (Kirel, 2011: 74-75).

Değerler, birey ve toplum için birer değerlendirme; aynı zamanda sosyal kontrol ve baskının aracıdır. Değerler, bireyin çevresindekilerin gözünde durduğu yeri bilmesine yardım eder, kişileri toplumsal normlara uymaya yönelterek doğru davranışlar yapmalarına kaynaklık ederler. Ayrıca toplumun / bireyin onaylanmadığı

davranışları engelleme işlevi üstlenerek yasaklanmış davranışların neler olduğuna işaret eder (Silah, 2005; 281).

## **2. 2. Değerler Eğitimi**

Değerlerin ilk alındığı yer ailedir. Ailede bireylerin iletişimleri, yaşam biçimleri, tutum ve davranışları çocukların değerleri kazanmalarında etkili olmaktadır. Çocuğun yaşamının sonraki süreçlerinde aile kurumuna ek olarak eğitim kurumları, medya, arkadaş grupları, oyun grupları vb. etki odakları da süreç içerisinde bireye değer kazandırmada önemli bir rol üstlenmektedirler.

Eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri, toplumun ortak değerlerini yeni nesillere aktarmak ve bireylere bu değerleri öğretmektir. Aynı zamanda, zamanla değişen değerlerin yerine uygun değerler koymaktır (Hökelekli, 2011: 288). Pozitif mantığın, sübjektif olduğu düşüncesiyle uzun zaman inceleme dışı tuttuğu değerler (Aydın, 2011: 39; Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 51), özellikle 2005 yılından itibaren değişen ilköğretim programıyla eğitim sisteminde planlı şekilde yer almaya başlamıştır.

Geçmişten günümüze değerler ve ahlak eğitimi ile ilgili sorular eğitim felsefecileri ve teorisyenlerinin gündemini meşgul etmiştir. Günümüzde bu sorunların çözümüne yönelik “değerler eğitimi” kavramı bütün dünyada mesleki, kamusal ve siyasi alanlarda ilgi odağı oluşturmuştur. Bu ilgi, değerler ve ahlak eğitimi üzerine düzenlenen ulusal ve uluslararası konferans ve toplantı sayısındaki artış ile bu konuda yayınlanan kitap ve dergilerin sayısından anlaşılmaktadır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 386). Anne-babalar, eğitimciler, dini kurumlar ve gençlik organizasyonları gençlerde sürekli olarak ahlak, değer ve karakter geliştirmeye yönelik çalışma içindedirler. Yüzyıllardır bu farklı eğitimcilerin önemli görevlerinden biri, temel değerleri ve ahlaki standartları gelecek nesillere aktarmak olmuştur (Kirschenbaum, 1995: 3).

Değerler eğitimi, genel ve evrensel değerler konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaya yönelik yaklaşım ve çalışmalardır. Değer eğitimi denildiğinde kişilerin tercihlerini belirleyen ilkelerden söz edilmektedir (Bacanlı, 2011a; 18). Ancak değer eğitiminin ne olduğuna ilişkin bir mutabakatın sağlandığını söylemek güçtür. Değer eğitimi, kimilerine göre değerlerin açık ve şuurulu bir şekilde öğretilme teşebbüsü olarak tanımlanırken, kimilerine göre ise, değerlerin doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, bireylere toplumun üyesi olarak

belli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşılama şeklinde tanımlanmıştır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 385).

Değer eğitime başlama zamanı önemlidir. Yaman (2012: 19), değer eğitiminin öncelikle erken yaşlarda ailede başlatılması gerektiğini ifade etmektedir. Daha sonra bu durum, örgün eğitim sürecinde, duyu oluşturma ve etkinliklerle devam etmelidir. Değer eğitimi, ailede, okulda ve toplumda yapılacak etkinlik ve uygulamalarla bireylere kazandırılmalı, bu konuda medyadan da destek alınmalıdır.

Türkiye eğitim sisteminde genel olarak bilişsel ve psikomotor davranışlara ağırlık verilmektedir. Duyuşsal ve sezgisel davranışlar ikinci planda kalmaktadır (Sönmez, 2009b: 164; Hökelekli, 2011: 210). Eğitim, sadece öğrencileri bilişsel yönde hayata hazırlıyorsa işlevini tam olarak yerine getiremiyor demektir (Bacanlı, 2006: 5). Paykoç'a (1995) göre, duyuşsal boyut, bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmezdir. Duyuşsal boyutun desteklenmesi, bilişsel boyutun geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır. Duyuşsal özellikler, bireylerin başarıları üzerinde önemli ölçüde etkili olmaktadır (Akt. Doğanay, 2011: 230). Ancak duyuşsal özelliklerin gerek kazandırılması, gerekse ölçülmesinin çok zor olması nedeniyle bu özellikler üzerinde yeterince çalışılmamıştır (Bacanlı, 1998: 27; Senemoğlu, 2011: 406). Eğitimcilerin bu tutumundan dolayı duyuşsal hedeflerin ölçülebilmesi için gerekli olan çalışmalar yeterli düzeyde yapılmamaktadır. Eğitimcilerin bu konuda çaba göstermeleri duyuşsal hedeflerin ölçülmesi için güvenilirlik derecesi yüksek tekniklerin geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir (Bacanlı, 1998: 27).

Değerler eğitimi zorlaştıran durumlardan söz edilmektedir. Bunlar: İdeoloji merkezli eğitim anlayışının baskısı, artan ahlakî kayıtsızlık ve ben-merkezcilik eğilimleri (Evkuran, 2009: 487-488), değerlerin öznel ve yerel yönlerinin bulunmasından dolayı ortak bir kararın alınamaması (Yaman, 2012: 24) ve çocuğun aile ve okul dışında aldığı denetimsiz bilgidir. Özellikle kitle iletişim araçları vasıtasıyla çocuklar, farklı kültürlerden farklı değerlerle karşılaşmaktadırlar. Çocukların karşılaştıkları yeni değerlerin sonucu olarak mevcut değerlerin yozlaşmasına ya da kaybolmasına neden olmaktadır (Sevinç, 2006: 222).

Bacanlı, (2006: 14-17) eğitimde duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesi ile ilgili olarak şunları belirtmektedir:

- Öğrencilere, hangi değerlerin öğretileceği konusunda uzlaşmanın sağlanamaması,
- Duyuşsal hedefleri somutlaştırmanın zor olması,
- Öğretimde duyuşsal hedeflerin uzun sürebileceği düşüncesi,
- Mevcut yöntem, teknik ve uygulama pratikleri ile duyuşsal hedeflerin kazandırılmasının zor olacağı düşüncesi,
- Duyuşsal hedefleri değerlendirmenin zorluğu,
- Duyuşsal hedeflerin, bilişsel hedeflere göre daha esnek olması,
- Duyuşsal hedeflerde başarılı olmanın duyuşsal hedeflerden farklı olması,

Değerler eğitimi, teoriden ziyade pratiği ön plana çıkaracak şekilde düzenlenmelidir. Bu amaçla değerlerin toplumun bütün kesimleri tarafından desteklenmesi ve değer eğitimi ilgili faaliyetlerin hayatın bütün alanlarını kuşatacak şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Tozlu ve Topsakal, 2007: 181). Özellikle, çocuklar için erken yaşlarda başlamalı ve okul hayatının her kademesinde devam etmelidir (Kim Suh ve Traiger,1999,724). Değerler, çocuklara masal, hikâye, sanat etkinlikleri ve değişik rollerle benimsetilmelidir (Sevinç, 2006: 233). Bunun için bireysel özelliklere uygun ve deneyimlerin ortaya konacağı yöntemlerin izlenmesine ihtiyaç vardır (Evkuran, 2009: 486). Değerler ancak, duygusal bir yaşantı ile benimsenebilir. Bir şeyi anlamak ve onu duyumsamak birbirinden çok farklı işlem ve olguları gerektirir. Bu amaçla değerler eğitiminin canlı örneklerle ya da tiyatro, sinema, roman ve şiir gibi sanat yoluyla yaşanması, duyumsanması gerekir. Başka bir ifade ile değerlerin somut çıktıkları eğitilecek kişilere gösterilmelidir (Aral, 2012). Değerler, dışarıdan bireye dayatılarak öğretilcek şeyler değildir. Değerlerin yaşantı haline gelebilmesi ancak bireyler tarafından içselleştirilmesi ile mümkündür.

Değerler eğitiminde öncelikle bireylere hangi değerlerin kazandırılacağı ve bu değerlerin davranışa dönüştürülebilmesi için nasıl bir yöntem izleneceği tartışma konusudur (Yaman, 2012: 18). Çocukların eğitiminde etkili olan anne-baba, öğretmen, yönetici ve diğer kişilerin değer kazandırma sürecinde model olmaları, değerler eğitiminin amacına ulaşmasını sağlayacağını söylemek mümkündür (Aydın, 2010a: 73; Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 87; Yaman, 2012: 18). Değer eğitiminde hedef kitle de önemlidir. Onlara, değer vermek; onları dayatma, baskı ve şartlanmadan uzak tutarak değerleri benimsemeleri ve yaşamaları için onlara uygun ortamlar sağlamak, kitle

iletişim araçlarından destek almak, aileyi temel eğitim kurumu olarak kabul etmek, aile ile okul arasında sağlam ilişkilerin kurulmasını sağlamak (Yaman, 2012: 18, 39) değerler eğitiminde başarıyı arttıran unsurlardır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda eğitim sistemi aracılığı ile bütün vatandaşların milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 1973). Bu durum ilköğretim amaçlarıyla (MEB, 2003) ortaöğretim okul veya kurumlarının (MEB, 2009) ilkelerinde yer almaktadır. Ancak uygulamada değerler eğitiminin ne kadar yapıldığı tartışma konusudur. Değerler eğitimi, okulun çalışmalarıyla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda tüm kesimlerden destek alınarak hayata geçirilmelidir.

### **2.2.1. Değerler Eğitiminin Tarihi Gelişim Seyri**

Her insanın bir takım değerlere sahip olduğu düşünüldüğünde, değerler eğitimi tarihinin inanlık tarihi ile paralel olduğu söylenebilir. İnsanın gerek bireysel yaşamında gerekse toplumla olan ilişkilerinde değerler etkili olmaktadır. Çeşitli şartlar sonucu değerlerin bir kısmının insanlar tarafından ortaya konulduğu düşünüldüğünde, değerler eğitimi tarihinin, gerek formal gerekse informal anlamda sanıldığından çok daha eskilere dayandığını söylemek mümkündür.

Değerler, bireyin düşünce ve eylemlerini etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgulardır. Toplumsal değişimle beraber değerler yeniden ele alınmıştır. Değerler eğitimi, değişen koşullar sonucu önem kazanmaya başlamıştır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 71). Değerler eğitimi tarihi, en az kaydedilen tarih kadar eskiye dayanmaktadır. Değerler eğitimi olmadan bir medeniyetin devam etmesi zordur. Tarihsel olarak bakıldığında, her medeniyet kültürel olarak kendini korumak için, değerlerini korumaya çalışmıştır (Titus, 1994).

Değerler eğitimi tarihi, John Dewey'in yaşantısal eğitim modeli veya Abraham Maslow'un hümanist eğitim düşüncesine dayandırılabilir (Bacanlı, 2006: 20). Formal eğitimde değerler eğitiminin tarihi incelendiğinde, bunun yaklaşık son yarım yüzyıldır Amerikan toplumsal tarihi ile paralel devam ettiği görülmektedir. (Kirschenbaum,1992). Ancak, 1900'lü yılların başında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da ahlaki eğitim ve değerler eğitiminin metotları ve amaçları üzerine az da olsa tartışmalar bulunmaktaydı (Kirschenbaum,1995: 3).

İnsanların yaşadığı siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeler ile toplumun yapısı değerler eğitiminin geleceğini etkilemektedir (Yiğittir, 2009: 40). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren öğretmenler, değerleri öğrencilere farklı amaç ve yöntemlerle kazandırmaya çalışmışlardır. 1950'lerde değerler eğitimine topluma uyumu sağlamak amacıyla yaklaşmıştır (Veugelers and Vedder, 2003: 377). 1960 ve 1970'li yıllar birçok toplumu siyasi, sosyal ve ekonomik olarak etkilemiştir. Bunun sonucu olarak, 1960 ve 1970'li yıllarda, genç kuşaklar tarafından geleneksel roller ve değerler ciddi bir biçimde sorgulanmıştır. Bu dönemde siyahî insanlar, kadınlar, öğrenciler ve diğer azınlıkların durumu insanlık tarihinin en hızlı sosyal devrimlerinden biri olarak, büyük ölçüde değişmeye başladı. İnsanlar arasında, cinsiyet, din, kariyer seçenekleri, yaşam tarzları, kişisel değerler vb. konularda değişimler yaşanmaya başlandı. Bütün bu toplumsal değişimlerin altında yatan ortak konunun, popüler sloganı "insanın gücü" ile açıklanabilir. Bu değişimin sonucu olarak azınlık gruplar ve diğer bireyler giderek daha fazla karar verme gücü elde ederek kendi hayatlarının kontrolünü üstlenmeye başladılar (Kirschenbaum,1992). 1960'larda eğitim ve toplumda, bireyin kendini gerçekleştirme için sosyal bağlılık ve demokrasi ön plana çıkmıştır (Veugelers and Vedder, 2003: 377). Bu dönemde, değerlerin öğretiminde öğrenciyi kendi değerlerini açıklamaya özendirme, ahlaki muhakeme yapma ve değerlerin analizi üzerinde durulmuştur. Hangi değerlerin doğru olduğu tartışmalarının yaşandığı çok kültürlü toplumda öğretmenler, değerlerini öğrenciye göstermeye çekinmişlerdir (Kirschenbaum, 1995: 5).

1980 ve 1990'lı yıllara gelindiğinde, toplum eleştirmenleri, aileler, dini liderler ve siyasal partilerin yeniden geleneksel değerlere dönüş yaptıkları; saygı, sorumluluk, iç disiplin, aile, vatan sevgisi ve diğerlerine hizmet gibi değerlerin öne çıktığı görülmektedir (Kirschenbaum, 1995: 6). 1980'lerde, birçok alandaki gelişim dikkate alınarak, eğitimde değerlere çok az dikkat çekilmiştir. 1990'lara gelindiğinde bireysel değerlere, yani bireyin değerlerinin gelişimine önem verildiği görülmektedir (Veugelers and Vedder, 2003: 377). Günümüzde değerler eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında "geliştirilmiş karakter eğitimi" adıyla değerleri ve ahlaki gelişimi de kapsayan bir eğitim anlayışının uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu yeni anlayışa göre, kişisel tercihler ve bireysel değerler ön plandadır. Bu şekildeki bir değerler eğitimi anlayışı, sosyal beceri eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi birbirleri ile ilişkili durumları kapsamaktadır (Kirschenbaum, 2000; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 74).

Formal değerler eğitimi tarihi incelendiğinde; toplumun siyasi, ekonomik, kültürel ve teknik alanındaki gelişmesine paralel olarak geliştiği ve değiştiği görülmektedir. Değerler eğitiminin, topluma uyum sağlama amacından, bireysel değerlerin ve tercihlerin ön plana çıktığı bir sürece girdiği anlaşılmaktadır.

### **2.2.2. Değer Eğitiminde Yerelleşme-Küreselleşme İkilemi**

Küreselleşme, toplumları her yönüyle etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte eğitim sistemi en fazla etkilenen sistemlerin başında yer almaktadır. Küresel güçler, amaçlarını gerçekleştirmek için eğitim sistemlerini önemli bir araç olarak görmektedirler. Küreselleşme konusu, değerler açısından incelendiğinde eğitim sisteminde küresel değerlerin mi yoksa yerel değerlerin mi yer alacağı tartışılmaktadır. Bu başlık altında bu sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır.

İnsanlık her alanda giderek hızlı bir değişim yaşamaktadır. Sosyal, ekonomik ve kültürel değerlerini yeni sorunlar zorlanmaktadır. Eğitim alanında küreselleşme kavramı ile birçok değişiklik beklenmektedir (Çelik ve Gömleksiz, 2000; 138). Küreselleşme, yeni binyılın en büyük değişikliği kabul edilmektedir. Küreselleşmeyle bilgi paylaşımı eskiye oranla farklılıklar arz etmektedir (Erdem, 2003: 59). Küreselleşme, siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik etkenlerin sonucu ortaya çıkmış bir olgudur (Turan ve Aykoç, 2002: 142; Kutluer, 2006: 15-16; Giddens, 2008; 84; Gömleksiz, 2009: 32). Küreselleşme dünyanın her tarafındaki insanlar arasındaki etkileşim hızını ve kapsamını arttırmakta bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişme tarafından yönlendirilmektedir (Giddens, 2008; 84). Küreselleşme “tüm bir dünyanın, tek bir mekân oluşturmak adına, giderek aratan bir şekilde karşılıklı olarak bağımlı hale gelmesine yol açan, kapsayıcı bir süreçtir” (Kutluer, 2006: 36). Balay (2004: 64), küreselleşmeyi batının değer ve yaşam biçimlerinin hâkim olduğu tek bir dünyanın oluşturulması nedeniyle olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

Küreselleşme, tek bir sosyal dünya meydana getirme süreci (Kutluer, 2006: 36) olduğu için getirdiği değişim, yerel değerlerde işlev kaybına ve mevcut değerlerin yeniden yapılandırılmasına sebep olmaktadır (Sevinç, 2006: 230; Doğan, 2007: 623). Burada eğitimin temel işlevi, küreselleşme süreci karşısında, ulusal değerlerin yanında evrensel değerleri de kazandırma olmalıdır (Özsoy, 2005: 28). Değer eğitimine nereden başlanmalı sorusu önemlidir. Ülken'e göre (2001b: 188) değer eğitimine, insanlıkça

tanınmış milli değerlerden başlanmalıdır. Çünkü kendi değerlerinden habersiz bireylere başka kültürlerden söz etmenin anlamı yoktur. Bu amaçla milli değerlere ilişkin eğitim verildikten sonra evrensel değerlerin öğretilmesi esas olmalıdır. Evrensel değerlere ulaşabilmek öncelikle, yerel değerler, gelenekler, milli kültürün benimsenmesi ve yaşanması ile mümkündür. Ulusal değerlerin, kültürün her çağda yenilenmesiyle evrensel değerler kazanılmış olacaktır (Sevinç, 2006: 224). Evrensel değerler, bireyleri farklı şekillerde yetiştirmeye / yetiştirmeye zorlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında küresel değerlerin bireyselleşmeyi yeni bir eğitim değeri olarak dayatmaya çalıştığı söylenebilir (Doğan, 2004: 37; Dağlı, 2007: 8). Ancak dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, yerel değerlerin muhafaza edilerek evrensel değerlere ulaşma çabası olmalıdır. Kabaklı (2004: 20), kültürlerini koruyamamış toplumların zamanla zayıfladığını ve tarih sahnesinden çekildiğini belirtmekte, örnek olarak Asurîler, Firikyalılar, Hunlar ve Hititleri göstermektedir. Öte yandan milli kültürlerine sahip çıkan ve bunun sonucunda hala varlığını devam ettiren Yunanlılar, İranlılar ve Musevilerin varlıklarını devam ettirdiklerini belirtmektedir.

Küreselleşmeyle birlikte birçok alanda yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması ve bu ihtiyaçları karşılayacak insan tipinin belirlenmesinde yeni değerler de önem kazanmaktadır. Bu amaçla yeni değerlerin bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Küresel sistem için yerel ve küresel nitelikteki değerlerin varlığı önem arz etmektedir. Bu durum, toplumun yerel özelliklerini koruyarak küresel değerlere sahip olması şeklinde olmalıdır (Akçay, 2003).

Ulusal değerler, küreselleşme olgusu içerisinde düşünüldüğünde iki boyut göz önünde bulundurulmalıdır. Birincisi, ülkelerin geliştirdikleri değerleri birbirlerine aktarmaları ve birbirlerinden alma ihtiyaçlarıdır. Çünkü insanlar birikimlerini birbirlerine aktararak ve daha önceki birikimlerden yararlanarak bir tarih meydana getirirler ve bu tecrübeyle yeni başarılarla tarihin akışına yön verirler. İkincisi, ulusal değerlerin katkısız olarak düşünülmemesi gerektiğidir. Böyle bir kültürü, ancak çevreleriyle iletişimleri sınırlı veya dünyadan izole olmuş yerlerde yaşayan topluluklarda görmek mümkündür (Bilhan, 1996: 184).

Küreselleşme sonucunda kültürler birbirine yaklaşmaktadır. Bu yakınlaşma yerel kültürleri etkilemektedir. Dolayısıyla, ulusal değerlerden küresel değerlere geçiş



bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı kültürlerdeki insanların birbirleriyle kaynaşıp birlikte yaşamaları ancak, ulusal değerleri üstün tutup yabancı medeniyetleri hor gören bir eğitim anlayışının terk edilmesiyle mümkündür (Ceylan, 2009: 118). Küreselleşme, genel olarak her ne kadar olumsuz algılansa da yerel kültürlerin gün yüzüne çıkmasına ve bunların devam etmelerine bir şekilde kaynaklık etmektedir. Küreselleşme sonucu alt kimliklerin ve yerel değerlerin kendilerini ifade ettikleri ve varlıklarını öne çıkardıkları (Turan ve Aykoç, 2002: 141; Çınar, 2009: 17) belirtilmektedir.

Küreselleşme, eğitim sistemlerinde ve uygulamalarında uluslararası düzeyde önemli imkânlar ve avantajlar sağlamasına karşın, ulusal kültürlerin ve değerlerin baskı altında kalmasına veya genç nesillerin tutum, davranış, inanış ve yaşam biçimlerinin değişmesi gibi durumların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu etkiler, özellikle gelişmekte olan ülkeler üzerinde daha çok hissedilmektedir (Özdemir, 2011: 100).

Küreselleşme sürecinde değerler konusu, son yıllarda çok tartışılmaktadır. Küreselleşme sonucu değerler sisteminde çözümlerin meydana geldiği, ulusal değerlerin yozlaşmaya başladığı ya da bu değerlerin değişime uğradığına ilişkin kaygılar söz konusudur (Özdemir, 2011: 100). Küreselleşme getirilerinin olumluya çevrilmesi ve olumsuzlukların en aza indirilebilmesi için okul ve öğretmenin sorumluluklarında değişiklikler meydana gelmiştir (Güven, 1999: 146). Bu rol; erdem ve değerleri aktarma, dünya ve toplumları tanıma ve anlamının bir aracı olmaktır (Çınar, 2009: 16).

Günümüz dünyasında, küreselleşme kaçınılmaz bir gerçektir. Bu gerçeğin bilinmesiyle küreselleşen dünyada ayakta kalmayı bilmek gerekir. Bunun için gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları bireylere kazandırmak lazımdır. Yapılması gerekenin milli kültür ve değerleri korumak ile evrensel değerlere adapte olmak arasındaki ince çizgiyi çok iyi anlamaktan geçtiğini bilmek gerekir (Çelik, 2000: 132; Çalık ve Sezgin, 2005: 56). Küresel dünyada toplumların varlıklarını sürdürmeleri ve uluslararası arenada rekabet edebilmeleri önemlidir. Ancak bu durumda, milli değerlerden, milli kimlik, milli kültür ve öz bilinçten taviz verilmemelidir. Küreselleşmenin etkisini sürdürdüğü böyle bir ortamda, milli değerler ile küresel değerler arasındaki dengeyi sağlayabilecek yeterliğe sahip bireylerin yetiştirilmesi temel

amaçlar arasında yer almalıdır (Çalık ve Sezgin, 2005: 56). Her toplumun tarihi bir geçmişi ve geçmişten gelen kültürel birikimi söz konusudur. Önemli olan, toplumların kültürel değerlerini ve bilgi birikimini küresel gelişmeler karşısında korumaları ve olabildiğince hızla yayılan bu küresel değerlere bir yandan uyum sağlamaları, bir yandan da bu gelişmelere katkı sağlamalarıdır (Aslan, 2004: 3).

Küreselleşme sonucu oluşan ortak değerler, günümüz insanını ve onun eserlerini, yani kültür ve uygarlığını yeni baştan anlamlandırmıştır (Bilhan, 1996: 180). Küreselleşmeyle birlikte birçok alanda hızlı değişimler meydana gelmekte dolayısıyla yeni bir değerler sistemi oluşturulmaktadır. Bu hızlı değişim, tarihten gelen değerleri sarsarak adeta yeni bir yarının planlaması gereğini gözler önüne sermektedir. Eğitim bu planlamada üzerinde durulması gereken temel nokta olacaktır. Çünkü uluslararası uygarlığın yapılanmasında pay sahibi olmak ve ulusal kimliği ve değerleri kaybetmeden bu yeni uygarlık projesinde yer almak ancak farklı bir eğitim planlaması ile mümkündür (Aslan, 2004: 3). Küreselleşmenin eğitimdeki etkisi düşünüldüğünde okulların öğretim programlarında yapılan değişiklikler anlaşılmaktadır. Öğretim programlarının değişikliği sonucu daha okul döneminde küresel düşünen öğrenciler yetiştirilmektedir. Bunun amacı küresel boyutta sorumluluk üstlenen, tutum oluşturabilen ancak yerel boyutta da sorumluluk üstlenebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır (Tezcan, 2012: 57).

Küresel dünyada, toplumların en büyük sorunu, günümüz dünyasının gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireylerin milli ve kültürel değerlerini koruyarak nasıl yetiştirileceğidir. Şüphesiz bu sorunun aşılabilmesi için, aile, okul, eğitim sistemi ve topluma önemli görevler düşmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005: 56). Küreselleşmenin getirdiği değişim sonucunda Türkiye Eğitim Sistemi özgünlüğünü koruyamamış, birçok olguyu batıdan aldığı için öğrencilere ancak bu olgular yüzeysel olarak aktarılabilmektedir. Oysa sistemden beklenen evrensel değerlerin yanı sıra ulusal değerlerin de korumasını sağlayacak bir oluşumu meydana getirmesidir. Ayrıca eğitim sisteminin kendisine özgü değerleri evrensel değerlere taşıyarak evrensel kültürün oluşmasına katkı sağlayacak bir sürecin içinde olması beklenmektedir (Güven, 1999: 155).

### 2.2.3. Değerler Eğitimin Amacı

Okulun temel işlevlerinden biri, bireyin eğitim vasıtasıyla gerek bilişsel, gerekse sosyal yönden eğitilmesini sağlamaktır. Şüphesiz eğitimin sadece bu yönlerle ortaya çıkması ve bu şekilde faaliyetini sürdürmesi asıl işlevini tam olarak yerine getiremeyecektir. Bu açıdan eğitim kurumları, gerek resmi programlar gerekse örtük programlar vasıtasıyla değerler eğitimine önem vermelidirler.

İnsanı değerli kılan üstün nitelikler ve donanımlar olarak adlandırılan değerler; bireyin kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını belirleyen etkenlerdir (Yaman, 2012: 18). İnsanların çoğu, bugün içinde yaşanan dünyanın derin bir ahlaki kriz içinde olduğu konusunda hemfikirdir. Bu durumun sebeplerinden biri, giderek mekanikleşen dünyada insanların bir yandan makinelerin, diğer yandan kendi küçük çıkarlarının esiri olmalarıdır. Günlük koşuşturmaca içerisindeki birçok kişi anlam ve değer duygusunu kaybederken, aynı zamanda başkalarının acıları da kendileri için anlamsızlaşmaktadır (Cevizci, 2010: 141).

Değerler eğitimin amacı, bireyin kendisini tanıma, anlama ve tamamlama gibi pratiksel süreçlerden geçerek yeterliklerini en üst düzeye ulaştırarak “iyi hayat yaşamasını” sağlamaktır. Böyle bir eğitim ancak öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı bir program anlayışıyla ve böyle bir eğitimin tekniğini çok iyi bilen eğitimciler eliyle mümkün olabilir (Kale, 2007: 319). Değerler eğitimi ile bireylerde insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel boyutlarda duyarlılıkların oluşturulmasını sağlamak gerekir (Yaman, 2012: 17).

Geçmişte yaşanan savaşlar ve bu savaşların sebep olduğu acılar, sefalet ve yıkımlara bakıldığında bu tür tehlikelerin insanlığı bugün de tehdit ettiğini söylemek mümkündür. Bütün bunlar dikkate alındığında değerler eğitiminin, her eğitim sisteminin temelini oluşturması gerektiğini ortaya koymaktadır (Tozlu ve Topsakal, 2007: 180). Gerek Türkiye’de gerekse dünyanın birçok ülkesinde insani değerlerde ciddi aşınmaların olduğu belirtilmektedir. Bu durum insanlık ailesini tehdit eder boyutlara varma eğilimindedir. İnsanların temel değerlerinden ayrılarak farklı arayışlara girmeleri, insanlığın geleceğini ciddi bir şekilde tehdit etmektedir. İnsani değerleri ön plana çıkarmak ve bu olumsuz gidişatı tersine çevirmek için Türkiye başta olmak üzere birçok ülke arayış içine girmiştir. Bu arayışın sonucu olarak değerler eğitimi, ülkelerin eğitim

programlarında yer almıştır (Yaman, 2012: 15). Değerlerin temel işlevi bireysel ve toplumsal huzurun sağlanmasını kolaylaştırmaktır. Bireylerin yaşadıkları bunalımlar, artan şiddet olayları ve bireysel çıkarıcılık gibi arzu edilmeyen olayların temelinde değer eksikliği yatmaktadır. Değerler, bireyler arası bağılıkları arttırdıkları gibi toplumdaki sosyal kontrol sistemine de kaynaklık ederler. Bireyler arası ilişkilerin düzenlenmesinde, karar vermede, seçme ve değerlendirme yapmada değerler birer ölçüt olarak kullanılmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 4).

Değerlerin amacı, insanın en iyi tarafını ortaya çıkarmak, kişiliğini geliştirmek ve insani mükemmelliğe ulaşmasını sağlamaktır (Kale, 2007: 319; Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 3). İyi yetişmiş, üstün karakterli bireylerin varlığı toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenim çağındaki bireylerin değerleri kazanmasına yönelik çalışmalar okulun işlevleri arasında yer almaktadır. Bireyler değerleri kazanmada yetersiz kalabilirler. Bunun için bireylere rehberlik etmeye, model olmaya ve onları yönlendirmeye çalışmak gerekmektedir (Hökelekli, 2011: 288). Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 1961, 1973, 2003). Aynı zamanda çocuklara psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak temel değerleri kazanmaları için çalışmalar yapılmalıdır. Değerler eğitimi, sorumluluk, sevgi ve karakter eğitimini desteklemekte, aynı zamanda temel insani değerleri kazandırmayı, kendisi ve çevresiyle barışık olmayı, etkili bir okul kültürü oluşturmayı ve toplumsal düzeni korumayı amaçlamaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 3, 16). Eyre ve Eyre (1993), bireylerin mutlu olabilmeleri için değerler eğitimine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Mutlu olmanın temel kaynaklarından biri, sağlam bir değerler bütününe sahip olmakla mümkündür (Akt. Doğanay, 2011: 230). Bacanlı'ya (2006: 5) göre, değerler eğitimi, toplumda "okumuş" insan imajının yenilenmesi, "okumuş" bireylere itibarlarının iade edilmesi anlamına gelmektedir.

Değer eğitiminin bireysel ve toplumsal yönü bulunmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 44). Bireysel ya da toplumsal değerlerin dağıldığı dönemlerde insanlar evrensel veya toplumsal amaçlarını kaybederler. İnsanlar, ulaşmak istedikleri genel amaçların yerine bireysel amaçlarını belirgin ve etkin kılarlar. Bireysel ve genel

amaçların uyuşmadığı durumlarda toplumsal düzen bozulmaya başlar ve bu bozulma tutarlı bütünlüğün değişmesine yol açar (Timuçin, 2006; 41).

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse, değerler eğitiminin amacı, bireysel ve toplumsal huzurun sağlanmasını temin etmektir. Çünkü değerlerden mahrum bireylerin ve toplumların hangi ölçütlere göre davranacaklarını kestirmek mümkün değildir. Değerler eğitimi, gerek bireyin topluma uymasında gerekse bireyin tercih ve kabullerinde nasıl ve neden sorularının cevaplarını bireye hatırlatmaktadır. Bu anlamda, bireye dolayısıyla topluma yapması / yapmaması gerekenler konusunda bir çerçeve çizilmektedir.

#### **2.2.4. Ortaokul Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi**

Köklü bir değişim iddiasıyla 2005 yılından itibaren uygulanan ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) programı, önceki programların aksine öğrenciyi daha fazla öğrenme sürecinin merkezine alarak gerek temel beceriler, gerekse bilginin öğrenilmesi / öğretilmesi açısından farklılıklar getirmiştir. Programda, değerler konusu üzerinde önemle durulmuştur. Ortaokulda zorunlu olarak okutulan Müzik, Trafik Güvenliği, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretim programlarında hangi değerlerin öğrencilere kazandırılacağı açıkça belirtilmiştir. Zorunlu olarak okutulan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği ve Rehberlik / Sosyal Etkinlikler dersleri ile seçmeli olarak okutulan derslerinin genel amaçları içinde ve öğretim programlarının vizyonunda değer eğitimine yer verilmiştir.

Eğitim programları hazırlanırken milletin tarihi ve kültürel değerlerinin tanınması, sevilmesi, benimsenip yaşanması için gerekli olan hususların dikkate alınması gerekir. Bu hususlar aynı zamanda küresel ölçekte geliştirilebilecek bir anlayışla işlenmelidir. Oluşmakta olan yeni hayatın değerleri mevcut kültür hayatıyla uyumlu bir hale getirilmelidir (Tozlu, 1997: 114). Değerler, eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almaktadır. Ancak değerlerin öğretim programlarında nasıl kazandırılacağı açıkça belirtilmemiştir. Değerler eğitimi, formal eğitimde ihmal edilmiştir. Ancak bu durum okullarda değerler eğitiminin ihmal edildiği anlamına gelmemektedir (Doğanay, 2011: 227).

Değer eğitiminde önemli sorunlardan biri hangi değerlerin kazandırılması gerektiğidir. Değer eğitiminin toplumsal değerler (gelenek) ve toplumsal otorite (bakanlık) olmak üzere iki dayanağı vardır. Dolayısıyla değerler eğitimine karar verirken toplumun istekleri kadar, otorite makamındaki kişilerin hangi değerleri öğretmeye karar verdikleri de önem arz etmektedir. Genel olarak değerler eğitiminde beklenen, siyasi otoritenin halkın değerlerini eğitime yansıtmasıdır. Bu durumda halk eğitimi benimser ve siyasi otoriteye kendisine yakın hisseder (Bacanlı, 2011a: 18). Milli Eğitim Bakanlığı değerler eğitimi konusu üzerinde hassasiyetle durmuş, konuyla ilgili olarak okullarda değerlerin nasıl kazandırılacağını öğretim programlarına ilaveten 2010 yılında çıkardığı bir genelge ile de bu hassasiyetini sürdürmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı okullara gönderdiği genelgede şu ifadeler yer almaktadır:

“Eğitim sistemimiz öğrencilerimize; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları bir birine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında önemli bir etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilere aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır. Bakanlığımız değerlerimizi geliştirmeyi temel alan kültürel birikimimizi, 2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarına yansıtmıştır. Uygulamaya konulan programlarımızın temel öğeleri arasında değerlerimize de yer verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerimizin bir taraftan yüksek düzeydeki kazanımlarımız olan değerlerimizi yaşamalarını sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak, diğer taraftan da bu kazanımlarımızın gelecek nesillere aktarılmasındaki görevi yerine getirerek aratan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korumayı sağlamak amaçlanmaktadır” (MEB, 2010).

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasında da değerler eğitimine özel vurgu yapılmıştır. Kararların üçüncü bölümünde yer alan “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığı altında değerler eğitimine vurgu yapan kararlar alınmıştır. Değerler eğitimine vurgu yapan ilgili maddeler şunlardır:

- Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
- Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.
- Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK'larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.

- Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır (TTKB, 2010).

İlköğretimde program değişikliğinin gerekçeleri arasında, bireysel ve küresel değerlerin ulusal değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı (TTKB, 2005: 15) bulunmaktadır. İlköğretim programının yenilenmesinde;

- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması
- Milli kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
- Öğrencilerimizin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönden gelişmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
- Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması (TTKB, 2005: 17).

İlköğretim programının (TTKB, 2005: 21) toplumsal temeller başlığı altında toplumun vazgeçilemez değerleri arasında alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, anlayışlık, adillik, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu bilinci yer almaktadır. Aynı zamanda milli, ahlaki ve manevi değerleri arasında bulunan barışseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler de yer almaktadır. Belirlenen bu değerler ile sosyal duyarlılığın gelişmesi için gerekli düzenlemeleri yapmayı amaçlamaktadır.

### **2.2.5. Örtük Program ve Değerler Eğitimi**

Okullarda değerlerin öğretiminde resmi programın yanında resmi olmayan programdan da yararlanılmaktadır. Resmi program, hedef kitlenin belli amaçlara ulaştırılmasını sağlamak amacıyla ilgili kişiler tarafından hazırlanan ve yazılı olan programdır. Resmi olmayan program ise, yazılı olmayan ve daha çok okulun kültürü,

okul çalışanlarının olaylar karşındaki tutum ve davranışlar vb. etkileri sonucu ortaya çıkmaktadır. Resmi olmayan program, “gizli program”, “saklı program” “örtük program”, gibi kavramlarla ifade edilmektedir.

Eğitim programında tasarlananlar ile gerçekte yaşananlar farklılıklar gösterebilir. Bu durum, her okulun resmi eğitim programının yanında bir örtük programının da olduğunu göstermektedir. Bu amaçla resmi programların geliştirilmesi kadar örtük programın açığa çıkarılması gereklidir (Tuncel, 2007; 43).

Örtük program, eğitim ortamının öğrencilere sunduğu eğitim ile ilgili fırsatları ve iletilen gizli ya da derin mesajların tümünü kapsamaktadır. Bundan dolayı eğitim-öğretim ortamı değişkenlerin her birisinin tek tek ya da gruplar halinde iletmış oldukları mesajlar bu ortamdaki bütün bireyleri etkilemekte ve böylece örtük program kurum kültürünün önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Cincioğlu, 2011; 53). Örtük programın, resmi programdan çok daha etkili davranışlar kazandırdığı söylenebilir. Genellikle bilişsel özellikler resmi program ile duyuşsal ve karakter özellikler de daha çok örtük program yoluyla kazanılmaktadır (Bacanlı, 2011b: 47). Örtük program ile resmi programda belirtilen amaçların paralel olması gerekir. Örneğin eğer bir öğretmen sürekli düşünce özgürlüğünden bahsediyor ancak öğrencilerin sınıfta özgür düşüncelerini ifade etmesinde sorunlar yaşıyorsa veya işbirliğinin önemini sürekli vurguluyor ancak yarışmacı bir öğrenme yaklaşımı izliyorsa, bu ortamda ifade özgürlüğü ve işbirliği değerlerinin kazanılması mümkün değildir (Doğanay ve Sarı, 2004: 367).

Örtük program, resmi programın açıkça duyurulmamış ve yazılı olmayan informal kısmını oluşturmaktadır. Resmi programda yazılı olmayan okul ve sınıf içindeki her türlü mesaj, uyarıcı ve etkinlik gibi uygulamaları içermektedir (Akpınar, 2013: 9). Örtük program, yazılı olmayan ve açıkça ifade edilmemiş ancak öğrencinin okulda etkileşimler yoluyla kazandığı özelliklerdir (Bacanlı, 2011b; 47). Örtük program, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucu öğrencilerin ulaştıkları niteliklerdir (Yüksel, 2002: 362-363). Örtük program, duyuşsal davranış ağırlıklıdır. Sınıfta öğretmenin otoriter tavrı, öğrencilerin ders içinde ve dışında iletişim biçimleri, okul çalışanlarının tutum ve davranışları, örtük programın konusudur (Bacanlı, 2006: 60-61). Örtük program, öğrencilerin toplumsal hayata uyum



sağlamasında, bazı durumlarda eğitim programları kadar etkili olmaktadır (Demirel, 2005: 7). Örtük program, okul çevresinin düzenlenmesini, okul yaşamını, okulun programını, okulun politikalarını ve amaçlarını ifade etmektedir (Sarı and Doğanay, 2009: 926). Örtük program, her öğrenciye göre farklılık göstermektedir. Bu programda, her öğrenci diğerlerine kıyasla nerede, kim ve ne olduğunu öğrenir. Bu öğretim programı kapsamındaki öğeler çok yavaş öğrenilir ve görünen açık programın öğeleri kadar kolay unutulmaz (Bloom, 1998: 169).

Okullar, tarihsel ve yasal olarak öğrencilerin karakter gelişimlerinden sorumludurlar (Ryan, 1993: 16). Bu sorumluluğun sadece resmi programda yer alan içerik ve etkinliklerle yerine getirilmesi zor görünmektedir. Bu zorluk göz önüne alındığında değerler eğitiminde, okulun örtük programının önemli bir sorumluluğu ortaya çıkmaktadır (Ryan, 1993; Doğanay, 2011: 251). Okullarda doğrudan değer eğitimine yönelik dersler olmasa bile örtük program ile değerler öğrencilere kazandırılabilir. Okulun atmosferi, öğretmenlerin disiplin olayları karşısında takındıkları tavırlar ve beklentileri değer eğitiminde etkili olmaktadır (Akbaş 2004: 30; Bacanlı, 2006; 13; Akbaş, 2007: 679).

Okul kültürü, okuldaki paydaşların (yönetici, öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenciler ve veliler) davranışlarını derinden etkilediği için önem taşımaktadır (Demirtaş ve Ersözlü, 2007: 179). Oluşturulan okul kültürü, olaylar karşındaki tutum ve davranışlar, öğrenciler için örtük olarak değer eğitimini oluşturmaktadır. Ancak değer eğitimi, okullarda formal eğitimle ve planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılmalıdır (Doğanay, 2011: 227). Değerler eğitiminin başarıya ulaşabilmesinin yollarından biri de örtük programdır. Bu amaçla örtük program, değerler eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Çengelci, 2010: 27). Değerlerin, örtük program ile öğrenilebilmesi için okul ve sınıfların sahip oldukları örtük programların tespit edilmesi önem taşımaktadır (Yüksel, 2004: 103).

Örtük programın değerler eğitimi açısından üzerinde durulması gereken eğitim öğretim yeri sınıf ortamıdır. Aynı zamanda örtük programın önemli öğelerinden bir öğretilerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin görüş ve beklentileri çok önemlidir. Öğretmen resmi programdaki amaçların gerçekleşmesi için çabalarken, aynı zamanda sahip olduğu bilgi, beceri ve değerler ile sınıfta oluşan kültürü etkilemektedir. Böylece

resmi eğitimle birlikte örtük ya da resmi olmayan bir şekilde öğrenci davranışlarına yön vermektedir (Taşpınar, 2009: 29). Değerlerin çok az bir kısmı ancak resmi programla öğrenilmektedir. Öğretilmek istenen değerlerin büyük çoğunluğunu örtük program ile öğrenmektedirler. Ahlaki değerlerin “ahlak bilgisi” gibi bağımsız bir ders veya ders içerisinde bir konu şeklinde verilmesiyle öğrencilerin bu değerleri kabullenmesi pek mümkün görünmemektedir. Değerler eğitiminde örtük programın işlevi, resmi programdan oldukça fazladır (Yüksel, 2004: 100).

### **2.2.6. Değerler Eğitiminde Okulunun Rolü**

Okul, bireylere değer kazandıran önemli kurumların başında gelmektedir. Okulun vizyonu, fiziki koşulları, buldukları sosyal ve ekonomik çevre, okul çalışanlarının değerleri benimseme durumları ve okulda uygulanan eğitim programı gibi etkenler değerlerin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Okul, bireyde var olan değerleri geliştiren, pekiştiren, bunları kişilik haline getiren ve bu işlevini yerine getirirken aynı zamanda bireye yeni değerler kazandıran sistemli ve programlı bir kurumdur. Dolayısıyla bireyin değerlerin farkına varması, bunları benimseyerek kişilik haline getirmesi ve yeni değerler üretmesinde okulun önemli bir işlevi bulunmaktadır

Toplumda değerlerin oluşturulmasında en önemli kurumların başında okul gelmektedir. Okul, norm ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında kritik bir role sahiptir (Ekinci, 2010: 69). Okul, egemen bir düzenin ve sınıfın resmi sosyalleştirme aracıdır. Okulda, çocuklara ve gençlere egemen kurallar, gelenekler, değerler, umutlar ve umutsuzluklar verilmektedir (Erdoğan, 2012). Okulun görevi; iyi bir vatandaş, iyi bir çalışan birey yetiştirmek, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirerek onlara öğrenme fırsatlarını sunmak ve keşfetmelerini sağlayacak imkânlar sunmak (Ryan, 1993: 16), dayanışmanın ortak bir değer olarak paylaşıldığı sorumlu yurttaşların yetiştirilmesini sağlamaktır. Okulda değerler, demokratik kültürü, evrensel düşünme becerileri ve çevre konusunda duyarlılığı arttıracak şekilde verilmelidir (Sevinç, 2006: 233). Okulun başka bir görevi de öğrencilerin toplumsallaşmalarını sağlamak ve onlara ahlaki değer ve yargıları kazandırmaktır (Yüksel, 2004: 99).

Okul insana hizmet eden bir merkez olduğundan, okul öncelikle insanın zihin dünyasını inşa eder ve anlamlandırır. İnsanın zihin dünyasında inşa ettiği model, her türlü insani ilişkilerde belirleyici rol oynar (Turan ve Aktan, 2008: 246). Değerlerin

ortaya çıkması, bazen sembolik maddi unsurlar aracılığı ile görülebilir ve fark edilebilir. Bazen de, manevi olarak hissedilebilir, duyulabilir. Bu da ancak bireyin düşüncesini ifade etmeyle olabilir. Okulda benimsenen değerler, öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamını doğrudan etkilemektedir (MEB, 2007: 36). Okullarda değerlerin öğretimi, okul ve toplumun etkinlikleri ve ilişkileri aracılığıyla öğretilmektedir. Okullarda, insanların iletişim kurma biçimleri, bir arada çalışma koşulları ve alınan kararlar, temel değerlerin etkisiyle oluşmaktadır. Ayrıca okullarda verilen değerlerin bir amacı da öğrenciler için öğrenme deneyimlerinin oluşturulması, huzurlu bir ortamın sağlanması ve disiplin konularında rehberlik etmektir (Ulusoy ve Dilmaç: 2012: 57).

Değerler öğretmenlerin sadece pedagojik ve eğitsel eylemleri üzerinde etkili değildir, aynı zamanda okul kültürü üzerinde de etkilidir (Veugelers ve Vedder, 2003: 382). Okulun vizyonunu belirleyen değerlerdir. Okullar, değerleriyle anılmaktadırlar (Ungoed-Thomas, 1996: 148). Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanı olduğundan dolayı, her okulun sahip olduğu özel değerler vardır (Turan ve Aktan, 2008: 230-231). Toplum ile iç içe olan okulun yeni değerlerin oluşturulması konusunda katkısı vardır (Ülken, 2001b: 270). Yukarıdaki açıklamalardan hareketle okulların değer üreten ve değer kazandıran kurumlar oldukları ve her okulun kendisine özgü değerlerinin olabileceği söylenebilir.

Okulun öğrencilere aşılacağı değerlerin öğrenciler tarafından mutlaka içselleştirileceği ya da kabul edileceği düşünülmemelidir. Öğrencinin okulda öğrendiği değerler ile ailede, toplumda öğrendiği değerlerin birbirini desteklemesi çatışmayı ortadan kaldırır. Aksi takdirde karşıt eğilimler devreye girer, çatışmalar meydana gelir (Kaplan, 2009: 395). Topçu (2010: 90), toplumdaki başıboş terbiye araçlarının çoğalması sonucu, okulun gençler üzerindeki etki alanının daraldığını belirtmektedir. Toplumsal amaçlı kurulan dernek, spor kulüpleri ve çeşitli iletişim araçları, bireyin terbiyesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin çocuk üzerindeki etkisinin ne kadar güçleştiğini anlamak zor olmayacaktır.

Çocuğun değerler sistemini değiştiren ve bu sistemi etkileyen faktörler çeşitlenmiştir. Bu durum, geçmişe göre değerleri aktarmayı zorlaştırmaktadır. Çünkü toplumsal rollerde bir değişim söz konusudur. Bu amaçla okulun değerleri

kazandırmada daha çok çaba sarf etmesi gerekmektedir (Gömleksiz, 2007: 729). Okul bir sosyal ortamdır. Bu ortamda, çocukların davranış ve tutumları çevrelerinden gördükleri tepki ve yorumlarla gelişir. Okulda ve sınıftaki sosyal ortam, çocukların değerleri kazanmalarında kaynaklık eder (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 47).

Okulda değer eğitiminin birçok amacı vardır. Birincisi, öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmalarını sağlamaktır. İkinci amaç ise, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Buna ek olarak öğrencilerin iyi insan, iyi vatandaş olmalarını sağlamak için onlara gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırmaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 47). Çocuklar, okul öncesi deneyimlerinden kaynaklanan etkiler sonucu farklı değerlerle okula başlamaktadırlar. Değerlerin eğitiminde okulun iki farklı rolü öne çıkmaktadır. Çocuklarda var olan değerleri işleyerek bunların üzerine yeni değerler inşa etmek ve toplumsal değerlerin kazandırılmasını desteklemektir (Halstead and Taylor, 2000: 169). Okulda değer eğitimi verirken çeşitli faaliyetlerin sürece dâhil edilmesi, değerlerin kazanılmasında olumlu etkilerin ortaya çıkmasına yardımcı olabilir. Kim Suh and Traiger, (1999: 726) değer eğitiminde okuma, yazma, konuşma, duyguların farklı bir şekilde ifade edilmesi ile fikir oluşturma arasında ilişkinin olduğunu belirtmektedirler. Öğrencileri cesaretlendirerek bu tür etkinliklerin yapılması değerlerin kazandırılmasında olumlu etkiler sağlayabilir.

### **2.2.7. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü**

Değerler eğitiminde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin model olması, çeşitli yaklaşımlarla değerleri sunması, öğrencileri teşvik etmesi ve bu konuda onları cesaretlendirmesi, çeşitli etkinliklerle değerleri ortaya çıkarması vb. durumlar öğretmenin değerler eğitiminde etkililiğini arttırmaktadır. Öğretmen, resmi programda yer alan etkinliklerle birlikte örtük program yoluyla da değerleri kazandırmaktadır. Öğretmenin iletişim biçimi, olaylar karşısında tutum ve davranışları, kullandığı yöntem ve teknikler, öğretimde kullandığı veya kullanmadığı pekiştiriciler değer kazandırmada etkili olmaktadır.

Değerlerin teorik değil, uygulamalarla gösterilmesi gerekir. Öğretmenin etik tavır ve davranışlara sahip olmaması durumunda, bu tür konuların felsefi esaslarını, teorik olarak ne kadar anlatırsa anlatsın, öğrencilere faydasının olmayacağı bilinmelidir

(Ceylan, 2009: 118). Değerler eğitiminde, somut ve uygulamalı örneklerle, öğretmenin model olması ve öğrencinin daha fazla sorumluluk almasıyla başarının sağlanabileceği unutulmamalıdır. Araştırmalar değerler eğitiminde öğretmenin yukarıda anlatılanlara benzer roller üstlendiklerini göstermektedir. Kirschenbaum (1995: 47), öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde kapsamlı olarak değerleri öğretmeye çalıştıkları, telkinde buldukları, kendilerini öğretici, kolaylaştırıcı durumda gördükleri, öğrencilere model oldukları ve öğrencilerin becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir.

Değerler eğitiminde demokratik tutumların önemini vurgulamak gerekir. Bu durum, hem etik hem de yöntembilim bakımından bir gerekliliktir. Demokratik tutumların temelinde insanın kurumsal hayata ve sürece yaygın olarak katıldığı, kültürel çokluk ve çeşitlilik olgularına dayalı bir toplum modelinin tanımlandığı bir öğretim süreci vardır (Kale, 2007: 321). Geleneksel ve otoriter kültürün hâkim olduğu ortamlarda değerler eğitimi daha çok söyleneni doğru kabul etme, kuralları ezberleme, rol modellerini izleme ve telkin şeklinde gerçekleşirken demokratik toplumlarda ise, bireylerin kendini özgürce ifade etmesi ve siyasal sisteme katılabilmesi için bu eski yöntemler yeterli görülmemektedir (Doğanay, 2011: 234).

Değer ve tutumların öğrencilere kazandırılması okul başarısı için de önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin karar vermelerinde ve eğitimlerine dair hususlarda ve sınıfta kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesinde eşsiz bir imkâna sahiptirler. Öğretmenlerin inancın ve değerlerin öğrencilerin davranışlarını biçimlendirilmesindeki rolünü tanımaları gerekir (Kim Suh and Traiger, 1999, 723). Duyuşsal bakımından okula bağlı olan öğrencilerin, okulu benimseme, okula sahip çıkma, okula severek devam etme ve dolayısıyla akademik anlamda başarılı olmaları beklenmektedir.

Değerlerin (duyuşsal alan) kazandırıldığı yer sadece okul değildir, okul dışında da değerler kazanılabilmektedir. Eğitimcilerin görevi, bu davranışların okulda sistemli bir şekilde öğrencilere kazandırılmasını sağlamaktır (Sönmez, 2009b: 90). Öğretmenler diğer konularda olduğu gibi özellikle değerler eğitiminde, öğrencilerine model olmak durumundadırlar. Öğretmen dürüst, güvenilir, sabırlı, alçakgönüllü gibi özellikleri taşımalıdır (Bacanlı, 1998: 27; Aydın, 2008: 206). Bilgi çağında öğretmenin bilgi aktarımı çok önemli görünmemektedir. Çünkü öğrenciler, zaten birçok kaynaktan bilgi

alma şansına sahip oldukları için öğretmen, bilgiyi sevdiren, öğrenciyeye iyi özellikler kazanmada yardımcı ve ona model olmalıdır (Bacanlı, 1998: 27).

Öğretmen, değerler konusunda kanaatini ortaya koymamalı ve hangi değerlerin kazandırılacağı konusunda öğrencilere baskı yapmamalıdır. Öğrencilerin kendi değerlerini açıklama konusunda rahat bir ortam bulmalarına imkân sağlanmalıdır (Aydın, 2008: 200). Çünkü değerler, baskı, zorlama ve tehdit gibi yöntemlerle bireylere öğretilmez. Değerlerin öğrenilmesi gönüllülük esasına dayanmalıdır. Bunun için değerleri temsil eden kavramların sevdirmesi gerekir. Sevgiyle beslenen değerler gerek birey gerekse toplum tarafından kolayca benimsenebilir (Tarhan, 2012: 56). Öğretmenlerin, değerler eğitiminde olumsuzluklara sebebiyet vermemeleri için şu tavsiyelere uymaları yerinde olur (Titus, 1994): Öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirerek onun bilgi, davranış ve duygularından hareket etmek, bireyi değerler konusunda cesaretlendirmek için şeref, onur, erdem gibi örnek olabilecek kavramları kullanmak, alıntılardan yararlanmak, özlü sözler kullanmak, rehberlikte bulunmak, öğrenciler için açık iletişim, tutarlılık, samimiyet ve yüksek beklentiler sağlamak, öğrencilerin becerilerini geliştirmek için akran baskısından kurtarmak, öz saygılarını sürdürmek, çatışma becerilerini geliştirmek, öğrencilere örnek olmak, saygılı bir dil kullanmak, öğrencilerin heterojen gruplarda birlikte işbirliği yapmalarını sağlamak, saygısız davranışları ile etik dışı ve ahlâkî olmayan davranışları düzeltmek, öğüt vermek yerine öğretim yapmaktır.

Değer eğitiminde öğretmenlerin aşırılıktan kaçınması gereken durumlar vardır. Bunlar (Ziebert, 2007: 463): Katı tutumlar ve aşırı hoşgörülü olma durumudur. Ahlaki öğrenim süreçlerinde ahlaki katılık bireylerde tekelleşme ve otoritenin isteklerine uyma durumunu ortaya çıkarır. Katı bir şekilde verilen değer eğitimi, herhangi bir güvensizliğin doğmasına izin vermemek ve daima doğru cevaplara sahip olmak amacını güdebilir. Ancak süreç, öğrenciler için beyin yıkamaya dönüşme riski taşır. Aynı zamanda değer eğitimindeki aşırı hoşgörülülük bir sosyal boşluk oluşturarak öğrencilerin bir yargıya varmasını ve bu yargıyı savunmasını engelleyebilir.

Değerler eğitiminin yapıldığı ortamlarda öğretmen ve öğrencilerde şu beklentilerin yerine getirilmesi gerekir: (Quebec Eğitim Bakanlığı, 1997. Akt. Sevinç, 2006: 233).

- Bilgi ve becerilerle deneyim kazanmaları,
- Bilinçli eleştirel, etkin, sorumlu ve sahiplenen bir tutum geliştirmelerini,
- Sistematik düşünce geliştirmeleri, bir diğer deyişle, gerçeklerin oluş nedenlerini,
- İlkeleri, ilişkileri, kendi yetenek ve potansiyellerini anlamalarını,
- Çok yönlü ve göreceli farkındalık geliştirmelerini,
- İnsan ve dünya sağlığının bilincinde olmalarını,
- Demokrasi kavramının hassas bir denge içerdiğinin farkında olmalarını,
- Kişisel gelişim gereksiniminin farkında olmalarını.

Değerlerin öğretiminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin (Kim Suh and Traiger, 1999: 726; Tyree and Vence, 1997. Akt. Dilmaç, 2002: 4; Aydın, 2010a. 74):

- Bir model, veli ve rehber olmaları,
- Okulda ahlaki ortam oluşturmaları,
- Ahlaki disiplin uygulamaları,
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları,
- Eğitim programı içinde değerleri öğretmeleri
- Öğrenciler arasında işbirliğini teşvik etmeleri,
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeleri,
- Öğrencilerde ahlaki değerlerin ortaya çıkmasının teşvik edilmesi,
- Öğrencilerde problem çözme becerilerinin geliştirilmesi,
- Sınıfın dışında da çeşitli etkinliklerle öğrencinin yetiştirilmesi,
- Okulda olumlu ahlaki bir kültürün oluşmasına katkıda bulunmaları,
- Velilerle işbirliği içinde olmaları beklenmektedir.

### **2.2.8. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar**

Toplumların kültürel yapıları ve yönetim biçimleri gibi bireylerin hayatını doğrudan etkileyebilecek olan durumlar değerler eğitiminde de etkili olmaktadır. Değerler, aile, akran grubu, sosyal çevre gibi birçok alanda kazanılmaktadır. Ancak değerlerin formal ve kurallar dâhilinde kazandırılmasında çalışan kurumların başında okullar gelmektedir. Değerlerin eğitim ortamına aktarılması belli bir disiplin içinde gerçekleşmektedir. Çünkü eğitim ortamında planlı, programlı, amaca uygun yöntem-tekniklerle ve profesyonel kişilerce amaçlanan hedeflere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu

amaçla, değerlerin okulda öğretimi ya da kazandırılması, aile, akran grubu gibi ortamlardan farklılık göstermesi beklenmektedir.

Değerler eğitiminin nasıl verileceği sorusu önemlidir. Çünkü hızlı sosyal değişimlerin yaşandığı toplumlarda bazı gelenek ve göreneklerin temele alındığı değerler eğitimi yaklaşımı yetersiz kalmaktadır. Bu amaçla küresel ve ulusal düzeyde sağlıklı iletişim oluşturabilmek için ortak bir dilin oluşturulması gerekmektedir (Kale, 2007: 316). Değerlerin günlük yaşamda yer bulması, (Tarhan, 2012: 54), yaparak yaşayarak modelinin kullanılması (Sevinç, 2006: 236) ve küçük yaşlardan itibaren yaşantı yoluyla çocuklara kazandırılması gerekir. Bu yaşantıların toplum tarafından kabul görmesi, paylaşılması ve desteklenmesi gerekir. Ayrıca anı, masal, felsefe ve estetik yorumlarla desteklenmesi, değerlere ilgiyi arttıracak ve değerlerde süreklilik sağlayacaktır (Sevinç, 2006: 232).

Değerler eğitiminde gerek programların hazırlanmasında gerekse kullanılacak strateji ve yaklaşımlarda farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir. Bu durum özellikle ekonomik krizlerde, sosyal çalkantıların yaşandığı dönemlerde ve eğitim programlarının değişimi zamanlarında kendini göstermektedir (Ling and Stephenson, 2005: 3). Değerler eğitiminde farklı yaklaşımlar vardır. Ancak bu yaklaşımlar içinde iki tanesi çok önemlidir. Birincisi taklitle, benimsemeyle başlayan yaklaşımdır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren anne babalarını taklit etmeleridir. İkincisi ise, değerlerin sistem içindeki yeridir. Toplumsal ve siyasal hayatta öne çıkarılan değerler, bireyler tarafından daha fazla kabul görmekte ve benimsenmektedir (Tozlu ve Topsakal, 2007: 180-181). Örneğin adaletin, doğruluğun hüküm sürdüğü toplumlarda, anılan değerlerin bireylerde benimsenme derecelerinin daha yüksek derecede kabul göreceği beklenmektedir.

Okullarda değerlerin nasıl öğretileceği ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci yoluyla kazanımına yöneliktir. Değer öğretimi yaklaşımlarının bazıları ders programlarının içinde etkinlik olarak yer alırken, bazıları da okulun açık ve örtük tüm programı içinde yer almaktadır (Doğanay, 2011: 236). Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.



### 2.2.8.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin Yaklaşımı)

Doğrudan öğretim yaklaşımı gerek eğitim-öğretim sisteminde gerekse diğer iş ve işlemlerde kullanılan en eski yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımın özellikle formal değerler eğitimi tarihinin ilk yıllarında sıkça kullanıldığı bilinmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen merkezli olduğundan değerlerin öğretimi çeşitli yöntem ve tekniklerle öğretmen tarafından yapılmaktadır.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, anlatım, gösteri, alıştırma-tekrar yapma, soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Bu strateji, tümdengelimci bir yapıya sahiptir. Öğretim sürecinde öğrencilere önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Süreçte öğretmenin etkinliği söz konusudur. Ders akademik odaklıdır. Öğrenciye kazandırılacak hedefler, hedeflere ulaştırılacak etkinlikler için ayrılan zaman daha önceden belirlenmiştir. Öğrencinin performansı izlenerek duruma göre, anında dönüt verilerek yönlendirme yapılmaktadır (Senemoğlu, 2011: 492). Doğrudan öğretim yaklaşımı, genellikle dış etkenler üzerine kurulu olduğu için dışsal bir süreci ifade etmektedir (Mehmedoğlu 2006b: 162). Değerlerin doğrudan öğretiminin temelinde, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretme, onların davranışlarını şekillendirme, iyi alışkanlıklar kazandırma ve onlara yardım etme inancı yatmaktadır (Halstead and Taylor, 2000: 181).

Günümüzde değerlerin doğrudan öğretiminin geçmişe göre daha zor olduğu görülmektedir. Çünkü geçmişte toplumun desteklediği değerler, yaşantı yoluyla aktarılabilirken, bugün artık değerleri anlatmak, değerler hakkında bilgi vermek yeterli değildir. Küreselleşmenin de etkisiyle “hangi değerlerin daha önemli olduğu” konusunda tartışmalar devam etmektedir. Bu gelişmeler sonucu, değerler eğitiminde doğrudan öğretim yönteminin yetersiz kaldığı söylenebilir (Bazarkulov, 2008: 76).

Değer açıklama yaklaşımı, öğrencinin sahip oldukları yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencinin sahip olduklarının farkında olmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bireyin, duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini içermektedir. Değer açıklama yaklaşımı, 1960 ile 1980 yılları arasında sıkça kullanılan bir yaklaşımdı (Kirschenbaum, 1995: 16). Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere belirli değerlerin aşılmasını ve bu değerlerin

içselleştirilmelerini sağlamak (Superka vd., 1976 Akt. Aladağ, 2009: 22), gençlerin davranışlarını şekillendirmek, eylem ve karar oluşturma yapılarını etkilemektir (Ziebertz, 2007: 455). Ayrıca öğrencilerin istenen değerleri daha iyi yansıtmaları için sahip oldukları değerleri değiştirmektir. Doğrudan öğretim yaklaşımında model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri idare etme, oyunlar ve taklitler, rol oynama ve araştırmacı öğrenme (Superka vd., 1976 Akt. Aladağ, 2009: 22), problem çözme, işbirlikli öğrenme, deneyim tabanlı projeler, tematik öğrenme ve uygulama ve tartışma yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır (Halstead and Taylor, 2000: 181).

### **2.2.8.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı**

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, çocuklara ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar verilerek onların bu durumlar karşısında nasıl tepkide bulunacaklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Senemoğlu, 2011: 64). Ahlaki gelişim konusunda kapsamlı araştırmalar yapan Kohlberg, Piaget'nin zihin ve ahlak gelişimi alanında ortaya koyduğu dönemleri dikkate alarak ahlaki gelişimi incelemiştir. Piaget'e göre, ahlaki gelişim bir inşa sürecidir. Kohlberg ise ahlaki gelişimi evrensel ahlaki ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir. Piaget, anlattığı hikâyelerde eylem ve düşünce arasında bir ayrım gözetmemektedir. Kohlberg ise, deneğin zihnindeki çatışmaları anlamaya yönelik farazi hikâyeler anlatmaktadır. Kohlberg, bu amaçla yaptığı çalışmalarla, bireylerin ahlaki yapılarını ortaya koyacak ahlaki ikilemlerden yararlanmıştı (Selçuk, 2010: 117). Çok sık kullanılan farazi veya gerçek hikâyeler tekniği, ahlaki gelişimin küçük gruplar halinde tartışılmasını amaçlamaktadır. Bu tartışmalar ve sunulan alternatif bakış açılarının bireylerde daha yüksek, daha gelişmiş ahlaki düşüncelere yol açacağı varsayılmaktadır (Huitt, 2004). Bu yaklaşım için Kohlberg, ahlaki ikilemler için çok sayıda öykü oluşturmuştur. Bu öykülerin amacı insanların herhangi bir eylem biçiminin ahlakiliğini tartışmaları ve alternatif görüşler üretmeleridir. Bu yaklaşımda eğitimcilerin görevi, öğrencilerin ahlaki bakımından buldukları aşamaları tespit etmek ve bir sonraki aşamaya geçmeleri için gerekli yardımda bulunmaktır (Huitt, 2004; Ziebertz, 2007: 458).

Ahlaki muhakeme yaklaşımının amacı, bireylerin muhakeme gücünü geliştirmek, ahlaki muhakemenin farklı aşamalarından yükselmelerini sağlamak, çeşitli

ahlaki ikilemleri analiz etmelerini gerçekleştirmektir (Ziebertz, 2007: 459). Ahlâkî muhakeme yeteneği gelişmiş kişiler eleştirel-rasyonel müzakere yeteneğine sahiptirler. Bu kişiler, fikirlerine uymayan düşünceleri hiç düşünmeden hemen reddetmezler, karar vermeden önce fikir sahiplerini dinleyebilir, onları eleştirerek değerlendirebilir, gerektiğinde kendi düşüncelerini erteleyebilir, yenileyebilir ve değiştirebilirler (Çiftçi, 2003: 44).

Kohlberg, ahlaki gelişimi üç düzeye ayırmıştır. Bu üç düzeyin her birinde ikişer dönem olmak üzere toplam altı dönem yer almaktadır. Aşağıda bu dönemler özellikleri ile kısaca açıklanmıştır (Kohlberg, 1968):

**I. Gelenek Öncesi Düzey:** Gelenek öncesi düzeyde, bireyin cezadan kaçınması ve gösterdiği davranışlar için ödüllendirilme beklentisi ön plandadır. Bu düzeyde birey, genellikle kültürel etkiler sonucu olayların fiziksel sonuçlarını göz önüne alarak "iyi ve kötü" nitelendirmelerde bulunmaktadır.

1. Dönem: Üstün güç ve cezaya karşı sorgulamadan uyum gösterme: Birey cezadan ve maddi zarardan çekindiği için kurallara uymaktadır.

2. Dönem: Karşılıklı çıkarıya dayalı ilişki: Birey çıkarısını düşünerek karşısındakinin çıkarısını korumaktadır.

**II. Geleneksel Düzey:** Geleneksel düzey ya da kurallara uyma olarak da ifade edilebilir. Bu düzeyde bireyin beklentileri koruması önemlidir. Birey için aile kuralları, grup ya da ulus kuralları değerlidir.

3. Dönem: Diğer kişilerle uyum içinde olma: İyi davranış; mutlu olma ya da başkalarına yardımcı olmakla olur. Bireyin başkaları tarafından onaylanması önemlidir.

4. Dönem: Otoriteye uyma. Toplumsal düzenin korunması ve kurallara uyma vardır.

**III. Gelenek Sonrası Düzey:** Ahlaki gelişimin en üst noktasını oluşturmaktadır. Birey, ahlaki bakımından özerkliğini kazanmıştır.

5. Dönem: Sosyal anlaşma ve buna uyma söz konusudur. Eylemler, eleştirel bir şekilde incelenerek tüm toplum tarafından kabul edilmiş kurallara göre tanımlanmaktadır.

6. Dönem: Evrensel, ahlaki ilkelerin hakim olduğu dönemdir. Bu ilkeler soyuttur ve etik kurallara göre şekillenmektedir. Bireyin vicdanı önemli bir faktördür.

Kohlberg'e göre belirtilen dönemlerin sıralaması evrenseldir. Bu sıra değişmez. Ancak, herkes son döneme kadar gelemeyebilir. İnsanların büyük bir çoğunluğu birinci ve ikinci düzeyde bulunmaktadır (Bacanlı, 2006: 32). Ahlakî yargı, kültürel ve etik evrensel değerlerin kabulü ile bireyleri özel amaçlarının farklılığına rağmen ortak bir noktada birleşebilecekleri, asgari müşterek değer arayışlarına götürmüştür (Çiftçi, 2003: 59).

### **2.2.8.3. Değer Analizi (Çözümleme)**

Değer analizi yaklaşımı, sosyal bilimciler tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım rasyonel düşünme ve muhakemeyi ön plana çıkarmaktadır. Değer analizi yaklaşımının amacı, öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu yaklaşım, öncelikle toplumsal değerlerden ziyade, ahlaki gelişim yaklaşımı ile sunulan kişisel ahlaki ikilemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Huitt, 2004). Bu yaklaşım, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir yaklaşım biçimidir. Sorular üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde yargılama vardır. Değer analizinde, ahlâkî gelişim teorisinin tersine öğrenciler bir pozisyon alır ve var olan sorunu yargılar. Bu yaklaşım, gerçek ya da yapılandırılmış bir sorunla karşılaşıldığı zaman uygulanmaktadır (MEB, 2005a). Sahip olunan değerlerin analiz edilmesi, öğrencide sorgulama becerisinin gelişmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğrencilerde değerlerin yerleşebilmesi için bir takım çalışmalara katılmalarına ya da çeşitli kurum ve kuruluşları ziyaret etmelerine öncülük etmek gerekir. Örneğin öğrencileri, çocuk esirgeme kurumu, hastane, huzurevi, kır ve doğa gezileri, tarihi mekânlara vb. götürülerek bazı değerlerin yerleşmesine yardımcı olunmalıdır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 390). Böylece, öğrenciler yaptıkları etkinlikler sayesinde çeşitli analizler yapma şansı bularak değerleri kazanma şansını elde ederler.

Değer analizi, Amerika Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilmiştir. Bu kurulun temel hedefleri şunlardır (Metcalf, 1971. Akt. Bacanlı, 2006: 34):

- Bir değer nesnesinin belli bir şekilde nasıl değerlendirilmesi gerektiği öğrencilere öğretmek,
- Söz konusu değer yargısı hakkında en akılcı yargıya ulaşılabilmesi için öğrencilere yardımcı olmak,

- Öğrencilere en akılcı yargıyı öğretmek,
- Öğrencilerin, bazı değer nesnelere hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun üyesi olabileceklerinin öğrenmelerini sağlamaktır.

Welton and Mallan (1999) tarafından değer analizi yaklaşımında kullanılan süreçler 8 aşama olarak belirlenmiştir (Akt. Doğanay, 2011: 242-243). Bu aşamalar şunlardır:

- Değer sorununu belirleme,
- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,
- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu denetleme ve doğruluğunu değerlendirme,
- Olası çözüm yollarını belirleme,
- Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme,
- Seçenekler arasından birini seçme,
- Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma.

Değer analizi yaklaşımında, belirtilen durumla ilgili olgu ve kanıtlar değerlendirilerek öğrencilerin kendi kararlarını vermelerini amaçlanmaktadır (Doğanay, 2011: 242; Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 77). Analiz yaklaşımında, bireysel ve toplumsal değer problemleri ve sorunları, kütüphane ve saha araştırmaları, sınıf tartışmaları, grup çalışmaları, yapılandırılmış tartışmalar, ilkeleri test etme, benzer durumlarda analiz yapma, araştırma ve tartışma (Huitt, 2004) gibi yöntemler kullanılmaktadır.

#### **2.2.8.4. Değer Açıklaması (Belirginleştirme)**

Değer açıklama yaklaşımı, 1960'ların sonlarından itibaren 1980'lerin ortalarına kadar tartışmasız en yaygın yaklaşımların başında gelmekteydi. Ancak günümüzde, karakter eğitimi, değerler eğitimi alanında en popüler yaklaşımlarından biri olarak karşımıza çıktığı için değer açıklama yaklaşımı etkinliğini eskiye oranla yitirmiştir (Kirschenbaum, 2000). Değerleri açıklama yaklaşımının sunduğu çözüm, bireye “düşünce duygu ve karar verme birliğine ait yaklaşımlar ve içselleştirilmiş normları ortaya çıkarmalarına rehberlik etmektir” (Ziebert, 2007: 456). Huitt'e (2004) göre değerleri açıklama yaklaşımının amacı, öğrencilerin kendisinin ve diğer insanların

değerlerinin farkına varmasına yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi değerleri hakkında başkaları ile açık ve dürüst şekilde iletişim kurmak, öğrencilerin duygularını, değerlerini ve davranış kalıplarını incelemek için rasyonel düşünme ve duygusal farkındalık kullanımı için yardım etmeyi amaçlamaktadır.

Değer açıklama, öğrencilerin içselleştirmesi gereken mevcut değerler ve normlardan ziyade, daha önce içselleştirilen değerlere dayanmaktadır (Ziebertz, 2007: 456). Değerlerin açıklanması, öğrenciler için neyin önemli olduğu ve bunun ahlaki seçimler açısından sonuçlarını belirleme faaliyetini vurgulamaktadır. Bu yöntemle, öğrenciler kendi değerlerinin nedenlerini açıklama şansına sahip olurlar. Ayrıca, öğrenciler önceliklerinin mantıki neden ve sonuçları üzerinde düşünmeye teşvik edilirler (Afdal, 2007: 334). Değer açıklama; bireylere düşünce, duygu ve karar verme birliğine müdahale eden yaklaşımlar ve içselleştirilmiş normları ortaya çıkarmalarına rehberlik etme çözümünü sumaktadır (Ziebertz, 2007: 456). Bu yaklaşımın önemli noktalarından biri öğrencinin verdiği cevapların açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum öğrenci için neyin önemli olup olmadığının karar verme sürecini ifade etmektedir (Doğanay, 2011: 239). Değerler açıklama uysal bireyler yetiştirmeyi teşvik ettiği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu eleştirilere rağmen, değer açıklama yaklaşımı hala değerler eğitiminde kullanılmaktadır (Ling and Stephenson, 2005: 10).

Raths, Harmin ve Simon eğitimde kazandırılacak değerler için şu ölçütleri belirlemişlerdir (Akt. Bacanlı, 2011a: 21):

- Değerler özgürce seçilmelidir. Çünkü kişilerin zorunlu olarak seçtikleri ilkeler değer niteliği taşımazlar.
- Değerler farklı seçenekler arasından seçilmelidir. Tek seçeneğin olduğu durumda değerler ortaya çıkmaz. Değerin ortaya çıkabilmesi için tercih edilebilir özelliğinin olması gerekir.
- Değer seçeneklerinin düşünüldükten sonra yapılan bir seçime kaynaklık etmesi gerekir. Çünkü düşünülmeden kişinin ortaya koyduğu tercih, bir değeri yansıtmaz.
- Bir şeye değer verildiği zaman, onun için olumlu bir niteliği vardır. Kişinin bir şeyi değerli bulması, aynı zamanda iyi, olumlu, yararlı bulduğunun işaretidir.
- Kişinin sahip olduğu bir değer, yaşamını bütünüyle yönlendirmektedir.

- Değerler, kişinin yaşamında bir kararlılık ve tutarlık gösterme eğilimi taşımaktadır.

Öğrencinin sahip olduğu değerlerin ortaya çıkarılması için çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır. Bunlardan biri, öğrencinin sahip olduğu değerlerin çeşitli sorularla ortaya çıkarılmasıdır. Başka bir etkinlik ise değer açıklama çalışma kâğıtlarının kullanılmasıdır. Çalışma kâğıtlarında, öğrencinin hangi değere sahip olduğunu ortaya çıkaracak etkinlikler yer almaktadır (Doğanay, 2011: 239-240).

Değer açıklama yaklaşımında, bir değer kazanımında birbirinden farklı üç adımın bulunduğu ve bu adımların içinde de farklı etkinliklerin yer aldığı belirtilmektedir. Bu adım ve etkinlikleri şu şekilde sıralamaktadır (Raths, Harmin ve Simon 1966'dan Akt. Doğanay, 2011: 238-239)

### **Seçme**

- Çocukların özgürce seçim yapmalarını sağlamak için özendirici çalışmalar yapma,
- Çocukların, seçme durumu ile karşılaşmaları halinde alternatifler oluşturmalarına yardımcı olma,
- Oluşan alternatifler üzerinde düşünerek değerlendirmede çocuklara yardımcı olma,

### **Ödüllendirme**

- Neyin ödüllendirilip korunduğu konusunda çocukların düşüncelerini sağlama,
- Farklı seçeneklerin başkaları tarafından onaylanması için fırsatlar sunma,

### **Hareket**

- Çocukların seçimleriyle tutarlı yaşaması ve davranması için özendirme,
- Çocuklara, yaşamlarının sonraki bölümlerinde bu davranışın tekrarlanması için yardımcı olma.

Değerleri açıklama yaklaşımının hedefi, bireylerin geçmişte içselleştirdikleri değerler ve normlar konusunda düşünme yoluyla bilinçlenmeleri ve günümüzün duyguları ve duyularını kullanarak tutarlılıklar ve tutarsızlıkların farkına varmalarını

sağlanmaktadır. Sonraki aşamada tutarlılıklar ve tutarsızlıklar üzerinde ayrıntılı olarak çalışılarak bireylerin kimliklerini bulmaları ve bunu istikrarlı hale getirmelerine imkân verecek bir düşünce, duygu ve karar birliği oluşturmalarını sağlamaktır (Ziebert, 2007: 456).

Kirschenbaum'a göre değer açıklamasının dört temel noktası bulunmaktadır (Kirschenbaum, 2000). Birincisi, bir değerlerle ilgili bir konu veya ahlaki bir sorun seçilir. Siyaset ile ilgili bir sorun, iş, aile, arkadaş, boş zaman gibi. İkincisi, öğretmen veya grup lideri, soru ya da etkinliklerle, katılımcıların düşünmelerine okuma, yazma ve bir konu hakkında konuşmalarına yardımcı olmaktadır. Üçüncü olarak, öğretmen veya grup liderinin, etkinlik ve tartışma sırasında, uygun bir ortam oluşturmasını sağlamak ve son olarak öğrencilerin değer becerilerini geliştirmek için onları cesaretlendirmek.

Değerleri açıklama yaklaşımında rol oyunları, benzetme çalışmaları, analiz çalışmaları, duyarlılık faaliyetleri, sınıf dışı faaliyetleri, küçük grup tartışmaları ve yapay ya da gerçek değer yüklü durumları içeren düşünce kâğıtları, açık uçlu sorular, otobiyografi, oylama, görüşme, doğrudan alıntı yapma çalışması, öğrenci raporları vb. yöntemler kullanılmaktadır (Bacanlı, 2006: 40; Huitt, 2004). Değerleri açıklama, örnekler biçiminde de olabilir. Bu yöntemde, öğrencilere tartışabilecekleri bir örnekler sunulur. Öğrenciler bu örneklerde değerler, normlar, sonuçlar ve tercih edilen çözümleri belirler, tartışır ve nedenlerini açıklarlar (Afdal, 2007: 348). Bu yöntemde, öğrenci sürece aktif katıldığı için öğrenilenleri benimseme, öğrenilenlerden zevk alma ve kalıcılığın daha üst seviyede olması beklenmektedir.

### **2.3. İstenmeyen Davranışlar**

Geleceğin inşasında önemli bir yer olması açısından okul, eğitim sistemimizin önemli ve stratejik bir parçasıdır. Bütün tedbirlere rağmen okullarda bazen istenilmeyen davranışlar ortaya çıkmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının meydana gelmesinde şüphesiz birçok faktör vardır. Okul yönteminin uygulamaları, öğretmenlerin tutum ve davranışları, okulun fiziki şartları, okulun iklimi, öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalar, çocuğun ailesi ve geçmiş yaşantısı, medya vb. etkenler rol oynamaktadır.

Etkili sınıf yönetimini ve öğretmenlerin çalışmalarını engelleyen etkenlerden başında, disiplin sorunları ve istenmeyen öğrenci davranışları gelmektedir. Bu sorunlar, aynı zamanda öğretmen tükenmişliğinin başlıca nedenlerini oluşturmaktadır.



(Babad, 2009: 122). İstenmeyen davranışlar, hem öğrencilerin öğrenmesini hem de öğretmenlerin etkili öğrenme - öğretme ortamını oluşturmasını ve devam ettirmesini engellemektedir (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001: 418). Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar, dünyada birçok ülkeyi ilgilendiren önemli bir sorundur. İstenmeyen davranışlar, sınıfta öğrenme öğretme sürecini etkilemekte ve okul devamsızlığı gibi olumsuz sosyal sonuçlara sebep olmaktadır (Yahaya et al., 2009: 660). İstenmeyen öğrenci davranışları eğitim öğretimi engellemenin yanında fiziksel ve psikolojik huzursuzluklara da neden olabilmektedir. İstenmeyen davranışlar, davranışı yapan öğrenciyi etkilediği gibi öğretmeni, sınıftaki diğer öğrencileri ve dolayısıyla dersi de olumsuz etkilemektedir (Başar, 1999: 95). Aynı zamanda bu davranışların fazlalığı, eğitimi sekteye uğratmakta, ders saatinin yarısının bu sorunlarla uğraşmakla geçtiği tahmin edilmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008; 43).

Literatürde istenmeyen davranış, okulda eğitsel çabaları engelleyen, sınıf etkinliklerinin aksamasına yol açan, düzen bozucu, problem davranış (Başar, 1999: 95) ve “sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış” şeklinde tanımlanmıştır (Çelik, 2005: 171).

İstenmeyen davranışların sağlıklı bir biçimde tanımlanması gerekir. Çünkü bu tanımlama, istenmeyen davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici öneme sahip olacaktır. Ancak istenmeyen davranışların belli bir şekilde tanımlanma sınırlarının çizilmesi zordur. Çünkü bireyin durumu, koşulları, bulunduğu mekân gibi birçok değişken davranışın istenmeyen nitelikte olmasını belirleyebilmektedir (Aydın, 2008: 177; Korkmaz, 2002: 175). Bu zorluklara rağmen öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için bazı temel ölçütler kullanılabilir: Davranışın öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşların öğrenmesini engellemesi, kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye atması, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar verme durumu ve öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi gibi (Korkmaz, 2002: 175).

İstenmeyen davranışlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. İstenmeyen davranışlar Öztürk (2011:153) tarafından, akademik açıdan istenmeyen davranışlar, öğretmen ve arkadaşlarına karşı gösterdiği istenmeyen davranışlar ve fiziksel donanım

ve ortama zarar verici istenmeyen davranışlar şeklinde üç kısma ayrılmıştır. Çelik (2005: 171) ise istenmeyen davranışları sınıflandırırken şu ölçütlerden yararlanmıştır:

- İstenmeyen davranış. İstenmeyen davranışı gösteren öğrencinin sınıf arkadaşlarının öğrenmesini kesmesi ve bu nedenle öğrencilerin dersi takip edememeleri.
- Anti sosyal davranışlar. Bu davranışlar öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişime ve etkileşime zarar veren davranışlardır.
- Zarar verebilen davranışlar. Öğrencilerin güvenliği açısından riskli olan davranışları kapsamaktadır.
- Öğrencilere sonuçları ortaya çıktıktan sonra zararı dokunan, okul ya da kişisel eşyalara zarar veren davranışlar.

### **2.3.1. İstenmeyen Davranış Nedenleri**

Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarının birçok nedeni bulunmaktadır. Öztürk (2011:155)'e göre, istenmeyen davranışlar, öğretmen, öğrenci ve sınıfın yapısından kaynaklanmaktadır. Balay (2009a: 54), toplumsal nedenler, geçmiş yaşantılar, sınıf dengesine ilişkin algının bozulması, öğrenci, öğretmen ve eğitim programı ile öğretim yöntemlerinden kaynaklanan nedenler olarak yedi başlık altında ele alınmıştır. Başar (1999) ise, istenmeyen davranışların nedenlerini, sınıf içi ve sınıf dışı etkenler olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, medya, sınıf mevcudunun kalabalık olması, ailenin özellikleri (Altınel, 2006), okulda bireyler arasındaki geçimsizlik, öğrenme fırsatlarının eşit olmayışı gibi etkenler istenmeyen öğrenci davranışlarına sebep olmaktadır (Kazu, 2007: 57). Konunun amacına uygun olarak istenmeyen davranışın nedenleri, öğretmenden, öğrenciden, okuldan ve eğitim programından kaynaklanan nedenler olarak ele alınmıştır.

#### **2.3.1.1. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler**

Eğitim - öğretim sürecinin en önemli öğelerinin başında öğretmen gelmektedir. Öğretmenin tutum ve davranışları, mesleki tecrübesi, birikimi, eğitim öğretim sürecinde içinde kullandığı yaklaşım, strateji, yöntem teknik, araç ve gereçler öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır.

Türkiye’de değişen eğitim programlarıyla birlikte, ağırlıklı olarak öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına geçilmiş, bu durum öğretmene farklı roller yüklemiş ve yeni bir kimlik kazandırmıştır. Öğretmenin yeni rolü öğretmekten çok, öğrencinin öğrenmesini sağlayan, yani sınıfta öğretim sürecini yönetmek ve yönlendirmektir. Öğretmenin bu rolü, kaliteli ve verimli bir öğretim için sınıfın çok iyi yönetilmesini bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Şentürk ve Oral: 2008: 10). Öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir öğretimin olabilmesi, öğretmenin öğrencileriyle kurduğu etkileşime bağlıdır. Bu etkileşimi önemli ölçüde etkileyen temel nedenlerin başında sınıf ortamını bozan ve öğretmenin kendini kontrol etmesini zorlaştıran, aynı zamanda öğretimi aksatan ve sınıf ortamına uygun olmayan öğrenci davranışlarıdır. Öğrenciler genellikle, bu davranışların sınıf ortamına uymadığını fark etmezler. Bu davranışların oluş biçimlerine bakıldığında bu davranışlar öğrencileri değil daha çok, öğretmeni rahatsız etmektedir. İstenmeyen davranışlar, öğretmenin enerjisini tüketmesine ve sağlığının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olduğu için bu tür davranışların denetlenmesi gerekmektedir. Etkili bir iletişim ortamı sağlanabilirse bu olumsuzluklar ortadan kaldırılabilir (Ataman, 2003: 251).

Sınıf ortamının en önemli bireyi olan öğretmenin sergilediği davranışlar, mesleğe yönelik tutumu, öğrencilerle etkileşim biçimi, sınıf ortamında öğrencilerin davranış biçimlerini belirlemektedir (Özsoy, 2005: 112-114; Pehlivan, 2008: 45). Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması (Yiğit, 2010: 79) ve sınıf içindeki olumsuz davranışları, bir öğretmenin yetkisi ve sınıfı kontrol etme yeteneği, kişilik özellikleri (Yuan and Che, 2012: 144) öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Öğretmenin genelde aşağıda gösterdiği şu davranışlar, öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine zemin hazırlamaktadır (Ada, 2002: 200):

- Öğrencilerin davranışlarına uygun bir davranışla tepki verilmemesi,
- Olumlu davranış gösteren öğrencilerin ödüllendirilmemesi,
- Öğrencilerin yeteneklerinin üstünde farklı beklentiler içinde olunması,
- Bireysel farklılıklara karşı hoşgörölü olunmaması,
- İstenen davranışlar için model olunmaması,
- Genel olarak olumsuz davranışların ceza ile kontrol edilmesi isteğidir.

Öğretmenin öğrenciye yönelik yüksek beklentileri, öğrencinin kendisini yoğun bir baskı altında hissetmesine sebep olabilir. Böyle bir durum öğrenciyi başarısızlığa sürükleyebilir. Aynı şekilde düşük beklenti düzeyi de öğrencilerde derslerden sıkılma, ödev yapmama, rahatsızlık ve huzursuzluk davranışları gözlenmesi gibi sonuçlara yol açabilir. Bu tür olumsuzlukların yaşanmaması için istek ve beklentilerin öğrencinin düzeyine uygun olması gerekir. Öte yandan öğretmenin öğrencilere karşı tutum ve davranışları, öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenim ve öğrenci aileleri ile olan iletişim öğrencilerle olan ilişkisini etkilemektedir (Yiğit, 2010: 85). Ayrıca, öğretmenin öğrenci rolünü algılamama, düşük beklenti geliştirme ve kullanılan öğretim yaklaşımı (Öztürk, 2011: 163) istenmeyen davranışların nedenleri arasında sayılmıştır. Öğretmenin öğretim yaklaşımını benimsemeyen öğrenci, zamanla ders içeriğinin, kendi yeteneklerinin üstünde olduğunu düşünerek öğrenmeyi reddederek kendisini yetersiz ve beceriksiz olarak görmeye başlayabilir. Böyle bir öğrenci derste bulunma nedenini sorgulamaya başlar (Yiğit, 2010: 84). Sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının başka bir nedeni de sınıfın kurallarının olmaması ya da bu kuralların öğrenci tarafından bilinmemesidir (İpşir, 2002). Okul kuralları, genellikle yetişkinler tarafından çocuklara empoze edilmektedir. Oysa bu kuralların öğrenciler ile birlikte belirlenmesi, öğrencilere sorumluluk duygusunun verilmesi, öz disiplin konusunda öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Wragg, 2002: 42). Öğrencinin sunulan öğretim materyallerinden hoşlanmaması, doğal olarak kendisini oyalayacak başka etkinliklere yönelmesine sebep olabilir. Öğrencilerin ihtiyaç ve amaçlarına uygun olmayan, öğrenme güclüğü çektikleri ve başarısız oldukları dersler istenmeyen davranışlara sebep olabilir. Başka bir sebep de öğrencinin edilgen olduğu, öğretmen-merkezli öğretim ortamlarıdır (İpşir, 2002).

İstenmeyen davranışların nedenlerinden biri, öğretmenin planlama ve uygulamalarla ilgili yetersizliğidir. Mesleğe ilişkin düşük beklenti, özgüven eksikliği, mesleğini sevmeme, çocukları sevmeme, tükenmişlik, başarısızlık korkusu ve meslektaşlarıyla olan rekabeti, duygusal durumu (Kazu, 2007: 57; Ercan, 2009: 2005), öğretmenin görünüş ve davranışı (Başar, 1999: 116), yönetim yaklaşımı ve disiplin anlayışı (Çelik, 2005: 7), öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir.

Ergenlik dönemindeki kimi öğrencilerde otoriteye karşı gelme isteği gözlenmektedir. Öğrencilerin otoriteye karşı gelme isteğini azaltmak için; sınıf kurallarının ve sınıf içi etkinliklerinin öğrencilerle birlikte belirlenmesi, demokratik bir

öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun eğitimin sağlanması, öğretmenin öğretim sürecine bir rehber olarak katılması gibi çalışmalar dikkate alınmalıdır (İpşir, 2002). Çocuklar, farklı durumlarda kabul edilebilir davranışları öğrenebilmek için yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu rehberlik öğretmen tarafından yapılırsa “özellikle çocukların karar verebilme becerilerini ve bağımsızlıklarını teşvik edecek bir çevrede olursa” çok daha iyi sonuç verecektir (Şahin, 2002: 352).

Öğretmen, istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesinde temel unsurlardan birisidir. Öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterlilik durumuna göre uygun bir strateji belirleyip uygulaması (Kazu, 2007: 57), sıkıntısı, korkusu olan öğrencilerle ilgilenmesi ve bunları gidermek için nedenlerini bulup ortadan kaldırması, öğrenciyi sabırla dinlemesi (Sönmez, 2009c: 83), uygun olan ve uygun olmayan davranışlar konusunda öğrencinin bilgilendirilmesi, bu konuda onlara işaretler ve ipuçları verilmesi (Başar, 1999: 97) istenmeyen davranışın engellenmesine ya da var olan davranışların ortadan kaldırılmasına sebep olabilir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için aşağıdaki etkinliklere yer verebilir (İpşir, 2002):

- Öğretmen, öğrenme-öğretim sürecinde öğrencileri sürekli izlemelidir. İstenmeyen bir davranış ortaya çıktığı zaman büyümesine izin vermeden hemen durdurmalıdır.
- Sınıfta öğrencilere aktif olma imkânı sağlanmalıdır. Çünkü derse aktif katılan öğrenci sıkılmaz, farklı uyarıcılarla ilgilenmez. Bunun için öğrenci-merkezli yaklaşımlar tercih edilmeli ve farklı öğrencilere söz hakkı verilmelidir.
- Öğretim etkinlikleri ve materyaller, öğrenci seviyesine uygun ve onlar için anlamlı olmalıdır.

### **2. 3. 1. 2. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler**

İstenmeyen davranışların sebeplerinden bir kısmı da öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları, okul ve sınıf iklimi, öğrencinin önceki yaşantısı, öğrencinin okula geliş amacı ve okuldan beklentileri, okul aile ilişkisi gibi durumlar bu davranışlara kaynaklık edebilir. Bunlara ek olarak

öğrencinin kişilik yapısı ve başarı durumu da istenmeyen davranışların oluşmasında etkili olabilir

İstenmeyen davranış gösteren öğrenciler incelendiğinde, bunların çoğunlukla başarısız öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Bunun nedenleri arasında bilişsel giriş davranışının yetersizliği, öğrencilerin uygun öğrenme ve çalışma stratejilerini yeterli düzeyde kullanamamaları, öğretmenin programı yetiştirmek için aceleci davranması ve çoğunlukla başarılı öğrencileri hedefleyerek onlarla iletişim kurması, başarısız öğrencilerin öğrenmelerini etkilemekte bu durum onların istenmeyen davranışlarına neden olmaktadır (Öztürk, 2011: 161). Öğrencilerin başarısızlık endişelerinin ortadan kaldırılması ve potansiyelleri ölçüsünde kendilerini geliştirmeleri için uygun fırsatların sağlanması, birçok istenmeyen davranışı kendiliğinden ortadan kaldırabilir (Aydın, 2008: 181).

Çocuğun yetiştiği aile ve sosyal çevresi, davranışları üzerinde etkilidir. Özellikle dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar istenmeyen davranışlara sebep olabilmektedir (Charlton and Kenneth, 1993: 4). Çocuğun aile ve sosyal çevresinden edindiği değerler ve davranış kalıplarının öğrenme-öğretme ortamında kazandırılanlarla uyuşmaması ve çatışması, çocuğu ikilemede bırakarak karar vermesini güçleştirebilir (Öztürk, 2011: 160). Her öğrenci, bireysel özellikleri ve ihtiyaçları bakımından diğerlerinden farklılık göstermektedir. Öğrencinin sahip olduğu özellikler ile yetiştiği çevre, okulda veya sınıfta istenmeyen davranışlara kaynaklık edebilmektedir.

Öğrenci, geçmiş yaşantısında kendisini ihmal eden yetişkinlere duyduğu olumsuz duygu ve düşünceler yetişkin olan öğretmenlerine de yöneltebilir. Bu durum özellikle de öğretmenleri, onları kontrol etmeye yöneldiğinde daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Balay, 2009a: 57). İstenmeyen davranışların başka bir nedeni de, öğrencilerin yaşadığı duygusal problemlerdir. Bu problemlerden dolayı bazı öğrenciler, okul ile ilgili sorumlulukları yerine getiremeyince, sınıfa ve okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Öğrencinin başarısız olması, öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşim düzeyinin düşük olması, sosyal becerilerde yetersiz olması, arkadaşının olmaması, okulu sevmemesi, sosyal doyumsuzluk içinde olması gibi pek çok istenmeyen davranışlara sebep olmaktadır (Ergün ve Yüksel, 2005: 14).

Öğrencinin sınıf dışı çevresinden kaynaklanan yaşantıları ve rahatsızlıkları sınıf içinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olabilir. Öğrencilerin gelişimi, ilgileri ve eğitim programına yaklaşımı, her öğrencinin bir birey olarak yaşam biçimi, uyum sorunları, ihtiyaçlarının bilinmesi, istenmeyen davranışın temelinde yatan gerçek nedenin ne olduğuna karar verebilmesi için öğretmenin, aşağıdaki aşamaları izleyerek bir analiz yapması gerekir (Yiğit, 2010: 85):

- Öğrenci tarafından yapılan davranışın sınıfta nasıl bir sorun oluşturduğunun izahı yapılmalıdır.
- Davranışın yanlış yönü açıkça belirlenmelidir.
- İstenmeyen davranışla karşılaşıldığına, bu davranışın düzeltilmesi için hangi yolun izleneceği konusunda karar verilmelidir.
- Öğrenciden beklentilerin, ne olduğu açıkça belirtilmelidir.
- Davranışın oluştuğu koşullar doğru bir şekilde analiz edilmelidir.

### **2.3.1.3. Okuldan Kaynaklanan Nedenler**

Okul, aile kurumundan sonra bireylerin sosyalleşmesinde öne çıkan temel kurumlardandır. Okulların bu işlevi, kendilerine özgü kültürel yapılara sahip olmaları ve bireylerin bu kültürel yapının öngördüğü biçimde sosyalleştirilmeleri gerektiğini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin, okulun kültürel yapısına olan uyumlarıyla ve okula bağlılıklarının güçlendirilmesiyle, onların olası istenmeyen davranışlar göstermesinin önüne geçilebilir (Kızmaz, 2006: 51). Öğrencinin davranışların temelini içinde yaşadığı çevre, aile ortamı ve okul oluşturmaktadır. Bu gibi yerler aynı zamanda, sınıf içindeki istenmeyen davranışların önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Bu çevrede yaşayan insanların eğitim düzeyleri, öğrencilerin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu amaçla öğretmenin, yalnızca sınıf içi davranış değişkenleri ile değil, aynı zamanda sınıf dışı etkenleri de dikkate alarak önlemler alması gerekmektedir (Ergün ve Yüksel, 2005: 13). Okulun temel görevlerinden biri, akademik programlar vasıtasıyla öğrencilerin iyi birer vatandaş olmalarını sağlayacak bir eğitimle yetiştirmek ve bu konuda temel değerleri öğrencilere vermektir (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke, 2006: 20).

Okulun değerleri, gelenekleri, okulda yaşanan olaylar ve okulun tarihi, okulun kültürünü oluşturur. Bu kültür sınıf yönetimini etkilemektedir. Okulun kültürü ve iklimi

öğretmenin sınıf yönetim biçimini etkiler (Çelik, 2005: 6). Okulun bulunduğu sosyal ve çevre alt yapısındaki olumsuzluklar, okul çevresinin gürültülü olması, okulun çarşı pazara yakın olması, okula ulaşımın zor olması, istenmeyen davranışların sebebi olabilir. Bu açıdan bakıldığında okul, dış şartların etkisinden kurtarılmalıdır (Boz, 2003: 182).

Okul iklimi, öğrenci davranışlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Okul iklimi yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkilemekte ve bir okulu diğer okuldan ayırt etmektedir. Okulun kişiliği olarak da görülebilen okul iklimi, sınıfın iklimini de etkilemektedir (Çelik, 2005: 33). Okul ikliminin olumlu olması akademik gelişime ve öğrenmeye etki etmektedir. Böyle bir ortamda öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır. Okulun bütün üyeleri birbirine saygı duyar. Okulda adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir. Öğrencilerin okula bağlılık göstermeleri, okul iklimi ve okuldan memnuniyet ile ilişkili bir durumdur (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan 2010: 214).

İstenmeyen davranışın nedenlerinden biri de öğrencilerin akademik başarısızlığıdır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin akademik başarılarının artırılması gerekir. Çünkü akademik başarısı düşük olan ve okulu sevmeyen öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığı artar (Cemaloğlu, 2007: 14). Başka bir neden de okullarda kontrol eksikliği, disiplin olaylarına karşı duyarsızlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliğidir. Ayrıca okulların kalabalık oluşu ve sosyal etkinliklerin yetersizliği de bu davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Kırbaş, Taşmektepligil ve Üstün, 2007: 184). Okullarda sosyal etkinliklerin azlığı, oyun alanlarının ve okul kantininin yetersizliği ve okulun bulunduğu sosyal çevrenin istenmeyen davranışlara sebep olduğunu araştırmalar ortaya koymaktadır (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001: 430).

Okulun yönetim biçimi öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Okul yöneticisinin otokratik ve ya demokratik yönetim anlayışına sahip olması, okulla ilgili politika ve kararlarda etkilidir (Çelik, 2005: 30). Okulda hangi yönetim biçimi olursa olsun öğrencinin davranışına olumlu ya da olumsuz bir şekilde yansımaları olacaktır. Ancak demokratik yönetim anlayışına sahip okullarda öğrencilerden daha fazla istenen davranışları göstermeleri beklenmektedir.



Okullarda istenmeyen davranışların azaltılması için öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması, okulun eğlenceli ve sevimli bir yer olduğunun öğrencilere gösterilmesi gerekir. Ayrıca okulda demokratik bir yönetim anlayışının oluşturulması, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, okulda açık bir iletişim ortamının sağlanması, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması, sosyal ve kültürel etkinlik ortamlarının sağlanması ve bunlar için yeterli zaman ayrılması gerekmektedir.

### **2. 3. 1.4. Eğitim Programından Kaynaklanan Nedenler**

Eğitim programının dayandığı felsefi yaklaşım, program öğelerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Programın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin nasıl düzenlendiği öğrencilerin sınıf içindeki pozisyonlarını etkilemektedir. Bu durum öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu açıklamalar ışığında, öğrencilerde görülen istenmeyen davranış kaynaklarından birinin de eğitim programı olduğu söylenebilir.

Öğretmen merkezli eğitim, katı disiplin anlayışının olması, öğrenme ortamında etkin katılım, uygun zaman, strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, sevgi, demokratik ortam, akıl yürütme gibi öğrencinin başarılı olmasını etkileyen birçok faktörün eğitim sisteminde mevcut olmaması istenmeyen davranışların nedenlerini oluşturmaktadır (Sönmez, 2009c: 77). Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımları, öğrencilerin sıkılmasına, istenmeyen davranışlara yönelmesine neden olur. Örneğin anlatım yöntemini kullanan öğretmen, sınıfın sessizce kendini dinlediğini düşünürken, bazı öğrenciler başka şeyler düşünmeye, aralarında konuşmaya yönelebilirler. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda, eğer sınıf etkinlikleri yapılmış, uygun program hazırlanmış, öğretmen öğrenci istekliliği sağlanmışsa, sınıf düzeninin iyi olmadığı görüntüsüne karşın daha az istenmeyen davranışın ortaya çıkmasına neden olur. Aslında öğrenme ortamında istenen davranış öğrencinin sessizce oturması değildir. Başkalarının öğrenmesini engellemek, kaynakları olumsuz kullanmamak şartıyla, okulun amaçları doğrultusundaki bütün çabalar istenen davranış olabilir (Başar, 1999; 113-114).

Sınıf içi uygulamalar nedeniyle birçok sınıfta öğrenciler dersten sıkılmakta, onların ilgisini çekecek uygulamalar olmadığı için sorun çıkmaktadır (Ün Açıkgöz, 2009: 133). Öğrenme ortamında herhangi bir olumsuzluğun sınıfta yaşanmaması için, uygun bir öğrenmeye ortam ile birlikte öğrencilerin öğrenme biçim ve tercihlerine

uygun olacak çeşitli ve çok sayıda öğretim etkinliğine yer verilmesi ve konular arasındaki geçişlere dikkat edilmesi gerekir (Yılmaz, 2008: 4). Öğretmen merkezli yöntemlerle, işlenen derslerde bir süre sonra ders dışı olaylar öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmekte (Ün Açıköz, 2009: 133) bu durum istenmeyen davranışlara sebep olmaktadır.

Ders programlarının öğrenci düzeylerinin üzerinde olması, konuların öğrencinin ihtiyaçlarını kapsamaması ve güncel olmaması gibi nedenler (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001: 430) ile öğretim yönteminin yetersizliği ve yanlış uygulanması öğrencilerin ilgisini dağıtmasına sebep olabilir (Erdoğan, 2002: 94). Derse ve konuya uygun olmayan program ve öğretim stratejileri, öğrencilerde istenmeyen davranışların nedenleri arasında sayılmaktadır. Ancak bütün istenmeyen davranışları eğitim programına ya da öğretim stratejilerine bağlamak doğru değildir. Çünkü öğrencinin bazı yanlış davranışları, öğretmenin yetersizliğinden ya da öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının yerine getirilmemesinden kaynaklanabilir (Yiğit, 2010: 84). İstenmeyen davranışların programdan kaynaklanan nedenlerini ortadan kaldırmak için şu çalışmaların yapılması yarar sağlayabilir: Eğitim programının öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaç ve gelişimi dikkate alınarak düzenlenmesi, öğrenci merkezli yaklaşımın dikkate alınması, öğrenme-öğretme sürecinde aktif strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal hedeflerin dikkate alınması, sosyal etkinlik ve kültürel faaliyetlere yeterli düzeyde yer verilmesi gibi unsurların dikkate alınması yararlı olacaktır.

#### **2.4. Değerler Eğitimi İle İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki**

Kitle iletişim araçlarının etkisiyle son zamanlarda gerek Türkiye’de gerekse dünya genelinde insan hakları ihlalleri, kadına yönelik şiddet, çocuk istismarı, aile içi şiddet, öldürme ve yaralama gibi üzücü olaylar gündemi daha çok meşgul etmeye başlamıştır. İnsanlığın bu durumu, ruhları öylesine sarsmış ki eğitim yuvaları bile hızlı bir çözülme sürecine girmiştir. Okulda öğrenilen bilgiler, okul dışı bilgilerle her geçen gün güç kaybına uğramaktadır. Bunun sonucu olarak okullar esnek, hoşgörülü, saygılı, dürüst, demokrasiye ve insan haklarına bağlı, ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve estetiğe önem veren insan tipini yetiştirmede sorunlar yaşamaktadır. Bu durum eğitim ve eğitim kurumlarına duyulan güveni zayıflatmakta, toplumsal bozulma ve çürümeyi de giderek derinleştirmektedir (Balay, 2009b: 273).

Günümüzde insanlık âlemi ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Günümüz insanları belki temel ihtiyaçların giderilmesi, eğitim ve sağlık hizmetleri açısından geçmişe kıyasla çok daha ileridedir. Ancak bu insanların pek çok ahlaki sorunlarla karşı karşıya kaldıkları gerçeğini de unutmamak gerekir. Bu ahlaki sorunlar, bütün insanlığı etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında ülkelerin ahlaki ilkeleri, eğitim sistemlerine aktarmaları ihtiyaç haline gelmiştir (Kutluer, 2006: 101). Sosyal problemler, şiddet ve artan hoşgörüsüzlük ortamı çocukları olumsuz etkilemektedir. Bunun üzerine çok sayıda ülkede aileler ve eğitimciler, toplumsal düzeni tehdit eden bu sorunlardan kurtulmanın yolunun etkili bir değerler eğitiminden geçtiğini belirtmektedirler (Tillman, 2000. Akt. Yazıcı, 2006: 500).

Okulda önemli bir problem kaynaklarından biri manevi doyumsuzluğun olmasıdır. Hatta birçok yanlışlık ve olumsuzluğun temel sebeplerinden biri manevi doyumsuzluktur (Boz, 2003: 171). Manevi doyumsuzluğun temelinde değer eksikliği yatmaktadır. Planlı bir değerler eğitimi ile bu eksikliklerin giderilebileceği tahmin edilmektedir.

İnsanlar farklı değerlere sahiptirler. Bireyin sahip olduğu sosyal ve kültürel çeşitlilik ve değerler farklı isteklere sebep olabilmektedir. Buna bağlı olarak değerlerdeki farklılıklar çeşitli çatışmalara yol açabilmektedir (Türnüklü, 2011: 198). Bu açıdan bakıldığında, bireylerin birbirlerini anlamaları ve bir arada yaşamaları ancak ortak duygular ve ortak değer yargıları oluşturmaları ile mümkündür (Yaman, 2012: 155). Ortak duygu ve düşünceler, bireyleri birbirine bağlayarak birlikte yaşama kültürü oluşturma çabalarına katkı sağlayacaktır.

Bireylerin sağlam bir karakter ve kişilik bütünlüğü geliştirememesinin nedenleri arasında toplumda değerlerin sarsılması, bazı değerlerin kaybolması ya da önemini yitirmiş olması (Hökelekli, 2011: 270) gösterilmektedir. Öğrencide görülen istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin mesleki doyumlarını azaltmakta, okula ve işine bağlılığı zayıflatmaktadır. Aynı zamanda bu davranışların sonuçları öğrenciyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, öğretimin başarısını düşürmekte ve sistemin verimsiz çalışmasına neden olmaktadır. Okul sisteminin verimsiz çalışması bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan yetersiz öğrencilerin yetişmesine sebep olmaktadır (Yiğit, 2010: 78).

Nitelikli bir değerler eğitimi, toplumsal çözümlenin önlenmesinde barış, hoşgörü ve sosyal empatinin sağlanmasında, toplumsal bütünlüğü bir arada tutmaya çalışan yasalar kadar önemlidir. Bu açıdan bakıldığında değerlerin amacı, insana değerlerle ilgili olarak sadece bilgilerini arttırmak değildir. Bununla birlikte insan hayatını anlamlı kılmak, ruhsal dengesini korumak ve karakter açısından bireyi hayata hazırlamaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 16- 17).

Öğrencilerin farklı beklenti ve ihtiyaçlarla okula geldikleri bilinmektedir. Bunların başında sevgi, güvenlik, ait olma ve kabul görme gelmektedir. Öğrencilerin okulda istedik davranışları sergilemeleri, muhtemelen bu ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkilidir (Cemaloğlu, 2007: 8). Sevgi, saygı, hoşgörü, adalet gibi değerlerin göz ardı edildiği ortamlarda, bireyler arasında güvensizlik meydana gelmekte, dolayısıyla istenmeyen davranışlara zemin hazırlanmaktadır. Gerek bireysel, gerekse toplumsal huzur ve mutluluk için yukarıda sayılan değerlerin kazandırılmasına ihtiyaç vardır. Değerlerdeki eksikliğin birey veya toplumda olumsuzluklara yol açacağı, bu durumun doğal olarak okulu olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük gibi değerlerin olmadığı ya da bu değerlerin eksik olduğu ortamlarda, yukarıda sayılan kavramların tersine durumların yaşanabileceği beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, okullarda istenmeyen davranışların temelinde birçok neden olmakla birlikte; bu nedenlerin başında aile, sosyal çevre ve okulda değerler eğitimi eksikliğinin geldiğini söylemek mümkündür.

## **2.5. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Yalar (2010) tarafından yapılan, ilköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme adlı araştırma, sosyal bilgiler programında yer alan değer eğitimi ile ilgili öğretmen görüş ve önerileri belirlenmiş, ayrıca, araştırma sonucunda değer eğitimiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım da göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik bir program modülünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenler kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediğini, okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediğini, öğretmenler hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını belirtmektedirler. Öğretmenlerin

tamamına yakını etkili bir değerler eğitimi için görsel-işitsel araç-gereçlerin eksiksiz olarak okullarda bulunması gerektiği görüşünde birleşmiştir.

Yiğittir (2009) tarafından yapılan ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi adlı araştırma, İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerden random yöntemiyle seçilen “sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, yardımseverlik, bilimsellik, misafirperverlik, doğa sevgisi” ile 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki “estetik, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük” değerlerinin kazanılma düzeyini ve farklı değişkenlerin değerlerin kazanılmasındaki etkisini tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerden “bilimsellik” ve “estetik” değerleri “Genellikle katılıyorum.”; “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, tarihsel mirasa duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, akademik dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık” değerleri ise “Tamamen katılıyorum.” düzeyinde kazanılmıştır. 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, akademik dürüstlük ve estetik” değerlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Aladağ (2009) tarafından yapılan ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi adlı araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ve aralarında nicel verilere dayalı karşılaştırılmalarının yanı sıra, katılımcılardan daha derinlemesine veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma desenleri de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: 1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrası “sorumluluk” değerine ilişkin, Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. 2. Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği ve Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 3. Deney grubunda, ailenin sosyo ekonomik ve kültürel özellikleri

değişkeni açısından, sadece öğrencilerin Sorumluk Ölçeği son test puanları ile anne eğitim düzeyi arasında ve Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Keskin (2008) tarafından yapılan Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması adlı çalışmada, sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitiminin tarihsel gelişiminin ve yayınlanan son iki program temel alınarak bugünkü durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nitel boyutta, 2. Meşrutiyet’ten günümüze yayımlanmış sosyal bilgiler programlarındaki değerler için doküman analizi tekniğine başvurulmuş, nicel boyutta ise genel tarama modeli kullanılmıştır. “Değerler Eğitimi Ölçeği”nin 2005 ve 2006’daki iki uygulamaya ait sonuçların bazıları şu şekildedir: 1. Her iki uygulamada da kız öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir. 2. Ailenin sosyo-ekonomik durumu arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da artmaktadır. 3. Her iki program da (5.sınıf düzeyinde) değerleri öğrencilere aynı düzeyde kazandırmaktadır.

Can (2008) tarafından yapılan çalışma, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: 1. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri, 2. Değer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları, 3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark anlamlı bulunmadığı, 4. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı şeklindedir.

Aral (2008) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 19 metin incelenmiştir. İncelemenin sonucunda;

6. Sınıf Türkçe ders kitabında adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, dini değerler, duyarlık, misafirperverlik, estetik, özgürlük, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, değerleri tespit edilmiştir.

Aslan (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: 1. En yüksek düzeyde kazandırılabilen değer “Aile Birliğine Önem Verme” değeridir. 2. En düşük düzeyde kazandırılabilen değer ise “Sorumluluk” değeridir. Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerlerin yeterince kazandırılmamasının en önemli nedenleri; öğrenci velilerinin ilgisiz olması, okullardaki öğrenci sayısının fazla olması, okulun kütüphane, laboratuvar, spor salonu, toplantı ve gösteri salonu gibi destek hizmet unsurlarının yetersiz olmasıdır.

Akbaş (2004) tarafından yapılan Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi adlı araştırmada, 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. Araştırmada elde edilen bazı sonuçları şunlardır: Öğretmenlerin öğrenci değerlerine ilişkin puanları, öğrencilerin değer ölçeklerinden aldıkları puanlardan daha düşüktür. Değer öğretiminde çoğunlukla öğretmenin merkezde olduğu ve sözel iletişime dayalı etkinlikler kullanılmaktadırlar. Okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği, okul ve aile arasında işbirliği olmadığı ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiği belirlenmiştir.

Şenay (2011) tarafından yapılan ilköğretim okulları birinci kademedeki görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları, önleme yöntemleri adlı araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: İstenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri ile görev değişkeni arasında

anlamalı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmen ve yöneticiler istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme yöntemlerini, erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha çok kullanmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışları ile önleme yöntemleri, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin sınıflarında daha çok görülmektedir.

Şentürk (2010) tarafından yapılan ilköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının belirlenmesine dönük bir ölçeğin geliştirilmesi ve bu ölçek ile belirlenen öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin toplam puanları ve tutum düzeyleri çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, kıdem, branş, medeni hal ve mezun olunan fakülte değişkenleri bakımından incelenmiştir. Bu değişkenlerden sadece cinsiyetin öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuş, buna göre istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Alkaş (2010) tarafından yapılan ilköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi adlı çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik “İstenmeyen Öğrenci Davranışları” ölçeği geliştirmek ve bu ölçek kullanılarak istenmeyen öğrenci davranışların 3., 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki yaygınlığının ne olduğu, bu davranışların öğrencilerin sınıf seviyesi, cinsiyeti, birinci ve ikinci kademe okumaları, birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin bir arada ve ayrı eğitim görmeleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: İstenmeyen öğrenci davranışlarını en çok 7. sınıf öğrencilerinin yaptığını ve sınıf büyüdükçe öğrencilerde gözlenen istenmeyen davranışın arttığını göstermiştir. İstenmeyen öğrenci davranışların okul kademesine, cinsiyete, birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin bir arada ve ayrı eğitim görme durumuna göre anlamlı fark göstermektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere, ikinci kademe okuyanlar birinci kademe okuyanlara, bir arada eğitim gören öğrenciler ayrı eğitim gören öğrencilere göre daha fazla istenmeyen davranış göstermektedir.



Araştırmada birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin bir arada ve ayrı eğitim görmesinin birinci kademe öğrenci davranışları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. İkinci kademe öğrencilerinin birinci kademe öğrencilerinin davranışları üzerinde olumsuz etkiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özdemir (2009) tarafından yapılan istenmeyen öğrenci davranışların görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki adlı araştırma, sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını, tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve istenmeyen öğrenci davranışlarından hangilerinin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışı “arkadaşlarını sürekli şikâyet etme”, en az karşılaştıkları davranış ise “derste uyuma” davranışdır. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri; cinsiyete göre, sadece “arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle kıdemi en fazla olan öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları daha fazla görülmektedir.

Bulut (2008) tarafından yapılan ilköğretim okullarında istenmeyen öğrenci davranışların sınıf öğretmenlerinin performansına etkisi adlı çalışmanın amacı, ilköğretim okullarındaki istenmeyen öğrenci davranışların sınıf öğretmenlerinin performansına etkisini tespit etmektir. Araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: İlköğretim okullarındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının cinsiyet, meslekteki kıdem ve medeni duruma göre öğretmen davranışlarına etkisi olup olmadığı araştırılmış ve ortalamalar farklı olmasına rağmen verilen cevaplarda cinsiyet, meslekteki kıdem ve medeni duruma göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Alkan (2007) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet adlı araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini belirlemek ve bu yöntemleri kullanma sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet içeren davranışların kullanılıp kullanmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en çok kullandıkları yöntemler; öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciyi tahtada bekletme, fiziksel ceza verme, sınıfta başarılı olan öğrenci ile kıyaslama, söz hakkı vermeme, öğrenciyi fazla ödev verme, sınıfta yokmuş gibi davranma, davranışın yanlış olduğunu anlatmadır. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediği ortaya çıkmıştır.

## **2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Salahuddin (2011) tarafından yapılan İslami eğitim veren bir okulun karakter programının değerlendirilmesi adlı araştırmada, gençlerde karakter gelişimini değerlendirmek, medyanın olumsuz etkileri, şiddet ve davranış bozukluklarını ortadan kaldırılması amacını taşımaktadır. Araştırmada, islami eğitim veren özel bir okulun karakter eğitimi programı incelenmiştir. Veri toplamak amacıyla görüşme, doküman analizi, sınıf gözlemleri ve özel etkinlikler kullanılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcılar karakter eğitimi, çeşitli özellikler, süreçler ve beklenen davranışlar üzerinde tanımlamışlardır. Okul, öncelikle İslami çalışmaları, küçük parçalar halinde karakter eğitimi yoluyla müfredat içine ekleme yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan, okulun değerler, ahlak ve maneviyat üzerine etkili bir öğretim ortaya koyduğunu göstermektedir.

Blake (2011) tarafından yapılan değer eksikliği sonucu çocukların geri kalması adlı araştırma, değer temelli terimler ile okul misyonu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin gücünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Tüm Columbus, Ohio kamu ve özel okullarında yapılmıştır. Kullanılan terimlerin, öğrencinin ulusal başarı standartları ve okulların yeterlikleri arasında bir bağlantı olup olmadığını belirlenmesi amacını taşıyan araştırmada, sorumluluk değeri ile eğitim açıdan dezavantajlı okullardaki öğrencilerin başarı puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ishii (2010) tarafından yapılan, kamu okullarında karakter eğitimi uygulama, insan değerleri, Sathya Sai Eğitimi üzerine odaklanma: Sathya Sai Okulu, Leicester, İngiltere ve Hindistan'da bir durum çalışması adlı araştırma, İngiltere ve Hindistan'da yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmeler, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve yansıtıcı günlükler kullanarak yapılmıştır. Bu çalışma 4 kategoride ele alınmıştır. Bunlar: Felsefe veya Sathya Sai Okulu öğretmenleri görev duygusu, öğrenme ya da

dönüşüm süreci, öğretim metodolojisi, müfredat ve eğitim ortamı açısından Sathya Sai eğitimin benzersiz özellikleri; Sathya Sai Eğitimde disiplin ve inanç gelişimidir. Araştırma, karakter eğitimini uygulayan öğretmenlerin okuldaki iç ve dış etkenlerin karakter eğitimini yoğun bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenler öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için yardımcı oldukları belirtilmiştir. Programın etkililiği için öğretmenlerin sevgi, doğruluk, insani değerler, doğru davranış, barış ve şiddetin olmadığı bir yaşamda rol model olmaları gerekmektedir.

Witherspoon (2007) tarafından yapılan karakter eğitimindeki uygulamadaki engellerin belirlenmesi adlı çalışmada, çok sayıda eğitimci, kendi okullarında bireysel ve sosyal açıdan olumlu sonuçlarından yararlanmak için karakter eğitimi programlarını uygulamak istemektedirler. Ancak araştırmalar, ülke çapındaki okulların büyük çoğunluğunda karakter eğitimi programının az yer aldığını göstermektedir. Çalışma, Oregon'un kırsal bölgesinde 125 öğretmen ve 53 okul yöneticisi ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda karakter eğitiminin önündeki engeller sıralanmıştır. Öğretmen ve yöneticilere göre karakter eğitiminin uygulanması önündeki engeller arasında eğitim eksikliği ve maddi kaynaklardır. Öğretmenlere göre, karakter eğitimi için başka bir engel de zaman yetersizliğidir.

Chandler (2005) tarafından yapılan karakter eğitimi programının ilkökul öğrencilerinin sosyal yeterliliği üzerindeki etkileri adlı çalışma, beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma 18 haftalık sürede bir ilkökulda 116 beşinci sınıf öğrencisine karakter eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada sosyal yeterlilik ölçeği, anti-sosyal davranış ölçeği ve okul sosyal davranış ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın verileri ön test ve son testlerden elde edilmiştir. Araştırma sonuna göre, öğrencilerin karakter eğitimine katılmaları sonucunda cinsiyet değişkenine göre, istatistiksel olarak öğrencilerin ve son test sonuçları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden hem ön testlerde hem de son testlerde yüksek puan almışlardır. Öğrencilerin etnik özellikleri ve son test puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark tespit edilmemiştir.

Lucas (2009) tarafından yapılan çalışma, Batı Virginia'nın Güneybatısında bulunan kırsal bir yerleşim yerindeki karakter eğitimine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algıları incelenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin karakter eğitimi hakkında nasıl

düşündükleri, eğitimi nasıl uyguladıkları, eğitimi öğretirken neyin teşvik edebildiği kadar neyi engel olarak düşündükleri araştırılmıştır. Araştırma soruları şunlardır: 1. ortaokul öğretmenlerinin, öğretmenlerin karakter eğitimini tanımlaması açısından, karakter eğitimi algısını ne belirliyor? Karakter eğitimi ne kadar önemlidir? 2. Ortaokul öğretmenlerinin karakter eğitimini uygulama seçimi nasıl belirleniyor? 3. Karakter eğitiminin uygulanmasını teşvik eden ve engelleyen şeyler nelerdir? Çalışma 12 yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi olarak tasarlanmıştır. Altı öğretmen rastgele Character Development Team okulundan seçilmiştir. Geri kalan altı kişi dengeyi sağlamak için eğitim personelinde rastgele seçilmiştir. Sınıf derslerini gözleme, ders planlarının dokümanlarını inceleme ve ayrıca eğitimsel materyaller kullanılmıştır. Gözlemler ve doküman analizleri, karakter eğitimin bütünleştirmek için Kagan'ın (2002) beşli (öğretim programı, öğretim programı dışı, yaygınlık, bağlamsal ve yapısal) yaklaşımını tanımlamaya çalışmıştır. Veri analizleri, öğretmenlerin karakter eğitimini çok değerli gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Fakat okulun önemseydiği karakterler eğitimi üzerine durmasına rağmen öğretmenler karakter eğitimini açık seçik sözlü bir tanımla belirlemeye çalışmışlardır. Program, saygı, güvenilirlik, yardımseverlik, adalet, sorumluluk ve vatandaşlık olmak üzere altı özelliğiyle tanımlanmıştır. Öğretmenler, karakter eğitimini vermenin öğeleri olarak ebeveyn, din ve öğretilbilir anıların birleşiminden oluşan kendi geçmişlerini belirtmişlerdir. Öğrencinin zayıf değer yöntemleri fakir ebeveyn, anne-babasızlık ve toplumsal etkinin birleşiminden oluşmaktadır. Sırasıyla; televizyon, müzik, elektronik oyunlar da karakter eğitimini engelleme birincil kaynakları olarak ortaya konmuştur.

Servoss'ın (2012) yaptığı okul güvenliği algısı ve öğrenci istenmeyen davranışların incelenmesi adlı çalışmanın amacı, yüksek ve düşük güvenli okullardaki öğrenci ve okul farklılıklarını belgelemek, okul güvenliği ve güvenlik algısı arasındaki ilişkiyi anlamak ve okul güvenliği ile öğrencinin istenmeyen davranışının ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla, 504 devlet okulundan 10. Sınıfta okuyan 10577 öğrenciye ikincil analiz olarak eğitim boylamsal çalışması anketi uygulanmıştır. Arttırılmış okul güvenliği ile ebeveyn ve öğrencilerin okulun güvenli bir yer olduğuna ilişkin öğrencilerin algıları düşük düzeydedir. Güvenlik ile öğrencilerin istenmeyen davranışları arasında ilişki olumsuz olarak ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin,

öğrencilerin istenmeyen davranışı değerlendirmesine göre istatistik olarak önemli bir ilişki bulunamamıştır.

Power (2012) yaptığı çalışmada, okul geneli pozitif davranış müdahaleleri ve Desteklerinin (SWPBIS) ofis disiplin yönlendirmeleri tarafından belirlenen istenmeyen öğrenci davranışları üzerinde olan etkisi ve öğrencinin gecikmiş yönlendirilmesini incelemektir. Okul geneli pozitif davranış müdahaleleri ve destekleri doğru bir şekilde uygulandığı takdirde istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltan sistematik, önleyici, araştırma tabanlı bir yaklaşımdır. Çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmak ve bunları önlemek için SWPBIS nin “Temel Önleme Seviyesi” üzerinde odaklanmıştır. Çalışma SWPBIS'in ofis disiplin ve öğrenci gecikmelerini önemli bir ölçüde azaltmakta etkili bir model mi sorusuna cevap vermeye çalışmıştır. Sonuçlar, hedefte olan geniş kentsel liselerde öğrenci gecikmelerinin azaldığını fakat etki ölçüsünü küçük olduğunu göstermektedir.

Kokkinos, Panayiotou ve Davazoglou'nun (2005), yaptıkları çalışmada algılanan 24 farklı istenmeyen öğrenci davranışa göre tecrübeli ve stajyer öğretmenler arasında duygusal tükenmişlik ve kişiliğin ilişkili olup olmadığını değerlendirilmiştir. Sonuçlar öğretme deneyimi, öğrencinin cinsiyeti ve davranışın çeşidinin öğretmenlerin algılamasında önemli belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Duygusal tükenmişliğin anti sosyal ve istenmeyen davranışlar üzerinde önemli derecede anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Çünkü zorlu ve itici davranışlar olduğunda öğretmenlerin daha fazla stres yaşadıkları ve daha az hoş görülme davrandıkları ortaya koymaktadır. Kişiliğe ilişkin olarak, öğrencilerin istenmeyen davranışları büyük oranda yüksek seviyede vicdanlılık ve sinir hastalığıyla (nevroz) ilişkilidir. Bulgular, duygusal tükenmişlik ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin değer biçtiği öğrenci davranışları oranı vasıtasıyla bir değerlendirme sağlamaktadır.

Ratcliff, Jones, Costner, Savage-David ve Hunt (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf ikliminin istenmeyen öğrenci davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, 34 tane ikinci ve dördüncü sınıf öğretmenin bir yıllık çalışması ve onların 588 öğrencisi üzerinde durulmuştur. Veriler, 40 dakikalık gözlemler; her öğretmen için toplam 240 dakika olarak toplanmıştır. Çalışmanın amacı iki farklı sınıfta, öğrenciler ve öğretmenleri arasında gerçekleşen yapısal ve yapısal olmayan eğitimler arasındaki farklılığı kararlaştırmaktır. Sonuçlar, güçlü öğretmenlerin

ne öğretimsel sorunlarda ve ne de öğrencileriyle öğrenmeye girişirken daha fazla zaman harcadıklarını göstermektedir. Sınıfı geliştirmek için ihtiyaç duyulan iklim sıklıkla izlenen davranış döngüleriyle tanımlanmaktadır: 1. öğrenci istenmeyen davranışları 2. öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etme girişimleri 3. öğrencinin davranışı tekrar etme ısrarı, öğretmenin hüsrarla geri çekilmesi ve 4. öğrencinin istenmeyen davranışlarında artış. Sonuçlar, hizmetteki ve hizmet öncesi öğretmenlerin bu tip istenmeyen davranış döngülerinden sakınması için öğretmen yetiştiriciler tarafından paylaşılabilir adımlar sağlamaktadır.

Ding, Li, Lİ, ve Kulm (2008) tarafından yapılan çalışma, öğrencinin sınıftaki istenmeyen davranışlarıyla ilgili Çinli öğretmenlerin algıları üzerinde odaklanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkında genel ilgilerini, öğretmen algılarına göre en sık ve en sıkıntılı istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin sınıf yönetimini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu yardımı değerlendiren bir anketle veriler toplanmıştır. Araştırmaya Çin'deki iki ildeki ilkökul öğretmenlerinden lise öğretmenlerine kadar toplam 224 kişi katılmıştır. Genel olarak Çin öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 65, 6) sınıf yönetimini büyük bir ilgi olarak düşünmemektedir. Öğretmenler, "hayal kurmayı" en sık ve rahatsız edici istenmeyen davranış olarak algılamaktadırlar. Bu durum, daha önce Batı'da yapılmış birçok çalışmayla çelişmektedir. Batıdaki çalışmalarda "sırası gelmeden konuşmak" en büyük endişe olarak belirtilmiştir. Ayrıca, Çinli öğretmenler öğrencinin istenmeyen davranışların arkasındaki psikolojik sebepleri anlamaya istekli olduklarını belirtmektedirler.

Yuan ve Che (2012) yaptıkları çalışmada, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri üzerinde durmuşlardır. Çalışma sınıftaki istenmeyen davranışları tanımlamaya ve sınıflandırmaya, sonra üç bakış açısına (öğrenci, öğretmen ve toplum) göre sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarına sebep olan başlıca nedenleri analiz etmeye ve sonra olarak da istenmeyen davranışları ciddiyetlerine göre problemleri etkili bir şekilde; önlemeden cezaya, iyi bir öğrenci-öğretmen iletişimin kurmak ile öğretme ve öğrenmenin gelişimini temin ederek kontrol altına almak için uygun bazı önerilerde bulunmaktadır. Sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarıyla uğraşmak öğretmenleri için zor ve kaçınılmaz bir görev olduğu için, bir yandan, bu davranışlar öğrencinin çevresinden; birey, sınıf, okul, mahalle ve tüm toplum olmak üzere bir dizi sebepten kaynaklanır. Bu durum, öğretmenin bu davranışlarla

uğraşmadan önce sorunların kaynaklarını anlamak zorunda bırakılmaktadır. Diğer yandan problemleri çözmek için kalıplaşmış çözümler bulunmamaktadır. Çünkü öğrencilerin her biri birbirinden farklıdır. Bu durum, öğretmene her öğrenci için farklı çözümler bulmaya sevk etmektedir. Öğrencinin istenmeyen davranışına uygun olmayan bir tepki problemi daha da kötüleştirecek ve öğretim ve öğrenmenin gelişimini daha çok etkileyecektir.

Yurt içinde değerler eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, genel olarak öğretim programlarındaki dersler düzeyinde veya belli bir takım değerlerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine kazandırılma düzeyi ile ilgili çalışmaların nitel ve nicel yöntemlerle yapıldığı görülmektedir. Ayrıca belli bir takım değerlerin deneysel çalışmalarla etkisinin ölçüldüğü araştırmaların olduğu da çalışmalardan anlaşılmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; okul idarecileri, öğretmen ve öğrencilerin sıralanan bir takım davranışlar konusunda görüş ve düşüncelerinin alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin istenmeyen davranışlarıyla ilgili görüşleri birlikte ve ayrı ayrı incelenmeye çalışılmıştır. İstenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri, istenmeyen davranışların öğretmen performansına etkileriyle ilgili çalışmaların da olduğu literatürde görülmektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde “Karakter Eğitimi”, “Değerler Eğitimi” ve “Ahlaki Gelişim” gibi çalışmaları kapsayan bir anlayışın uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını tespit etmek amacıyla bir takım programlardan yararlanılmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, öğrenme ortamında yapılan gözlemler sonucu istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklığı, çeşitli programlar vasıtasıyla bu davranış düzeyinin ölçülmesi, sınıf ikliminin istenmeyen öğrenci davranışlarının üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri ile ilgili araştırmaların da olduğu görülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel verilerin tek bir çalışmada toplanması ve analiz edilip sunulmasıdır. Karma araştırmanın taraftarları, paradigmanın uygunluk tezi ve felsefesine bağlılık duyarlar. Bu teze göre, nicel ve nitel yöntemler birbiriyle uyumludurlar ve tek bir çalışmada beraber kullanılabilirler (Balcı, 2009: 44). Araştırmanın nicel boyutunda betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar,1998: 81). Araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde sahip olmadığımız olguları aydınlatma amacını taşımaktadır. “Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72,74). Bu amaçla, öğretmenlerin ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki düzeye ilişkin görüşleri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

#### 3. 2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçede görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Batman ili merkez ilçede 56 ortaokul bulunmaktadır. Bu okulların 51'i resmi, 5'i özeldir. Bu okullarda toplam 1450 öğretmen görev yapmaktadır.



### 3. 3. Örneklem

Araştırmanın örnekleme nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Nicel boyutta seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, bütün birimler örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir. Başka bir ifade ile örneklemden bütün bireylerin seçilme şansı vardır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 84). Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemdeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:112). Buradaki ölçüt araştırmanın nitel boyuta gönüllü olarak katkı sağlamak isteyen öğretmenlerin durumudur. Araştırma kapsamına alınan Batman ili merkez ortaokullarından evren ve örnekleme alınan okul ve öğretmenlerin dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Evren ve Örneklem Alınan Okul ve Öğretmenlerin Dağılımı

Evren				Örneklem			
Okul Sayısı		Öğretmen sayısı		Okul Sayısı		Öğretmen sayısı	
Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel
Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul
51	5	1384	66	30	4	545	45

Kaynak: Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi

Araştırmada örneklem kapsamına alınan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de örnekleme alınan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %34,6’sı kadın öğretmen, %65,4’ünü de erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %92,4’ü resmi okullarda görev yaparken %7,6’sı ise özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %44,4’ü 1-5 yıl kıdem aralığında yer almaktadır. Kıdem durumu 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin oranı % 31, 11-15 yıl kıdemi olanların oranı % 17,6’dır. Araştırmaya katılan ve kıdemi 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin oranı ise %6,9’dur. Branş değişkeni açısından tablo 2 incelendiğinde, birinci grupta Türkçe Sosyal Bilgiler branşlarının oranı %34,7; ikinci grupta Matematik, Fen ve Teknoloji ile Bilişim Teknolojileri branşlarının oranı %31,2; üçüncü grupta Din kültürü ve Ahlak Bilgisi

branşının oranı % 5,6; dördüncü grupta İngilizce branşının oranı %12,5; beşinci grupta yer alan Teknoloji ve Tasarım, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik branşlarının oranı ise %15.9 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	204	34.6
	Erkek	386	65.4
	<b>Toplam</b>	<b>590</b>	<b>100</b>
Okul türü	Resmi okul	545	92.4
	Özel okul	45	7.6
	<b>Toplam</b>	<b>590</b>	<b>100</b>
Kıdem (Yıl)	1-5 yıl	262	44.4
	6-10 yıl	183	31.0
	11-15 yıl	104	17.6
	16 yıl ve üstü	41	6.9
	<b>Toplam</b>	<b>590</b>	<b>100</b>
Branş	1. Grup Sosyal alan Türkçe	205	34.7
	2. Grup Fen ve Sosyal Bilgiler		
	Matematik Alanı Matematik	184	31.2
	Fen ve Teknoloji Bilişim		
	Teknolojileri		
3. Grup Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	33	5.6
4. Grup İngilizce	İngilizce	74	12.5
5. Grup Diğer Dersler	Teknoloji ve Tasarım	95	15.9
	Görsel Sanatlar		
	Beden Eğitimi		
	Müzik		
<b>Genel Toplam</b>		<b>590</b>	<b>100</b>

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları nicel ve nitel olmak üzere iki şekilde hazırlanmıştır. Bu araçlar sırayla açıklanmıştır.

#### 3.4.1. Nicel veriler

Bu araştırmanın nicel kısmında, iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerliliği için uzman kanısından yararlanılmıştır. Ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ölçme aracı, ortaokul programında yer alan derslerin öğretim programlarındaki değer kazanımları kullanılarak oluşturulmuştur. Öğretim programlarında yer alan değerler ölçek taslağı haline getirilerek kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne (Eğitim Bilimleri alanında uzman 1 Prof. Dr., 4 Doç. Dr. ve 2 Yrd. Doç. Dr.) sunulmuştur. Uzmanlardan, istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltabilecek değerler ile ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda 74 maddelik ölçme aracı 48 maddeye indirilmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili veri toplama aracının geliştirilmesi için 16 öğretmenin yazılı görüşüne başvurulmuş, daha sonra ilgili literatür (Akpınar & Özdaş, 2012; Alkaş, 2010; Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010; Özdemir, 2009; Balay ve Sağlam, 2008; Sadık, 2006; Sarıtaş, 2006; Ergün ve Yüksel, 2005; Karataş Neyişçi, 2005; Yüksel, 2005; MEB, 2003) taranarak 49 maddelik bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı, tez danışmanı ile değerlendirildikten sonra kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne (Eğitim bilimleri alanında uzman 1 Doç Dr., 3 Yrd. Doç. Dr., 2 Öğretim Görevlisi ve 1 Eğitim Denetmeni) sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda veri toplama aracı 39 maddeye indirilmiştir.

Veri toplama araçları, Likert tipi şeklinde geliştirilmiştir. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ölçeği “Tamamen Yeterli” “Yeterli” “Kısmen Yeterli” “Yetersiz” ve “Tamamen Yetersiz”; İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı ölçeği, “Hiçbir Zaman”, “Çok Nadir”, “Bazen”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek taslağı Batman İl merkezindeki 10 ortaokuldaki 201 öğretmene uygulanmıştır (Ek-2). Ölçme aracının geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde temel bileşenler analizi yapılmış ve döndürülmüş faktör analizi tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .937 ve Bartlett küresellik testi değeri 6327.050 bulunmuştur. Bartlett küresellik testindeki fark (.000) anlamlı çıkmıştır. Ölçekte KMO değeri .60'tan yüksek olduğu için (Büyüköztürk, 2011: 126) faktör analizinin tüm boyutlar için uygun olduğu söylenebilir. Cronbach Alpha .948 bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü .45 ve üzeri olan maddeler işleme alınmıştır. Bu durumda 17 madde elenmiş, 31 madde kullanılmıştır.

İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .934 bulunmuştur. Ölçekte KMO değeri .60'tan yüksek olduğu için (Büyüköztürk, 2011: 126) faktör analizinin tüm boyutlar için uygun olduğu söylenebilir. Bartlett küresellik testinin değeri 4728.870 bulunmuştur. Bartlett küresellik testindeki fark (.000) anlamlı çıkmıştır. Cronbach Alpha'nın değeri ise .936'dır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü .45 ve üzeri olan maddeler işleme alınmıştır. Bu durumda 17 madde elenmiş, 22 madde işleme alınmıştır. Her iki ölçek için faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüt olduğundan .45'ten düşük maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör döndürme işleminden sonra bir faktördeki yüksek yük değerine sahip maddelerin belirlenmesinde, yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması dikkate alınarak yüksek iki yük değeri arasındaki farkı .10'dan az olan maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2011: 124-125).

Boyut sayısının belirlenmesinde, Scree test diyagramı temel alınmıştır. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ölçeğinde dördüncü boyuttan sonra (Ek-4), İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı ölçeğinde ise üçüncü boyuttan sonra Scree test diyagramında eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda devam ettiği görülmüştür (Ek-4). Faktör analizi sonucunda Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ölçeğinde birinci faktör varyansın, %24.545'ini, ikinci faktör varyansın %15.811'ini, üçüncü faktör varyansın %10.811'ini, dördüncü faktör varyansın %7.150'sini açıklamaktadır. Dört faktörün toplam varyansın %58. 317'sini açıkladığı görülmüştür. İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı ölçeğinde birinci faktör varyansın, %22.827'sini, ikinci faktör varyansın %20.657'sini, üçüncü faktör %14.319'unu açıklamaktadır. Üç faktörün toplam varyansın %57.803'ünü açıkladığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda ölçek geliştirme işlemi tamamlanmıştır. Her iki ölçeğin faktör analizi bilgileri Ek 5 ve Ek 6'da sunulmuştur. Ortaokullarda Değerlerin

Kazandırılma Düzeyi ölçeğinin 4 boyut ve 31 madde, İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı ölçeğinin 3 boyut ve 22 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçeklerin boyutları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ölçeği ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler

	Alt Boyutlar	Madde No	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Öz Değer	Güvenirlilik Katsayısı
	<b>Değerlerin Kazandırılma Düzeyi</b>	<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 39	24.545	12.913
<b>Milli değerler</b>		31, 41, 42, 44, 45, 46, 47	15.811	2.153	.887
<b>Evrensel değerler</b>		4, 5, 9, 10, 11, 33	10.811	1.656	.807
<b>Özerklik</b>		3, 8, 34	7.150	1.356	.710
<b>Toplam</b>			% 58.317		.948
	Alt Boyutlar	Madde No	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Güvenirlilik Katsayısı	
	<b>İstenmeyen Davranışlar</b>	<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	4,9,3,8,6,7,10,11,5,	22.827	9.553
<b>Sınıf dışı davranışlar</b>		25, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38	20.657	1.840	.896
<b>Zarar Verici Davranışlar</b>		20, 28, 29, 32	14.319	1.324	.769
<b>Toplam</b>			57.803		.936

### 3.4.2. Nitel Veriler

Araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soru, beş ortaokul öğretmeni ile görüşülerek hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliği için uzman görüşü ve katılımcıların gönüllüğü esas alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) katılımcıların gönüllü olmalarının araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlama açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla öğretmenlere araştırmaya gönüllü katılmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi anlatılmış ve araştırma için gönüllü olan öğretmenlere görüşme formunun doldurulması istenmiştir. Katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılması, geçerlik ve güvenilirlik için başka bir ölçüttür.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından örneklem içerisinde yer alan Batman İlindeki resmi ve özel ortaokullardaki öğretmenlere ulaşılarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı ve veri toplama aracının doldurulma şekli konusunda

araştırmacı tarafından öğretmenlere bilgi verilmiştir. Veri toplama aracı, cevaplandırıldıktan sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Örnekleme alınan okullarda, 762 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. 637 öğretmen ölçeği cevaplamış ancak 125 öğretmen ise ölçeği cevapsız bırakmıştır. Ölçeğin cevaplama oranı %80'dir. Bu cevaplama oranı, yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Eksik doldurulan 47 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye 590 alınmış bunun oranı ise %77'dir. Örnekleme alınan okullar ve bu okullara dağıtılıp dönen ölçek sayıları Ek-1'de gösterilmiştir. Araştırmada nitel verilerin elde edilmesi için öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırma için 172 görüşme formu dağıtılmış ve tamamı geri alınmıştır.

### **3. 6. Verilerin Analizi**

Araştırmada, nicel ve nitel olmak üzere veriler iki şekilde analizi tabi tutulmuştur. Nicel ve nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

#### **3. 6. 1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmacı tarafından toplanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve elde edilen veriler SPSS for Windows 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 temel alınmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler için betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır.

Ölçeğin ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan "Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği" ve "İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı Ölçeğine" ilişkin maddelerin ortalama ve standart sapmalarını belirlemek için istatistiki işlem yapılmıştır. Daha sonra, bağımsız değerkenlere göre öğretmenlerin ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında fark olup olmadığını belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için okul türü ve cinsiyet değerkenleri için bağımsız gruplar t-testi tekniği kullanılmıştır. Bağımsız Gruplar t-testinde dağılımın homojen olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi (MWU) uygulanmıştır. Kıdem ve branş değerkenleri için öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik veriler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Parametrik olmayan testler için Kruskal Wallis H-Testi

uygulanmıştır. Kruskal Wallis H-testinin anlamlı olduğu durumlarda ise, anlamlı farkın kaynağını belirlemek için MWU- testi uygulanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi (Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyi İle İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı Arasındaki İlişki Ne Düzeydedir?) için korelasyon analizi yapılmıştır. Ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinin boyutları ile istenmeyen öğrenci davranışların görülme sıklığı ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Boyutlar arasındaki ilişki düzeyi için korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki (Büyüköztürk, 2011: 32) olduğu kabul edilerek boyutlar karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Analizler yapılmadan önce, “Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği” için beşli derecelmeye göre yazılan her görüş ifadesi için; “Tamamen Yeterli” seçeneği 5, “Yeterli” seçeneği 4, “Kısmen Yeterli” seçeneği 3, “Yetersiz” seçeneği 2, “Tamamen Yetersiz” seçeneği için 1 puan takdir edilmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “Tamamen Yetersiz”; 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin “Yetersiz”; 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin “Kısmen Yeterli”; 3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin “Yeterli”; 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin “Tamamen Yeterli” derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Bu duruma göre, değerler ölçeğindeki puanlar arttıkça, değerlerin kazandırılma düzeyinin arttığı anlamı ortaya çıkmaktadır. “İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı Ölçeği” için beşli derecelmeye göre yazılan her görüş ifadesi için; “Hiçbir Zaman” seçeneği 5, “Çok Nadir” seçeneği 4, “Bazen” seçeneği 3, “Çoğu Zaman” 2, “Her Zaman” seçeneği için 1 puan olarak takdir edilmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “Her Zaman”; 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin “Çoğu Zaman”; 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin “Bazen”; 3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin “Çok Nadir”; 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin “Hiçbir Zaman” derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Bu duruma göre, İstenmeyen öğrenci davranışları ölçeğinde puanlar arttıkça, istenmeyen davranışların sıklığının azaldığı anlamı çıkmaktadır.

### 3. 6. 2. Nitel Verilen Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, “Belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik yinelenebilir bir tekniği” olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 269). İçerik analizi çerçevesinde yapılan işlemler, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaya dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşme yapılarak “ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri sorulmuştur. Konu ile ilgili olarak 172 öğretmen görüş bildirmiştir. Çıkan sonuçlara göre kodlama yapılarak frekans tekniği ile tablo oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri değerlendirilirken frekansı yüksek olanlar doğrudan alınmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri aktarılırken kodlamalar kullanılmıştır. Kodlamada kullanılan rakam öğretmenin sırasını, harf ise cinsiyetini ifade etmektedir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşler arasında, görev yapılan okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından fark olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

1. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları

2. Ortaokul öğrencilerinde istenmeyen davranışların görülme sıklığına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları

3. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre analizine ilişkin bulgular ve yorumları

4. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre analizine ilişkin bulgular ve yorumları

5. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları

#### 4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacında, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine yönelik öğretmen görüşleri ele alınmıştır.

##### 4.1.1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma

##### Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri Bireyler Arası İlişkiler, Milli değerler, Evrensel değerler ve Özerklik olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Bu bölümde öncelikle her bir boyutun altında yer alan maddelerin ortalama ve standart sapmaları ele alınmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin

ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi alt boyutlara göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4.1.2. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Bireyler Arası İlişkiler” Boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, ortaokullarda “Bireyler Arası İlişkiler Boyutu” ile ilgili değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Bireyler Arası İlişkiler”  
Boyutundaki Değerlerin Benimseme Düzeyleri

<b>Bireyler Arası İlişkiler</b>			
<b>Madde no</b>	<b>Değerin adı</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>
14	Dostluk	3.07	.84
16	Emaneti korumak	2.85	.97
17	Estetiğe önem verme	2.65	1.02
18	Fedakârlık	2.75	.87
19	Görgülü olmak	2.59	.94
20	Güvenirlilik	2.77	.90
21	Hak ve özgürlüklere saygı	2.55	.89
22	Hakseverlik	2.68	.90
23	Hayâ	2.61	.99
24	Hoşgörü	2.74	.89
25	İyi niyet	2.98	.88
26	Kadirşinaslık	2.77	.80
27	Kanaat	2.77	.85
28	Kardeşlik	2.97	.89
39	Sevgi	2.90	.97
	<b>Toplam</b>	2.78	.67

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin, ortaokul öğrencilerinin “Dostluk” ( $\bar{x}=3.07$ ), “Kardeşlik” ( $\bar{x}=2.97$ ) ve “Sevgi” ( $\bar{x}=2.90$ ) değer ifadelerinin diğer değer ifadelerine göre daha çok kazandıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Tabloya göre en az kazanılan değer ifadeleri de “Görgülü Olmak” ( $\bar{x}=2.59$ ) ile “Hak ve Özgürlüklere Saygı”dır ( $\bar{x}=2.55$ ). Tablo 4 bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, ortaokul öğretim programlarında yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” boyutundaki değerlerin “Kısmen Yeterli” düzeyinde öğrencilere kazandırıldığı

yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenler, bu değerlerin öğrencilere orta düzeyde kazandırıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda Akbaş (2004) tarafından yapılan araştırmada farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, “Güvenilir olmak” ( $\bar{x}=3.68$ ), “Hoşgörülü Olmak” ( $\bar{x}=3.90$ ), “Saygılı Olmak” ( $\bar{x}=4.09$ ) ve “Estetik” ( $\bar{x}=3.75$ ) değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin puan ortalaması “Katılıyorum” düzeyinde tespit edilmiştir. Yiğittir’in (2009: 274) araştırmasında ise “estetik” değerinin öğrencilere “genellikle” düzeyinde kazandırıldığı saptanmıştır. Balcı’nın (2008: 196) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin “Hak ve Özgürlüklere Saygı” değerini kazanma düzeyleri ortalamasının %83 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyu cinsiyet ekseninde ele alan başka bir araştırmada ise (Sağlam, 2000) beşinci sınıfta okuyan kız öğrencilerin %61,3’ü, erkek öğrencilerin %33,6’sı “Saygı” değerini “Her Zaman” düzeyinde gösterdikleri şekilde bulgusuna ulaşılmıştır.

Bireyin gerek kendisi ile gerekse toplumla barışık olabilmesinin şartlarından biri değerleri benimseme ve davranışlarını söz konusu değerlere göre düzenlemedir. Bu bağlamda Tablo 4’te yer alan öğretmen görüşlerine dayalı bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda “Görgülü Olmak” “Kadirşinaslık” “Kanaat” “Kardeşlik” ve “Sevgi” değerlerinin beklenen düzeyde kazandırılmadığını göstermektedir. Bu durum, ilgili öğretim programının “değerler” ile ilgili kazanım, içerik ve etkinliklerinin yetersiz olduğu veya bu programın uygulanmasında sorunlar bulunduğunu düşündürmektedir. İlgili programın birçok süzgeçten geçerek uygulamaya konulduğu dikkate alınırsa, sözü geçen programın uygulanmasında sorunlar bulunduğunu ihtimalinin daha güçlü olduğu söylenebilir. Programın uygulanması ile ilgili sorunlar da, öğretmenlerin program okur-yazarlığı konusundaki eksikliklere, program kazanımları ve öğrencilere uygun yöntem-tekniğe seçememelerine veya bu değerlerle ilgili etkinlikleri tam olarak uygulayamamalarına bağlı olabilir. Bu konuda diğer bir ihtimal de, sorunun aile ve çevreden kaynaklanan boyutlarının da olmasıdır. Çünkü değerlerin kazanılmasının, sadece formal eğitimle ve öğretim programıyla gerçekleştirilemeyeceği, duyuşsal gelişimin mensup olunan aile ve yaşanan çevreye de bağlı olduğu bilinmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012; Yaman, 2012; Cüceloğlu, 2009; Sevinç, 2006). Bunun için Milli Eğitim Bakanlığının ortaokul öğretim programlarında yer alan değerler ile ilgili kazanımların hedefe ulaşmasını sağlamak üzere, öğretmenlere yönelik program ile ilgili değer okur-yazarlığı, yöntem-tekniğe seçimi vb. konularda eğitim vermesi yararlı

olabilir. Ayrıca okulun, bu konuda aile ve çevreyi oluşturan müesseseleri bilgilendirmesi etkili olabilir. Bireyler arası ilişkilerin sağlam bir zemine oturması için ortak bir araç olan değerlerin benimsenmesine ve bunların yaşantı haline getirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

#### 4.1.3. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Milli Değerler” boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ortaokul öğretim programlarında yer alan “Milli Değerler” boyutundaki değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Milli Değerler” Boyutundaki Değerlerin Benimseme Düzeyleri

<b>Milli değerler</b>			
<b><u>Madde no</u></b>	<b><u>Değerin adı</u></b>	<b><u><math>\bar{x}</math></u></b>	<b><u>ss</u></b>
31	Millet sevgisi	2.88	1.04
41	Şükür	2.81	.96
42	Tarihsel mirasa duyarlılık	2.38	.99
44	Tutumluluk	2.70	.90
45	Vatanseverlik	2.83	1.05
46	Vefa	2.75	.91
47	Yardımseverlik	2.99	.90
	<b>Toplam</b>	<b>2.76</b>	<b>.72</b>

Tablo 5’te öğretmenlerin “Milli Değerler” boyutundaki değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri sunulmuştur. “Yardımseverlik” ( $\bar{x}=2.99$ ), “Millet Sevgisi” ( $\bar{x}=2.88$ ) ve “Vatanseverlik” ( $\bar{x}=2.83$ ) öğrencilere en fazla kazandırıldığı düşünülen değerler olduğu, öğrencilere en az kazandırılan değer ise “Tarihsel mirasa duyarlılık” ( $\bar{x}=2.38$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 5, bir bütün olarak değerlendirildiğinde “Milli Değerler” boyutunda yer alan değer kazanımlarının “Kısmen Yeterli” düzeyinde öğrencilere kazandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, “Milli Değerler” boyutunda yer alan değerlerin beklenen düzeyde öğrencilere kazandırılmadığını göstermektedir. Bu durum, eğitimde zihin, beden, duygu ve ruh boyutlarıyla dengeli / tam/ sağlıklı bireyler yetiştirmek bakımından önemli bir eksikliklerdir. Çünkü milli eğitimin uzak ve yakın hedeflerinin, ayrıca ders

bazındaki hedef-kazanımlarının temel amaçlarından biri de, öğrencilerin milli değerlere bağlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır.

Yapılan benzer araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Akbaş (2004: 205) tarafından yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre “Yardımsever Olmak” değeri öğrencilere “Sıklıkla” yani beklenen düzeyde ( $\bar{x}=3.69$ ) kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin beklenen düzeyde kazanıldığı düşünülen benzer başka bir araştırmada da “Yardımseverlik” değerinin kazandırılma düzeyi %78, “Tarihi Mirasa Duyarlılık” değerinin ise %83 olarak belirlenmiştir (Balcı, 2008). “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” ile ilgili benzer bir sonuç, Yiğittir (2009: 274) tarafından yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Yapılan benzer araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olması, sorunun araştırmanın yürütüldüğü okullarla ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

#### 4.1.4. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Evrensel Değerler”

##### Boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin

##### Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ortaokul öğretim programlarında yer alan “Evrensel Değerler” boyutundaki değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Evrensel Değerler” Boyutundaki Değerlerin Benimseme Düzeyleri

Evrensel değerler			
<u>Madde no</u>	<u>Değer adı</u>	<u><math>\bar{x}</math></u>	<u>SS</u>
4	Bağışlama	2.91	.90
5	Barış	2.86	.98
9	Çalışkanlık	2.65	.84
10	Dayanışma	2.83	.88
11	Demokrasi bilinci	2.50	.93
33	Ölçülülük	2.54	.84
	Toplam	2.71	.64

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinde “Bağışlama” ( $\bar{x}=2.91$ ) ve “Barış” ( $\bar{x}=2.86$ ) değerlerinin öğretmen görüşlerine göre, en fazla kazandırılan değerler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az kazandığı düşünülen değer ifadesinin ise “Demokrasi Bilinci” ( $\bar{x}=2.50$ ) olduğu belirtilmiştir. Tablo 6’da öğretmenlere göre,

“Dayanışma” ( $\bar{x}=2.83$ ) değerinin “Kısmen Yeterli” düzeyinde öğrenciler tarafından kazanıldığı düşünülmektedir. Bu durum “Dayanışma” değerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde kazanıldığı bulgusuna ulaşan Yiğittir’in (2009: 274) yaptığı araştırmayla farklılık göstermektedir. Tabloda “Çalışkanlık” ( $\bar{x}=2.65$ ) değer ifadesi dikkat çekmektedir. Çünkü bu değer ifadesi, akademik başarısı ile doğrudan ilişkilidir. Bu ifadenin “Kısmen Yeterli” düzeyde öğrencilere kazandırıldığı düşünülmesi araştırma örneklemindeki okullarla ilgili öğrencilerin akademik başarıları hakkında ipucu niteliğinde bilgiler taşıdığı söylenebilir. Çalışkanlık değeri, daha çok okul ortamında, öğretmen rehberliğinde ortaya çıkan ve öğrencilerdeki bireysel farklılıklar dikkate alınarak kazandırılacak bir değer olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla “Çalışkanlık” değerinin “Kısmen Yeterli” düzeyde öğrencilere kazandırıldığı düşünülmesinin okul ortamı ve öğretmen rollerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çalışkanlık değeri ile ilgili benzer bir bulguya Akbaş (2004: 2009) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmıştır. Akbaş’ın araştırmasında çalışkanlık değerine ilişkin öğretmen puanları ortalaması ( $\bar{x}=3.43$ ) bulunmuştur. Çalışkanlık değerinin öğrencilerde, yüksek düzeyde geliştiğini gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Balcı (2008: 197) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin “Çalışkanlık” değerini gerçekleştirme düzeyleri ortalaması %80 olarak belirlenmiş, benzer bir sonuca Yiğittir’in (2009: 274) yaptığı araştırmada da ulaşılmıştır.

Tablo 6’da yer alan değerlerin öğrencilere beklenen düzeyde kazandırılmadığı düşünülmektedir. Bu durum, birey ve toplum için istenilmeyen bir durumdur. Değerlerin yeterince kazandırılmaması sonucu olarak okullar esnek, hoşgörülü, saygılı, dürüst, demokrasiye ve insan haklarına bağlı, ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve estetiğe önem veren insan tipini yetiştirmede sorunlar yaşamaktadır. Bu durum eğitim ve eğitim kurumlarına duyulan güveni zayıflatmakta, toplumsal bozulma ve çürümeyi de giderek derinleştirmektedir (Balay, 2009b). Öğretim programlarının temel hedeflerinden biri, yerel ve evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasını sağlamaktır. Bu amaçla milli değerler merkeze alınarak, evrensel değerler benimsetilmelidir. Çünkü gerek toplum, gerekse okulun amaçlarından biri de eğitim programları vasıtasıyla bireylerin evrensel değerleri benimsemelerini sağlamaktır.

#### 4.1.5. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Özerklik” boyutundaki Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyinin “Özerklik” boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan “Özerklik” Boyutundaki Maddelerin Benimseme Düzeyleri

Özerklik			
<u>Madde no</u>	<u>Değer adı</u>	<u><math>\bar{x}</math></u>	<u>SS</u>
3	Bağımsızlık	3.11	.97
8	Cesaret	3.34	.97
34	Özgüven	3.08	1.02
	Toplam	3.17	.76

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, “Bağımsızlık” ( $\bar{x}=3.11$ ), “Cesaret” ( $\bar{x}=3.34$ ) ve “Özgüven” ( $\bar{x}=3.08$ ) değerlerinin toplamda “Yeterli” düzeyde öğrencilere kazandırıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin “Özerklik” boyutundaki değerlerin beklenen düzeyde öğrencilere kazandırıldığı yönünde görüş belirtmeleri, öğrencilerin gerek akademik başarıları gerekse bireyler arası ilişkileri açısından önem taşımaktadır. Tablo 7’de belirtilen özelliklere sahip bireylerin insanlarla daha iyi iletişim ve etkileşim içinde oldukları, iş yaşamlarında genel olarak daha başarılı oldukları, toplum tarafından kabul gördükleri vb. özellik ve avantajlara sahip oldukları söylenebilir. Aynı zamanda bağımsız düşünebilen, cesaret sahibi ve özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi eğitim programlarının dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığının temel hedefleri arasında yer almaktadır. Yukarıda sayılan özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesiyle, gerek uluslararası ilişkilerde, gerekse bilim ve teknolojiye dünyanın gelişmiş ülkeleriyle rekabet etmek de hedeflenmektedir. Belirtilen değerlerin öğrencilere “Yeterli” düzeyde kazandırıldığının düşünülmesi, öğretim programlarında belirtilen hedeflere ulaşıldığının göstergelerindedir.

#### 4.1.6. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri boyutlar halinde Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8’de öğretmenler, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyinin “Bireyler arası ilişkiler” ( $\bar{x} = 2.78$ ), “Milli Değerler” ( $\bar{x} = 2.76$ ), Evrensel değerler ( $\bar{x} = 2.71$ ) ve “Özerklik” ( $\bar{x} = 3.17$ ) boyutundaki değerlerin genel olarak “Kısmen Yeterli” düzeyinde kazandırıldığını düşünmektedirler.

Tablo 8. Öğretmenlerin Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlarına İlişkin Genel Bulgular

Boyutlar	$\bar{x}$	SS
Bireyler arası ilişkiler	2.78	.67
Milli değerler	2.76	.72
Evrensel Değerler	2.71	.64
Özerklik	3.17	.76

Tablo 8’de, öğretmen görüşlerine göre, en fazla “Özerklik” ( $\bar{x} = 3.17$ ) boyutundaki değerlerin öğrencilere kazandırıldığı, en az kazandırılan değer boyutunun ise “Evrensel değerler” ( $\bar{x} = 2.71$ ) olduğu görülmektedir. Değerlerin “Kısmen Yeterli” düzeyde kazandırılması bulgusu, Doğanay ve Sarı (2004: 372) tarafından yapılan araştırmayla benzer sonuçlar göstermektedir. Araştırmada demokratik değerlerin öğrencilere genel olarak kazandırılma düzeyinin ortalamasının  $\bar{x} = 3.14$  olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada öğretmenlerin ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin kazanmaları gereken temel değerleri kazanma düzeylerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 2.96$  olarak tespit edilmiştir (Aslan, 2007). Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, değerlerin kazandırılma düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Balcı (2008) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında öğrencilerin hedeflenen değerleri gerçekleştirme düzeylerinin oranının %91 olduğu bulgusuna rastlanmıştır.



#### 4. 1. 7. Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlerin Kazandırılmamasının Nedenleri

Öğretmenler, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazanılmasını olumsuz etkileyebilecek nedenleri sıralamışlardır. Tablo 9’da öğretmenler, değerlerin beklenen düzeyde kazandırılmamasının nedenlerinin başında öğretim programı, okul ve aile olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Diğer nedenler de sosyal çevrenin olumsuz etkisi, öğretmenden kaynaklanan nedenler ve model eksikliği olarak belirtilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğretim Programlarındaki Değerlerin Kazandırılmamasının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema adı	İçerik	N
<b>Öğretim programından kaynaklanan nedenler</b>	Öğretim programının yoğunluğu (15), Öğretime ağırlık verilmesi (2), Programın merkezîyetçi yapısı (2), Programın demokratik olmaması (2), Değer uygulamalarındaki sıkıntı, (2) Değerlerin sınavlarda sorulmaması (1), Değerler eğitimi yöntemi eksikliği (1), Zorunlu eğitim (1)	26
<b>Okuldan kaynaklanan nedenler</b>	[ Kalabalık sınıflar (5), Kalabalık okullar (4), Aile-okul işbirliği eksikliği (4), Öğretim sürecindeki olumsuzluklar (4), Okullardaki alt yapı eksikliği (2), Rehberlik eksikliği (2), Sosyal etkinliklerin eksikliği (1), Disiplin yaptırımının az olması (1) ]	23
<b>Aileden kaynaklanan nedenler</b>	[ Ailedeki ilgisizlik (19), Ailede eğitim eksikliği (3)]	22
<b>Sosyal çevreden kaynaklanan nedenler</b>	[Sosyal çevredeki sıkıntılar (7), İletişim araçlarının etkisi (1) Toplumsal duyarsızlık (1)]	9
<b>Öğretmenden kaynaklanan nedenler</b>	Öğretmenden kaynaklanan nedenler (6)	6
<b>Model eksikliği</b>	Model eksikliği (4)	4
<b>Toplam</b>		90

Öğretmenlerin, değerlerin kazandırılmamasının nedenleri arasında öğretim programını öne çıkarmaları dikkat çekici bir durumdur. Öğretmen görüşlerine göre, değerlerin kazandırılmamasının öğretim programından kaynaklanan temel nedenleri arasında, öğretim programının yoğun bilgi içermesi, merkezi sınavlarda değerler ile ilgili soruların yer almaması, programda eğitimden çok öğretime ağırlık verilmesidir. Örneğin, değerlerin beklenen düzeyde kazandırılmamasının öğretim programından kaynaklandığını düşünen 40. E. Kodlu öğretmen bu konuda şöyle demiştir: “Ortaokul programında yer alan değerlerin düzeyi öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkileyebilecek ve değiştirecek şekilde tam olmadığı kanısındayım. Çünkü ortaokul programı daha çok öğretime yer vermekte, eğitime çok az yer vermektedir. Olumlu

*değerler kazandırılırsa öğrenci davranışları olumlu hale gelecektir*". Öğretim programından kaynaklanan nedenlere ilişkin başka bir öğretmen de (47. K.), *"Okullarda ezberci eğitim yaklaşımı var. Öğrenciler sadece kendilerine derslerde katkı sağlayacak bilgileri ezberliyor. Ezbere olduğu için bilgiler kalıcı olmuyor, unutuluyor. Bunun yanı sıra eğitimden çok öğretim yapılıyor. "İyi insan olma" vasıfları üzerinde maalesef fazla durulmuyor. Bunun sunucunda çocuklarımız iyi insan olma vasıflarından uzak, sadece bilgilerle doldurulmuş kişiler haline geliyorlar ve hayatta diğer insanlarla iletişim kurmada, bir ortamda uygun davranışta bulunmakta zorluk çekiyorlar"* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler, öğretim programlarının bireysel farklılıklara dikkat edilmeden hazırlandığını, bunun sonucunda değerlerin kazandırılması konusunda sıkıntıların yaşandığını belirtmektedir. Bu konuda 48. K. Kodlu öğretmen, *"Programlar öğrenci bazında değerlendirilmemektedir. Programlar öğrenciler göz önünde bulundurularak oluşturulmadığından öğrencilere ve değerlere uygun davranış profili geliştirilememektedir"* şeklinde görüş belirtmiştir. 514. E. Kodlu öğretmen de öğretim programı ile ilgili benzer görüşler dile getirmiştir. *"Değerlerin kazandırılması, mevcut eğitim sisteminde dolayı ikinci planda yer alan bir konudur. Öğretmenler istese de programın içeriğinden dolayı bu tür konulara eğilememektedir"*.

Literatürde bu görüşleri destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Baydar (2009: 111) tarafından yapılan araştırmada, değerlerin kazandırılmamasındaki engellerden biri de öğretim programının yetersizliğidir. Türkiye eğitim sisteminde genel olarak duyuşsal ve sezgisel davranışlar ikinci planda kalmakta, bilişsel ve psikomotor davranışlara daha fazla ağırlık verilmektedir (Sönmez, 2009b: 164). Bunun en önemli sebeplerinden biri yarışmacı sınav sistemidir. Özellikle bir üst okula yerleşme amacı taşıyan sınavlar (Seviye Belirleme Sınavı gibi), duyuşsal amaçları ölçmekten uzak, daha çok bilişsel amaçların ne kadar kazanıldığını ölçmektedir. Bu duruma bakılarak, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyindeki düşüklüğün sebepleri tahmin edilebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilere değer kazandırmada üzerinde durulması gereken başka bir konu da okuldur. Okulun kalabalık olması, fiziki yapısı, bulunduğu sosyal çevre gibi durumlar değerlerin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Ayrıca, sınıf mevcudunun kalabalık olması değerlerin kazandırılmasını etkilemektedir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması, bilişsel alanda olduğu gibi duyuşsal alanda da

olumsuzluklara yol açabilmektedir. Bu konuda 60. K. kodlu öğretmen, *“Ortaokul programında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyinin yetersiz olmasını sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına bağlıyorum. Sınıf mevcudunun az olması öğrenciyle birebir diyaloga girip bu kazanımlar üzerinde durulursa sorunun asgariye indirilebileceğini düşünüyorum”* şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer düşünceler 301. K. Kodlu öğretmen tarafından da dile getirilmiştir. *“Değerlerin kazandırılmasında ortaya çıkan en büyük sorun okulun fiziki koşullarının olumsuz olması ve kalabalık mevcutlardır. Ayrıca programdaki bilginin yoğun olması öğretimin, eğitimin önüne geçmesine yol açmıştır”*. Okullarda daha çok bilişsel hedeflere ağırlık verildiği, dolayısıyla değerlerin ikinci planda kaldığı 222. E. Kodlu öğretmen tarafından şu şekilde belirtilmiştir. *“Eğitim programında her ne kadar değer eğitime yönelik kazanımlar yazılmış olsa da çok farklı nedenlerle uygulanmamaktadır. Çünkü okullarda değerler yerine başarı empoze edilmeye çalışılmaktadır”*. Bu konuda 53. K. Kodlu öğretmen de okuldan kaynaklanan sorunlarla birlikte genel olarak değerlerin kazandırılmamasının önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır: *“Değerlerin kazandırılma düzeyindeki yetersizlikler ve istenmeyen öğrenci davranışların görülme sıklığı arasındaki ilişkinin paralel olduğu, sınıfların kalabalık olması, fiziki olanakların yetersizliği, çevrenin bozucu etkisi ve aile-okul işbirliğinin yetersiz olması çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Kazandırılmak istenen davranışların kalıcı olmamasına neden olmaktadır”*.

Yapılan bir araştırmada öğretmenler, değer eğitiminde okulun rolünü önemli görmesine rağmen, bu konuda okulu etkisiz bulmuşlardır. Öğretmenler, bunun nedenlerini, derslerin yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması ve okul-aile-çevre diyalogunun sınırlı olmasına bağlamışlardır (Akpınar ve Özdaş). Türkiye’de ortaokullarda sınıf mevcudu ortalaması 27’dir (MEB, 2012). Araştırma yapılan ilin sınıf mevcudu ortalamasının 42 kişi (MEB, 2013) olduğu durumu ve diğer olumsuz etkenler de göz önüne alındığında değerlerin “Kısmen Yeterli” düzeyinde kazandırılmasının nedenleri anlaşılabilir. Aslan (2007) tarafından yapılan araştırmada, okullardaki öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerlerin yeterince kazandırılmamasının en önemli nedenleri arasında sayılmıştır. Başka bir araştırmada da, etkinliklerin yapılmasındaki engellerin başında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucu tespit edilmiştir (Subaşı, 2006). Benzer bir sonuç,

Aykaç ve Ulubey (2012) tarafından yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilere göre, okuldaki fiziki koşulların yetersizliği önemli sorunların başında gelmektedir (Ekinci, 2010). Ayrıca fiziki koşullarının yetersizliğinin, öğrenme ortamını olumsuz etkileyeceği (Yıldırım ve Dönmez, 2008) belirtilmektedir.

Tablo 9’da öğretmenler, değerlerin beklenen düzeyde kazandırılmamasının nedenlerinden biri olarak aile ve sosyal çevreyi görmektedirler. Öğretmenler, bu konuda ailenin eğitim durumuna, ilgisizliğine ve sosyal çevrenin duyarsızlığına vurgu yapmışlardır. Örneğin, 2. K. Kodlu öğretmen, *“Ortaokul programında yer alan değerlerin kazandırılmasında biz öğretmenler ne kadar çaba sarf etsek de öğrencilerin sosyal çevresi ve aile yaşantısı daha baskın çıkıyor”* diyerek değerlerin kazandırılmasında ailenin önemine vurgu yapmıştır. 54. E. Kodlu öğretmen de benzer görüşler dile getirmiştir. *“Okulda verilen değerler eğitiminin aile ve çevre tarafından desteklenmemesi...okulda verilen değerler eğitiminin öğrenciye kazandırılma düzeyini düşürmektedir”*. Ailelerin çocuklardan beklentilerinin değişmesi gerektiğini, çünkü ailelerin sınav merkezli düşündüğünü belirten 139. K. Kodlu öğretmen *“Eğitim kurumlarının görevlerinden olan değerlerin kazandırılma düzeyini yetersiz buluyorum çünkü eğitim alanında yapılmaya çalışılan yenilikler oldukça yetersiz. Gerek toplumda gerekse ailede çocukta güven ortamının oluşmaması çocuklar ve gençleri farklı alanlara itmektedir. Başarı düzeylerinin sadece sınavlara bağlanması öğrenciler için olumsuz bir etki oluşturmaktadır, stresi arttırmaktadır. Değerlerin kazandırılması okuldaki bütün çalışanlar için bir ekip çalışması halinde olmalıdır. Gençlerin kendilerini ifade edememesi, paylaşımda bulunamaması ve toplumsal baskı gibi birçok faktörler olumsuz davranışların görülme sıklığını arttırmaktadır”* şeklinde görüş belirtmiştir. 6. K. Kodlu öğretmen de sosyal çevre ve sosyo-ekonomik duruma dikkat çekerek bu konuda şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Öğrenciye kazandırılması amaçlanan değerler öğrenci üzerinde kısmen etkili olabiliyor. Bunun sebebi ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşadığı çevre ve model aldığı dış yaşamdır”*. 2.8 E. Kodlu öğretmen de değerlerin kazandırılmamasının nedenlerin başında sosyal çevrenin geldiğini belirtmektedir. *“Programda yer alan değerlerin çoğu kazandırılmadığı kanaatindeyim. Okulların bulunduğu çevresel faktörler dikkate alınırrsa sonuçlar farklılık gösterecektir.”* Değer eğitimi, çocukların aileleriyle aynı yönde, benzer tercihlerde bulunmalarını sağlamaya yöneliktir. Eğer aile değerleriyle uyumlu değilse, çocukların da uyumlu olmaları

beklenmemelidir. Bu açıdan bakıldığında değer eğitimi öncelikle çocuğun içinde bulunduğu ortamda ortaya konmuş olan davranışların kazandırılması anlamına gelmektedir (Bacanlı, 2011a: 21). Ailenin çocuklara değerleri anlatmaları, bu konuda model olmaları, çocuğun sonraki yaşantısında önemli bir yer tutması beklenmektedir.

Aile ve çevrenin değerlerin kazandırılması sürecindeki önemine ilişkin yukarıdaki görüşleri destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Baydar (2009) tarafından yapılan araştırmada, değerlerin kazandırılmamasındaki nedenlerin başında, ailenin sahip olduğu yetersiz / olumsuz değerler ile öğrenim düzeyi eksikliği olduğu bulgusu elde edilmiştir. Diğer nedenler de okul dışı etmenler, çevrenin olumsuz etkisi, programın yetersizliği, model eksikliği, akran çevresi, medya ve kalabalık sınıflardır. Başka bir araştırmada da, okulda verilen değerlerin aile ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır (Yalar, 2010). Meydan ve Bahçe (2010: 34) de, benzer bulgulara ulaşmıştır. Değer kazandırmada çevre ile birlikte aile ve okulun önemli olduğu ve bunların ortak hareket etmesi gerektiği bilinmektedir. Başka bir araştırmada, okul ve ailede verilen değerlerin çatışması sonucu değerlerin yeterli düzeyde kazandırılmadığı belirtilmiştir (Kurtdele Fidan, 2009: 16). Aslan (2007) yaptığı bir araştırmada, öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerlerin yeterince kazandırılmamasının en önemli nedeninin öğrenci velilerinin ilgisizliği olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak ifade etmek gerekirse, değerlerin öğrencilere beklenen düzeyde kazandırılabilmesi için öğretim programlarının değerler eğitimi beklenen düzeyde kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması, sosyal çevrenin bozucu etkisinin en aza indirilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi, medyanın olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi gerekmektedir.

## **4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt amacında, ortaokul öğrencilerinde istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri ele alınmıştır.

### **4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinde İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına**

#### **Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Araştırmanın bu bölümünde ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Bu

bölümde öncelikle her bir boyutun altında yer alan davranışların ortalama ve standart sapmaları ele alınmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra alt boyutlara ilişkin veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4.2.2. Ortaokullarda “Bireyler Arası İlişkiler” Boyutundaki İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin ortaokullarda “Bireyler Arası İlişkiler” boyutu ile ilgili istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerde en fazla görülen istenmeyen davranışların “Arkadaşlarına Hakaret Etmek” ( $\bar{x}=2.28$ ), “Arkadaşlarıyla Alay Etmek” ( $\bar{x}=2.30$ ) ve “Arkadaşlarına Karşı Saygısız Davranmak” ( $\bar{x}=2.33$ ) olduğu görülmektedir. Bu davranışların “Çoğu Zaman” düzeyinde görüldüğü tablodaki bulgulardan anlaşılmaktadır. Tablo 10’da, en az görüldüğü belirtilen istenmeyen öğrenci davranışları ise, “Arkadaşlarını Taciz Etmek” ( $\bar{x}=3.37$ ) ve “Cinsiyet Ayırmacılığı Yapmak” ( $\bar{x}=2.95$ ) ile ilgili davranışlar olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre bu davranışlar “Bazen” düzeyinde meydana gelmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Ortaokullarda “Bireyler Arası İlişkiler” Boyutundaki İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Görüşleri

<b>Madde no</b>	<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>
3	Arkadaşlarına hakaret etmek	2.28	.86
4	Arkadaşlarına karşı saygısız davranmak	2.33	.87
5	Arkadaşlarını taciz etmek	3.37	1.09
6	Arkadaşlarının ders çalışmasını engellemek	2.54	.85
7	Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanmak	2.73	.89
8	Arkadaşlarıyla alay etmek	2.30	.85
9	Arkadaşlarıyla kavga etmek	2.29	.89
10	Cinsiyet ayrımcılığı yapmak	2.95	1.05
11	Dedikodu yapmak	2.55	.86
	<b>Toplam</b>	2.59	.67

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerde en fazla görülen istenmeyen davranışların “Arkadaşlarına Hakaret Etmek” ( $\bar{x}=2.28$ ), “Arkadaşlarıyla Alay Etmek” ( $\bar{x}=2.30$ ) ve “Arkadaşlarına Karşı Saygısız Davranmak”

( $\bar{x}=2.33$ ) olduğu görülmektedir. Bu davranışların “Çoğu Zaman” düzeyinde görüldüğü tablodan anlaşılmaktadır. Tablo 10’da, en az görüldüğü düşünülen istenmeyen öğrenci davranışları ise, “Arkadaşlarını Taciz Etmek” ( $\bar{x}=3.37$ ) ve “Cinsiyet Ayırmacılığı Yapmak” ( $\bar{x}=2.95$ ) ile ilgili davranışlar olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre bu davranışlar “Bazen” düzeyinde görülmektedir.

Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklığına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, Tablo 10’da yer alan davranışlara benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin “Cinsiyet Ayırmacılığı Yapmak” davranışının gerçekleşme sıklığına ilişkin öğretmenlerin %28,5’inin bu davranışın “Bazen” düzeyinde gerçekleştiğini, %69,9’unun ise “Hiç” gerçekleşmediğini belirtmektedirler (Sadık, 2006: 214). Literatürden elde edilen benzer bir bulgu da “Arkadaşlarına Küfür ve Hakaret Etmek” davranışdır. Öğretmenlerin %52,3’ü “Arkadaşlarına Küfür ve Hakaret Etmek” davranışını problem olarak gördükleri saptanmıştır (Yüksel, 2005: 67). Başka bir araştırmada da “Arkadaşlarına Kötü Davranma” eylemi, öğretmenlerin %44,2’sine göre “Bazen” gerçekleştiği, %53’üne göre ise bu davranışın hiç gerçekleşmediği bulgusuna ulaşılmıştır (Sadık, 2006: 214). Başka bir araştırmada da öğrencilerinin istenmeyen davranışlarında “Hakaret, Kavga ve Sarkıntılık” davranışların %9,9 oranında meydana geldiği tespit edilmiştir (Akpınar & Özdaş, 2012).

Tablo 10’da “Arkadaşlarıyla Kavga Etmek” davranışının “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Benzer bir bulguya Yüksel (2005: 103) tarafından da ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin %72’si “Kavga etmek” davranışını en çok şikâyet ettikleri davranışlar arasında saymışlardır. Ancak literatürde “Arkadaşlarıyla Kavga Etmek” davranışının gözlenme sıklığının aritmetik ortalaması orta düzeyde gerçekleştiğini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Boyraz, 2007: 88; Karakaş Neyişçi, 2005). Tabloda “Dedikodu Yapmak” davranışın öğretmen görüşlerine göre “Çoğu Zaman” gerçekleştiği görülürken, benzer bir araştırmada öğrencilerin % 28. 5’i “Dedikodu Yapmak” davranışının “Bazen” düzeyinde gerçekleştiğini, % 69. 8’i ise bu davranışın hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir (Sadık, 2006: 214).

Tablo 10’da öğretmenlerin, “Bireyler Arası İlişkiler” boyutundaki istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu boyuttaki davranışların ortalama olarak “Çoğu Zaman” düzeyinde sergilendiği düşünülmektedir.

Öğrenme ortamında “Bireyler Arası İlişkiler” boyutundaki istenmeyen davranışların “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleşmesi, öğrenciler arasındaki ilişkilerin bozulması, öğretmenin moral-motivasyon açısından olumsuz etkilenmesi, öğrenme ortamının bozulması gibi olumsuzluklara yol açacağı, dolayısıyla eğitim ve öğretiminin aksayacağı tahmin edilmektedir. İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılması ya da etkilerinin en aza indirilmesi, yukarıda sayılan durumların gerçekleşmesinin önüne geçileceği tahmin edilmektedir.

#### 4.2.3. Ortaokullarda “Sınıf Dışı Davranışlar” Boyutundaki İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ortaokullarda “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutu ile ilgili istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Ortaokullarda “Sınıf Dışı Davranışlar” Boyutundaki İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Görüşleri

<b>Madde no</b>	<b>Sınıf dışı davranışlar</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>
25	Mazereti olmadığı halde derse geç gelmek	2.65	.92
27	Okul yöneticilerine ve öğretmene saygısızlık yapmak	2.95	1.06
30	Okulda küfürlü konuşmak	2.53	1.04
33	Okulun araç-gerecine zarar vermek	2.77	.96
34	Öğretmenine ve arkadaşlarına güvenmemek	3.23	.85
35	Özürsüz olarak devamsızlık yapmak	2.84	.89
36	Sorumluluk almaktan kaçınmak	2.77	.87
37	Temizlik kurallarına uymamak	2.55	.95
38	Uygun olmayan kılık ve kıyafet ile okula gelmek	2.61	1.09
	<b>Toplam</b>	2.77	.71

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerde en fazla görülen istenmeyen davranışların “Okulda küfürlü konuşmak” ( $\bar{x}=2.53$ ), “Temizlik Kurallarına Uymamak” ( $\bar{x}=2.55$ ) “Uygun Olmayan Kılık ve Kıyafet İle Okula Gelmek” ( $\bar{x}=2.61$ ) olduğu görülmektedir. En az gerçekleştiği düşünülen istenmeyen davranışlar ise, “Okul Yöneticilerine ve Öğretmene Saygısızlık Yapmak” ( $\bar{x}=2.95$ ) ve “Özürsüz olarak devamsızlık yapmak” ( $\bar{x}=2.84$ ) olduğu görülmektedir. Bu boyutta yer alan davranışların aritmetik ortalamasının “Bazen” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.



“Okulda küfürlü konuşmak” ( $\bar{x}=2.53$ ) istenmeyen davranışın ”Bazen” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Baysal (2009: 97) tarafından yapılan araştırmada ise bu davranışın ortalama  $\bar{x}=2.98$  ile gerçekleştiği tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada da, araştırmaya katılanların %48.3’ü öğrencilerin “Kaba ve Küfürlü Konuşma” ile “Uygun Olmayan Kılık ve Kıyafet ile Okula Gelme” davranışlarının ortalamasının “Bazen” düzeyinde görüldüğü yönünde sonuçlar tespit edilmiştir (Sadık, 2006: 214).

Tablo 11’de sıralanan davranışların, öğrencinin kendisi, okul çalışanları ve okulun fiziki durumu ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrencinin, gerek kendisi ile gerekse okul ortamında bulunan kişilerle ilgili iyi ilişkiler geliştirmesi ve olumlu bir okul ikliminin oluşturması için “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutunda yer alan davranışlara uyması gerekmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim içinde olmaları, bu konuda onlara model olmaları ve öğrencileri olumlu davranışlara yönlendirecek çalışma içinde bulunmaları istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldıracak ya da bu davranışları en az düzeye indireceği söylenebilir.

#### 4.2.4. Ortaokullarda “Zarar Verici Davranışlar” Boyutundaki İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin ortaokullarda “Zarar Verici Davranışlar” boyutu ile ilgili İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına ilişkin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Ortaokullarda “Zarar Verici Davranışlar” Boyutundaki İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Görüşleri

<b>Madde no</b>	<b>Zarar Verici Davranışlar</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>
20	Hırsızlık yapmak	3.63	.89
28	Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer personele saldırıda bulunmak	3.85	.99
29	Okula ahlaka aykırı yayınlar getirmek	4.33	.87
32	Okulda yaralayıcı alet bulundurmak	3.79	.86
	<b>Toplam</b>	3.90	.69

Tablo 12 incelendiğinde, “Hırsızlık Yapmak” ( $\bar{x}=3.63$ ), “Okul Yöneticilerine, Öğretmenlere ve Diğer Personele Saldırıda Bulunmak” ( $\bar{x}=3.85$ ) ve “Okulda

Yaralayıcı Alet Bulundurmak” ( $\bar{x}=3.79$ ) davranışların “Çok Nadir” Düzeyde gerçekleştiği, “Okula Ahlaka Aykırı Yayınlar Getirmek” ( $\bar{x}=4.33$ ) davranışının ise “Hiçbir Zaman” gerçekleşmediği görülmektedir.

Literatürde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Sadık (2006: 14) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılanların %93’ü hırsızlık davranışının hiç gerçekleşmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer konuda yapılan araştırmalarda hırsızlık davranışının  $\bar{x}=1,31$  (Kapucuoğlu Tolunay, 2008),  $\bar{x}=1,37$  (Karakaş Neyişçi, 2005),  $\bar{x}=2.02$  (Baysal, 2009: 97) ve  $\bar{x}=4.57$  (hiç karşılaşılmadığı düzeyi) (Şahin, 2005) düzeylerinde meydana geldiği şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Boyraz (2007: 102) da, yaptığı araştırmada “Hırsızlık Yapmak” davranışına ilişkin aday öğretmenlerin %62,7’si “Hiçbir Zaman” ve %26,5’i “Nadiren” bu davranışın öğrencilerde görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Literatürde “Okulda Yaralayıcı Alet Bulundurmak” davranışı ile benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmalarda bu davranışın görülme sıklığı % 4.3 (Akpınar & Özdaş) ve %7 (Uzbaş ve Kabasakal, 2010) olarak tespit edilmiştir. Benzer konuda yapılan araştırmalarda % 14.5 (Aras, Günay, Özcan ve Orçın, 2007), % 22.1 (Durmuş ve Gürkan, 2005) gibi daha yüksek sonuçlar da elde edilmiştir.

“Zarar Verici Davranışlar” boyutunda yer alan davranışların öğrenciler tarafından “Çok Nadir” düzeyde gerçekleştiği Tablo 12’den anlaşılmaktadır. “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda yer alan davranışların “Çok Nadir” düzeyde gerçekleştiği durumu, hem bireyler arası ilişkiler, hem de öğrencilerin ahlaki ilkelere uymaları bakımından önem taşımaktadır. Çünkü gerek can ve mal güvenliği, gerekse ahlaki durum açısından öğretmenlerin, öğrencilerine güven duymaları ve öğrencilerinde bunu davranışlarıyla göstermeleri birçok sorunun çözülmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin bu boyutta yer alan davranışlar konusunda çok fazla sorun yaşamadıklarını göstermektedir.

#### **4.2.5. Ortaokullarda İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin ortaokullarda istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin görüşleri üç boyut altında ele alınmış ve tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Genel Bulgular

<b>Boyutlar</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>
<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	2.59	.67
<b>Sınıf dışı davranışlar</b>	2.77	.71
<b>Zarar Verici Davranışlar</b>	3.90	.69

Tablo 13'te öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin “Bireyler Arası İlişkiler” ( $\bar{x}=2.59$ ) ve “Sınıf Dışı Davranışlar” ( $\bar{x}=2.77$ ) boyutlarındaki davranışların “Bazen” düzeyinde; “Zarar Verici Davranışlar” ( $\bar{x}=3.90$ ) boyutundaki davranışların görülme sıklığının ise “Çok Nadir” düzeyinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının genel olarak “Bazen” ( $\bar{x}=2.90$ ) düzeyinde gerçekleştiği bulgusu, Kutlu (2006: 67) tarafından yapılan araştırmayla da desteklenmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerinin sınıflarında gözlemlemiş oldukları istenmeyen öğrenci davranışların genel ortalaması  $\bar{x}=1,98$  olup “Bazen” düzeyine karşılık gelmektedir.

#### **4. 2. 6. Ortaokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen görüşlerine göre, ortaokul öğrencilerinin istenmeyen davranışlarının genel olarak “Bazen” ( $\bar{x}=2.90$ ) düzeyinde meydana gelmesinin birçok nedeni olabilir. Bu nedenler başlıklar halinde Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinin başında okul, sosyal çevre ve ailenin geldiğini belirtmektedirler. Diğer nedenler de eğitim sistemi, medya, olumsuz öğretmen davranışları ve model eksikliği olarak sıralanmıştır. Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinin başında okulu ilk sıraya almışlardır. Okuldan kaynaklanan nedenlerin başında, okul aile işbirliği eksikliği, öğretime ağırlık verilmesi, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Okuldan kaynaklı istenmeyen öğrenci davranışlarının başka nedenleri de, rehberlik faaliyetlerinin eksikliği, okulun fiziki koşulları ve çocukların kendilerini rahat ifade edememeleri gelmektedir. Araştırmanın bu bölümüne cevap veren öğretmenler, öğrencinin yaşadığı sosyal çevreyi de istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri arasında göstermektedir.

Tablo 14. İstenmeyen Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşler

Tema adı	İçerik	N
<b>Okuldan kaynaklanan nedenler</b>	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması (13), Okul aile işbirliği eksikliği (5), Öğretime ağırlık verilmesi (4), Rehberlik faaliyetlerinin eksikliği (3) Okulun fiziki koşulları (2), Çocukların kendilerini rahat ifade edememeleri (1) ]	28
<b>Öğretmen</b>	Olumsuz öğretmen davranışları (13)	13
<b>Sosyal çevrenin</b>	Sosyal çevrenin etkisi (8),	8
<b>Aileden kaynaklanan nedenler</b>	Ailenin eğitim durumunun düşük olması (5), Kalabalık aileler (2)	7
<b>Eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler</b>	Olumsuz davranışlar için yaptırımın olmaması (6) Ezberci eğitim (1)	7
<b>Medya</b>	Medyadan kaynaklanan olumsuzluklar (3)	3
<b>Toplam</b>		66

Tablo 14’te aile, eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler, medya, olumsuz öğretmen davranışları ve model eksikliği istemeyen öğrenci davranışların diğer nedenleri arasında sayılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşlerinden birkaç örnek aşağıda sunulmuştur.

Örneğin 59. K. Kodlu öğretmen, “*Öğrencilerde gözlenen istenmeyen davranışların nedeni öğretmen davranışı sınıfın fiziksel koşulları, öğrenci niteliği ve çevre gibi birçok öge etkili olmaktadır. İstenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında öğretmen yargılama ve değerlendirme yapmadan sorunu öğrenci tarafından fark edilmesi sağlanabilir ve öğrenci kendi davranışını kontrol etmeye yönlendirilebilir*” şeklinde görüş belirtmiştir. 248. K. Kodlu öğretmen de “*İstenmeyen davranışların sebepleri arasında bu tür sorunların giderilmesine yeterli zamanın ayrılmamış olması, bu davranışı sergileyen çocuklarla özel olarak ilgilenilmemesi ve yeterli derecede rehberliğin yapılmamasıdır. Sorunların olduğu gibi bırakılması ve çözümün ikna edici olmaması, sorunlu öğrenci davranışı takibinin yapılmaması*” şeklinde görüş belirterek istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenini, okuldaki rehberlik faaliyetlerinin yetersizliğine bağlamaktadır. 108. E. Kodlu öğretmende medya ve sosyal çevreye dikkat çekmekte ve bazı önerilerde bulunmaktadır. “*İstenmeyen davranışların görülmesinin sebeplerinden biri olarak çocukların medya ve sosyal çevrelerinden ciddi bir şekilde etkilenmeleridir. Bizim kazanmasını istemediğimiz davranışları medya ve sosyal çevre övgüyle yansıtıyor ve olumsuz yönde model oluşturuluyor. Örneğin TV. deki bazı diziler. Ülkenin eğitim politikalarında güzel sanatlara yönlendirme insanların*

yeteneklerine uygun kurumlar açma konusunda ciddi aksaklıklar var. Resim, heykel, şiir, tiyatro ve sinema gibi alanlarda çok büyük yetenekler barındırmamıza rağmen hepsi maalesef sistemin içinde eriyip gitmektedir. Bunlar düzeltilmeden değer eğitiminin ve ahlaki gelişimin olgunlaşabileceğine inanmıyorum” demiştir. 69. K. Kodlu öğretmen ise “Çocuk ortaokula geldiğinde ailesinden ve ilkokulda aldığı eğitim neticesinde belli değerleri almış olarak gelir. Öğrencinin istenmeyen davranışının büyük bir kısmını ailenin tutumu belirler diye düşünüyorum. Okula karşı sevgi, öğretmene karşı sevgi ve saygıyı en başta aile kazandırmalıdır. Öğretmen ise bunu pekiştirmelidir. Sevgi olursa istenmeyen davranışlar söz konusu olamaz” şeklinde görüş belirterek istenmeyen davranışların önlenmesinde ailenin önemine vurgu yapmıştır. 29. K. Kodlu öğretmen ise, aile ve sosyal çevreyi istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri arasında saymıştır. “Bizim okulda istenmeyen davranışlara sıkça rastlanmaktadır. Bunun başlıca nedeni çevresel koşullar ve ailedir. Sanırım biz bu davranışları düzeltmekte yetersiz kalıyoruz. Çünkü bu davranışlar kişilik haline gelmiş”. Öğretmen görüşlerine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının başka bir nedeni de eğitim sistemidir. Bu konuda 127. E. Kodlu öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir: “Öğrenci davranışların istenmeyen düzeyinin oluşmasının nedeni eğitimden çok öğretime ağırlık verilmesidir”. Benzer bir görüş, 229. E. Kodlu öğretmen tarafından da dile getirilmiştir. “İstenmeyen öğrenci davranışların nedenlerinden biri okuldaki eğitim faaliyetlerinin aile tarafından desteklenmemesidir. Ayrıca çocukların gelişimine yönelik ve aşırı bilgi öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olmaktadır”. 244. E. Kodlu Öğretmen ise “Müfredatın eğitime değil öğretime odaklı olması istenmeyen davranışlara sebep olmaktadır” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Literatürde yukarıda sayılan öğretmen görüşlerini destekleyen sonuçlar mevcuttur. Örneğin, Sadık (2002: 16) tarafından yapılan araştırmada istenmeyen davranışların nedenlerinin başında, aile (%82.6), çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi (%67) ve kalabalık sınıflar (%55.1) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada da (Demir, 2013), istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri arasında “Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Olan İlgisizliği ( $\bar{x} = 2.77$ ), “Televizyon ve Diğer Kitle İletişim Araçlarında Sergilenen Şiddet Olaylarının Etkisi ( $\bar{x} = 2.75$ ) ve “Ailelerin Çocuklarına Karşı Olumsuz Tutum ve Davranışları” ( $\bar{x} = 2.72$ ) yer almaktadır. Aile yaşamının düzensiz olması ve ailelerin ilgisizliği (Ün, Açıkgoz, 2009: 132), ailenin

eğitim düzeyi ve yönetim anlayıı istenmeyen davranışlara neden olmaktadır (elik, 2005: 27). Aileden kaynaklanan başka bir neden de, aile değerlerinin ve yaşantısının çocuğu aşırı derecede serbest bırakması veya kısıtlamasıdır (Erdoğan, 2002: 95). Ekinci ve Burgaz (2009) da istenmeyen davranışların nedenleri arasında okulun (okul yönetiminin ve okulun sahip olduğu olanakların) ve retmenlerin (konu alanı, eğitim ve genel yeterlilikler vb.) etkilerinden söz etmektedir. Başka bir araştırmada da, ailelerin sahip olduğu özellikler ve öğrencinin bireysel özellikleri istenmeyen ğrenci davranışlarının en önemli nedenleri arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çelikkaleli, Balcı, Çapri ve Bte, 2009: 632). Sarpkaya (2007: 18) ise, istenmeyen davranışların nedenlerini sırayla ğrenci, okul, retmen, toplum ve aileden kaynaklanan nedenler olarak tespit etmiştir. Başka bir araştırmada da istenmeyen davranışların nedenleri öncelik sırasına göre; okul yönetiminin ğrenci ve retmenlere yönelik yanlış tutum ve uygulamaları, okulun fiziksel ve sosyal koşullarının yetersizliği, olumsuz evre koşulları, okuldaki güvenlik önlemlerinin yetersizliği, okul-veli işbirliğinin yetersizliği, eğitim programlarının ağırlığı ve medyanın etkisi (Sadık, 2006: 235) olarak sıralanmıştır.

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse, istenmeyen ğrenci davranışları, okullarda sık karşılaşılan ve çözümü kolay olamayan sorunlar arasında yer almaktadır. Aile, sosyal evre, okul çevresi, retmen, okul yöneticileri, akran grupları, medya vb. istenmeyen ğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında ve bu davranışların devam etmesinde etkili olabilmektedir. Bu amaçla, istenmeyen ğrenci davranışlarının ortadan kaldırılması ve ya bu davranışların en aza indirilmesi için yukarıda sayılan kurum, kuruluş, grup ve kişilerin işbirliği içinde olmaları gerekmektedir.

### **4.3. nc Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul ğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine yönelik retmen görüşleri bağımsız değişkenlere göre ele alınmıştır.

#### 4.3.1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Bulgular ve Yorumları

Ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri Bireyler Arası İlişkiler, Milli değerler, Evrensel değerler ve Özerklik bağımsız değişkenlere göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Cinsiyet değişkenine göre, değerlerin kazandırılma düzeyinin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Cinsiyete Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Alt Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kadın (N=204)		Erkek (N= 386)		t	sd	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss			
Bireyler arası ilişkiler	2.68	.67	2.83	.66	2.431	588	.015
Milli değerler	2.65	.72	2.82	.71	2.688	588	.007
Evrensel Değerler	2.60	.68	2.77	.61	3.011	588	.003*
Özerklik	3.31	.79	3.10	.73	3,203	588	.001*

\*p<0.05

Tablo 15’te öğretmenlerin değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” değerleri boyutlarında “Kısmen Yeterli” düzeyinde değerlerin kazandırıldığı yönünde görüş belirtilmiştir. “Bireyler Arası İlişkiler” “Milli Değerler” ve “Evrensel Değerler” boyutlarında erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha iyimserdirler. Özerklik” boyutunda ise kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre değerlerin kazandırılması düzeyi noktasında daha iyimser oldukları görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Tablo 15 incelendiğinde bu anlamlı farkın, “Evrensel Değerler” boyutunda erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Yani erkek öğretmenler, “Evrensel Değerler” boyutunda kadın öğretmenlere göre, öğrencilerin bu değerleri daha

fazla kazandıklarını belirtmişlerdir. “Özerklik” boyutunda ise kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, öğrencilerin bu boyuttaki değerleri daha fazla kazandıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kadın öğretmenler lehine çıkan bu sonucun birçok nedeni olabilir. Kadın öğretmenlerin olduğu ortamlarda öğrencilerin, özerklik (bağımsızlık, cesaret ve özgüven) boyutuna ilişkin değerlerin sergilenmesinde daha rahat davrandıkları, ya da kadın öğretmenlerin, öğrencilere bu duruma uygun fırsat sunmalarından kaynaklanabilir.

Literatürde değerlerin kazanma düzeyinin cinsiyet değişkenine göre değiştiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Akbaş (2004), yaptığı araştırmada da kız öğrenciler, demokratik değerlere ve temel değerlere ilişkin, erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaştıkları bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada ise, kadın öğretmenler lehine bir farklılık bulunmuştur (Can, 2008: 96). Keskin (2008: 500) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyi ( $x = 240,50$ ), erkek öğrencilerden ( $x = 233,09$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yiğittir (2009: 251) ise, ortalama olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değerleri daha yüksek seviyede kazandıklarını tespit etmiştir. Başka bir araştırmada kız öğrencileri insani değer puanları erkekler öğrencilerden yüksek bulunmuştur (Eser, 2012: 56). Sarı'nın (2005: 83) yaptığı araştırmada ise erkek öğrencilerin tüm değer alanlarında puan ortalamaları, kız öğrencilerin puan ortalamalarından fazla olduğu bulgusu tespit edilmiştir. Demokratik ve geleneksel değerle ilgili olarak kız öğrencilerin demokratik değerleri benimseme oranları erkek öğrencilere oranla daha fazla çıkmıştır. Geleneksel değerlerde ise, erkek öğrencilerin biraz daha üstün olduğu bulgusu elde edilmiştir (Ulusoy, 2007: 270).

Ancak, literatürde değerlerin kazanma düzeyinin cinsiyet değişkenine göre değişmediğine ilişkin bulgulara da rastlanmaktadır. Örneğin ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel değerleri kazanma değerlerine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında herhangi bir farka sebep olmadığı tespit edilmiştir (Aslan, 2007: 68). Akbaş (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, öğrencilerin cinsiyetleri, onların geleneksel değerler, çalışma-iş değerlerine ve bilimsel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmadığı sonucu çıkmıştır.



### 4.3.3. Branş Değişkenine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş değişkenine göre, değerlerin kazandırılma düzeyinin boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Branşa Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	TS Grubu (N=205 )		FM Grubu (N=184 )		Din kültürü (N=33 )		İngilizce (N=74 )		Diğer dersler (N=95 )		F	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss		
<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	2.78	.59	2.82	.68	2.68	.59	2.76	.81	2.74	.69	.419	.795
<b>Milli değerler</b>	2.78	.70	2.79	.70	2.75	.56	2.67	.82	2.75	.75	.428	.788
<b>Evrensel Değerler</b>	2.74	.58	2.75	.64	2.60	.60	2.61	.79	2.71	.66	.920	.452
<b>Özerklik</b>	3.14	.74	3.29	.74	2.97	.53	3.12	.84	3.14	.80	1.85	.117

Tablo 16’da, branş değişkenine göre öğretmenlerin değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri sıralanmıştır. Tabloda, FM (Fen ve Teknoloji ile Matematik alanı) grubu branşlarındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, bütün boyutlarda diğer branş gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, bütün branşlarda en fazla kazandırıldığı düşünülen “Özerklik” boyutunda yer alan değerlerdir. Bu boyutta en yüksek puan ortalaması, FM grubu branşlarındaki öğretmenlerine ( $\bar{x}=3.29$ ), en düşük ortalama puan da ( $\bar{x}=2.97$ ) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine aittir. Bütün branş ortalamaları dikkate alındığında, değerlerin kazandırılma düzeyinin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu Tablo 16’dan anlaşılmaktadır. Bu durum, branş değişkenine göre öğretmenlerin değerlerin kazandırılma düzeyi açısından görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bütün branş öğretmenlerin benzer şekilde düşünmeleri, ortaokullarda öğrencilere değerlerin yaklaşık aynı düzeyde kazandırıldığını/ kazandırılmadığını göstermektedir.

#### 4.3.4. Kıdem Süresine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kıdem süresine göre, değerlerin kazandırılma düzeyinin boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Kıdem Süresine Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	1-5 yıl (N=262 )		6-10 yıl (N=183 )		11-15 yıl (N=104 )		16 yıl ve üzeri (N=41 )		f	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss		
<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	2.76	.69	2.83	.67	2.74	.59	2.73	.68	.523	.667
<b>Milli değerler</b>	2.75	.75	2.79	.70	2.76	.67	2.74	.69	.113	.953
<b>Evrensel Değerler</b>	2.68	.67	2.75	.61	2.76	.65	2.64	.62	.746	.525
<b>Özerklik</b>	3.22	.79	3.15	.77	3.10	.66	3.17	.76	.785	.503

Tablo 17’de öğretmenlerin kıdem süresine göre değerlerin kazandırılma düzeyi incelendiğinde, “Bireyler Arası İlişkiler” ( $\bar{x}=2.83$ ) ve “Milli Değerler” ( $\bar{x}=2.79$ ), boyutlarında kıdem yılı 6-10 arasında olan öğretmenlerin ortalama puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile kıdem yılı 6-10 arasında olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre, değerlerin öğrencilere daha fazla kazandırıldığını düşünmektedirler. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları “Evrensel Değerler” ( $\bar{x}=2.76$ ) boyutunda diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. “Özerklik” boyutunda ise, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.22$ ) diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak kıdem yılına göre, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Benzer bir bulgu, Aslan (2007: 82) tarafından yapılan araştırmada da ortaya konmuştur. Bu araştırmada, öğretmenlerin hizmet süreleriyle, ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel değerleri kazanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Kıdem süresine göre, öğretmen görüşleri arasında bütün boyutlar arasında herhangi bir farklılaşmanın olmaması öğretmenlerin, ortaokul öğretim

programlarında yer alan değerlerin öğrenciler tarafından aynı düzeyde kazanıldığı düşünülüyor sunucu çıkarılabilir.

#### 4.3.5. Okul Türüne Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul türüne göre, değerlerin kazandırılma düzeyinin boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Okul Türüne Göre Değerlerin Kazandırılma Düzeyinin Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Resmi okul (N=545)		Özel okul (N= 45)		t	sd	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss			
<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	2.73	.64	3.36	.70	6.215	588	.000*
<b>Milli değerler</b>	2.72	.70	3.23	.79	4.585	588	.000*
<b>Evrensel Değerler</b>	2.66	.61	3.37	.67	7.367	588	.000*
<b>Özerklik</b>	3.12	.73	3.82	.81	6.053	588	.000*

\*p<0.05

Tablo 18’de okul türüne göre, değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Milli Değerler” “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarına ilişkin değerlerin daha üst düzeyde kazandırıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenler, bütün boyutlarda değerlerin öğrencilere “Kısmen Yeterli” düzeyinde kazandırıldığını belirtmişlerdir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler ise, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Milli Değerler” ve “Evrensel Değerler” boyutlarında “Kısmen Yeterli” düzeyinde; “Özerklik” değerleri boyutunda ise “Yeterli” düzeyde öğrencilere değerlerin kazandırıldığını belirtmişlerdir.

Okul türüne göre, değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında bütün boyutlarda anlamlı farklılık vardır. Ortalama puanlar incelendiğinde bu farkın, özel okulların lehine olduğu görülmektedir. Özel okullarda değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin algıların yüksek olması öğretmenlerin aidiyet duygusu, okul ile bütünleşme ya da okulun değerlerini içselleştirme olabilir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre, değerlerin

öğrencilere daha fazla kazandırılmasının birçok nedeninden söz edilebilir. Sınıf mevcutları, velilerin sosyal ve ekonomik düzeyleri, öğrenme ortamı, rehberlik hizmetleri, okulun sosyal ortamı gibi öğrencilerin eğitimini etkileyebilecek durumlar açısından özel okullar, resmi okullara göre daha avantajlı oldukları söylenebilir. Özel okulların sahip oldukları bu vb. avantajlar sonucu değerlerin kazandırılma düzeyinin bu okullarda daha fazla gerçekleştiği söylenebilir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanlarının arttığı (Keskin, 2008) araştırma sonuçlarından ortaya çıkmaktadır. Buna göre sosyo-ekonomik durum değerlerin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Genel olarak bakıldığında özel okullardaki öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik açıdan resmi okullardaki velilerden daha iyi durumda oldukları dikkate alındığında, özel okullardaki değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin puan ortalamalarının nedeni anlaşılabilir.

Okulun sosyal ortamında, öğrencilerin davranış ve tutumları çevrelerinden gördükleri tepki ve yorumlarla gelişmektedir. Okulda ve sınıftaki sosyal ortam, çocukların değerleri kazanmalarında etkili olmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 47). Okulun temel görevlerinden biri, akademik programlar yoluyla öğrencilerin iyi birer vatandaş olmalarını sağlamak ve bu konuda onlara temel değerleri vermektir (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke, 2006). Bu açıdan bakıldığında, daha önce kazanılan değerlerin pekişmesine ve yeni değerlerin bireylere kazandırılmasında okulun büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın dördüncü alt amacında, ortaokul öğrencilerinde istenmeyen davranışların görülme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri bağımsız değişkenlere göre ele alınmıştır.

##### **4. 4.1. Ortaokul Öğrencilerinde İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Bulgular ve Yorumları**

Araştırmanın bu bölümünde ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4. 4.2. Cinsiyete Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Cinsiyet değişkenine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Cinsiyete Göre istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri

BOYUTLAR	Kadın (N=204)		Erkek (N= 386)		t	sd	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss			
<b>Bireyler Arası İlişkiler</b>	2.36	.66	2.72	.64	6.327	588	.000*
<b>Zarar Verici Davranışlar</b>	3.81	.73	3.95	.66	2.409	588	.016*

\*p<0.05

Tablo 19’da, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ortaokullarda istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Bireyler Arası İlişkiler” boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=2.36$ ), erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=2.72$ ) ortalama puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. “Bireyler Arası İlişkiler” boyutun her iki cinsiyet grubunda da “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği belirtilmiştir. “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3.81$ ), erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.95$ ) ortalama puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. “Zarar Verici Davranışlar” boyutun her iki cinsiyet grubunda da “Bazen” düzeyinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Normal dağılım gösteren “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu fark, her iki boyutta da erkek öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarının okullarda daha az görüldüğünü belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine görülen bu durum, erkek öğretmenlerin otoritesine bağlanabilir.

Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının cinsiyet değişkenine göre değiştiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Baysal, (2009: 107) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farka göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre sınıflarında daha fazla disiplin sorunlarıyla

karşılaşmaktadırlar. Başka bir çalışmada da (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010) araştırmanın bazı maddelerinde (arkadaşlarının dikkatini dağıtacak biçimde kıpırdanıp durma, dikkatini derse vermeme, dersle ilgili olmayan konularda konuşma, derste her şeye amaçsızca gülme ve sınıftaki sıraları, tahtayı veya panoyu tahrip etme) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşmaların tamamı kadın öğretmenler lehinedir. Özer (2009: 108) ise, istenmeyen öğrenci davranışlarının sınıf içinde gözlenme sıklığında öğretmen adayları arasında cinsiyete göre farklılaşma olduğu; “Derslere geç kalmak” davranışını erkek öğretmen adayları, “Kavga etmek” ve “Sınıfta izin almadan konuşmak” davranışlarını ise kadın öğretmen adaylarının en fazla gözlemledikleri sunucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir araştırmada, cinsiyete göre, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri arasında sadece “Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı fark görülen bu davranış, erkek öğretmenlerin sınıflarında daha fazla görülmüştür (Özdemir, 2009: 131).

Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini gösteren bulgulara da rastlanmaktadır. Taşçı (2011), Sezgin ve Duran (2010), Kılıç Özmen (2009), Özdemir (2009), Özer (2009), Balay, R. ve Sağlam, M. (2008), Kapucuoğlu Tolunay, (2008), Boyraz, (2007), Gökdoğan (2007), Özbebit (2007), Kutlu (2006), Şahin (2005) ve Yüksel (2005) yaptıkları çalışmalarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının, cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılığa neden olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ortaokullarda İstenmeyen Davranışların Sıklığına İlişkin Homojen Dağılım Göstermeyen “Sınıf Dışı Davranışlar” Boyutundaki MWU Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Kadın (N=204)		Erkek (N= 386)		MWU	p
	Sıra Ort.	Sıra Top.	Sıra Ort.	Sıra Top.		
<b>Sınıf dışı davranışlar</b>	258.06	52644.50	315.29	121700.50	31734.500	.000*

\*p<0.05

Cinsiyet değişkenine göre, “Sınıf dışı Davranışlar” boyutunda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı

fark vardır. Bu boyuttaki anlamlı fark, erkek öğretmenlerin lehinedir. Buna göre, erkek öğretmenler ( $\bar{x}=315.29$ ), kadın ( $\bar{x}=258.06$ ) öğretmenlere göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının daha az olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

#### 4.4.3. Branş Değişkenine Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş değişkenine göre, istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Branşa Göre istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri

Boyutlar	TS Grubu (N=205 )		FM Grubu (N=184 )		Din Kültürü (N=33 )		İngilizce (N=74 )		Diğer dersler (N=95 )		F	p
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS		
<b>Ders Dışı Davranışlar</b>	3.92	.65	3.93	.64	3.84	.69	3.94	.71	3.79	.85	.851	.493

Tablo 21’de branş değişkenine göre, Normal dağılım gösteren “Ders Dışı Davranışlar” boyutundaki istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur. Tablo 21’e göre, İngilizce branşındaki öğretmenlerin puan ortalamasının ( $\bar{x} = 3.94$ ) en yüksek, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin puan ortalamasının ( $\bar{x} = 3.84$ ) ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, İngilizce öğretmenleri, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının daha az gerçekleştiği yönünde görüş belirtirken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının daha fazla olduğu yönünde görüş belirtmişleridir. Tablo 20’de branş değişkenine göre, “Ders Dışı Davranışlar” boyutunda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir

Okul öncesi eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada branş değişkeni açısından, istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında herhangi anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Demirhan Harmanda, 2011). Balay ve Sağlam (2008) da öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin

görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlamadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bir bulgu, Sezgin ve Duran, (2010) tarafından yapılan araştırmada da tespit edilmiştir.

Gerek bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, gerekse literatürde ulaşılan araştırma sonuçlarına göre, branş değişkeni açısından istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamış olması dikkat çekici bir durumdur. Bu konuda bütün branş öğretmenlerinin benzer düşüncelerini, ortak bir noktaya vurgu yaptıkları yönünde yorumlamak mümkündür.

Tablo 22. Branşa Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Homojen Dağılım Göstermeyen Bireyler arası ilişkiler ve Zarar Verici Davranışlar Boyutları İçin Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları

Boyutlar	TS Grubu (N=205 )	MF Grubu (N=184 )	Din kültürü (N=33 )	İngilizce (N=74 )	Diğer dersler (N=95 )	Kruskal-Wallis H-Testi		
	Sıra ort.	Sıra ort.	Sıra ort.	Sıra ort.	Sıra ort.	$\chi$	P	sd
<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	310,83	308,18	274,82	269,47	263,80	7.936	.094	4
<b>zarar verici davranışlar</b>	305,25	311,61	310,15	255,69	272,47	9.057	.060	4

Tablo 22’de homojen dağılım göstermeyen “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutları için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları sunulmuştur. Branş değişkenine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

#### 4. 4. 4. Kıdem Değişkenine Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kıdem değişkenine göre, istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23’te öğretmenlerin kıdem süresine göre istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Bireyler Arası İlişkiler” boyutunda puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler olduğu ( $\bar{x} = 2.75$ ) en düşük puan ortalamasının da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 2.49$ ) olduğu görülmektedir. “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda ise puan ortalamaları bakımından



en yüksek ortalamanın 16 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=3.96$ ), en düşük puan ortalamasının da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait ( $\bar{x}=3.87$ ) olduğu Tablo 23'ten anlaşılmaktadır.

Tablo 23. Kıdem Süresine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	1-5 yıl (N=262)		6-10 yıl (N=183)		11-15 yıl (N=104)		16 yıl ve üzeri (N=41)		f	p	Fark
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	2.49	.69	2.64	.68	2.75	.58	2.68	.62	4.53	.004*	1-5
<b>Zarar Verici Davranışlar</b>	3.87	.72	3.93	.70	3.90	.61	3.96	.66	.419	.740	11-15

\*p< 0,05

Tablo 23'te "Bireyler Arası İlişkiler" boyutunda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu fark, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehinedir. Başka bir ifade ile kıdem yılı 11-15 arasında olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha az karşılaştıklarını düşünmektedirler.

Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının mesleki kıdem değişkenine göre değiştiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Sezgin ve Duran (2010) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Kutlu (2006: 141) tarafından yapılan çalışmada ise, "Mazeretsiz devamsızlık yapmak" ve "Arkadaşları ile kavga etmek" maddelerdeki istenmeyen öğrenci davranışları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, diğer istenmeyen öğrenci davranışlarını belirten maddeler ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. "Mazeretsiz devamsızlık yapmak" maddesinde kıdemi az olan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin daha az mazeretsiz devamsızlık yaptıkları, "Arkadaşları ile kavga etmek" davranışında ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bir durum söz konusudur. Başka bir çalışmada da 27 maddelik bir anketin 16 maddesinde mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanırken, 11 madde de herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır (Baysal, 2009). Benzer

sonuçlarla karşılaşılan başka bir araştırmada mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin görüşleri arasında, 22 davranıştan 18 tanesinde anlamlı farklılık görülmüştür (Özdemir, 2009: 132).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığında anlamlı bir farklılığa rastlanmayan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Demirhan Harmanda (2011), Taşçı (2011), Balay ve Sağlam (2008), Kapucuoğlu Tolunay (2008), Özbebit (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Genel olarak bakıldığında, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşlerinin olumlu bir seyir içine girdiği görülmektedir. Bu durumu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlamak mümkündür. Bu deneyim sonucunda öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarına daha fazla hoşgörü ile baktıkları söylenebilir. Ya da mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla karşılaşmamak için daha fazla çözüm yolları ürettikleri sonucunu da çıkarmak mümkündür.

Tablo 24. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ortaokullarda İstenmeyen Davranışların Sıklığına İlişkin Homojen Dağılım Göstermeyen “Zarar Verici Davranışlar” Boyutundaki Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Boyut	1-5 yıl (N=262 )	6-10 yıl (N=183 )	11-15 yıl (N=104 )	16 yıl ve üzeri (N=41 )	Kruskal-Wallis H-Testi		
	Sıra ort.	Sıra ort.	Sıra ort.	Sıra ort.	$\chi$	P	sd
Zarar Verici Davranışlar	263.43	312.73	342.47	304.39	19.200	.000*	3

\*p< 0,05

Kıdem değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu boyuttaki anlamlı farkın, mesleki kıdemi 1-5 yıl ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arası öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki anlamlı fark, mesleki kıdemi 11- 15 yıl arası öğretmenlerin lehinedir. Buna göre, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası öğretmenler, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenlere göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının daha az düzeyde gerçekleştiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

#### 4.4.5. Okul Türüne Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul türü değişkenine göre, istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Okul Türüne Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Resmi okul (N=545)		Özel okul (N= 45)		T	sd	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss			
<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	2.53	.63	3.32	.67	7.901	588	.000*
<b>Sınıf dışı davranışlar</b>	2.69	.65	3.72	.76	10.076	588	.000*
<b>Zarar Verici Davranışlar</b>	3.85	.68	4.50	.59	6.212	588	.000*

\*p< 0,05

Tablo 25’te okul türüne göre, istenmeyen davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur. Tablo 25 incelendiğinde, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin “Bireyler Arası İlişkiler” boyutunda yer alan davranışların “Çoğu Zaman” düzeyinde, “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutunda ise “Bazen” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre ortaokullarda en az görülen istenmeyen davranışların “Zarar Verici Davranışlar” olduğu ve bu boyutun “Bazen” düzeyinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin “Bireyler Arası İlişkiler” boyutunda yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarının “Bazen” düzeyinde, “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutunda yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarının ise “Çok Nadir” düzeyinde gerçekleştiği tablodan anlaşılmaktadır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre ortaokullarda “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarının “Hiçbir Zaman” gerçekleşmediği belirtilmiştir.

Okul türüne göre, istenmeyen davranışların görülme sıklığında bütün boyutlarda anlamlı farklılık vardır. Ortalama puanlar incelendiğinde bu farkın, özel okulların lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Kılıç Özmen (2009: 135) tarafından araştırmayla da desteklenmektedir. Araştırmada, özel ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile karşılaşma durumlarına ilişkin puan ortalamaları  $\bar{x} = 104.69$ ;

resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin ise  $\bar{x} = 116.63$  olarak tespit edilmiştir. Ancak, Gökduman'ın (2007: 65) yaptığı benzer bir araştırmada, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığında, resmi ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının okullarında daha fazla meydana geldiğini belirtmelerinin birçok nedeninden söz edilebilir. Resmi okullardaki sınıf mevcutları, okulun bulunduğu sosyal çevre, velilerin sosyal ve ekonomik düzeyleri, öğrenme ortamı, rehberlik hizmetleri gibi durumlar istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklığını arttırmada etkili olmuş olabilir. Buna karşın özel okulların, genel olarak yukarıda sayılan durumlar karşısında resmi okullara oranla daha avantajlı olmaları, bu okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığını azaltmada etkili olmuş olabilir.

#### **4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri ele alınmıştır.

##### **4.5.1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ile İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Tablo 26 incelendiğinde; değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” boyutu arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.543$ ,  $p < 0.01$ ). Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.583$ ,  $p < 0.01$ ). Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Zarar

Verici Davranışlar” boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = 0.370$ ,  $p < 0.01$ ).

Tablo 26. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi İle İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon Analizi)

		İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığı				
		Bireyler arası ilişkiler	Sınıf dışı davranışlar	Zarar Verici Davranışlar	İstenmeyen Tüm	
Değerlerin Kazandırılma Düzeyi	<b>Bireyler arası ilişkiler</b>	r	.543*	.583*	.370*	.602*
		p	.000	.000	.000	.000
	<b>Milli değerler</b>	r	.528*	.533*	.533*	.574*
		p	.000	.000	.000	.000
	<b>Evrensel Değerler</b>	r	.494*	.527*	.339*	.547*
		p	.000	.000	.000	.000
	<b>Özerklik Değerler</b>	r	.202*	.250*	.235*	.260*
		p	.000	.000	.000	.000
	<b>Değerler Tüm</b>	r	.959*	.860*	.845*	.632*
		p	.000	.000	.000	.000

\* $p < 0.01$

Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Milli Değerler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” ( $r = 0.528$ ,  $p < 0.01$ ), “Sınıf Dışı Davranışlar” ( $r = 0.528$ ,  $p < 0.01$ ) ve “Zarar Verici Davranışlar” ( $r = 0.333$ ,  $p < 0.01$ ) boyutları arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki Tablo 26’den anlaşılmaktadır. Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Evrensel Değerler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” ( $r = 0.494$ ,  $p < 0.01$ ), “Sınıf Dışı Davranışlar” ( $r = 0.527$ ,  $p < 0.01$ ) ve “Zarar Verici Davranışlar” ( $r = 0.339$ ,  $p < 0.01$ ) boyutları arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Özerklik Değerler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” ( $r = 0.202$ ,  $p < 0.01$ ) “Sınıf Dışı Davranışlar” ( $r = 0.250$ ,  $p < 0.01$ ) ve “Zarar Verici Davranışlar” ( $r = 0.235$ ,  $p < 0.01$ ) boyutları arasında, düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Tablo 26, bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.632$ ,  $p < 0.01$ ).

Değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışları arasında pozitif bir ilişki vardır. Değerlerin beklenen düzeyde kazandırılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlamaktadır. Araştırmalar, değerler eğitimi programının uygulandığı okullarda disiplin sorunlarının %76 ve şiddetin %68 oranlarında azaldığını göstermektedir (Townsend, 1992). Değerlere dayalı sınıf yönetimi ile ilgili bir araştırmada, değerlerin sınıf yönetimine yansıtılması sonucunda, sınıfların başta demokrasi olmak üzere, eşitlik, güven, hoşgörü, neşe, özgürlük gibi değerler bakımından geliştiğini, sınıfın genel anlamda daha demokratik hale geldiği ve sınıf ortamlarının daha olumlu bir sınıf iklimine sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Pekince, 2010). Başka bir araştırmada da, değerler eğitimi grup rehberliğine katılan öğrencilerin, ahlaki olgunluk ölçeğine göre, eğitim programı sonunda değer kazanımında anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, değerlerin kazanım düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeyleri azalmaktadır (Keskinoglu, 2008: 69).

Değerler eğitimi, okulda insanların iletişim kurma, bir arada çalışma ve kararlar alma biçimlerini etkilemekte, öğrencinin refahına, disiplinine, öğrencilere sağlanan öğrenme deneyimlerine ve bunların nasıl sağlandığına rehberlik etmektedir (Ulusoy, 2010: 36). Bireysel ve toplumsal huzur için değerler eğitimi, göz ardı edilmemelidir. Toplumdaki kirlenme, ahlaki çöküntü ve değerlerdeki yozlaşmaya bakıldığından bütün bunların göz ardı edildiği görülmektedir (Tarhan, 2012: 61). Değerler, insanın kendisini yenileme, aşma ve kişiye realitenin üstüne çıkma imkânını vermektedir. Bireylerin ve toplumların değerlerden yoksun kalmaları bağnazlık, saldırganlık, manevi bunalım, tahakküm, fanatizm, soygun, hortumlama, kapkaççılık, hırsızlık gibi olumsuz durumlarla kaşı karşıya kalabilir (Bolay, 2007: 69).

Hökeleli'ye (2010: 5) göre, bir toplumda değerlerin sarsılması, bazı değerlerin kaybolması ve önemini kaybetmesi durumunda, bireylerin sağlam bir karakter ve bütünleşmiş kişilik geliştirmeleri mümkün değildir. Böyle bir durumda bireyin ve toplumun ruh sağlığı ciddi bir tehdit altına girerek; toplumsal bütünleşme ve dayanışma zayıflamaya başlar. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri sorulmuştur. Bu konuda görüş belirten 172 öğretmen, değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında

ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, bu konuda öğretmenlerin ortak görüşü, değerler kazandırılmadığı için istenmeyen öğrenci davranışları meydana gelmekte ya da istenmeyen öğrenci davranışları meydana geldiği için değerler beklenen düzeyde kazandırılmamaktadır. Değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin tartışıldığı bu bölümde, bu görüşlerden bir kaç tanesi aşağıda sunulmuştur.

Örneğin, 1. E. Kodlu öğretmen, *“Programda yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi çok düşük, bu yüzden öğrencilerde istenmeyen davranışlar sıklıkla karşımıza çıkıyor”* demiştir. 22. E. Kodlu öğretmen de, *“Öğrencilerde değerlerin kazandırılma düzeyi arttıkça elbette istenmeyen öğrenci davranışlarında bir azalma görülecektir”* şeklinde görüş belirtmiştir. Kazandırılacak her bir değer için istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldıracaklarını belirten 26. E. kodlu öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Ortaokul programlarında yer alan değerlerin kazandırılmaması istenmeyen davranışların görülme sıklığının artmasına doğrudan etki etmektedir. Kazandırılacak her değer, istenmeyen birçok davranışı ortadan kaldıracaktır”*. 51. E. Kodlu öğretmen de değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışların görülme sıklığı arasındaki ilişkiyi şu şekilde dile getirmiştir: *“Değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen davranışların görülme sıklığı arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğu görülüyor istenmeyen öğrenci davranışların çok sık görülmesi ortaokullarda değerler eğitimi adına kayda değer çalışmalarının görülmediğini göstermektedir”*. 56. E. Kodlu öğretmen ise, değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye örneklerle açıklamıştır. *“Değerleri kazandırma ile istenmeyen öğrenci davranışların görülme sıklığı arasında ters bir orantı vardır. Yani değerler kazandırıldıkça istenmeyen öğrenci davranışları ortadan kalkmaktadır. Okulumuzda sınıfların temizlenmesi için önce öğrencilere temizlik davranışı kazandırıldı, sonra öğrencilerin sınıfları temizlediği görüldü. Söz hakkı almayan öğrencilerin uyarıldıktan sonra söz hakkı alıp konuştukları gözlemlendi”* demiştir. Değerlerin kazanılması için günlük hayatta kullanılması gerektiğini belirten 66. E. Kodlu öğretmen bu konuda şu şekilde görüş beyan etmiştir. *Değerlerin kazandırılma düzeyi yükseldikçe istenmeyen öğrenci davranışları da aynı düzeyde düşer değerlerin günlük hayatta kullanılması öğrencileri şekillendirir. Okulda kazandırılan*

*değerlerin günlük hayatta karşılığını bulamayan öğrenci bunu bir hayat kaidesi haline getirmez. Kazandırılmaya çalışılan değerler günlük hayatta karşılığını bulamadığı için kazandırılma düzeyi düşük olmaktadır*". Bu konuda 222. E. Kodlu öğretmen de, okul ve toplum dengesinin kurulması gerektiğine işaret ederek şu şekilde görüş belirtmektedir: *"Eğitim programında her ne kadar değer eğitime yönelik kazanımlar yazılmış olsa da çok farklı nedenlerle uygulanmamaktadır. Değer kazandırma düzeyi çok yetersiz olduğundan istenmeyen davranışların görülme sıklığı artmaktadır. Çünkü okullarda değerler yerine başarı empoze edilmeye çalışılmaktadır. Huzur, mutluluk, değer yerine sınav başarı anlayışının pratikte hâkim olması istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ancak bu istenmeyen davranışların kaynağını okul olarak görmek yanlıştır; çünkü okullar toplumların yansımalarıdır. Okul ve toplum ahengini kurmadığımız müddetçe değerlerin okullarda kazandırılması güç olacaktır*". Başka bir öğretmen de (519. K.) değerlerin kazandırılması ve istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenebilmesi için veli ve okul işbirliğinin olması gerektiğini belirterek şu şekilde görüş belirtmiştir: *"Değerlerin yeterli düzeyde kazandırılmaması istenmeyen davranışların ortaya çıkmasındaki etkenlerden biridir. Değerlerin kazandırılması için okul idaresi, öğretmen ve veli işbirliği ve tutarlılığı çok önemlidir*".

Araştırmanın nicel ve nitel verileri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Verilere göre, öğrencilere değerler kazandırıldıkça istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeyinde azalma olacağı düşünülmektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### **5. 1. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ortaokul öğretim programlarında yer alan “Bireyler Arası ilişkiler”, “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarındaki değerlerin “Kısmen Yeterli” düzeyde kazandırıldığı saptanmıştır. Araştırmada bu değerlerin “Kısmen Yeterli” kazandırılmasının beden, zihin, duyu ve ruh olmak üzere tüm boyutlar bakımından sağlıklı ve dengeli bireyler yetiştirmek açısından önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Araştırmanın nicel verilerine dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre, değerlerin “Kısmen Yeterli” düzeyde kazandırılmasının muhtemel nedenleri nitel veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenler, sözü geçen eksikliğin muhtemel kaynaklarını; öğretim programından kaynaklanan nedenler (n=26), okuldan kaynaklanan nedenler (n=23), aileden kaynaklanan nedenler (n=23), sosyal çevreden kaynaklanan nedenler (n=9), öğretmenden kaynaklanan nedenler (n=6) ve model eksikliği (n=4) şeklinde sıralamışlardır. Bu durumda öğretmenler ortaokullarda, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarındaki değerlerin beklenen düzeyde kazandırılmamasında; program, okul ve aileyi temel nedenler olarak göstermişlerdir. Literatür tarafından da desteklenen bu nedenler, özellikle duyuşsal gelişim için çok önemli olan bu değerlerin kazandırılması konusunda eğitim kurumlarına çok büyük sorumluluk düştüğünü göstermektedir.

#### **5.2. Ortaokul Öğrencilerinde İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutunda yer alan davranışların ortaokul öğrencilerinde “Bazen”

düzeyinde, “Zarar Verici Davranışlar” boyutundaki davranışlarının görülme sıklığı ise “Çok Nadir” gerçekleştiği saptanmıştır. Araştırmanın nicel verilerine dayalı olarak elde edilen, “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Sınıf Dışı Davranışlar” boyutundaki değerlerin “Bazen” düzeyinde ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutundaki davranışların görülme sıklığının “Çok Nadir” düzeyinde gerçekleştiği şeklindeki bu sonucun muhtemel nedenleri nitel veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarının muhtemel nedenlerini, okuldan kaynaklanan nedenler (n=28), sosyal çevreden kaynaklanan nedenler (n=8), öğretmenden kaynaklanan nedenler (n=8) aileden kaynaklanan nedenler (n=7), eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler (n=7), model eksikliği (n=5) ve medyadan kaynaklanan nedenler (n= 3) şeklinde sıralamışlardır. Bu durumda öğretmenler, ortaokullarda, istenmeyen öğrenci davranışlarının gerçekleşme nedenlerini okul, sosyal çevre, öğretmen, aile, eğitim sistemi, model eksikliği ve medya olarak görmektedirler. İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılması ya da en alt düzeye indirilebilmesi için aile, sosyal çevre, okul çevresi, öğretmen, okul yöneticileri, akran grupları ve medyanın işbirliği içinde olmaları sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.

### **5.3. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma**

#### **Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Sonuçlar**

Araştırmada, ortaokul programlarında yer alan değerlerin kazandırılması ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında ulaşılan sonuçlar şöyledir: “Milli Değerler” ve “Evrensel Değerler” boyutundaki değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin erkek öğretmenlerin, kadınlara göre daha iyimser düşündükleri saptanmıştır. Ancak “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Özerklik” boyutlarında ise, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha iyimser düşündükleri saptanmıştır. Bu sonucun muhtemel nedeni kadın öğretmenlerin olduğu ortamlarda öğrencilerin, “Bireyler Arası İlişkiler”, ve “Özerklik” boyutlarına ilişkin değerlerin sergilenmesinde daha rahat davrandıkları, ya da kadın öğretmenlerin bu duruma uygun fırsat sunmalarından kaynaklandığı şeklinde değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin erkek ve kadın öğretmen görüşleri açısından herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Branş değişkenine göre, değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, FM (Fen ve Matematik alanı) grubu branşlarındaki öğretmenlerin puan ortalamaları “Bireyler Arası İlişkiler”, “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarında, diğer branş gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, bütün branşlarda en fazla kazandırıldığı düşünölen “Özerklik” boyutunda yer alan değerlerdir. Bu boyutta en yüksek puan ortalaması, FM grubu branşlarındaki öğretmenlere, en düşük ortalama puan da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine aittir. Bütün branş ortalamaları dikkate alındığında, değerlerin kazandırılma düzeyi “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görölmüştür. Branş değişkenine göre, değerlerin kazandırılma düzeyi açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Konu kıdem değişkenleri açısından ele alındığında, “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Milli Değerler” boyutlarında kıdem yılı 6-10 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. “Evrensel Değerler” boyutunda, kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. “Özerklik” boyutunda ise, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdem süresine göre, değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında herhangi bir anlamlı farklılaşmanın olmadığı görölmüştür. Bu durum, kıdem süresi açısından öğretmenlerin, ortaokul programlarında yer alan değerlerin öğrenciler tarafından aynı düzeyde kazanıldığı şeklinde belirtilmiştir.

Ortaokul programlarında yer alan değerlerin kazandırılması konusundaki öğretmen görüşleri görev yapılan okul türü değişkeni göre ele alındığında ulaşılan sonuçlar şöyledir: Araştırma örneklemine dahil edilen özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okul öğretmenlerine göre, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Milli Değerler” “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarına ilişkin değerlerin daha üst düzeyde kazandırıldığını belirtmişlerdir. Okul türüne göre değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında özel okullar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmada bu farklılığın, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarını daha iyi uygulamalarına, duyuşsal gelişime daha fazla önem vermelerine ve özel okul kültürünün değerler eğitimini daha fazla desteklemesine bağlı olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir.

#### **5.4. Ortaokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar**

Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında, araştırmaya katılan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutlarında bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Erkek ve kadın öğretmenler, “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutlarında ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının “Bazen” düzeyinde, “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda ise bu oranın “Çok Nadir” düzeyinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaokullarda daha az görüldüklerini belirtmişlerdir.

Branş değişkenine göre, ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı “Bireyler Arası İlişkiler”, “Zarar Verici Davranışlar” ve “Sınıf dışı Davranışlar” boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Branş öğretmenleri, “Bireyler Arası İlişkiler” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutlarında ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının “Bazen” düzeyinde, “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda ise bu oranın “Çok Nadir” düzeyinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Literatürün de desteklediği bu durum istenmeyen öğrenci davranışları konusunda bütün branş öğretmenlerinin benzer düşündükleri araştırmada belirtilmiştir.

Öğretmenlerin kıdem süresine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, “Bireyler Arası İlişkiler” boyutunda puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler olduğu, en düşük puan ortalamasının da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmüştür. “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda ise puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 16 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. En düşük puan ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Bireyler Arası İlişkiler” boyutunda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri arasında 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark, 11-15

kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehine bulunmuştur. “Zarar Verici Davranışlar” boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arası öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu boyuttaki anlamlı fark, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası öğretmenlere aittir. Genel olarak kıdem yılı arttıkça istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlanabilir. Öğretmenlerin deneyim sonucunda, istenmeyen öğrenci davranışlarına daha fazla hoşgörü ile baktıkları ya da mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla karşılaşmamak için daha fazla çözüm yolları ürettikleri şeklinde araştırmada belirtilmiştir.

Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı okul türü değişkeni açısından ele alındığında “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Her üç boyuta da bu farkın, resmi okulların lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ortalama puanlar incelendiğinde, resmi okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının “Bazen” düzeyinde, özel okullarda ise “Çok Nadir” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuca özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının daha az gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Resmi okullardaki sınıf mevcudu, okulun bulunduğu sosyal çevre, velilerin sosyal ve ekonomik düzeyleri, öğrenme ortamı, rehberlik hizmetleri gibi durumlar istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklığını arttırmada etkili olmuş olabileceği araştırmada belirtilmiştir.

##### **5. 5. Ortaokul Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Kazandırılma Düzeyi İle İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutları arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Milli Değerler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutları arasında, orta

düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Evrensel Değerler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutları arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Değerlerin kazandırılma düzeyi ölçeğinde yer alan “Özerklik Değerler” boyutu ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ölçeğinde yer alan “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar” ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutları arasında, düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırma bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen veriler incelendiğinde, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerine göre, ortaokul programlarında yer alan değerler kazandırılmadığı için istenmeyen öğrenci davranışları meydana gelmekte ya da istenmeyen öğrenci davranışları sık görüldüğü için ortaokul öğretim programlarında yer alan değerler beklenen düzeyde kazandırılmamaktadır.

#### **5. 4. Öneriler**

Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi, öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığı ve değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek ve bu görüşler arasında çeşitli değişkenlere (cinsiyet, branş, kıdem, görev yapılan okul türü) göre fark olup olmadığını belirlemek olan bu araştırmada, ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

##### **5. 4. 1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1. Ortaokul Öğretim Programlarında, değerler eğitimi ile ilgili kazanımlar artırılmalıdır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin koordinasyonuna dayalı ve bilimsel bir bakış açısıyla kapsamlı bir “program değerlendirme” şeklinde yapılmasında yarar vardır.

2. Milli Eğitim Bakanlığı, ortaokul programlarına değer eğitimiyle ilgili mevcut kazanımların daha etkili olması için önlem almalıdır. Duyuşsal eğitimi de içine alacak bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi bu konuda etkili olabilir.

3. Okullar, etkili değerler eğitimi için, aile ve çevreyle daha yoğun işbirliğine gitmelidir. Bunun için okul ile aile arasındaki ilişkiler daha fonksiyonel hale getirilmelidir.

4. Milli Eğitim Bakanlığı, ortaokullarda görevli öğretmenlere yönelik, duyuşsal eğitim çerçevesinde değer eğitiminde kullanılması gereken strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgilendirme etkinlikleri düzenlemelidir.

5. Ailelere yönelik değerler eğitimi çalışmaları, sivil toplum kuruluşları ve resmi kurumlar vasıtasıyla hayata geçirilmelidir.

6. Öğrenciler üzerinde sosyal çevrenin olumsuz etkisini azaltacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda okullara büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin internet kafe ve benzeri yerlere gitmemeleri için okullarda, teknoloji sınıfları, etkinlik alanları oluşturulmalı ve sosyal etkinliklere ağırlık verilmelidir. Ya da ait internet kafe ve benzeri yerlerin Milli Eğitim Bakanlığı ile koordineli işletilmesi sağlanmalıdır.

7. Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenci düzeylerini dikkate alarak ortaokullarda bütün sınıflara bağımsız ve zorunlu değerler eğitimi dersi koymalıdır.

8. Okulların fiziki durumları gözden geçirilmeli, sosyal etkinlikler, spor faaliyetleri ve ders dışı etkinliklere daha fazla imkan sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

9. Sınıflarda öğrenci sayılarını makul seviyeye (20-30 arası) çekecek çalışmalar yapılmalıdır.

10. İstenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılması için derslerde, empati becerisi geliştirme etkinlikleri yapılmalı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.

11. İstenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesi ve önlenmesi konusunda okul idarecilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve öğrenci ailelerine uzman kişilerce eğitim verilmelidir.

#### **5. 4. 2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu alışma ortaokullarda yapılmıştır. Benzer alışmalar ilkokullarda ve liselerde yapılabilir.

2. İlkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmen görüşleri karşılaştırılarak benzer çalışmalar yapılabilir.

3. Okul idarecileri, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınarak değerlerin kazandırılma düzeyi ve istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik çalışmalar ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılabilir.

4. Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden sadece biri kullanılarak da araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Ada, Ş. (2002). Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler, Zeki Kaya (Editör). *Sınıf Yönetimi*. (10. baskı), Ankara. Pegem Yayıncılık, s. 173-213.
- Afdal, G. (2007). Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 333-334.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-24.
- Akbaş, O. (2007). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 673-695.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitim Programları ve Öğretim* (1. baskı). Ankara, Data Yayınları.
- Akpınar, B. and Özdaş, F. (2012). An Analysis of High School Students' Misbehaviors and The Punishments Given (The Case Of Diyarbakır Province). *International Journal of Arts and Commerce*, 1 (2), 37-47.
- Akpınar, B. ve Özdaş F. (2013). İlköğretimde Değer Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 23 (2), 105-113.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim Öğrencileri Arasındaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınel, Z. (2006). *Student Misbehaviour In Efl Classes: Teachers' And Students' Perspectives*. Unpublished master of arts. Çukurova University Institute Of Social Studies, Adana.
- Anğ, T. (2006). *Felsefe, Eğitim, Tarih ve İnsan Üzerine Düşünceler* (1. baskı). İstanbul, Toroslu Kitaplığı.
- Aral, D. (2008). Milli Eğitim Bakanlığının Hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Aral, V. (2012). Eğitimin Temeli Olarak Özgür İrade. *Düşün ve Ötesi Dergisi*, Sayı 2. <http://www.usdusunveotesi.net/yazilar2.asp?yno=54&bant=2&katno=2> (Alındığı tarih 10.05.2012).
- Aras, Ş., Günay, T., Özcan, S., ve Orçın, E. (2007). İzmir İlinde Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışları. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8, 188-196.
- Arslan, M. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu ve Eğitim Programlarına Yansıması, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 634-656.
- Arslan Z. Ş. ve Yaşar F. T. (2003). Yükselen “Değer” Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 8-11.
- Arslanoğlu, İ. (2012). Türk Değerleri Üzerine Bir Değerlendirme. <http://w3.gazi.edu.tr/~iarslan/turkdegerleriuzerine.pdf> (Alındığı tarih 08.11.2012).
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 1-5.
- Aslan, R. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazanma Düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 251-263.
- Avcı, N. (2007a). *Toplumsal Değerler ve Gençlik* (1. baskı). Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Avcı, N. (2007b). Üniversite Gençliğinin Bireysel Ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 819-851.
- Aydın, B. (2010a). Bireysel Özgürlük ve Erdem. Orhan Oğuz, Oktay Ayla ve Halis Ayhan (Editörler). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (2. baskı), Ankara, Pegem Akademi, s. 69-82.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler eğitim Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Aydın, M. (2010b). *Bilgi Sosyolojisi* (2. baskı). İstanbul, Açılım Kitap.
- Aydın, M. (2011). “Değerler, İşlevleri ve Ahlak”, *Eğitime Bakış*, 7 (19), 39-45.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar* (1. baskı). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2008). *Eğitim ve Öğretimde Etik* (2. baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Aykaç, Ö. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 63-82.
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. Routledge 270 Madison Ave, NewYork, Taylor&Francis e-Library.

[http://isbndb.com/d/publisher/taylor\\_francis\\_e\\_library.html](http://isbndb.com/d/publisher/taylor_francis_e_library.html) (Alındığı tarih 14.10.2012).

- Bacanlı, H. (2011a). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış*, 7 (19), 19-21.
- Bacanlı, H. (2011b). Gizli Müfredat Bağlamında Bağımlılık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (131), 45-49.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (1998, Ekim). Duyuşsal Alan Davranışlarının Kazandırılması. *Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu*, s. 23-29, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı. Ankara.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji* (3. baskı ). Ankara, Usak Yayınları.
- Balay, R. (2009a). *2000'li yıllarda sınıf Yönetimi* (1. baskı). Ankara, Akademi Yayınları.
- Balay, R. (2009b, Mart). Eğitimde İhtiyaç Duyduğumuz Bir Değer: Moral Liderlik. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, s. 273-283, Ankara.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Balay R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2),1-24.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (7. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına, Bunların Nedenlerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ili Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bilgin, N. (2007). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü* (1. baskı). İstanbul, Bağlam Yayıncılık.
- Bilhan, S. (1996, Ekim). Küreselleşme ve Ulusal Değerler. *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*, s. 177-185, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.
- Blake, N. L. (2011). *Lack Of School Values Leave Children Behind: A Study Of The Impact School Mission Statements Have On Academic Achievement*. Unpublished

- doctor of education. Capella University, United States. <http://search.proquest.com> (Alındığı tarih 30.01.2013).
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). İstanbul, (Eserin aslının yayın tarihi 1976).
- Bolay, S. H. (2007). Aşkın Değerler Buhranı, Değerler ve Eğitimi, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, s.55-69.
- Boyraz, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı* (1. baskı). İstanbul, Zambak yayınları.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü* (1. baskı). Ankara, Bilim Sanat Yayınları.
- Bulut, M. (2008). *İlköğretim Okullarında İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Sınıf Öğretmenlerinin Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Büyükdüvenci, S. (2002). Değer'in Değeri Üzerine, Şahabettin Yalçın (Editör). *Bilgi ve Değer Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*. İstanbul, Vadi Yayınları, s. 249- 253.
- Büyükdüvenci, S. (1989). Realizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 135-149.
- Büyükdüvenci, S. (1988). İdealizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 343-365.
- Büyükdüvenci, S. (1987). Pragmatizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 135-149.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı* (14. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin İle İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. *Millî Eğitim*, (175) 8-23.
- Cevizci, A. (2006). *Felsefe Ansiklopedisi* (4. Cilt). Ankara, Ebabil Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş* (1. baskı ). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi* (2. baskı ). Ankara, Say Yayınları.
- Ceylan, Y. (2009, Mart). Yirmi Birinci Yüzyılda Eğitim Nasıl Olmalıdır? *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, s. 116-118, Ankara.
- Chandler, M. K. (2005). *The Effects of Character Education Program on Elementary Students' Prosocial Competence*. Unpublished doctor of education. Lynn

- University, Florida, United States. <http://search.proquest.com> (Alındığı tarih 30.01.2013).
- Charlton, T. and Kenneth D. (1993). Ensuring Schools Are Fit For The Future (3-16). Managing Misbehaviour in Schools. (Ed.Tony Charlton and Kenneth David). London: 11 New Fetter Lane, EC4P 4EE.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmen İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 49-59.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı* (18. baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojide Değerler ve Gençlik* (1. baskı). İstanbul, Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Çalık, T ve F. Sezgin (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.
- Çapri, B., Balcı, A. ve Çelikkaleli Ö. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 89-102.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (2. baskı ). Ankara, Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi* (3. baskı ). Ankara, Nobel Dağıtım.
- Çelik, V. ve Gömlüksiz, M. N. (2000). A Critical Examination of Globalization And Its Effects On Education. *F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2) 133-144.
- Çelikkaleli, Ö. Balcı, A. Çapri, B. ve Büte, M. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri Üzerine Görüşleri. *İlköğretim Online*, 8 (3), 625-636.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleşmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen Değerler Ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (1), 14-30.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çüçen, A. (2012). *Felsefeye Giriş* (7. baskı). İstanbul, Sentez Yayıncılık.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme Karşısında Türk Eğitim Sistemi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 1-13.
- Demir, F. (2013). Ortaokullarda Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları Ve Bu Davranışların Sebepleri (Batman İli Merkez İlçesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme* (8. baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü* (4. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Demirhan Harmanda, E. (2011). *Ankara İl Merkezinde Görev Yapan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışları Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul Kültürü İle Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 178-189.
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 167-181.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi* (1. baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Ding, M., Li, Y., LI, X. and Gerald Kulm. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*. 28, 3, 305-324. <http://www.tandfonline.com>. Alındığı tarih: 01.01. 2013.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim* (1. baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 615-633.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin Felsefi Temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (20), 83-93.
- Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi, Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik vatandaş Eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi, s. 225-256.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması, *Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 356-383.
- Durmuş, E., ve Gürkan, U. (2005). Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3). 1-17.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda Sosyal Sermaye* (1. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Müdür ve Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 734-748.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmen ve Okuldan Kaynaklanan Nedenleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 91-111.
- Ekşigil, A. (2006). İdealizm, Fikret Başkaya (Editör). *Özgür Üniversite Kavram sözlüğü II*. Ankara, Maki Basın Yayın, s. 337-344.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi, Leyla Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi, s. 193-220.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (4), 55-72.

- Erdoğan İ. (2012). Eğitim Politikası ve İdeolojisi. <http://www.irfanerdogan.com/egitim/egitimideolojisi.htm> (Alındığı tarih 14. 11. 2012).
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi* (4. baskı). İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi* (2. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Ergün, M. ve Yüksel, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. *Yasadıkça Eğitim*, (88), 11–16.
- Eser, A. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin İnsani Değer Düzeyleri İle Çevresel Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Evin, İ. ve Kafadar O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (3), 1-13.
- Evkuran, M. (2009). Değerler Eğitim ve Eğitimde İdeoloji Sorunu. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, s. 479-488, Ankara.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara, (Eserin aslının yayın tarihi 1990).
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (Çev. Cemal Güzel), İstanbul. Kırmızı Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2009, Haziran). Öğretmen Adaylarının Geleneksel Değer Algıları (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *I. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 31-38, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları, Elazığ.
- Gömleksiz, M. N. (2007). Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerleri Benimseme Düzeyleri ve Bu Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler (Elazığ ili Örneği),s R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 717-741.
- Gökdoğan, G. (2007). *Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gutek, G. L. (2011). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çeviren. Nesrin Kale), Ankara. (Eserin aslının yayın tarihi 2001).
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve ü. H. Yolsal. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara, Bilim Sanat Yayınları.
- Günay, M. (2006). Değerler bağlamında insan. *Felsefe Ekibi İnternet Dergisi*, 5. [http://www.felsefeekibi.com/dergi5/s5\\_y1.html](http://www.felsefeekibi.com/dergi5/s5_y1.html) (Alındığı tarih 28. 12. 2012).
- Günay, M. (2010). İnsan Doğası Ve Eğitim İlişkisi: Tarihselcilik, Varoluşçuluk Ve Ötesi. *Alternatif eğitim E- Dergisi*. 1, 45-54. <http://dergi.alternatifegitimdernegei.org.tr/tr/dergitr.pdf#page=46> (Alındığı tarih 18.02.2013).

- Gündoğan, A. O. (2002). Ahlâki Hayatımızın Kaynağında Toplumculuk-Bireycilik Tartışması, şahabettin Yalçın (Editör). *Bilgi ve Değer Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*. İstanbul, Vadi Yayınları, s. 254-264.
- Gündüz, M. (2005). *Ahlak Sosyolojisi* (2. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar* (4. baskı). İstanbul, Ötüken Neşriyat.
- Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve Eğitim Dizgesine Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 145-159.
- Halstead, J. M. and Monica J. T. (2000). Learning and Teaching about Values: A Review Of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-202.
- Hökelekli, H. (2010). Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6 (18), 4-9.
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi* (1. baskı). İstanbul, Timaş Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğilimleri, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. ř. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 371-396.
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (Alındığı tarih 05.10.2012).
- Ishii, M. (2010). *Implementing Character Education At Public Schools, Focusing On Sathya Sai Education In Human Values: A Case Study Of Sathya Sai School, Leicester, U.K. And India*. Unpublished doctor of education. San Francisco, California, United States. Alındığı tarih: <http://search.proquest.com> 30.01.2013.
- İpşir, D. (2002). Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154).
- Kabaklı, A. (2004). *Kültür Emperyalizmi*. İstanbul, Türk Edebiyat Vakfı Yayınları.
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi?, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. ř. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 313-322.
- Kaplan, İ. (2009). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi* (5. baskı). İstanbul, İletişim Yayınları.
- Karakaya, T. (2007). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Etik Değerlere Kritik Bir Yaklaşım-Sorunlar ve Çözümler, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. ř. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 203-214.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.



- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaş Neyişçi, B. (2005). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karip, E. ve Köksal K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 245-247.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, (175), 57-66.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, M. (2011). Değerler Filozofisi ve Hukuksal Değerler. *Eğitime Bakış*, 7 (19), 51-54.
- Kılıç Özmen, Z. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Algılamaları ve Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırbaş, Ş., Taşmektepligil, Y., Üstün, A. (2007). Ortaöğretimde Gençleri Şiddete Yönelten Nedenler ve Şiddeti Engellemede Spor Aktivitelerinin Rolünün İncelenmesi: Amasya İli Örneği. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (4), 177-185.
- Kırel, Ç. (2011). *Sosyal Psikoloji-I*, Sezen Ünlü (Editör). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.72-87.
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim Felsefe İlişkisi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 67-75.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Kim Suh, B. and Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula. *Education*, 119 (4), 723-726.
- Kirschenbaum, H. (1992). A Comprehensive Model For Values Education and Moral Education. *Phi Delta Kapan*, 73 (10). 77-86.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways To Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Massachusetts, Allyn & Bacon Company.

- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*. 39 (1), 4-17.
- Kohlberg, L. (1968). The Child as a Moral Philosopher. *Psychology Today*. 2 (4), 24-30. <http://www.indiana.edu/~koertge/Sem104/Kohlberg.html> (Alındığı tarih 27.11.2012).
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. and Davazoglou, A. M. (2005). Correlates Of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 79-89.
- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi, Zeki Kaya (Editör). *Sınıf Yönetimi*. (10. baskı), Ankara. Pegem Yayıncılık, s. 175-193.
- Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve Değerleri* (4. baskı). Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurtdede Fidan, N. (2009) Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18.
- Kutluer, İ. (2006). Küreselleşme Mahiyeti ve Boyutları, Yurdagül Mehmedoğlu, Ali Ulvi Mehmedoğlu (Editörler). *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. İstanbul. Litera Yayıncılık, s.15-50.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (9. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ling, L. and Stephenson, J. (2005). Introduction And Theoretical Perspectives, Joan Stephenson, Lorraine Ling Eva Burman and Maxine Cooper (Ed.). *Values In Education*. London, 11 New Fetter Lane, pp. 3-20.
- Lucas, L. D. (2009). Character Education as Perceived and Implemented by Selected Middle School Teachers of One Rural County in West Virginia. Unpublished doctor of education. Dissertation Submitted to the College of Human Resources and Education. West Virginia University. Morgantown, West Virginia, United States. Alındığı tarih: <http://search.proquest.com> 30.01.2013.
- Marshall, G. (2003). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü). Ankara, (Eserin aslının yayın tarihi 1994).
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2008). *Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri*. (Çev. Sibel Sakacı) İstanbul. Redhouse Eğitim Kitapları.
- MEB. 2010/ 53.08.09.2010 tarih ve 6312 sayılı genelge.
- MEB. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Tarih: 31/7/2009 sayı: 27305.
- MEB. (2007). *Planlı Okul gelişim modeli*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı. [ankara.meb.gov.tr/dosyaindir.asp?dosya=00639](http://ankara.meb.gov.tr/dosyaindir.asp?dosya=00639) (Alındığı tarih: 10.10.2012).
- MEB. (2003). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete, 21/7/2012-28360.

- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*. Tarih: 24/6/1973 Sayı: 14574
- MEB. (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu *Resmi. Gazete*. Tarih: 12/1/1961 Sayı: 10705.
- MEB. (2005). Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Alındığı tarih 20. 11. 2012).
- MEB. (2013). Batman Milli Eğitim Müdürlüğü. <http://batman.meb.gov.tr/> (Alındığı tarih 14.05.2013).
- MEB. (2012). [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf) (Alındığı tarih 14.05.2013).
- Mehmedoğlu, A. U. (2006a). Evrenselleşebilirlik ve Ahlak, Yurdağül Mehmedoğlu, Ali Ulvi Mehmedoğlu (Editörler). *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. İstanbul. Litera Yayıncılık, s.251-319.
- Mehmedoğlu, Y. (2006b). Evrenselleşebilirlik ve Ahlak, Yurdağül Mehmedoğlu, Ali Ulvi Mehmedoğlu (Editörler). *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. İstanbul. Litera Yayıncılık, s.155-166.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, (1), 20-37.
- Ozolins J. (2009). Değişen Bir Dünyada Küreselleşme, Eğitim ve Değerler. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, s. 100-109, Ankara.
- Ögel, K. Tarı, I. ve Yılmazçetin Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul, Yeniden Yayınları.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları (Kayseri İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 213-224.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-110.
- Özdemir, T. (2009). *İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Özlem, D. (2002). *Kavramlar ve Tarihleri I*. İstanbul, İnkılap Kitapevi.
- Özsoy, O. (2005). *Etkin Eğitim* (4. baskı). İstanbul, Hayat Yayınları.

- Öztürk, B. (2011). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi, Emin Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi, s. 149-191.
- Pathan, S. (2012). Value Education And Psychology. *Journal of Arts, Science & Commerce*. 3 (4), 33-36.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları*. Ankara. Asil Yayın Dağıtım.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. (Çev. Veysel Atayman ve Gönül Sezer), İstanbul. Eserin aslının yayın tarihi 1973).
- Power, J. (2012). The Effect Of Implementing School-Wide Positive Behavior Interventions And Supports On Student Misbehavior In A Large Urban High School. Unpublished doctor of education. Liberty University. Lynchburg, Virginia, United States. Alındığı tarih: <http://search.proquest.com> 05.02.2013.
- Poyraz, H. (2007). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 81-88.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-David, E. and Hunt, G. H. (2011). The Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*. 77, 2, 16-20. <http://content.ebscohost.com> (Alındığı tarih 26.12.2012).
- Rokeach, M. (1973). *Nature of Human Values*. New York, The Free Press.
- Ryan, K. (1993). "Mining The Values in the Curriculum" *Educational Leadership*, 51, 3, 16-18. <http://content.ebscohost.com> (Alındığı tarih 08. 11.2012).
- Sadık F. (2002). İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), 1-23.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Bas Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Bas Etme Stratejilerine Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 146. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/saglam.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/saglam.htm) (Alındığı tarih 15.04.2013.).
- Salahuddin, P. Z. (2011). *Character Education In A Muslim School: A Case Study of A Comprehensive Muslim School's Curricula*. Unpublished doctor of education. Florida International University. Miami, Florida, United States. Alındığı tarih: <http://search.proquest.com> (Alındığı tarih 30.01.2013).
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.

- Sarı, M. and Doğanay, A. (2009). Hidden Curriculum On Gaining The Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9 (2), 925-940.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışın Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 167-186.
- Sarpkaya, P. (2007) . Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 110-121.
- Satre, J. P. (2010). *Varoluşçuluk* (Çev. Asım Bezirci). İstanbul, Say Yayınları.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (18. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (19. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Servoss, T.J. (2012). School Security, Perceptions Of Safety, And Student Misbehavior: A Multi-Level Examination. Unpublished doctor of philosophy. The University at Buffalo, State University of New York. United States. Alındığı tarih: <http://search.proquest.com> 05.02.2013.
- Sevinç, M. (2006). Evrensel ve yerel Değerlerin Eğitime Yansıması, Yurdagül Mehmedoğlu, Ali Ulvi Mehmedoğlu (Editörler). *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. İstanbul. Litera Yayıncılık, s. 205-239.
- Sezgin, F. ve Duran E. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Önleme ve Müdahale Yöntemleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 147-168.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi* (2. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009a). *Eğitim Felsefesi* (9. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009b). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (15. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009c). *Sevgi Eğitimi* (7. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Subaşı, R. (2006). *2005–2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 341-353.
- Şahin, O. (2005). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Şavran, T. G. (2009). Toplum, Bilim ve Yöntem, Nadir Suğur (Editör). *Sosyolojiye Giriş*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 1-31.
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki Görevli Yönetici Ve Öğretmen Algularına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Önleme Yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, E. (2010). *İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Şentürk, H. ve Oral B. (2008). Türkiye’de Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), 2-13.
- Tarhan, N. (2012). *Güzel İnsan Modeli (3. baskı)*. İstanbul, Timaş Yayınları.
- Taşçı, F. (2011). *Anadolu Liseleri İngilizce Derslerinde Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinliklerde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi: Öğretmen ve Öğrenci Alguları (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 207–215.
- Taşpınar, M. (2009, Haziran). Eğitimde Örtük Program ve Değerler Eğitimi. *I. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 25-30, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları, Elazığ.
- Tepe, H. (2009). Değer ve Anlam: Değerler Anlamlar mıdır?. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 7, 1-10. <http://www.flsfdergisi.com/sayi7/1-10.pdf> (Alındığı tarih 07.07.1012).
- Tezcan, M. (2012). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. [http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim\\_felsefesi/kuresellesmenin\\_egitim\\_bo\\_yutu.pdf](http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim_felsefesi/kuresellesmenin_egitim_bo_yutu.pdf) (Alındığı tarih 21. 10. 2012).
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe Sözlüğü* (5. baskı). İstanbul, Bulut Yayınları.
- Timuçin, A. (2006). *Ahlaksızlık Üzerine Kendi Kendimle Konuşmalar*. İstanbul, Bulut Yayınları.
- Titus, N. D. (1994). *Values Education in American Secondary Schools*. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), ERIC Document No: ED 381 423. (Alındığı tarih 30.01.2013).
- Toku, N. (2002). Değerlerin Dilemması: Sübjektiflik ve Objektiflik, Şahabettin Yalçın (Editör). *Bilgi ve Değer Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*. İstanbul, Vadi Yayınları, 101-113.
- Topçu, N. (2001). *Sosyoloji* (1. baskı). İstanbul, Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2010). *Türkiye’nin Maarif Davası* (4. baskı). İstanbul, Dergah Yayınları.
- Townsend, K. K. (1992). Why Johnny Can’t Tell Right From Wrong: The Most Important Lesson Our Schools Don’t Teach—Values.

- <http://www.unz.org/Pub/WashingtonMonthly-1992dec-00029>. (Alındığı tarih 06.03.2013).
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler* (2. baskı). Konya, Mikro Yayınları.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 177-202.
- Tozlu, N. (1999). *Eğitim Felsefesi. İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- TTKB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları*. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- TTKB. (2010). [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/18\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/18_sura.pdf) (Alındığı tarih 20.09.2012).
- Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden Kaynaklanan Örtük Programın Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 41-63.
- Turan, S. ve Aykoç, E. (2002). Küreselleşme: Dünü, Bugünü, Yarını. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi, C serisi*, 2 (1), 128-144.
- Turan, S. ve Aktan D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y., Gemici, Y. (2001). İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları. *Eğitim Yönetimi*, 7 (27), 417-441.
- Türnüklü, A. (2011). Problem Çözme ve Arabuluculuk, Emin Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi, s. 193-232.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 32-51.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi* (1. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Ungoed-Thomas, J. (1996). Vision, Values an Virtues, J. Mark Halstead and Monica J. Taylor (Ed.). *Values in Education and Education in Values*. London, The Falmer Press, pp.143-154.
- Ural, Ş. (1996, Ekim). Bireyin Eğitimi ve Toplumun eğitimi (Değerler ve Arasındaki Mantıksal İlişki). *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*, s. 51-60, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.
- Ural, Ş. (1998). Epistemolojik Açından Değerler ve Ahlak. *Doğu Batı*, (4), 41-49.
- Uzbaş, A., Kabasakal, Z. (2010). İlköğretim Okullarında Saldırganlık ve Şiddet Davranışlarının Yaygınlığı. *İlköğretim Online*, 9 (1): 93-105.

- Ülken, H. Z. (2001a). *Bilgi ve Değer* (2. baskı). İstanbul, Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2001b). *Eğitim felsefesi* (2. baskı). İstanbul, Ülken Yayınları.
- Ün Açıkgöz, K. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8. baskı). İzmir, Biliş.
- Varış, F. (Ed.). (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4), pp. 377-390.
- Witherspoon, W. A. (2007). *Character education: Determining barriers to implementation*. George Fox University. Unpublished doctor of education. Newberg, Oregon, United States. ProQuest Dissertation & Theses veritabanı. (Alındığı tarih 25.03.2013).
- Wragg, E. C. (2002). *Class Management in the Primary School*. London, Routledge Falmer.
- Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, M. A., Abd Rahman, R. R. R. and Yahaya, N. (2009). Discipline Problems among Secondary School Students in Johor Bahru, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*. 11 (4), 659- 675.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi* (2. baskı). Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *TÜBAR-XIX*, 499-522.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.
- Yıldırım, E. (2006). Yoksul Ailelerde Değerler Değişimi. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (33), 47-73.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 7 (3), 664-679.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (1), 1-38.
- Yiğit, B. (2010). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi, Mehmet Şişman ve Selahattin Turan (Editörler:) *Sınıf Yönetimi*. Ankara. Pagem A Yayıncılık, s. 77-91.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Yuan, X. and Che L. (2012). How to Deal with Student Misbehaviour in the Classroom?. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2 (1), 143-150. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/issue/view/513>. (Alındığı tarih 01.01.2013).
- Yüksel, A. (2005). İlköğretim I. Kademe 1., 2. ve 3 Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına ilikin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar* (1. baskı). Ankara, Nobel Yayınevi.
- Ziebertz, H. G. (2007). Çok kültürlü Bir Toplumda Değerler Eğitimi Modelleri, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 445-466.

## EKLER

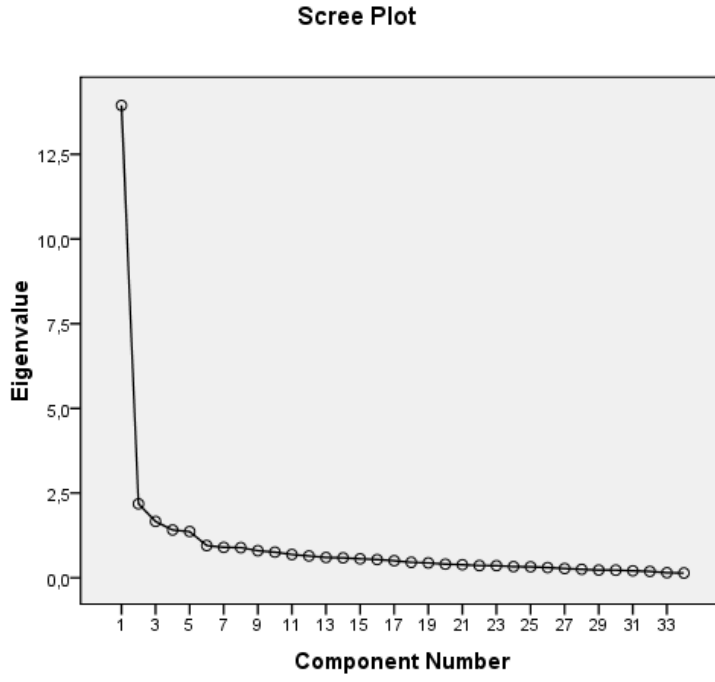
Ek-1. Örnekleme Alınan Okullar ve Bu Okullara Dağıtılıp Dönen Ölçek Sayıları

Örnekleme alınan okulun adı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Yanıtlanan Ölçek Sayısı	Yanıtlanmayan Ölçek Sayısı	Değerlendirile alınamayan ölçek sayısı	Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı	Yanıtlanan Ölçeklerin Yüzdesi (%)	Değerlendirmeye Alınan Ölçeklerin Yüzdesi (%)
Bağlar	20	16	4	2	14	80	70
Fatih	40	36	4	2	34	90	85
GAP	32	30	2	1	29	93	90
Gazi YİBO	15	13	2	1	12	86	80
Gültepe	12	11	1	1	10	91	83
Hürriyet	37	33	4	2	31	89	83
İMKB Belde	20	19	1	2	17	95	85
Karatay	30	27	3	0	27	90	90
Kıbrıs Şehitleri	26	24	2	0	24	92	92
Kültür	31	26	5	0	26	83	83
Mehmet Akif İnan	15	9	6	2	7	60	46
Mehmet Emin Şimşek	22	18	4	2	16	81	72
Metin Bostancıoğlu	35	29	6	3	26	82	74
Necat Nasıroğlu	20	20	-	2	18	100	90
Petrol	30	20	10	1	19	66	63
Petrol Ofisi	18	12	6	2	10	66	55
Selçuklu	11	11	-	1	10	100	91
Şehit Öğretmenler	20	20	-	1	19	100	95
TOKİ Dumlupınar	14	12	2	0	12	85	85
TOKİ K. Karabekir	20	14	6	2	12	70	60
TÜPRAŞ	28	22	6	2	20	78	71
TOBB	22	21	1	0	21	94	94
Vali Zeki Şanal	30	26	4	2	24	86	80
Yavuz Selim	7	7	0	3	4	100	57
Yeni Mahalle	40	22	18	2	20	55	50
Yunus Emre	22	18	4	2	16	81	72
Ziya Gökalp	21	20	1	1	19	95	90
Zübeyde Hanım	17	14	3	1	13	82	76
19 Mayıs	20	20	0	0	20	100	100
50. Yıl	22	17	5	2	15	77	68
Özel Basut	16	12	4	2	10	75	62
Özel Doğa	10	10	0	0	10	100	100
Özel İrfan	23	14	9	1	13	61	56
Özel TED	16	14	2	2	12	87	75
<b>Toplam</b>	<b>762</b>	<b>637</b>	<b>125</b>	<b>47</b>	<b>590</b>	<b>80</b>	<b>77</b>

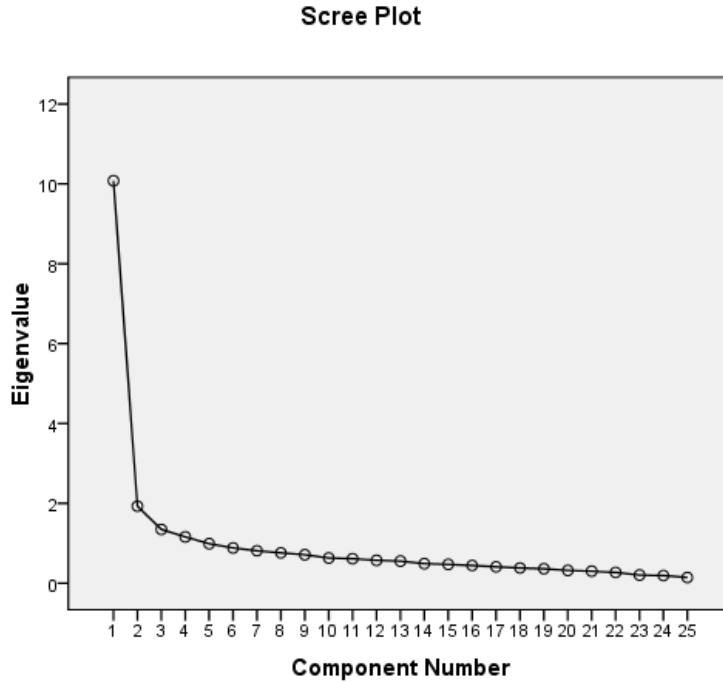
Ek-2. Taslak Ölçeğin Uygulandığı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Değişkenler		f	%	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	59	29.4	
	Erkek	142	65.4	
	<b>Toplam</b>	<b>201</b>	<b>100</b>	
<b>Okul türü</b>	Resmi okul	201	100	
	<b>Toplam</b>	<b>201</b>	<b>100</b>	
<b>Kıdem (Yıl)</b>	1-5 yıl	76	37.8	
	6-10 yıl	71	35.3	
	11-15 yıl	38	18.9	
	16 yıl ve üstü	16	8.0	
	<b>Toplam</b>	<b>201</b>	<b>100</b>	
<b>Branş</b>	1. Grup Sosyal alan	Türkçe	80	39.8
		Sosyal Bilgiler		
	2. Grup Fen ve	Matematik	54	26.9
	Matematik Alanı	Fen ve Teknoloji		
		Bilişim		
		Teknolojileri		
3. Grup Din kültürü	Din kültürü ve	12	6.0	
ve Ahlak Bilgisi	Ahlak Bilgisi			
4. Grup İngilizce	İngilizce	31	15.4	
5. Grup Diğer	Teknoloji ve			
Dersler	Tasarım	24	11.9	
	Görsel Sanatlar			
	Beden Eğitimi			
	Müzik			
<b>Genel Toplam</b>		<b>201</b>	<b>100</b>	

Ek-3. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği Scree Test Diyagramı Sonuçları



Ek-4. İstenmeyen Öğrenci Davranışların Görülme Sıklığı Ölçeği Scree Test Diyagramı Sonuçları



Ek-5. Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde no	Değerin Adı	Faktör Yük Değeri
Bireyler Arası İlişkiler	14	Dostluk	.645
	16	Emaneti korumak	.562
	17	Estetiğe önem verme	.498
	18	Fedakârlık	.708
	19	Görgülü olmak	.668
	20	Güvenirlik	.709
	21	Hak ve özgürlüklere saygı	.648
	22	Hakseverlik	.581
	23	Hayâ	.570
	24	Hoşgörü	.725
	25	İyi niyet	.764
	26	Kadirşinaslık	.669
	27	Kanaat	.570
	28	Kardeşlik	.646
39	Sevgi	.619	
Milli değerler	31	Millet sevgisi	.677
	41	Şükür	.555
	42	Tarihsel mirasa duyarlılık	.647
	44	Tutumluluk	.595
	45	Vatanseverlik	.784
	46	Vefa	.712
	47	Yardımseverlik	.708
Evrensel değerler	4	Bağışlama	.646
	5	Barış	.530
	9	Çalışkanlık	.599
	10	Dayanışma	.655
	11	Demokrasi bilinci	.681
	33	Ölçülülük	.470
Özerklik	3	Bağımsızlık	.775
	8	Cesaret	.753
	34	Özgüven	.752

Ek-6. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde no	Davranış Adı	Faktör Yük Değeri
Bireyler Arası İlişkiler	3	Arkadaşlarına hakaret etmek	.739
	4	Arkadaşlarına karşı saygısız davranmak	.743
	5	Arkadaşlarını taciz etmek	.547
	6	Arkadaşlarının ders çalışmasını engellemek	.656
	7	Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanmak	.651
	8	Arkadaşlarıyla alay etmek	.670
	9	Arkadaşlarıyla kavga etmek	.742
	10	Cinsiyet ayrımcılığı yapmak	.649
	11	Dedikodu yapmak	.595
Sınıf Dışı Davranışlar	25	Mazereti olmadığı halde derse geç gelmek	.562
	27	Okul yöneticilerine ve öğretmene saygısızlık yapmak	.549
	30	Okulda küfürlü konuşmak	.566
	33	Okulun araç-gerecine zarar vermek	.603
	34	Öğretmenine ve arkadaşlarına güvenmemek	.678
	35	Özürsüz olarak devamsızlık yapmak	.677
	36	Sorumluluk almaktan kaçınmak	.582
	37	Temizlik kurallarına uymamak	.620
	38	Uygun olmayan kılık ve kıyafet ile okula gelmek	.663
Zarar Verici Davranışlar	20	Hırsızlık yapmak	.619
	28	Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer personele saldırıda bulunmak	.644
	29	Okula ahlaka aykırı yayınlar getirmek	.774
	32	Okulda yaralayıcı alet bulundurmak	.712

**ORTAOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ VE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ  
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Sayın Meslektaşım,**

Bu çalışma, *“Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ile İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı İlişkisi”* adlı araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacaktır.

Ölçekte dört bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi; üçüncü bölümde, öğrenci davranışlarının görülme sıklığını yansıtan ifadeler ve dördüncü bölümde değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik bir soru yer almaktadır.

İlginiz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Faysal ÖZDAŞ  
Fırat Üniversitesi Doktora Öğrencisi

**1. Bölüm: Kişisel Bilgiler**

**Aşağıdaki özelliklerden size uygun olanı (x) ile işaretleyiniz.**

1. Çalıştığınız Okul: .....

2.Cinsiyetiniz.

Kadın       Erkek

3. Mesleki kıdeminiz

1- 5 yıl       5-10 yıl       10-15 yıl arası       16 yıl ve üstü

3. Branş (Lütfen yazınız).....

## 2. Bölüm: Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ölçeği

No		Tamamen yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Tamamen yetersiz
3	Bağımsızlık					
4	Bağışlama					
5	Barış					
8	Cesaret					
9	Çalışkanlık					
10	Dayanışma					
11	Demokrasi bilinci					
14	Dostluk					
16	Emaneti korumak					
17	Estetiğe önem verme					
18	Fedakârlık					
19	Görgülü olmak					
20	Güvenirlilik					
21	Hak ve özgürlüklere saygı					
22	Hakseverlik					
23	Hayâ					
24	Hoşgörü					
25	İyi niyet					
26	Kadirşinaslık					
27	Kanaat					
28	Kardeşlik					
31	Millet sevgisi					
33	Ölçülülük					
34	Özgüven					
39	Sevgi					
41	Şükür					
42	Tarihsel mirasa duyarlılık					
44	Tutumluluk					
45	Vatanseverlik					
46	Vefa					
47	Yardıms severlik					



### 3. Bölüm: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Ölçeği

No		Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
3	Arkadaşlarına hakaret etmek					
4	Arkadaşlarına karşı saygısız davranmak					
5	Arkadaşlarını taciz etmek					
6	Arkadaşlarının ders çalışmasını engellemek					
7	Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanmak					
8	Arkadaşlarıyla alay etmek					
9	Arkadaşlarıyla kavga etmek					
10	Cinsiyet ayrımcılığı yapmak					
11	Dedikodu yapmak					
20	Hırsızlık yapmak					
25	Mazereti olmadığı halde derse geç gelmek					
27	Okul yöneticilerine ve öğretmene saygısızlık yapmak					
28	Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer personele saldırıda bulunmak					
29	Okula ahlaka aykırı yayınlar getirmek					
30	Okulda küfürlü konuşmak					
32	Okulda yaralayıcı alet bulundurmak					
33	Okulun araç-gerecine zarar vermek					
34	Öğretmenine ve arkadaşlarına güvenememek					
35	Özürsüz olarak devamsızlık yapmak					
36	Sorumluluk almaktan kaçınmak					
37	Temizlik kurallarına uymamak					
38	Uygun olmayan kılık ve kıyafet ile okula gelmek					

### 4. Bölüm: Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ilişkisi.

**Soru:** Ortaokul programında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleriniz nelerdir?  
Cevap:

## Ek-8. Araştırma izin Yazısı



T.C.  
BATMAN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12484386/101.01.01/465665

04/04/2013

Konu: Anket Çalışması

### VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Faysal ÖZDAŞ'ın "Ortaokullarda Değerler Eğitimi" konulu tez çalışmasıyla ilgili anketini ilimizde bulunan okullarda 18.03.2013-19.04.2013 tarihleri arasında uygulayabilmesine dair yazıları ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını Müdürlüğümüz Anket İnceleme ve Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Ali ATALAY  
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
04/04/2013

Soner KARATAŞOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek.  
2 Yazı

---

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ziya gökalp Mah.1706 Sok.BATMAN  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
kultur72@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi Zühal SESSİZ Uzman  
Tel: (0 488)2132720-120

## ÖZGEÇMİŞ

1973 yılında Batman ili Beşiri ilçesinde doğdu. 1997 yılında Dicle Üniversitesi, Siirt Eğitim Fakültesinden mezun oldu. Aynı yıl Batman ilinin Kozluk ilçesin Armutlu Köyü İlköğretim Okulunda öğretmen olarak göreve başladı. 2001 yılında Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimi tamamladı. 2007-2011 yılları arasında Erzurum ve Diyarbakır İllerinde eğitim müfettişi olarak görev yaptı. 2011 yılında Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde öğretim görevlisi olarak göreve başladı. Halen aynı görevini sürdürmektedir. Evli ve üç çocuk babasıdır.