

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SOSYAL BİLGİLER DERSİNİ
YÜRÜTEN 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN
KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Handan KILIÇ ŞAHİN

Ankara
Mart, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SOSYAL BİLGİLER DERSİNİ
YÜRÜTEN 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN
KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Handan KILIÇ ŞAHİN

Danışman: Prof. Dr. Selma YEL

Ankara
Mart, 2010

Handan KILIÇ ŞAHİN 'in "İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 02.04.2010 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı _____

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Selma YEL

Üye : Yrd. Doç. Dr. M. Akif SÖZER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayşe KORKMAZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2010

(İmza Yeri)

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Araştırma boyunca gösterdiği rehberlik, anlayış ve katkılarından dolayı değerli danışmanım Prof. Dr. Selma YEL'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Hayatımın her anında yanımda olup bana destek veren ve ufkumu açan canım amcam Prof. Dr. Ziya Kılıç ve canım yengem Prof. Dr. Esmâ Kılıç'a sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerini takip ettiğim ve bu teze yön vermemde görüşlerine başvurduğum öğretim üyelerine de sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Burada isimlerini tek tek yazamamama rağmen, bu noktaya gelene kadar yanımda olduklarını hissettiğim arkadaşlarıma da şükran borçluyum. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez yazım sürecimde beni her zaman destekleyen ve yardımlarını benden hiç esirgemeyen çok sevdiğim aileme, en çekilmez olduğum anlarda bile bana sabırla yaklaşarak sevgisini ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Kadir ŞAHİN'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Handan KILIÇ ŞAHİN

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SOSYAL BİLGİLER DERSİNİ YÜRÜTEN 4. ve 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

KILIÇ ŞAHİN, Handan
Yüksek Lisans, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selma YEL
Mart-2010, 159 sayfa

Bu araştırmanın amacı 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılması sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili merkezindeki 13 ilköğretim okulu ve 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiş 22 katılımcı öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler 22 katılımcı öğretmen ile görüşme formu yoluyla, yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Verilerin analizinden, katılımcı öğretmenlerin, değerleri toplum tarafından kabul edilen, davranışlara ve hayata yön veren, iyi vatandaş yetiştirmede önemli görülen unsurlar olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çoğu, öğrencilerde sağlam bir kişilik yapısı oluşturmak, onları geleceğe hazırlamak ve değer yozlaşmasının önüne geçmek gibi nedenlerden dolayı değerlerin açık bir şekilde programa konulmasını uygun bulmaktadır. Katılımcı öğretmenler değer öğretimi sürecinde kendi rollerini model olmak olarak tanımlamış ve kendileri dışındaki en etkili kurumun aile olduğunu belirtmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu değerlerin öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi yoluyla öğretilmesini, süreci organize ettiği ve kalıcı öğrenmeye neden olduğu için uygun bulmaktadır. Okulda verilen değerler ile ailede, çevrede ve medyada verilen değerlerin çatışması, öğretmenlerin program hakkında eksik bilgi sahibi olması değerlerin öğretimini güçleştiren durumlardır. Katılımcı öğretmenlerin hiçbiri değerler ve öğretimi ile ilgili bir bilgilendirme almamıştır. Katılımcı öğretmenler değerlerin öğretiminde en çok rol oynama, drama, beyin fırtınası gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının değer analizi, değer açıklama gibi değer eğitimi yaklaşımlarından hiç birini kullanmadıkları ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin değerleri içselleştirmeleri ve değerlere uygun davranmaları gerektiği düşünmektedir. Bunun için aile ve çevrenin değerleri desteklemesi, öğrencilerin değerlerin önemini anlaması gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Değer, Değer Eğitimi

ABSTRACT

VIEWS OF TEACHERS WHO GIVE SOCIAL STUDIES COURSE TO 4TH AND 5TH GRADERS ON THE ACQUISITION OF VALUES IN SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM

KILIÇ ŞAHİN, Handan

Master of Science Programme in Elementary Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Selma YEL

March- 2010, 159 pages

The purpose of this study is determining the 4. and 5. grade primary school teachers' views about regarding the process of the values in social studies teaching program.

The present study is a qualitative research that used scanning model. Working group of the study is 13 primary schools in central province of Kütahya and 4. and 5. grade primary teachers, selected through maximum diversity sampling teachers comprise 22 participants in 2008-2009 academic year.

The data were obtained through interview forms with 22 participant teachers, face to face interviews in the study. Content analysis and descriptive analysis approach were used in the analysis of the data.

It was concluded that the participant teachers describe the values as adopting by society, giving direction to behaviour and life, defining important elements in growing well-trained citizens from the analysis of data. Most of the participant teachers also approve that the values have to be placed in the teaching program whereas create a solid personality structure for students, prepare them for the future, and prevent the corruption of the values etc. The participant teachers identify their role as a role model and represent that the most effective institution is the family beside themselves. Most of the teachers endorse that teaching through the values associated with the learning fields because this organizes the process and cause the permanent learning. The conflict of the value given in school and the value given at home and given in the media, the teachers' inadequate information about teaching program are the conditions that make the learning difficult. None of the participant teachers are enlightened about the values and teaching of the values. The participant teachers indicate that they use the methods such as role-playing, drama and brainstorming in teaching the values. However, almost all of the participant teachers occurred that they do not use any of the value teaching approaches such as the value analysis, explanation of the value and they do not have any idea about these. The participant teachers think that the students should internalize the values and act appropriate for the values. For this purpose, they think that the family and the environment should encourage the values and the students should see the importance of the values.

Key Words: social studies, value, values education

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Eğitim Felsefeleri ve Değerler	6
1.3. Sosyal Bilgiler Kavramı	13
1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	17
1.4.1. Programın Yaklaşımı.....	19
1.4.2. Program Deseni	21
1.4.3. Programın Amaçları	21
1.4.4. Programın İçeriği.....	24
1.4.5. Programın Yapısı.....	25
1.4.5.1. Beceriler	25
1.4.5.2. Kavramlar	26
1.4.5.3. Öğrenme Alanları	27
1.4.5.4. Değerler	28
1.5. Değerler ve Öğretimi	29
1.5.1. Değer Kavramının Tanımı.....	29
1.5.2. Değerlerin Sınıflandırılması	40
1.5.3. Değer Eğitimi	44
1.5.4. Değer Öğretimi Yaklaşımları	51

1.5.4.1. Değer Telkini.....	52
1.5.4.2. Değer Açıklama.....	55
1.5.4.3. Değer Analizi	60
1.5.4.4. Ahlaki Muhakeme	63
1.5.4.5. Değer Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım	69
1.5.5. Karakter Eğitimi	70
1.6. Araştırmanın Amacı	71
1.7. Araştırmanın Önemi	72
1.8. Varsayımlar	72
1.9. Sınırlılıklar.....	72
1.10. Tanımlar	72
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	74
3. YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli.....	79
3.2. Evren-Örnekleme.....	79
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	80
3.4. Verilerin Analizi.....	85
4. BULGULAR ve YORUM	
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	88
4.1.1. Soru 1'e Ait Bulgu ve Yorumlar.....	89
4.1.2. Soru 2'ye Ait Bulgu ve Yorumlar.....	92
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	100
4.2.1. Soru 3'e Ait Bulgu ve Yorumlar.....	101
4.2.1.1. Soru 3.a' ya Ait Bulgu ve Yorumlar.....	104
4.2.2. Soru 4'e Ait Bulgu ve Yorumlar.....	109

4.2.3. Soru 5'e Ait Bulgu ve Yorumlar.....	114
4.2.4. Soru 7'ye Ait Bulgu ve Yorumlar.....	119
4.2.5. Soru 8'e Ait Bulgu ve Yorumlar.....	122
4.2.6. Soru 9'a Ait Bulgu ve Yorumlar.....	125
4.2.7. Soru 10'a Ait Bulgu ve Yorumlar.....	126
4.2.8. Soru 11'e Ait Bulgu ve Yorumlar.....	130
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	134
4.3.1. Soru 6'ya Ait Ait Bulgu ve Yorumlar	134
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.4.1. Soru 12'ye Ait Bulgu ve Yorumlar.....	137
4.4.2. Soru 13'e Ait Bulgu ve Yorumlar.....	138

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	142
5.2. Öneriler.....	145

KAYNAKÇA	147
----------------	-----

EKLER

EK 1: Görüşme Formu.....	156
EK 2: İzin Belgesi.....	158

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Doğrudan Verilecek Değerler ve İlişkilendirildikleri Öğrenme Alanları.....	28
Tablo 4.1.1. 1. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	90
Tablo 4.1.2. 2. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	94
Tablo 4.2.1. 3. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	101
Tablo 4.2.1.1. 3.A Sorusuna Ait Örnek Cevaplar ve Temaları.....	105
Tablo 4.2.2. 4. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	110
Tablo 4.2.3. 5. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	115
Tablo 4.2.4. 7. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	120
Tablo 4.2.5. 8. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	123
Tablo 4.2.7. 10 Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	127
Tablo 4.2.8. 11. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	131
Tablo 4.4.2. 13 Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları	139

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Akt: Aktaran

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Giriş

Günümüz dünyasında bilim ve teknoloji hızla gelişmekte, her alanda bilgi yenilenmekte ve değişmektedir. Dünyamızda yaşanan bu baş döndürücü değişimin çok sayıdaki olumlu yönünün yanı sıra gerek toplumsal gerekse kültürel yapıda birçok olumsuzluğun da meydana geldiği söylenebilir. Çok sayıda sosyal problemin baş gösterdiği, terör, şiddet, madde bağımlılığı, hırsızlık, intihar, hoşgörüsüzlük gibi olumsuzluklar tüm dünyada giderek artmaktadır.

Küreselleşme doğrultusunda post-modern dünyadaki kültürel, toplumsal veya sosyal sınırlar kalkmakta, dünyamız giderek küçülmektedir. Böylece toplumdaki meydana gelen ahlaki değerlerin yozlaşması, madde bağımlılığı, aile kurumundaki bozulmalar, suç ve şiddetin artması gibi durumların toplumlar arası hareketi de kolaylaşmış ve toplumdan topluma yayılmaya başlamıştır. Bu nedenle toplumlar ve yeni yetişen nesil ciddi bir değer yozlaşması ve değer erozyonu karşı karşıya kalarak, tüm bunlardan olumsuz etkilenmektedir. Toplumları ciddi bir şekilde etkileyen ve giderek daha da önemli sorunlar haline gelen bu durumların önüne ancak değerlerin öğretimi ile geçilebilir.

Değer eğitiminin ahlak, karakter, vatandaşlık veya yurttaşlık eğitimi gibi farklı formları altında; cinsiyet, uyuşturucu, alkol gibi sosyal sorunları ele almak için tasarlanan servis öğrenme ve programların yanı sıra değer eğitimi son zamanlarda dünya çağında yeniden ilgi ve enerji odağı haline gelmiştir (Lovat&Clement, 2008, s.273).

Günümüzde değerlerin, eğitimsel hareketlerin ayrılmaz bir parçası olarak öneminden kimse şüphe etmemektedir. Değerler her zaman okullarda olmuştur, ancak günümüzde toplumlarda şiddet, ırkçılık, uyuşturucu, cinsel istismar gibi problemler artmakta öğretmenler ile ebeveynler, bu problemleri çözmek için değerlerin gerekli

olduğunu düşünmektedirler (Buxarrais, 1998, s.107). Bunların yanı sıra değerler iyi yetiştirilmiş bireyler yoluyla sağlıklı toplumlar oluşturulmasında büyük öneme sahiptir. Değerlerin öğretimi yoluyla temel değerleri öğrenmiş, değerleri içselleştirmiş ve bu değerlere uygun davranışlar sergileyen bireyler sayesinde toplumların gelişmesi değer erozyonu sonucu oluşan sosyal sorunların önlenmesi sağlanabilir.

Değerlerin öğretimi çocuğun karşılaştığı ilk sosyal ortam olarak aile başlar ve ileriki yıllarda okulda devam eder. Bu nedenlerle ilköğretim çağından başlayarak bireylere bir takım temel değerleri formal bir platformda, plan-program dahilinde ve sistematik bir şekilde kazandırmak çok önemlidir. Bu açıdan, bu araştırma Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecine dair programın asıl uygulayıcıları olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünyada yaşanan hızlı değişim süreci içerisinde farklı paradigmatik dönüşümler ve oluşumlar gündeme gelmektedir. Bilgi kaynaklarında, bilginin yapısında, bilgiyi edinme yollarında ve uygulama alanlarında meydana gelen değişimlerden en çok etkilenen alanlardan biri de insanı konu alan eğitimidir. Eğitim de bu değişim sürecinin bir zorunluluğu olarak yeniden yapılanma ve şekillenme sürecine girmiştir.

Bilgi çağanının yaşandığı dünyamızda teknoloji ve bilimin akıl almaz değişimi ile birlikte bilgi kaynaklarının arttığı ve bilginin paylaşımı kolaylaştığı için bireyler ve dolayısıyla toplum çok fazla uyaran ile karşı karşıya kalmaktadır. Buna göre günümüz eğitim sistemi ve eğitim programlarının amacı; otokratik bir yolla sunulan bilgiyi olduğu gibi alan ve depolayan bireyler yerine, bireyin bilgiye ulaşma becerisi kazanmasını sağlayacak çoklu öğrenme ortamları sunmak ve bilgiyi işleyerek kendine mal etmesine rehberlik etmektir. Eğitimin çok yönlü ve çok değişkenli bir bilim olması dolayısıyla eğitim amacı sadece bilgi boyutunda kalmayıp bilgi kazanımına ilave olarak, beceri, tutum ve değerlerin öğretimine de işaret etmektedir.

Buna göre modern eğitim anlayışı akademik başarının her şeyin üstünde tutulduğu bir anlayıştan uzaklaşarak, akademik başarı kadar; gelecekte tasarlanan

sağlıklı, demokratik ve gelişmiş toplumlar ve bireylerin sahip olması gereken dürüstlük, saygılı olma, yardımseverlik, dayanışma, sorumluluk, çalışkanlık vs. gibi evrensel ve ulusal değerlerin eğitime önem veren; dünyadaki değişimden, bilim ve teknolojik gelişmelerden haberdar olan ve bunlara uyum sağlayabilen, ulusal ve uluslararası sorunlara ve çevreye duyarlı, eleştirel düşünen, etkili ve doğru kararlar verme becerilerine sahip, temel değerlerle donatılmış, araştıran ve sorgulayan, demokratik, bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Ekşi'ye (2003, s.79) göre, aile, okul ve toplumun en önemli görevlerinden biri arasında temel değerleri kazanmış bireyleri yetiştirmektir. Dolayısıyla okulların başlıca iki amacı ise; akademik anlamda başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre Türk Mili Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.

Genel amaçlar incelendiğinde, ülkemizin temel değerlerini kazanmış, geliştirip korumayı ve bu değerlere göre yaşamayı amaç haline getirmiş bireyler ve vatandaşlar yetiştirmeye işaret edildiği görülmektedir.

Eğitim aydın insanların yetişmesini amaçlar. Aydın insan; ahlaksal, ruhsal ve karakter yapısı olarak olgunlaşmayı ifade eder (Tozlu ve Yayla, 2006, s.22).

Eğitimin en önemli işlevleri arasında bilginin aktarılması, birey mesleki yaşama hazırlama, toplumsal değer ve normları yeni nesillere aktarmak gelmektedir (Yıldız, 2006, s.276). Değerler bütün eğitimsel çabaların temelleridir (Forest, 1973, s.25). Öğretimin kendisi ahlaki bir eylemi kapsar (Tom, 1984, Akt: Buzzelli&Johnston, 2001, s.876). Öğretim, öğretmenler sorumlu oldukları ve eğittikleri gençlerle uğraştıklarından dolayı ahlaki kararları içerir (Colnerud, 1997, s.627). Yaşı gözetilmeksizin bütün çocuklar farkında olmadan büyüklerinden, yaşlılarından, kardeşlerinden ve öğretmenlerinden edindikleri bazı değerlerle sınıfa girerler (Berghammer, 1985, s.2).

Yayla' ya (2005, s.2) göre insanın ahlaksal yapısı, geçirdiği eğitim süreciyle şekillendiğinden; eğitim ve ahlak birbiriyle yakından ilişkilidir. Eğitim, bireylere değerli olduğu düşünülen bir takım değerleri kazandırmayı hedefleyen ve bu yolla da bireyin mükemmelliğe yaklaştırmayı, olgunlaştırmayı sağlayan ahlaksal bir etkinliktir.

Toplumun değer yargılarını gelecek nesle aktarmak eğitimin amaçlarından belki de en önemli olanıdır. Değerlerin eğitimdeki rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve doğrudan ya da dolaylı bir şekilde değerler eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlar doğrultusunda açık veya örtük bir şekilde verilmiştir (Akbaba ve Altun, 2003).

Eğer toplumlar sosyal değerler sistemine sahip değilse bilimin sonuçları böyle toplumlarda olumsuz sonuçlar yaratabilir, insanlığa zarar verebilir ve bunun sonucunda değer sistemi yozlaşan veya yıkılan toplumlar yok olmaya mahkûmlardır. Toplumun değer sistemlerini korumak ve sürekliliğini sağlamak eğitimin sorumluluğundadır (Gürsel, 2004, s.2). Bu bağlamda; toplumsal sorunların önüne geçebilmek için bireyin bütünsel yani bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere çok yönlü gelişimine ve eğitimine önem vermek; bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmış bireyler yolu ile her yönden sağlıklı bir toplum oluşturmak ve toplumun sürekliliğini sağlamak çağdaş eğitimin hedefleri arasındadır.

Tozlu ve Yayla (2006, s.23)' ya göre; çağlar boyunca insanlar yeni nesle bir takım bilgi, beceri, değer ve kültürlerini aktarma yoluyla onların zihinsel, duyuşsal ve

ruhsal gelişimlerini sağlamak amacıyla; ahlaki, sanatsal, entelektüel değerler aktarmak için eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlemektedir.

Eğitimin kalitesi ve etkiliği doğrudan değerlere yöneltmesi ve değerler sistemi ile donanmış olması ile ilgilidir. (McLaughlin 2005; Prosser and Deakin 1997; Akt: Lovat&Clement, 2008, s.274). Eğitimin son hedefi değer oluşturmak ve değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir (Çağlar, 2005, s.304).

McGettrick (1995)'e göre değerler esasen eylemlere ve hayata şekil veren entelektüel bir temele sahiptir. Bu şekildeki tanım; değerlerin eğitimin amacına çok yakın olduğunu ve eğitimsel girişimlerin temel parçası olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Değerlerden yoksun eğitimin boş, sorumsuz ve çağdaş dünyaya uygulamada yoksun olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda temel değerlerle donanmış ve değerlere uygun davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmede okullara önemli görevler düşmektedir.

Leming'e göre (1993, s.5) genel olarak okullarda değerlerin öğretilmesi onaylanmakla birlikte hangi değerlerin öğretileceği tartışılmaktadır. Hangi değerlerin öğretileceği, değer öğretiminde en iyi yaklaşımın hangisi olduğu, bu süreçte okul ve öğretmen rollerinde ne tür değişimler olacağı gibi sorularda analaşmazlıklar çıkmaktadır (Akbaş, 2004, s.82). Bu soruların yanıtlandırabilmek için de okullardaki programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan literatür çalışmaları sonucunda ülkemizde eğitim alanında değerler eğitimi konusunda çok sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Değerler ve eğitimi alanında yapılan çalışmaların psikoloji, sosyoloji, ekonomi gibi alanlarda yoğunlaştığı görülürken, eğitim alanındaki araştırmaların henüz yeni olduğu görülmektedir. Ayrıca, literatür taraması sonucu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılması sürecinin tüm boyutlarına ve programdaki değerlerin tamamına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, programdaki tüm değerlere, değerlerin nasıl öğretildiğine, bu süreçte kimlerin etkili olduğuna, değerlerin kazanılıp kazanılmadığıyla ilgili değerlendirmenin nasıl yapıldığına dair sürecin tüm boyutlarını içeren sorular yoluyla öğretmenlerle görüşme yapılarak

ayrıntılı ve derinlemesine veri elde edildiği için diğer araştırmalardan farklılık teşkil etmektedir.

1.2. Eğitim Felsefeleri ve Değerler

Felsefenin derinlemesine incelediği temel sorgulama alanları olan varlık, bilgi ve değer konularının eğitimle de çok yakından ilişkisi vardır (Tozlu ve Yayla, 2006, s.24). Diğer bütün bilim dalları gibi; eğitim de daha önceleri felsefe alanı içerisinde bulunurken, günümüzde bağımsız bir alan, bir bilim haline gelmiştir. Eğitimin kökleri felsefeye dayanmakla birlikte; hem teorik hem uygulama boyutu ile felsefeden yararlanmaktadır (Kıncal, 2004, s.123).

“Eğitim felsefesi, eğitimde uygulanan kavramlarla, ilkelerle, inançlarla ve tavırlarla ilgilidir. Felsefe, bireyin belirli durumlarda nasıl davranacağını gösterir. Bir ülkede etkili olan eğitim felsefesi büyük oranda eğitim sisteminin yapısını sınırlandırır” (Doğan, 1997, s. 33). “İnsanla ilgili bilgilerin bütünleştirilmesi ve insanın tabiatı, değişme kapasitesi, sınırlılıkları hakkında sentezler eğitim felsefesi yoluyla ortaya konur” (Fidan ve Erden, 1996, s.109).

W.H. Kilpatrick, eğitim felsefesini, eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba olarak görürken; Dewey, çağdaş sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması problemlerini çözmeye yarayan bir alan olarak görmektedir (Kıncal, 2004, s. 128).

İnsan doğası gereği değer yaratmakta ve varlığa değer yüklemektedir. Değerler insan hayatını anlamlı kıldığından felsefenin kendi alanı içerisinde sorguladığı bir konudur. Eğitim de değer üreten ve değerleri bireylere aktaran bir süreç olduğundan felsefe ile yakından ilgilidir (Tozlu ve Yayla, 2006, s.25). Eğitim felsefesi, eğitime hem teorik hem de uygulama boyutunu incelemek ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için sorgulayıcı bir şekilde yaklaşır (Ekiz, 2007, s.3).

Eğitim değerler üzerine temellendirilir ve bir etkinliği, eğitim etkinliği olarak nitelendirmek ancak o etkinliğin değerli şeyleri içermesini sağlamak ile mümkündür

(Tozlu ve Yayla, 2006, s.25). Bu nedenle genel olarak çeşitli eğitim felsefelerini ve bunların değerlere bakış açısını incelemekte fayda vardır.

İdealizm'de eğitimin hedefleri akıl yoluyla ulaşılabilen mutlak doğrulardır ve istendik davranışlar da, akıl ölçüt alınarak özgür ve bilinçli yollarla seçilen, akla uygun olanlardır (Ocak, 2004, s.4). “İdealizmin eğitimdeki temel amacı, insanı olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi eğitmek; iyi, doğru ve güzel olana yönelmektir” (Tozlu ve Yayla, 2006, s.27).

Bu yaklaşıma göre değerler içsel ve evrensel olmakta; yer, zaman, mekân gibi olgulara göre değişmemektedir. Eğitimin amacı ise; öğrencinin doğruyu bulmasını ve doğuştan getirdiği gizilgüçlerini, yeteneklerini fark etmesini sağlamaktır. Değerler kültürel mirası oluşturmaktadır ve okulun görevi de bu değerleri öğretmektir (Gutek, 1997, Akt: Gürsel, 2004, s.2). İnsanın sahip olduğu yüksek değerler eğitim yoluyla daha da yükseltilebilir ve yine eğitim yoluyla uzun vadede yüksek değerler oluşturulabilir. (Kıncal, 2004, s.123).

İdealist eğitim yaklaşımının merkezinde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak öğretmen vardır (Sönmez, 2008, s.76). Bu yaklaşımda sağlam ve kültürlü bir kişilik geliştirmek çok önemlidir. Öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin veya özünün kendi kendine gelişimini sağlayacak öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Bu akıma göre eğitim, sosyal bir ortam içinde meydana gelir. Okul, toplumsal kurumlardan birisidir ve toplumun genel havasını yansıtır (Kıncal, 2004, s.123). “Öğrencilere bilgiyi sezdirme ve keşfettirme, öğretmenin en temel görevidir. Bununla birlikte eğitim, dolayısıyla okul, kültürel mirasın aktarılması ve değerlerin öğretilmesinde önemli bir rol üstlenir” (Tozlu ve Yayla, 2006, s.28).

Okullar, öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirecek etkinlikler ve örnek alabilecekleri rol modeller sunmalıdır (Çoban, 2004, s.2). İnsan kendisi karar verebilmeli, kendiliğinden hareket etmeli, yaratıcılığını ve aklını tam olarak kullanmalıdır (Kıncal, 2004, s.123). Değerleri ve kültürel mirası aktaran öğretmen davranışları, tutumları ve her yönüyle öğrencilerine örnek olmalıdır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerini veya tarihi, kültürel vb. örnek ürünleri taklit ederek öğrenirler.

“aktarılabak kültürel değerler, kişiye evrensel geręeęe yönelmelidir” ilkesi bu tarz eğitimin en önemli yönüdür (Sönmez, 2008, s.75).

Realizm’ e göre bilginin esası zihnimiz değil, dış dünyadır (Kıncal, 2004, s.124). Değerler geręeklięin yapısıyla biğimlendirilir. Eğitimin amacı, insanı en iyi, en mükemmelen yetilerle donatarak mutlu etmektir (Guterk, 1997, Akt: Grsel, 2004, s.2) ve insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışılamaz olarak kabul edilen değerleri öğretmektir (Kıncal, 2000, s.124). Realistler insanı sosyal bir varlık olarak görüp ve öğrenciye dünyayı öğretmede bilgi ve deneye önem vermektedir (oban, 2004, s.2).

Eğitimin temel görevlerinden biri, yeni kuşaklara kültürel mirası aktarmak ve aynı zamanda akıllarını kullanmalarını sağlayarak onları topluma uyumlu hale getirerek mutlu kılmaktır (Tozlu ve Yayla, 2006, s. 31). Eğitim hem toplum hem de birey için yapılmalıdır. Ancak bütün paręadan önce geldiği için, topluma kişiye göre daha çok önem ve öncelik verilmelidir (Sönmez, 2008, s.80).

Realistlere göre, “okulların görevi, öğrencilere dünyayı öğretmektir. Beceri kazanmak için öğrencilere geręek bilgiler öğretilir (Wiles ve Bondi, 1993:47; Akt: oban, 2004, s.2). Bu yaklaşıma göre ğretmen, daha bilgili olduğu ve dış dünyayı daha iyi tanıdığı için öğrencilerin ne öğreneceğine karar verendir. Realist eğitimde; öğrencinin bilişsel yapısı, öğretmenin mesleki yeterlilikleri ve eğitim-ğretim için uygun bir evre etkili olmaktadır (Kıncal, 2004, s.124).

Realist felsefeye göre eğitim sistemi çok iyi seçilmiş değerlerle donatılmalıdır. Öğretmen geręek dünyadan, kalıcı, değişmez ve değerli bilgileri, geręek öğrenme yolları ile değerleri öğreterek; alışkanlıklarında, davranışlarında ve yaşamında ahlaki ölçütlere göre davranmalarını öğretmelidir (Tozlu ve Yayla, 2006, s.30). Yani eğitim hayatın içinden ve günlük hayata uygun yapılmalıdır ve ğretmen önce teorik bilgi, bu bilgilerin günlük hayattaki uygulamaları ve en son aşamada da öğrencilerin bilgilerini pratiğe dökmelerini sağlamalıdır (Kıncal, 2004, s.124).

Pragmatizm, 19. yy.’ da Amerika’da ortaya çıkmış bu yaklaşıma göre; eğitim yaşamdan bir paręadır, öğrencinin aktif katılımı esastır, eğitim amaç ve yöntemlerinde esnekliğe ve deneme-düzeltmeye imkân verir (Tokdemir, 2007, s.21).

Değerlerin kaynağı insanın çevresindeki olay ve olgulara verdiği tepkilerdir. Dewey temellerini gelenek, görenek gibi unsurlardan alan değerler sistemlerinden farklı olarak; amaç, araç ve sonuç ilişkilerine dayanan daha sistematik bir değerlendirme ölçütü ileri sürer (Guttek, 1997, Akt: Gürsel, 2004, s.3).

Bu yaklaşımın esaslarını Kneller (1964) şu şekilde belirlemektedir:

- Realitenin sürekli değişimi,
- Değerlerin göreliliği,
- İnsanın sosyal ve biyolojik yapısı,
- Bir hayat tarzı olarak demokrasinin önemi,
- Bütün insan davranışlarında tenkitçi zekanın değeri (Tozlu ve Yayla, 2006, s.32).

İnsan doğası, toplum, yaşam her şey sürekli sonsuz bir oluşum ve değişim sürecindedir. Değerler ve ahlak ilkeleri de topluma, zaman ve kültüre göre değişen göreceli olgulardır. İnsan için bir şey ne kadar faydalı ise o kadar değerli ve iyidir (Tozlu ve Yayla, 2006: 33).

Değerler sürekli değişmektedir. İnsan hayatında kendisi için yararlı olanları seçen biyolojik, kültürel ve toplumsal bir varlıktır ve bilgi çevre etkileşimi ile oluştuğu için eğitimde konular günlük hayatın içinden seçilmelidir (Kıncal, 2004: 125).

Eğitimin amacı, ileriki yaşantısından rehberlik edecek temel bilgiler kazandırmaktır ve buna göre eğitim problem çözmeye dayalı değişime açık, süreklilik arz eden bir süreçtir (Guttek, 1997, Akt: Gürsel, 2004, s.3). Ayrıca pragmatizmde eğitim; kişiyi toplumda daha güçlü, verimli ve ehliyetli hale getirmek için işbirliği içinde, problem çözmeye dayalı, bilginin değişimine açık, dinamik bir şekilde yürütülen toplumsal bir iştir (Ocak, 2004, s.5). Bu anlayışa göre eğitim sürekli değişen ve gelişen durumlara uyum sağlayan bir yapıda olmalı ve öğrencilerin ilgi ve merak duygularından yola çıkarak yaşam problemleri içeren öğrenme ortamları sunulmalıdır. Böylece öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirmek ve aktif katılım yoluyla kalıcı öğrenme sağlamak eğitimin öncelikli hedefidir. “Okul yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir” ilkesi bu felsefeyi özetlemektedir (Tozlu ve Yayla, 2006, s.33-34).

Sönmez (2008, s.96-102) pragmatizmde eğitimi, mutlak doğru olarak değil sürekli değişim ve gelişime açık, sosyal süreç ve yaşantılarına dayalı konu, sorun veya durumları içeren programlar yoluyla; demokratik ve içsel disiplinin geliştiği, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı içerisinde; deney, gözlem, proje araştırmaları gibi bilimsel yöntemlerin kullanıldığı bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Varoluşçuluk' a göre insan hür seçimler yoluyla iyi-kötü, doğru-yanlış gibi tercihler yaparak, kendi hayatına kendisi yön ve anlam vermekte; psiko-sosyal anlamda kendi kişiliğini oluşturmaktadır (Kıncal, 2004, s.125).

Varoluşçulara göre; insanın bireysel özgürlüğü, sorumluluğu ve özneliği ön plandadır. İnsanın seçimlerini kendisinin yapmasından dolayı bu eylemlerin sonuçlarından sorumlu olması, kendi gerçekliğini tanıması, değerlerini kendisinin oluşturması, özgür olması bu felsefenin temelini oluşturmaktadır (Gutek, 1997; Akt: Tozlu ve Yayla, 2006, s.35).

Varoluşçu felsefeye göre değerlerin kaynağı kişisel tercihlerdir, bu nedenle değerler bireyden bireye, toplumdan topluma değişim gösterebilir. Eğitimin amacı ise; özgür kişilik gelişimini ve bireyselliği önemli kılmak ve buna uygun eğitim ortamları yaratmaktır (Değirmencioglu, 1997, Akt: Gürsel, 2004, s.3-4). Ayrıca, öğrencinin her şeyin üstünde tutulup, tek tek ilgilenildiği, sınır duruma getirildiği, kendini varoluşunu ve bütünsel gelişimini gerçekleştirmesine yönelik yaşantıların sunulduğu öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Sönmez, 2008, s.123-130).

Varoluşçuluk, diğer bir yandan toplumsal kurumların varlığına, grup öğretime, ahlak sistemlerine ve insanın sosyal bir varlık olarak eğitilmesine karşı olarak bireysel farklılıklara, mutlak özgürlüğe ve nasıl kullanılacağına, serbest seçimlere ve öğrenci merkezli eğitime odaklanmaktadır (Kıncal, 2004, s.125-126).

Bu felsefeye göre, “şayet okullar var olacaksa, öğrencilerin kendilerini tanımaları ve toplumdaki yerlerini öğrenmeleri için var olmalıdır” (Wiles ve Bondi, 1993, s.49; Akt: Çoban, 2004, s.3). Eğitimin amacı öğrenciye kendini tanımasına, gerçekleştirmesine, yeteneklerini fark etmesine ve sorumluluk bilinci geliştirmesine

yardımcı olmak, onun özenliğini her şeyin üstünde tutmaktır. (Gutek, 1997; Akt: Tozlu ve Yayla, 2006, s.35).

Natüralizm'e göre değerler insanın çevreyle etkileşiminin ürünüdür. Ahlak insanın temel ihtiyaçlarından doğar. Eğitimin amacı da; insanın doğasına uygun bir eğitim vermek yoluyla insanı bu doğaya uygun hayat için yetiştirmektir (Gutek, 1997, Akt: Gürsel, 2004:3).

Bu yaklaşıma göre; eğitim süreci öğrenci merkezli, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun demokratik programlar yoluyla, keşfederek öğrenmeye, inanç ve değerlerini kendisinin oluşturmasına fırsat veren, hayattan, doğadan ona yararı olacak gerçek konuların sunulduğu eğitim ortamları düzenlenmeli ve öğretmen tüm faaliyetlerde rehber ve davranışlarıyla örnek olmalıdır (Sönmez, 2008, s.107-108).

Bu felsefi akımlardan hareketle bazı eğitimci veya eğitim filozoflarınca geliştirilen bazı eğitim felsefeleri vardır. Bunlar üzerinde görüş birliğine varılmış ve ülkelerin eğitim sistemlerinin oluşmasında etkili temel eğitim felsefeleridir (Tozlu ve Yayla, 2006, s.36-37). Bu felsefeler; Esasicilik, Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık' tır.

Esasicilik (Essentializm), realist ve idealist felsefenin izlerini taşır ve konu merkezli bir yaklaşımdadır (Tozlu ve Yayla, 2006, s.37).

Eğitimin hedefleri “kişinin toplumsallaşmasını sağlama, başat kültürel değerleri ona kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, topluma uyumunu sağlama, bilgili ve becerili insanlar yetiştirme” olabilir (Sönmez, 2008, s.90-91).

Öğretmenin görevi ise; zihni boş olan öğrenciye bilgi ve beceriler yükleyen, sosyalleşme ve uyum sürecinde rehberlik eden, denetleyen, geleneksel değerleri, temel beceri ve konuları öğreten entelektüel liderliktir (Tozlu ve Yayla, 2006, s.39-40). Ayrıca öğretmen aktif ve merkezdedir; öğrenciler onun söylediklerini tekrar etmek ve ezberlemek durumundadır, öğrencinin içsel denetim ve disiplin kazanabilmesi için gerektiğinde katı disiplin yöntemlerine başvurabilir (Sönmez, 2008, s.90-92).

Daimicilik (Prennializm), akımlardan en tutucu ve en gelenekçi ve en değiştirilemez olanıdır. İnsan doğası gibi eğitimin de sürekli olduğuna inanır (Wiles ve Bondi, 1993, s.44). Onlara göre, eğitim mantıksallığı geliştirmelidir ve asıl amacı hayata hazırlık olmalıdır (Çoban, 2004, s.2). Bu felsefe realizmi temele alır ve eğitimin evrensel nitelikteki belli değişmez, mutlak ilkeler, gelenekler veya gerçeklere dayanması gerektiğini savunmaktadır (Tozlu ve Yayla, 2006, s.37).

Eğitimin hedefleri ise, aklını tutarlı kullanmasını sağlayarak her zaman her yerde geçerli olan, mutlak, değişmez evrensel ilke ve gerçeklere ulaşma ve uyum, dolayısıyla özgür ve mutlu etmek için geçmişte tartışılıp doğruluğu kanıtlanmış konular, gerçek yaşamdan değil ideal yaşamdan örnekler sunmaktır (Sönmez, 2008, s.85-86).

Öğretmen aktif ve merkezdedir; görevi ise değişmez ahlaki ilke ve değerleri öğretmek, kültürel mirası aktarmak ve bu yolla öğrencilerin değerleri tanıyıp, içselleştirmelerini sağlamalarına, düşüncelerine yardımcı olmaktır. Bu şekilde eğitimin amacı ise, rasyonel kişileri eğitmek, üstün zekâlı kişiler yetiştirmek ve akıllı kişiler seçmektir (Tozlu ve Yayla, 2006, s.37-38).

İlerlemecilik (Progressivizm), pragmatizme dayanan bu felsefe, öğretmen merkezli ve pasif insanlar yetiştiren, demokratik olmayan, katı ve baskıcı disipline ve geleneksel eğitimin şekilciliğine karşı çıkmaktadır (Tozlu ve Yayla, 2006, s.40).

İlerlemecilik anlayışında değerler birey ve toplum arasındaki etkileşimden oluşur ve görelidir. Değerler ne toplumu ne de bireyi merkeze alacak şekilde değil, birbirleri içinde ikinci duruma düşmeden işbirliği halinde çalışmalıdır. Değerler hem toplum hem de bireyler açısından faydalı olmalıdır (Sönmez, 2008, s.95-96).

Eğitimin amacı ise sürekli değişim ve gelişimi takip etmek ve öğretmek, demokratik ve sosyal hayatı geliştirmek ve bireylerin uyumunu sağlamaktır. Ayrıca okul yaşamın kendisi olmalı; aktif katılıma, işbirliğine, problem çözmeye dayalı öğrenci merkezli ve gerçek hayat problemlerinin, yaşantıların sunulduğu; öğretmenin

dayanışmayı ve paylaşmaya teşvik ettiği ve rehberlik yaptığı, demokratik bir öğrenme ortamı sunmalıdır (Tozlu ve Yayla, 2006, s.40-42).

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionizm) ilerlemeciliğin devamı olan ve pragmatizme dayanan yeni bir akımdır. Buna göre eğitimin temel amacı, değerler ve kültürlerin yeniden gözden geçirilmesi yoluyla toplumu yeniden düzenleyip, gerçek demokrasiyi yeniden hayat geçirmektir (Tozlu ve Yayla, 2006, s.42).

Eğitim içeriğinde sürekli değişen ve gelişen düzene uyum sağlamak amacıyla, tutarlı değerlere yer verilmeli; bilimsel yöntem, eleştirel düşünmeye ve uygulamaya ağırlık vererek öğrenci aktif hale getirilmeli ve demokratik bir sınıf-okul ortamı oluşturulmalıdır (Sönmez, 2008, s.103-105).

Çağı analiz ederek, olumsuzluklardan kurtulmak için sevgi, barış, kardeşlik gibi ortak değerlere dayalı bir toplum düzeni oluşturma ve bu yolla sosyal reformlar yapabilmek için eğitim gereklidir. Ayrıca öğretmen de bu reform ve değişimi temsilcisi olarak öğrencilerin problemlerinin farkına varmalarına yardım eden ve fırsat eşitliğine önem veren bir proje başkanı ve araştırma yöneticisi olmalıdır (Tozlu ve Yayla, 2006, s.42-43).

Genel olarak; öğretmenin başarılı olabilmesi eğitim sistemini, eğitimin genel amaçlarını ve eğitim felsefesini iyi bilmesine bağlıdır. Sahip olduğu felsefe; öğretimine yön veren, neye önem ve öncelik vereceğine, konuyu mu öğrenciyi mi merkeze alacağına rehberlik eden; tercih, inanç ve seçimleri olmakla birlikte onun öğretimini doğrudan etkilemektedir. Örneğin bazı öğretmenler sahip olduğu felsefeye göre manevi değerlere, bazıları da uygulamalı eğitime öncelik vermektedir (Doğan, 1997, s.33).

1.3. Sosyal Bilgiler Kavramı

Eğitimin temel amaçlarından birisi, bireyi yaşadığı topluma uyumlu hale getirmek için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktır. Böylesine hayati bir amacı sadece gelenek-görenekler gibi informal bir yola indirgemek ve bunlarla yetinmek, her yönden sağlıklı ve modern hayatın gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi mümkün kılmamakta, daha sistematik bir süreçte gerek duyulmaktadır. Bu

nedenle, ilköğretim okullarının 1., 2. ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi; 4. ve 5. sınıflarında ise Sosyal Bilgiler dersleri yoluyla yaşam ve yaşama uyum için gerekli temel bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaktadır.

Özcan (2002, s. 17)'a göre; Sosyal Bilgiler dersinin özellikle ilköğretim düzeyinde kritik bir rolü ve sorumluluğu vardır. Çünkü öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimi; sosyalleşmesi, toplumdaki rollerini yerine getirebilmesi için gerekli eğitimsel bilgi ve beceriler bu derste kazandırılmaktadır (Akçay, 2008, s.237).

Öztürk (2007, s.23)'e göre 20. yy. boyunca sosyal bilgilerin ne olduğu, amaç, içerik, yöntemin ne olması gerektiği ile ilgili uzun tartışmalar yapılmıştır. Sosyal Bilgilere yönelik yapılan tanımlardan bazıları şöyledir:

“Sosyal Bilgiler; sosyal ve insanlarla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutundan disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünebilen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır” (Doğanay, 2002, s.17).

Barr, Barth ve Shermis'in (1978) “vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesi” olarak tanımladığı Sosyal Bilgilerin; çocuğa hayat boyu ihtiyaç duyacağı bilgi, tutum/değer ve becerileri kazandırırken, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesinde de çok önemli bir rolü vardır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, Öztürk ve Dilek, 2002, Akt: Öztürk ve diğ, 2004, s.108)

Sönmez (2005, s.455)'e göre ise; Sosyal Bilgiler toplumsal yaşamı düzenleyen tüm toplumsal olgu veya ilişkileri içeren toplumsal gerçek ile kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir. “Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2007, s.24).

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset

bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB,2005, s, 51)

Bu tanımlara göre Sosyal Bilgiler, genel olarak birçok disiplini bütünlüştürülmüş bir şekilde ele alan ve bireyin çok boyutlu gelişimini amaçlayan; değişen dünya şartlarına ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilen, etkili ve doğru kararlar alabilen, temel bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış, demokratik ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan ve içeriğini de toplumla ilgili her şeyin oluşturduğu bir alandır.

Sosyal Bilgilerin esas çalışma alanı; bireyin sosyal kurumlar, eşya, dünya gibi faktörlerle ilişki ve etkileşimi ile bu etkileşimin dün, bugün ve yarınki gelişiminin zaman boyutu içerisinde incelenmesi; toplumdaki gelenek görenekler, sosyal problemler ve çözümleri, bireyin yaşamsal ihtiyaçları gibi konulardır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler, kültürel mirası ve özelliklerini, bireyin sosyal ve fiziki çevresi ile ilişkilerini ve tüm bunların yaşamımıza olan etkilerini temele alan bir derstir (Güngördü, 2002, s.130).

Doğanay (2002, s.16)'a göre insanın kendisini ve diğerlerini daha iyi anlamasına yardımcı olan, insanları ve yaşamları konu eden Sosyal Bilgiler çok disiplinli ve disiplinler arası bir alan olduğu için tanımlanması zordur. Sosyal Bilgilerin ayırt edici özelliği vatandaşlık yeterliklerini kazandırmayı amaçlaması ve bütüncül, disiplinler arası bir oluşudur.

Sosyal bilgiler eğitiminin başlıca görevleri Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan ve cumhuriyete sahip çıkan, Atatürk milliyetçiliği doğrultusunda birbirlerine bağlılık duyan, geleneksel değerlerin olumlu yanlarını korumakla birlikte evrensel ve çağdaş değerleri kabullenen bireyler yetiştirmektir (Safran, 2006, s.15).

Turner (1999, s.8)'a göre Sosyal Bilgiler dersinin evrensel düzeydeki amaçları; öğrencilerin merak ve ilgi duymasını sağlayarak dersi öğrenmeye istekli hale getirme, güncel olaylarla ilgili farkındalıklarını ve duyarlılıklarını arttırma, kavram geliştirme, yaşamlarında gerek duyacakları bilgi, beceri ve tutumları kazandırma, problem çözme

ile doğru ve etkili karar verme becerilerini geliştirme, demokratik değerleri benimsemiş ve küresel değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirir (Yaşar, 2005, s.333).

Sosyal Bilgiler kavramı tanımlarının ortak noktalarını oluşturan ve aynı zamanda sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçları olan özellikler; etkili vatandaşlık, toplumsallaşma ve karşı toplumsallaşma, insan deneyimlerinin bütünlüğü, bilimsel düşünme yöntemi, zaman (geçmiş-bugün-gelecek) boyutudur (Doğanay, 2002, s.17).

Sosyal Bilgiler dersinin okullarda okutulmasının amacı, devletin istediği insan tipini yetiştirmenin bu dersle mümkün olmasıdır. Sosyal Bilgiler bireyin yaşadığı toplumun yönetim rejimine (demokratik, totaliter veya sosyalist gibi) göre şekillenir ve bu rejimin özelliklerini yansıtır. Bu anlamda da bireylere verilen sosyal bilgi, içinde yaşanılan toplumun değer ve kurallarına göre şekillenir (Safran, 2006, s.12).

Sosyal bilgilerin genel amaçları içerisinde bireyin topluma uyumu, değerlerine sahip çıkması ve yaşamında karşılaştığı problemlere çözüm bulması gibi konular yer almaktadır (Bahar, 2007, s. 48).

Horasanlı (1970, s.1)'ya göre; Sosyal Bilgiler öğretiminde hedef öğrencilerin batıl fikirlere körü körüne inanması değil gerçeğe ve doğru bilgiye araştırma yaparak ulaşma, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi ve bireyin başkalarının fikirlerine saygı duyarak kendi fikirlerini ortaya koymasudur (Oğuz, 2007, s.44).

Sosyal bilgiler insan ruhunu, milli ahlak ve kültürü düzenleyen, insan eğitimi açısından eğitici bir derstir. Ayrıca bireyi özgürleştiren sosyal bilgiler eğitimi, bireyin vatanına ve milletine bağlılığını arttırırken, bireyin ahlak yapısını terbiye eden ve bu terbiyenin gelecek nesillere aktarılmasında büyük önem taşımaktadır (Bahar, 2007, s. 48).

Sosyal Bilgiler tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi alanlarından oluşan içeriğini öğretirken bir taraftan da sosyal beceri ve değerleri öğretir. Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitaplarında değer eğitimi, karakter eğitimi gibi bölümler bulunmaktadır (Bacanlı, 2006, s.47).

Günümüz küreselleşen dünyasında küresel eğitim de, dünya vatandaşlığı semsiyesi adalet, barış gibi bir takım değerlerle ilişkilere olumlu katkı sağlayacak bir yapıya gelmek durumunda ve bu da Sosyal Bilgiler dersinin görev ve sorumluluğundadır (Ece, 2007, s.10).

1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler kavramı, eğitimde ilk kez ABD’de orta dereceli okulların programlarını düzenleyen bir komite tarafından 1916 yılında resmi bir şekilde kullanılmıştır (Güngördü, 2002, s.131). Cumhuriyetten önce 1892 ve 1913’de sosyal bilgiler dersinin konuları ilköğretim programlarında ayrı dersler olarak yer almış; 1926, 1936, 1948 programlarında ise tek disiplinli program deseni yaklaşımıyla Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerine yer verilmiş; 1962 İlkokul Program Taslağında da ilk defa disiplinler arası bir yaklaşımla “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adıyla okutulmuş (Sönmez, 1997) ve 1968 İlkokul Programı’nda ders ilk defa “Sosyal Bilgiler” adını almıştır.

1968 Geliştirilmiş İlkokul Program Taslağı Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin birleştirilmesi işini tekrar ele alarak bu derslerin olabildiğince birbirleriyle kaynaştırılması yoluyla üniteler oluşturmuş ve bu dersin adına “Sosyal Bilgiler” denmiştir. Yine aynı yıl taslak program üzerinde ünitelerin geliştirilmesi gibi düzenleme ve geliştirme çalışmaları yapılarak gerçek Sosyal Bilgiler anlayışına daha yakın bir program olan 1968 İlkokul Programı çıkarılmış ve bütün ilkokullarda okutulmuştur (Güngördü, 2002, s.132).

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ise, Türkiye Cumhuriyeti’ni oluşturan unsurlarla ve demokrasi, insan haklarıyla ilgili olumlu tutum ve bilinç geliştirmeyi; bilgi, beceri, ahlak sahibi; kendi görev ve sorumluluklarını bilen; karar verme ve problem çözme becerilerine sahip yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB,1998, Akt:Öztürk ve Dilek, 2002, s.72-74).

Ancak Öztürk ve Dilek (2002, s.78)’e göre 1998 programı 1968 programından sadece içerik yönünden küçük farklılıklar içermekte, amaçlarda farklılıklar görülmemektedir. Avrupa Birliği’ne girmeye çalıştığımız, bilgi patlaması yaşadığımız

ve küreselleşen dünya göz önünde bulundurulduğunda, 1998 programının değer ve beceri boyutunu sınırlandırarak bilgi boyutunu ön plana aldığı ve bu boyutların dengesi açısından pek uyumlu olmadığı; bu şekilde de ihtiyaçlara cevap vermekte yetersiz kaldığı için Sosyal Bilgiler Programının acilen geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Dünyada bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı değişim ve gelişimi takip edebilmek ve uyum sağlayabilmek, yaşadığımız çağın şartlarına uygun bireyler yetiştirebilmek gibi nedenlerle Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı program geliştirme çalışmaları yaparak; 2004-2005 eğitim-öğretim yılında geliştirilen programların 9 il, 120 pilot ilköğretim okulunda uygulaması yapılmış, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında da programlar uygulanmaya başlanmıştır.

Programın hazırlanma gerekçesi bakanlık tarafından şöyle açıklanmıştır:

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişim ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk halini almıştır (MEB, 2005, s.43).

Yaşar'a (2005, s. 330) göre; dünyadaki gelişmelerle eğitimsel gelişmelerin paralellik göstermesi ve eğitimde kalite ve eşitlik arayışı, ekonomi ve demokrasiye duyarlılığın sağlanması, küresel değerler potasında bireysel ve ulusal değerleri geliştirmek, sekiz yıllık temel eğitimde program; yatay ve dikey ekseninde de kavramsal bütünlüğü sağlamak, Avrupa Birliği normları ile uyumlu hale getirmek gibi belirtilen nedenler programın hazırlanmasında gerekçeleridir.

MEB İlköğretim Programları (1-5) Tanıtım Kitapçığında (s. 5) İlköğretim programlarının yenilenmesinde;

- Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
- Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
- Milli kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,

- Öğrencilerin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
- Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
- Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,
- Öğrenme-Öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilemesi anlayış ve ilkeleri esas alınmıştır.

MEB İlköğretim Programları (1-5) Tanıtım Kitapçığında (sayfa 9-10) öğretim programlarının temelinde ülkemizin toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri yer aldığı; modern dünyadaki gelişmelerden hareketle bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ülkemizin temel değerleri ile bütünleştirildiği belirtilmektedir. Ayrıca öğretim programlarının dayandığı toplumsal temeller arasında; dürüstlük, adillik, hoşgörü, girişkenlik gibi temel değerlerin ve barışseverlik, vatanseverlik, kahramanlık gibi Türk toplumunun milli, manevi ve ahlaki değerlerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi yer aldığı belirtilmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler programının vizyonu;

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılablarını benimsemiş, Türk tarihi ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerisi gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir (MEB,2005)

Programın vizyonunu oluşturan ifadeler bilgi ve ezbere ağırlık veren eski programın da “Açıklamalar” kısmında -iyi niyet- ifadeleri olarak yer alırken, yeni programda ise bu ifadeler doğrudan verilecek değer ve becerilere vurgu yapmakta; niyet boyutundan uzaklaştırılarak etkinliklerle somutlaştırılmakta ve kazanılabilecek ve geliştirilebilecek bir hale getirilmektedir (Ata,2007, s. 73).

1.4.1. Programın Yaklaşımı

SBDÖP’ nin temel felsefesi eğitimde yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacılıktır ve bu yönüyle SBDÖP önceki programlar açısından büyük

farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, dünyada eğitim bilimlerindeki gelişmelerin ve yeni paradigmalara göz önünde bulundurularak programa yansıtıldığı ve programın çağdaş yaklaşımları temele aldığı dikkat çekmektedir.

Yaşar (2005, s. 337)'a göre SBDÖP'da benimsenen temel yaklaşım yapılandırmacı kuram çerçevesinde, öğrenciyi merkeze alan, salt bilgiye ağırlık vermeyip beceri ve bilgi boyutlarını dengeleyen, çocuğun yakın çevresi ve kendi yaşantılarından hareketle bireysel farklılıkları dikkate alarak çocuğun çevresiyle etkileşimi için fırsatlar sunan yeni bir anlayıştır.

Yapılandırmacılık öğrenme hedeflerinin öğrencilerin ilgilerine, yaşantılarına ve çevrelerine dayalı, gerçek yaşamla bağlantılı, üst düzey öğrenme, düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanan; bireyin ne değil nasıl öğreneceğine ve ürüne değil sürece ve bu şekildeki değerlendirmeye odaklanan; öğrenmenin öğrencinin sorumluluğunda olduğu, bilginin üretimine ve farklı şekillerde kullanılmasına dayanan; sürecin tüm boyutlarının öğrenci ile planlandığı, öğrencinin sürecin merkezine alındığı ve öğretmenin bu süreçte öğrenciye rehberlik yaptığı bir anlayıştır (Koç ve Demirel, 2004, s.175-177).

Temelinde nitelikli vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersi yaşamla iç içe olan bir derstir. Bu nedenle öğrencinin ön bilgilerinde hareket eden; yaparak yaşarak öğrenmeye, araştırma ve inceleme yapma becerisini geliştirmeye, eleştirel bakış açısı kazanmaya, aktif ve anlamlı ve kalıcı öğrenmeye önem veren yapılandırmacılık yaklaşımı bu ders için çok uygun bir yaklaşımdır (Yanpar, 2007, s.89).

Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis'in (1977) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar (MEB, 2005, s.52):

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

1.4.2. Program Deseni

Eski programdan farklı olarak sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi derslerle sınırlandırılmayıp; antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi gibi disiplinler ilave edilerek, toplu öğretim anlayışına uygun öğrenme alanları ve üniteler belirlenmiştir (Ata, 2007, s. 73). Ayrıca genişleyen program anlayışından uzaklaşıp, sarmal program anlayışına geçilmiş ve sosyal bilimlerin içeriğini oluşturan bütün disiplinlerle ilgili etkinliklere yer verilerek disiplinlerarası program deseni çerçevesine uygun üniteler belirlenmiştir (Yaşar, 2005, s.337).

SBDÖP’da üniteler, ünitelerin içerdiği kavram, beceri ve değerlerin dağılımında yatay ve dikey ilişkilere yer verilmiştir (Ata, 2007, s.75). Örneğin; 4. ve 5. sınıflarda öğrenme alanlarının isimleri aynı olmakla beraber, 4. sınıfta “birey ve toplum” öğrenme alanının kazanımları daha çok çocuğun kendisini tanıması ile ilgiliyken; 5. sınıfta aynı öğrenme alanının kazanımları daha çok ayrıntılı ve kapsamı genişletilmiş bir halde çocuğun çevresiyle olan ilişkileri ile ilgilidir (Ayten, 2006, s.34).

Bu yaklaşım programda şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2005, s.6):

“Son yıllarda bazı eğitimciler tarafından “genişleyen çevreler” programına yönelik haklı ve yerinde eleştiriler yapılmaktadır. Örneğin 8-13 yaşlarındaki çocukların yakından uzağa ilkesinin tersine Çin Seddi, Piramitler, dünyanın en uzun, en kilolu, en yaşlı insanı gibi konularla ilgilendiği görülmüştür. Bu yüzden ünitelerin sıralanması “yakından uzağa” ilkesine göre yapılırken, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır.”

1.4.3. Programın Amaçları

SBDÖP’nin temel yaklaşımı, öğrencileri beceri, kavram ve değerlerle donatarak bilgiyi üretmek ve kullanmalarını sağlamak, onları etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak yetiştirmektir (Ata,2007, s. 73).

Sosyal Bilgilerin öğretimindeki en önemli amaç, toplumsal kişilik kazandırmak ve bu yolla iyi bir yurttaş yetiştirmektir. İyi bir yurttaş, çevresi ve çevresindeki olayların; kendine ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının; topluma nasıl uyum sağlayacağını bilincinde ve farkındadır (Koca vd. , 2008, s.247).

Buna göre programın genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir (MEB,2005, s.9):

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

SBDÖP davranışçı kuramın yansıması olan hedef ve davranış ifadesinden uzaklaşarak “kazanım” kavramı ile farklı bir terminoloji gündeme getirmektedir. Kazanım, hem hedefleri hem de davranışları; yani bilgi, beceri ve değerler gibi çok

boyutlu unsurları içermekte ve yapılandırmacılık gibi çağdaş öğrenme kuramlarının sonucu olarak öğretmenin ne öğreteceğine değil, öğrencinin öğreneceklerine işaret eden bir kavramdır.

Eski program hedef ve davranış ifadelerine sıkça yer verirken SBDÖP kazanımlar daha az olmasına karşın içerik olarak daha anlamlıdır. Kazanım “öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır. 4. sınıf için 46, 5. sınıf için 47 kazanım ve her ünite için ortalama 4-8 kazanım belirlenmiştir (Ata, 2007, s.75).

“Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır” (MEB, 2005, s.52).

Etkili bir vatandaşın bilgi, beceri ve değerler kapsamında sahip olması gereken temel özellikler şöyle sıralanabilir (NCSS,2002):

- Demokratik değerleri benimser ve bu değerler doğrultusunda yaşamaya çalışır.
- Toplum yararını düşünerek sorumluluk alır.
- Ulusun kuruluşuyla ilgili belge ve olaylar karşısında bilgilidir.
- Vatandaşlıkla ilgili kurumlar ve siyasal süreçler ile ilgili bilgiye sahiptir.
- Ulusal ve küresel düzeyde insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkındadır.
- Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak ve bilgisini geliştirebilmek için çeşitli kaynaklardan bilgiler arar ve çeşitli bakış açılarını değerlendirir.
- Farklı bilgi ve görüşleri değerlendirir, farklı bakış açıları geliştirir.
- Karar verme ve problem çözme becerilerini etkili bir biçimde kullanır.
- Bir grup içinde etkili bir biçimde işbirliği yapabilme becerisine sahiptir.

Buradan hareketle iyi yurttaşın sadece görev ve sorumluluklarını bilmekle kalmayıp, yaşadığı hayata ve çevreye uyumu için bir takım becerilerle donanmış; toplumsal kişilik gelişimi için ise hem yaşadığı toplumun değerleri, hem de evrensel değerle donanmış ve bunlara göre eylemde bulunan ve böylece etkin duruma gelen bireyler olması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca Yaşar (2005, s.328)’a göre SBDÖP’de vurgulanan etkili ve sorumlu vatandaş kavramı; 1998 programındaki sınırları tam olarak belirlenmemiş ve öznel özellikler taşıyan iyi vatandaş kavramına göre daha ayrıntılı, net ve içeriği

sınırlandırılmış şekildedir. Yani etkili vatandaşın hangi bilgi, beceri ve değerlerle donanmış olması gerektiği ve sorumlulukları vurgulanmaktadır.

1.4.4. Programın İçeriği

İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4 ve 5. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için toplam 36 haftada 108 saatlik bir ders süresi öngörülerek hazırlanmıştır (MEB, 2005, s.6).

2005 SBDÖP, eski programdan farklı olarak konu-alt konu anlayışından uzaklaşarak, bilgi, beceri ve değerlerin birlikte işlendiği, kazanımlarda bu boyutların yer aldığı ve etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı, yakından uzağa ilkesinin göz önünde tutularak öğrenme alanları yaklaşımını temele alan bir içeriğe sahiptir (Yaşar, 2007, s.338).

2005 SBDÖP sosyal bilimlerle ilgili psikoloji, tarih, coğrafya gibi disiplinlerin aynı çatı altında birleştirmeyi sağlayan ve insan faaliyetlerini bütünleştirici bir anlayışla eksiksiz olarak işlemek için öğrenme alanı terimine yer vermektedir (Ata, 2007, s.75).

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır (MEB,2005, s.102).

Sosyal Bilgiler dersi dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar

Öğrenme alanları, bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilir. Örneğin, “Birey ve Toplum” Psikoloji ve Vatandaşlık Bilgisini; “Kültür ve Miras”,

Antropoloji, Tarih ve Vatandaşlık Bilgisini; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Coğrafya’ yı, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” Ekonomi’ yi, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” Sosyoloji’ yi, Vatandaşlık Bilgisini, Hukuku içermektedir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Küresel Bağlantılar” disiplinler arası alanlardır.

Öğrenme alanları, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam etmektedir. Bir ünite, bir ya da birden fazla öğrenme alanını içerebilir. 4. ve 5. sınıfta 8 ünite vardır. 4. sınıfta “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içinde düşünülmeyle birlikte, özellikle “Kendimi Tanıyorum”, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “İyi ki Var” ünitelerinde kazanım olarak ifade edildi. Aynı şekilde 5. sınıfta da diğer öğrenme alanları içinde düşünülmüş, “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı özellikle “ Adım Adım Türkiye” ve “Gerçekleşen Düşler” ünitelerinde kazanım olarak yer almıştır .

1.4.5. Programın Yapısı

SBDÖP’ni oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır.

1.4.5.1. Beceriler

Bilgi patlamasının yaşandığı günümüz dünyasında bilgileri olduğu gibi alan boş zihinler giderek kıymetini yitirmekte, bu karmaşık bilgi çağında kendi için anlamlı olan bilgileri seçerek, ezberlemek yerine bilgiyi kullanmayı, yeni bilgiler üretmeyi ve bilgiyi farklı alanlarda kullanmayı becerebilen bilgi çağına uygun bireyler ön plandadır. Çağdaş öğretim yöntemlerini temele alan, yaşanan topluma ve modern dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan SBDÖP’ de beceri, “öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005, s.52).

Bütün derslerin öğretim programlarında 1. sınıftan 8. sınıfa kadar geliştirilmesi beklenen dokuz ortak beceri (ilk dokuz madde) ve bu ortak becerilerin kazandırılmasının yanı sıra SBDÖP’ nin kazandırmayı hedeflediği kendine özgü beş beceri vardır. Bu beceriler SBDÖP’ da “doğrudan verilecek beceri” başlığı altında verilmektedir.

Bu becerileri aşamalı olarak şöyle sıralayabiliriz (MEB, 2005, s.52):

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim ve Empati Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisidir.

1.4.5.2.Kavramlar

Ata (2005, s.77)'ya göre kavramlar düşünme faaliyetimizin en temel araçları ve unsurlarıdır ve 2005 SBDÖP kavramların kullanımı yoluyla öğrencilerin tümevarımsal ve tümden gelimsel düşünme becerilerini kazandırmayı önemsemektedir.

Kavramlar nesnelere doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlenen özelliklerinden oluşan, gerçek dünyada değil düşüncelerde var olan ve geçirilen yaşantılar yoluyla hem sayıca hem de nitelik olarak değişen temel yapılardır (MEB, 2005, s.86). Yani kavramlar nesnelere insan zihnindeki soyut ve genel tasarımlardır.

Yel (2005, s.148)'e göre ilköğretim çağındaki öğrencilerin temel bilişsel yapılarının oluşmasında ve yeni öğrenmelerinde kavramlar önemli bir yere sahip olduğundan, öğrencilerin sosyal bilgiler ile ilgili ilkeleri öğrenebilmeleri ve sosyal problemleri çözebilmeleri için temel kavramları çok iyi bilmeleri gerekmektedir.

Kavramlar sosyal bilgiler öğretiminde temele alınmalıdır. Çünkü kavramlar öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırır, iletişimi kolaylaştırır, öğretimi bireyselleştirir,

doğru ve yanlış algılamayı ayırt etmeye yardımcı olur (Doğanay, 2003, s.234-237;Akt: MEB, 2005, 86).

Kavram öğretiminde; öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın tanımını vermek, kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerini belirtmek, öğrencinin kavramla ilgili olumlu-olumsuz örnekler bulmasını sağlamaya yönelik basamaklardan oluşan geleneksel yöntem ile öğrencinin birçok örnekten hareketle kavramın tanımlayıcı niteliklerini bularak, bu yolla genellemeye ulaşmasına dayalı daha yeni bir yöntem kullanılmaktadır. Kavramları kesin olarak tanımlamak zor olduğundan geleneksel yöntemin zayıflıkları vardır. Ancak iki yöntem de belirli durumlarda kullanılabilir. Ayrıca kavram öğretiminde; soyut yapılar olan kavramları somutlaştırmak için Anlam Çözümleme Tabloları, Kavram Ağları ve Kavram Haritaları gibi grafik materyaller kullanılmaktadır. SBDÖP’da her kavram giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyi olmak üzere hangi derecede verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Buna göre 4. sınıfta farklı düzeylerde toplam 91, 5. sınıfta ise yine farklı düzeylerde toplam 121 kavram bulunmaktadır (MEB, 2005, s. 87-93).

1.4.5.3.Öğrenme Alanları

“Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır” (MEB, 2005, 102). Bu bağlamda öğrenme alanları programın yapısını oluşturan tüm öğelerin ilişkisel olarak düzenlendiği ve ünite veya temaları barındıran, bir veya birden çok disiplini içeren yapılar olarak tanımlanabilir.

“Öğrenme alanları, bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilir. Örneğin, “Birey ve Toplum” Psikoloji ve Vatandaşlık Bilgisini; “Kültür ve Miras”, Antropoloji, Tarih ve Vatandaşlık Bilgisini; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Coğrafya’ yı, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” Ekonomi’ yi, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” Sosyoloji’ yi, Vatandaşlık Bilgisini, Hukuku içermektedir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Küresel Bağlantılar” disiplinler arası alanlardır” (MEB, 2005, s. 102).

Öğrenme alanları 4. sınıftan başlayıp 8. sınıfa kadar devam eden bir yapı göstermektedir. “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı diğer öğrenme

alanları içinde düşünölmüş; 4. sınıfta “Kendimi Tanıyorum”, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “İyi ki Var”; 5. sınıfta ise “ Adım Adım Türkiye” ve “Gerçekleşen Düşler” ünitelerinde kazanım olarak yer almıştır (MEB, 2005, s. 102).

Ata (2007, s.76)'ya göre 4. sınıftan başlayarak giderek derinleşen öğrenme alanları ünitelerin tasarlanmasında program geliştirmeciye ve ders kitabı yazarlarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenme alanlarının belirlenmesinde NCSS' nin temalarından yararlanıldığı görölmektedir.

1.4.5.4. Değerler

Değerler; modern eğitim paradigmaları ışığında SBDÖP' nın temel felsefesi, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, öğretim yöntem-teknikleri, ölçme-değerlendirme gibi öğelerde görölen köklü değişikliklerin paralelinde “Doğrudan Verilecek Değer” başlığı altında, açık ve net bir şekilde programa eklenen yeni bir boyuttur. Paradigmatik dönüşümlerin ve gelişmelerin göz önünde tutulduğu SBDÖP'ı, modern çağın gereklerine uygun olarak içeriği sadece bilgi boyutuna indirgeme gibi anlayışlardan uzaklaşarak; bireyin hem bilişsel, hem psiko-motor, hem de duyuşsal özellikler bakımından bütüncül ve çok yönlü gelişimini hedeflemektedir. Bu anlamda önceki programlardan farklı olarak değerler örtük program boyutuna itilmemiş ve her öğrenme alanı ile ilgili değer veya değerler ilişkilendirilmiş, yani hangi öğrenme alanında hangi değer kazandırılacağı önceden belirlenmiştir.

Tablo 1: Doğrudan Verilecek Değerler ve İlişkilendirildikleri Öğrenme Alanları

Öğrenme Alanları	Doğrudan Verilecek Değer	
	4.Sınıf	5.Sınıf
BİREY VE TOPLUM	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü	Sorumluluk
KÜLTÜR VE MİRAS	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanseverlik	Estetik
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	Doğa sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık
ÜRETİM, DAĞITIM	Temizlik ve Sağlıklı	Çalışkanlık

VE TÜKETİM	olmaya önem verme	
BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	Bilimsellik	Akademik dürüstlük
GRUPLAR, KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER	Yardımseverlik	Dayanışma
GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM	Bağımsızlık	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
KÜRESEL BAĞLANTILAR	Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık

Buna göre SBDÖP'nda, 4. sınıfta toplam 11; 5. sınıfta ise toplam 9 değer, ilişkilendirildiği öğrenme alanı içerisinde kazandırılması öngörülmüş ve öğretmene değerlerin öğretiminde kullanabileceği yaklaşımlar açıklanmıştır.

1.5. Değerler ve Öğretimi

1.5.1. Değer Kavramının Tanımı

Sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri olan değer, son yüz yıldır sosyal bilimlerin farklı alanlarına konu olmuştur. Değeri inceleyen başlıca bilim adamları sosyologlar, sosyal antropologlar, sosyal psikologlar ve son yıllarda da kültürler arası psikologlardır (Bacanlı, 2002, s. 205).

Değer kavramını farklı birçok bilim dalının konu edinmesi, her bilim dalının kavramı kendi disiplin alanı içerisinde ve kendisiyle ilgili boyutlarını incelemesi kavrama çok farklı anlamlar yüklemiştir. Bu nedenle değeri inceleyen bilim dalına göre de değer kavramı tanımı farklılaşmakta ve tüm bilim dallarında kabul edilen, genel geçer bir tanıma ulaşmak zorlaşmaktadır. Bu anlamda, değerle ilgili kesin bir tanım vermek yerine, farklı alanların ve bilim adamlarının değer kavramına yüklediği anlamları ve yaptıkları değer tanımlarını incelemenin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilimlerde ilk defa Znaniecki tarafından kullanılan “değer” kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995; Akt: Yılmaz, 2008: 44).

McGettrick (1995)’e göre değer, düşüncelerimize, eylemlerimize ve davranışlarımıza şekil veren ve yönlendiren kalıcı ilkelerdir. Prince-Gibson ve Schwartz (1998, s.49)’a göre değerler durumlar arası amaçlar ve önemde çeşitlenen, bir kişi veya grubun yaşamında rehberlik eden ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992).

Değerler, arzu edilen durumlar, nesnelere, amaçlar veya davranışlar; belli durumlardan üstün olan ve davranışın alternatif şekilleri arasından seçim yapma ve yargıda bulunmada kullanılan normatif standartlardır (Schwartz ve Bilsky, 1987; Akt: Elizur ve Sagie, 1996, s.573).

Levy (1986)’ya göre eğer bir madde değer olarak düşünülüyorsa, onun tanım kümesi durumun veya amacın önem derecesini değerlendirilmektedir ve derecesi “çok önemliden” “çok önemsiz” e doğru olmalıdır (Elizur ve Sagie, 1996, s.573).

Bu anlamda değer; bireyin yaşamında seçim yapmasında ve yargıda bulunmasında kullandığı hayatına yön veren ve önem sırasına göre çeşitlenen ilke ve standartlar olarak tanımlanabilir.

Değer, “arzu edilen, peşinden gidilen, olaylar karşısında insanın kendisini kontrole sınırlar koymasısıdır” (Bolay ve Sarıkavak, 2003, s.18). Özgüven (1994, s.351)’e göre değerler, insanların eylemlerde ölçüt olmakla kalmayıp aynı zamanda duygu ve düşüncelerinin de kaynağı ve nedeni de olmaktadır. Bireyin önem verdiği ve kendini bağlı hissettiği değerler bireyin düşünce ve davranışlarında belirleyici bir işleve sahiptir (Yapıcı ve Zengin, 2003, s.174). Değerler bireyin sosyal çevresinde nasıl davranması gerektiği veya nasıl davranırsa iyi olacağı hakkındaki kişisel inançlarını belirtmektedir (Meglino ve Ravlin, 1998; Akt: Egri ve Ralston; 2004, s.211).

Değer hükmü, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1998, s.27). Değerler, olgu ve nesnelere hakkında ihtiyaç ideallere verilen yargıyı ifade eder ve inanç ön plandadır (Bolay ve Sarıkavak, 2003, s.18). Değerler davranış tarzı veya ulaşılması istenen hedeflerle ilgilidir. Bir insanın değerleri, o insanın davranış tarzına veya ulaşılması istenen hedeflerine ait inançlarıdır (Dilmaç, 1999, s.14).

French ve Kahn (1962) değerleri; temel çevresel amaçlar, davranışlar veya temel meselelerde baş değere (veya değerliğe) neden olma yoluyla bireyde amaç odaklı davranışa güdüleme kabiliyetinin temel kavramsal özellikleri olarak tanımlamaktadırlar (Elizur ve diğ., 1991 s.22).

Theodorson (1979:455)'e göre değer; sosyal olguların önemini, eylem ve amaçları değerlendirme ve yargılamada ölçüt olarak kullanılan; grup üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış ilkeleridir (Akt: Aydın, 2003, s.122).

Bolay (1999, s.91-92)' a göre değer; arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumları demektir. Değerlerle ilgili kültürlerarası geniş bir çalışma yapmış olan Geert Hofstede, değeri “belirli durumları diğerine tercih etmeye yönelik büyük bir eğilim olarak” tanımlamıştır (Hofstede, 1980; Akt: Özkul, 2007, s.4).

Kluchohn (1957)'in tanımına göre değer, eylemin mevcut durum ve sonuçları arasından seçim yapmayı etkileyen bir bireyin veya bir grubun özelliklerinin farklılıkları ile ilgili açık veya örtük bir kavramdır. Bir fiyat, bir şeyin paha veya önemi veya bireyin kişilik gelişiminde davranışı kullanışlı ve saygıdeğer kılan tarzıdır (Fernandes, 1999, s.3). Kluckhohn (1951)'e göre değerler hem bireyin hem de grubun kararlarını etkileyen toplumsal kurallardır (Gari ve Kalantzi-Azizi, 1998, s.6).

Doğal-kalıtımsal değerlerin boyutları içinde değer her sınırı, bir şeyin diğerine göre derecelendirilmesini ifade etmektedir. Uygulamaya dökmek zor olsa da

iki şeyin karşılaştırmasını veya sıralamasını; düşünsel olarak estetik, ahlak veya erdem açısından iyi-kötü şeklinde nasıl yapacağımızı görürüz (Magnel,2005, s.3).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak değer; bireyin davranışlarını veya amaçlarını yönlendiren, şekillendiren ve derecelendiren ilgi, güdü, inanç, eğilim ve tutumlar olarak tanımlanabilir. Ayrıca Dilmaç (2006, s.16)'a göre değer "insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünüdür." diyerek insana özel olduğunu vurgulamıştır.

Değerler ilişkilerin arzu edilen durumlarla ilgili genel düşüncelerimiz, eğilimlerimiz, standartlarımız veya eylemlerimizi doğrulamadaki esaslarımızdır. Değerler özel bir amaca bağlı değildir. Rehber ilkeler olarak hisler veya duygusal zihinsel düşüncelerdir. Mantıksal düşünceyi destekleyen ölçüt veya tahminlerdir (Forest, 1973, s.25). Değerler sadece kendi hayatımızın amacı olmakla kalmayıp, diğerlerinin hayatları için de amaç olmasını istediğimiz şeylerdir. Değerler bazen bireyleri belirleyici olurken, bazen de toplumdaki bireylerin çoğunluğu bir değer profiliyle tanınmaktadır (Güngör, 1998, s. 85).

Değer tanımlarında rastlanan ortak unsurlar şunlardır (Aydın, 2003, s.122):

- İnanış içerdiğinden dolayı alışkanlıkları da barındıran olgulardır.
- Bireylerin eylemlerini mantıklı hale getirip içselleştirilirler.
- Genelde ilgi duyulan ve arzu edilen şeylerdir.
- Değerler her alanda mevcuttur, ancak her alanın kendine has değerleri vardır.
- Kaynak ve içerikte farklılıklar olsa da mutlaka bir şekilde sosyallerdir.

Değerler, zihni (kognitiv) muhtevamızın temel unsurlarındandır (Güngör, 1998, s.75). Değerler, gerek toplum gerekse bireyler tarafından kabul edilen; seçimlerimize, davranışlarımıza, duygu ve düşüncelerimize, eylemlerimize, tercihlerimize kısacası yaşamımıza yön veren ölçütlerdir. Değerlerin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Çünkü bütün insanların ve toplumların kendilerine has değerleri vardır ve sahip oldukları bu değerleri yaşamlarında da ölçüt olarak kullanırlar. Bireyler sahip oldukları değerlere göre hareket eder, yani sahip olunan

değerler bireylerin davranışlarını, tercihlerini veya yaşamını yönlendirir. Örneğin bireyin üzerine düşen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapması, bunun doğru olacağına ve görevlerini geçiştirmemesi gerektiğine dair bir inanca veya tutuma sahip olması, o bireyin sorumluluk değeri taşıdığını göstermektedir. Bu değere sahip olan birey yaşamının her alanında bu değere göre davranmaya çalışacaktır. Otobüse binerken sıraya girecek, iş hayatında yapması gereken işleri başkasına yüklemeyip kendi yapacak veya mesai saatlerine dikkat edecektir. Aynı şekilde, sorumluluk değerine sahip öğrenci ödevlerini zamanında yapacak, kantinden simit alırken sıraya geçecek, derse geç kalmayacak, grup çalışmalarında üzerine düşen görevleri yerine getirecektir.

Özgürlük, sorumluluk gibi değerler var olan şeyleri ve süreçleri evrenin bir parçası yapan; bizim de kendimizi bu yapının parçası olarak algılayıp onlarla özdeşleşmemizi sağlayan anlam kalıplarıdır. Biz bu anlam kalıpları olan değerler aracılığıyla, hayata, insana ve evrene anlamlar yükleyerek bilinç, kimlik ve kişilik kazanır; başkalarıyla olan ilişkilerimizde yine değerler aracılığıyla kendi varlık ve gerçekliğimizin boyutlarını keşfederiz. Bu süreçte kendimizi öğrenirken, değerleri de öğreniriz ve değerler varoluşumuzun bir boyutu haline gelir (Çağlar, 2005, s. 305).

Değerler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere tutum ve inançlar gibi üç boyutludur. Değerlerin bilişsel boyutu, değerlerin farkına varma, kavrama ve nerede kullanılacağını bilmeyi; duyuşsal boyutu, iyi-kötü gibi olumlu veya olumsuz yargılar ve duyguları kapsarken psiko-motor boyutu ise bilişsel ve duyuşsal olan diğer boyutlarda oluşan öğrenmelerin davranışa yön vermesini kapsamaktadır. Değerin psiko-motor boyutunda bir sonuç alınabilmesi için yani değerın davranışa dönüşebilmesi için bilişsel ve duyuşsal olan diğer yönlerin tamamlanması gerekmektedir (Akbaş, 2006, s.45). Değerler eylemlerle ilişkili olduklarında ölçek görevi görmekte ve ahlaki değer olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2003, s.123).

Değer kavramı felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi gibi birçok disiplin tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve kavrama farklı anlamlar yüklenmiştir.

Psikoloji değer kavramının içerdiği önemin, objektif bir temele sahip olmasında değil, insan davranışlarında yol göstermesi ile ilgili olduğu ve değer

kavramını bu anlamda sadece bir inanç olarak ele almaktadır (Güngör, 1998, s.28). Psikolojide değer, genellikle erken yaşlarda, gelişim sürecinde edinilen bireysel davranış tercihleri olarak tanımlanmaktadır” (Mc Donald, 1993; Akt: Yılmaz, 2008: 45).

Sosyolojide değer kavramı tanımlanırken, bireyler, gruplara, örüntülere, hedeflere ve sosyo-kültürel nesnelere verilen önemin değerlendirilmesinden temelini alan bir takım ölçütler temele alınmaktadır. Doğan (2004, s.234)’a göre, sosyolojide değerler belirli bir topluma özgü olan, o toplumun sahiplendiği ideallerdir. Ayrıca değerler zaman içinde veya toplumdan topluma değişir ve görecedir. Sosyolojide değer kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şey olarak tanımlanmaktadır. (Aydın, 2003; Akt: Yılmaz, 2008, s.45). Sosyo-kültürel anlamda değer kavramı toplumları ve toplumları oluşturan bireylerin davranış örüntülerini etkilemekle birlikte, birbirinden bağımsız olmayan değerler insanın değer sisteminin bir parçasıdır ve davranışları düzenleyici bir rolü vardır (Dilmaç, 2007, s.20-21). Değerler sosyolojik olarak toplumda ideal davranma ve düşünme şekline yön verme, sosyal rollerin seçimi ve uygulanmasında rehber olma, toplumsal denetim sağlamada sosyal baskı unsuru olma ve sosyal dayanışmayı sağlama amaçlarıyla kullanılır (Akbaş, 2004, s.51).

Antropolojik açıdan ise değer; bir davranışın amaç veya araç alternatifleri arasından seçim yapmayı etkileyen, bireye veya gruba kendisine özgü istenilen veya arzu edilen kavramları ve özellikleridir (Yılmaz, 2008, s.45).

Değer kavramı 1890’lı yıllarda felsefe ile ilgili tartışmalara konu olmuş ve anlamını da felsefeden almıştır. Hatta Alman metafizikçi W. Windelband felsefeyi genel olarak “değer felsefesi” olarak görmekte, insan hayatının bir değerler hayatı mücadelesi olduğunu ileri sürmektedir. Nietzsche’ye göre değerler insanlar tarafından ortaya konur ve yaratılırken; N. Hartman ise değerlerin zaten kendi başına mevcut olduğunu, ancak bu değerleri insanın keşfettiğini düşünmektedir. Kant ise, değerlerin öznenin nesneye kabul ettirdiği zorluktan doğduğunu ve bilginin değerinin konusuna uygunluğundan ziyade bizim için bilgi olmasını sağlayan öznel şartlarla gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Özensel, 2003, 218).

Değerler, felsefenin disiplinlerinden biri olan ve değer felsefesi olarak bilinen aksiyoloji tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Sönmez (2008, s.19)' e göre; "aksiyoloji insanın yapı etmelerini inceler; bu tür davranışların dayandığı ilkeleri ve değerleri araştırır. Bu disiplin içinde; değerlerin kaynakları olup olmadığı, bu kaynakların doğuştan getirilip getirilmediği, çevreden etkilenip etkilenmediğine, mutlak değerlerin olup olmadığı, değerlerin zamana veya topluma göre değişip değişmediği ile ilgili sorulara cevap aranmaktadır.

Çok geniş bir inceleme alanına sahip olan aksiyoloji değer yargılarının özünü ve niteliklerini; insanın yaşamında ulaştığı yargıların kaynağını oluşturan değer sistemlerini araştırır (Yılmaz, 2008, s.45). Etik ve estetik gibi insan tarafından oluşturulan tüm değerler, bu disiplinin içeriğinde yer almaktadır. İnsanların öğrenilmiş davranışları değerlerden yoksun olamaz ve en az bir değere sahiptir (Sönmez, 2008, s.19-20).

Görüldüğü gibi her bilim dalı değeri kendi inceleme alanın özelliklerinden yola çıkarak tanımlamaktadır. Örneğin; değer kavramı sosyoloji ve antropolojide grup veya toplum bazında incelenirken; psikolojide bireysel düzeyde ele alınmaktadır. Felsefe veya değer felsefesi (aksiyoloji) ise değerlerin ideal yaşama biçimi ile ilgisini incelemektedir (Yılmaz, 2008: 45).

Değerler insan hayatının her alanında bulunan ve tüm yönlerini etkileyen, yönlendiren olgulardır. Değerler, bireysel olarak karar vermede standart, güdü veya davranış yaptırımı olarak, toplumda siyasi ve ideolojik tercihlerde, sosyal yargıda bulunmada ve gruba uyumda kullanılmaktadır (Akbaş, 2006, s.47).

F.C. Sharp (1928) değerlerle ilgili ilk ciddi çalışmayı yapmıştır. Sharp yaptığı araştırmada değerlerin toplumsal ve içkin olgular olarak heyecan ve tutumlarla ilgili olduğunu belirtmektedir. Benzer bir yol izleyen J. Dewey ise, 1939-1960 yılları arasında yaptığı araştırmalarda değerlerin pratiklerin sonucunda oluşan ürünler olduğunu ileri sürmektedir. R.B. Perry (1954) araştırmasında değerleri ilgi ve hoşlanma boyutları içerisinde açıklamıştır (Aydın, 2003, s.125). R.B. Perry General Theory of Value (1926) ve Realms of Value (1954) adlı eserlerinde değerleri

insanların ilgileri, ilgi objeleri, ilgilerin cinsleri, miktarları ve yoğunluğu boyutları ile tarif edilebileceğini söylemiştir (Güngör, 1998, s. 30).

Rokeach (1973)'ın, “bireyin ideal davranış tarzları ya da yaşam amaçları hakkında inançları olup, davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlar” olarak yaptığı değer tanımı, değer tanımlarından en çok bilinenidir (Yılmaz, 2008: 50). Rokeach (1979, s.49)'a göre “Değer hiyerarşileri veya öncelikleri, alternatif amaç veya eylemler arsından seçim yapmamızı sağlayan ve uyumsuzlukları çözmemizi sağlayan değer organizasyonlarıdır. Rokeach (1979) bir bireyin değer öncelikleri bireyin tutum ve davranışları ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir (Lamberta, 2004, s.2).

Rokeach'a (1973)'e göre değerler kişisel veya toplumsal olabilen davranış şekline veya yaşamın amacına dair kalıcı inançlardır. Değerler belli oranlarda süreklilik gösterdiği gibi, zaman içinde yavaş yavaş değişebilmekte ve sosyal, kültürel ve bireysel değişimlerden etkilenmektedir (Yapıcı ve Zengin, 2003, s.179). Değerler, hiyerarşik yapılanmalarındaki dinamik ve tarihi gerçeklere dayanmaktadır. Şu anda ilk sırada yer alan bir şey gelecek kuşakta ikinci sırada olabilir. Aynı değerler bile farklı kültür ve farklı tarihi zamana göre çeşitli şekillerde ifade edilebilir (Buxarrais, 1998, s.107). Değerlerden bazıları zamanla değişebilirken, bazıları da evrensel ve mutlak kabul edilmektedir (Kupchenko&Parsons, 1987,s.2).

Rokeach (1973) değerlerle ilgili birtakım varsayımlar ileri sürmüştür: (Yılmaz, 2008: 50).

1. Değerler, değer sistemleri içinde örgütlenmiştir.
2. Her birey bir değere ve değer sistemine sahiptir.
3. Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplam sayısı görece azdır.
4. Herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir.
5. İnsanın sahip olduğu değerler, kültürün, toplumun, kurumların ve bireylerin kişiliğinin bir ürünüdür.

Rokeach'ın (1973) Amerikan toplumlarında değerleri incelemek için geliştirdiği ve değer araştırmalarında çok sık kullanılan bir araç olan Rokeach

Değer Listesi (RDL) değer araştırmalarında bir dönüm noktası teşkil etmektedir. RDL 18 amaç ve 18 araç değer olmak üzere iki kısımdan oluşmakta ve denekler bu değerleri kendilerine göre önemine göre sıralamaktadırlar (Bacanlı, 2002, s.206).

Değerleri inceleyen bir diğer önemli araştırmacı Schwartz (1994) değeri “kişinin veya diğer sosyal oluşumların hayatına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemlilikleri farklılık gösteren durumlar üzeri arzu edilen amaçlar” olarak tanımlarken bu tanım sosyal psikolojide büyük ölçüde kabul görmektedir (Yılmaz, 2008: 46). Değerler, insanların yaşamlarında eylemleri seçmek, yargılamak ve insanları ve olayları değerlendirmek için kullanılan, insanların yaşamlarına rehberlik eden ilkelerdir (Knafo, Schwartz, 2004, s.440).

Schwartz ve Bilsky (1987, 1990; Schwartz, 1992) değerlerin evrensel yapısı ile ilgili bir kuram geliştirmiş ve Rokeach Değer Listesi’nde (RDL) belirtilen değerlere farklı değerler ekleyerek günümüzde de en çok kullanılan yeni bir liste oluşturmuşlardır. Schwartz (1992)’ ye göre değerın özellikleri şunlardır (Akt: Bacanlı, 2002, s.206-207):

- Değer bir kavram veya inançtır.
- Değerler istenen durumlar, sonuçlar veya davranışlarla ilişkilidir.
- Değerler (belirli) özel durumları aşar.
- Değer, davranış ve olayların seçimi ve değerlendirilmesinde rehberlik görevi görür.
- Değerler önemleri açısından farklılık teşkil eder ve buna göre sıralanırlar.

Allport’a (1968) göre değerler maddi veya manevi nitelikte olabilen, benlikle ilişkili olarak algılanan anlamlardır (Yapıcı ve Zengin, 2003, s.178). Allport, Vernon ve Lindsey (1951) değerleri temel ilgiler, güdüler ve değerlendirici tutumlar olarak düşünmektedirler (Elizur ve diğ., 1991 s.22).

Bu bağlamda değerlerin özelliklerinden bahsetmek gerekirse, Rokeach'a (1973) göre değerler;

- Süreklidir,
- İnançlarla, bireysel veya toplumsal anlayışla, arzu edilen durumlarla ilgilidir.
- Davranışlara veya son karara kaynak teşkil ederler.

Rokeach ve Schwartz'ın değerlerin özellikleri ile ileri sürdüklerinde değerlerin inançlarla ilgili bir kavram olması dikkat çekmektedir. Fakat Allport, Vernon ve Lindsey ise değerlerin tutumlarla ilgili olduğunu düşünmektedir.

Değerlerin algılanışı genç-yaşlı, kadın-erkek, okumuş-okumamış gibi sosyal kategorilere göre farklılık içermektedir. Değerler ve insanlar arasında, değerlerin insanları yaşatması ve insanların da değerleri yaşatması temeline dayanan, çok yönlü ve karmaşık bir süreci kapsayan etkileşim söz konusudur. Bu süreç sonunda elde edilen karışık veri ise "tutum"lardır (Aydın, 2003, s.123-125).

Tutum ve değerler psikolojide yakın kavramlar olarak kullanılmakta ve bunlarla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Değerler tutumlara oranla daha genel, daha önemli ve daha geniştir (Kağıtçıbaşı, 1981, s.121; Akt: Akbaş, 2006, s.52).

Psikologlar değer ve tutum arasındaki ilişki noktasında farklı görüşlere sahiptir. Campbell (1963), Newcomb (1965) ile Thomas ve Znaniecki' yi izleyen sosyal değerlerle tutumları açıklamaya çalışan sosyologlar değer ve tutumların çok sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu ileri sürmekte iken Rokeach (1973) aksine tutum ve değerlerin birbirinden farklı olduğunu belirtmektedir (Yapıcı ve Zengin, 2003, s.179).

Güngör'ün (1998, s. 29) de belirttiği üzere, Rokeach (1973) tutum ve değerleri farklı kavramlar olarak görmektedir. Ona göre bu iki kavram arasındaki birinci fark değerlerin tek bir inançtan, tutumun ise birçok inançtan oluşmasıdır. Güngör (1998, s. 29) ise bu iddiaya karşı çıkmaktadır. Ona göre, tutumun birçok inançtan açık bir gerçek olmakla birlikte, değerlerin tek bir inanca karşılık geldiği hatalı bir görüştür. Değerler tutumlar için de rehberlik görevi görmektedirler. Rokeach'a (1973) göre iki kavram arasındaki ikinci fark ise bir tutum belli bir nesne ve durum üzerinde

odaklandığı halde, değerlerin nesne ve durumları aştığıdır. Buna göre, değerlere oranla tutumların durumu ve özel hallere göre oranla genel ilkelerin durumu karşılaştırılabilir (Güngör,1998, s. 30).

Bazı araştırmacılar değerler ve tutumlar arasında bir farklılık olduğunu belirtirken (Rokeach, 1973); Guttman (1982) değerleri tutumların bir alt kümesi olarak görmektedir. Guttman'a göre değer maddeleri evrenine ait olan madde, sadece o maddenin tanım kümesi yaşam sahasında bir davranış veya amacın önem derecesinin yargısını belirtmektedir (Elizur ve diğ., 1991 s.22).

Tutumların temel yapısını oluşturan değerler, kişiyi mevcut seçenekler içerisinden belli hedeflere tercih yapmaya iten kararlı güdülerdir (Özgüven, 2000, s.36). Tutumlarla ilgili araştırmalar yapan M. Şerif (1985)'e göre tutumlar, birden çok değerden oluşan ve çok sayıda değerlerin bileşikliğinin bir sonucudur. Bu anlamda değer tutumun barındırdığı içeriktir (Aydın, 2003, s.125).

Tutumlar, bireyin edindiği yaşantılar sonucunda oluşan ve bir durum veya nesneye dair olumlu veya olumsuz tercihlere yönlendiren uzun süreli zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor eğilimlerdir (Akbaş, 2006, s.52). Tutum yaşam boyu edinilen deneyim sonucunda oluşan, ilgili durumlarda bireyin davranışlarını yönlendirme görevi gören ruhsal bir hazırlık durumudur. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse tutumlar davranışlarla ilgili eğilimleri kapsayan bilgi, inanç ve kanaatlerden oluşan bir bütündür (Aydın, 2003, s.125). Tutumlar bireysel olarak ele alınıp ölçülen, doğrudan gözlemlenemeyen bir özellik olarak davranışlara dolaylı olarak yansıdığı varsayılan davranışlardır (Dilmaç, 1999, s.18).

Değerler gibi bilgi, duygu, düşünce ve hareket olmak üzere başlıca üç yapıcı unsuru olan tutumlar, insan dünyasına ait idrak, duygu ve düşüncelerimizin bir terkibi demektir. Bir değere sahip olduğumuzda onun tutulacak en iyi yol olduğunu düşünür, değere karşı pozitif bir tavır takınır, aksi durumda ise aleyhinde bir tavır takınarak duygusal davranırız. Aynı zamanda sahip olduğumuz değerler bizi belli bir yönde hareket etmeye iterler (Güngör, 1998, s. 29). Tutumlar diğer birey ve nesnelere nasıl davranacağımızı belirleyen eğilimler olması yönlerinden daha özel, değerlerin ise daha genel yapılar olduğu söylenebilir (Doğanay, 2007, s. 259).

Topluma yönelik sahip olduğumuz tutumlarımız, inançlarımızın ve değerlerimizin bir karışımı veya kombinasyonudur (Forest, 1973, s.25).

Değer inanç olması yönünden dünya ile ilgili idrak, duygu ve düşüncelerimizin terkididir. Değer, tek bir inanca değil, organize olmuş bir grup inanca tekabül ettiği için inançtan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur (Güngör, 1998, s.28). İnançlar değere bağlılık derecesidir(Doğanay, 2007, s. 259) ve kişisel deneyimler, eğitim ve değerlerden oluşmaktadır (Vartuli, 2005, s.76).

Toplumsal şartlarda gelişen tutum ve davranışlar değerlerin en iyi yansıma biçimidir (Aydın, 2003, s.122). Değerlerin tanımlaması, sınıflandırılması gibi zorluklardan dolayı değerlerle ilgili araştırma yapmanın birtakım güçlükleri vardır. Güvenç'in (1976) de ifade ettiği üzere, tutumlardan hareketle değerlere ulaşmaktansa, değerlerden hareketle tutumlara ulaşmanın daha güvenilir ve geçerli bir yol olduğu söylenebilir. Toplumumuz hızlı bir değişim süreci yaşadığı için mevcut değerler farklılaşmakta veya yeni değerler eklenmektedir ve tutumların incelenmesi güçleşmektedir. Bu nedenle, tutumlarla ilgili konuşabilmek için gözlenebilen veya ölçülebilen değerlerden hareket etmek gerekmektedir. Bu da ancak değerlerin incelenmesi yoluyla insan tutum ve davranışlarının anlaşılacağını göstermektedir (Yapıcı ve Zengin, 2003, s.174-175).

1.5.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerleri ayıran en önemli içerik, değerlerin ifade ettiği amaç tipleridir. 60'dan fazla ülkeden farklı gruplarla yapılan çalışmadan elde ettiği sonuçlar, insanların 10 belirleyici değer arasından ayırım yaptığı iddiasını desteklemektedir (Schwartz, 1992, Akt: Knafo, Schwartz, 2004, s.440).

Bu değerleri temel amaçları açısından özetlemek gerekirse (Knafo, Schwartz, 2004, s.441);

1. Güç: Sosyal statü, kaynaklar ve insanlar üzerinde hâkimiyet;
2. Başarı: sosyal ölçütlere göre kişisel başarı;
3. Hedonizm (Hazcılık): Memnuniyet, duygusal sevinç;

4. Uyarılma: Heyecan, meydan okuma ve yenilik
5. Öz-Yönelim: düşünce ve hareket özgürlüğü
6. Evrensellik: bütün insanların ve doğanın iyiliği (refahı) için anlama, tolerans ve ilgi gösterme
7. Yardımseverlik: İnsanların refahını koruma ve artırma, yakın olma
8. Gelenek: Kültürel veya dini geleneklere ve fikirlere saygı ve bağlılık
9. Uyum: Diğerlerine veya sosyal beklentilere zarar verebilecek eylem ve dürtüleri engelleme
10. Güvenlik: toplumun, ilişkilerin ve kişinin kendisinin güvenliği ve istikrarıdır.

Psikolojide değer testi ilk defa Spranger (1928) tarafından, deneklerin her birinde hakim olan değere göre şahsiyet tiplerine ayırma şeklinde kullanılmış ve sonuçta her insanın altı temel değer tipinden birine gireceğini söylemiştir (Güngör, 1998, s. 84). Buna göre, Spranger Types of Men (1928) adlı eserinde kendine has bir değer sistemiyle yönlendirilen dindar, politik, sosyal, estetik, ekonomik ve teorik olmak üzere altı temel insan tipi olduğunu belirtmektedir (Yapıcı ve Zengin, 2003, s.181).

Allport, Vernon ve Lindzey (1960) geliştirilebilir bir temel değer kümesi taslağı önermektedir. Altı değer tipi ileri sürmektedirler: 1. Teorik, 2. Sosyal, 3. Politik, 4. Dini, 5. Estetik ve 6. Ekonomik. Bazı insanların teorik ilkeler ve eğilimler tarafından yönlendirildiği, bazıları ekonomik, bazıları politik eğilimler tarafından yönlendirildiği toplumumuzda altı kişilik tipi olduğunu söylemektedirler (Forest, 1973, s.26). Allport, Vernon ve Lindzey (1960), Spranger'dan ilham alarak yaptıkları Study of Values adlı geniş çalışmalarından sonra değerleri onların belirlediği gibi altı grupta sınıflandırmak çok yaygınlaşmıştır (Güngör, 1998, s. 84).

Rokeach (1973) ise değerleri; eşitlik, aile güvenliği, kendine saygı, sosyal itibar gibi değerleri Gaye Değerler (Terminal Values) ve bu gaye değerlerin elde edilmesi için gerekli olan vasıfları temsil eden nezaket, sorumluluk gibi değerleri Vasıta Değerler (Instrumental Values) olarak sınıflandırmaktadır (Güngör, 1998, s. 85).

Fernandes'e göre (1999, s.3) değerler şu şekilde sınıflandırılabilir: Ahlaki Değerler, Organik Değerler, Rekreatyonel Değerler, Ekonomik Değerler, Siyasi Değerler, Kişisel Değerler, Entelektüel Değerler, Ruhsal Değerler. Bu şekilde çok sayıda sınıflandırma mevcuttur. Bütüncül bir kişilik geliştirmek için yapılan eğitimin temel fonksiyonu açısından, aşağıda listelenen alanlar çeşitli yeterliklerin gelişimi için farklı bakış açıları olarak görülmektedir:

- Sağlık, güçlülük, direnç ve disiplin değeri kişinin fiziksel kapasitesini gösterir;
- Cesaret, güven, sevgi ve adanmışlık kişinin duygusal kapasitesini gösterir;
- Anlaşılabilirlik, mantık, ciddiyet ve yansızlık kişinin entelektüel kapasitesini gösterir;
- Dürüstlük, saflık, iyilik ve adalet kişinin ahlaki ve ruhsal kapasitesini gösterir;
- Hoşluk, kibarlık, hizmet, arkadaşlık duygusu kişinin sosyal kapasitesini gösterir;
- İş mevkisi, intibak kabiliyeti, sıkı çalışma, ekonomi, hizmete saygı kişinin mesleki kapasitesini gösterir.

Güngör (1998, s. 85) ise sıklıkla kullanılan klasik değer sınıflamasına “ahlaki değerler” boyutunu da ekleyerek yedi değer sahasından oluşan bir sınıflama yapmıştır. Ahlaki değerlerde her cins değer, bütünün bir parçası olarak birbirleriyle organik bir ilişki içerisindedir, yani ahlaki değerler diğer değerlerle birlikte insanın değer sisteminin bir parçasını oluştururlar (Güngör, 2000, s. 72).

Çağlar'a göre değerler şu şekilde sınıflanılabilir (2005, s.306):

- Ekonomik değerler: Nesnel olguların diğerlerine göre değişim gücüdür. Ucuz, pahalı vb.
- Ahlaki değerler: İnsan davranışlarını iyi kötü ölçeğine göre sınıflayan ve sosyal ilişkilerde iyiyi ifade eden değerlerdir. Dürüstlük, bencillik vb.
- Toplumsal değerler: Nesnelere veya olayların toplumca önem arz eden özellikleridir. Aile, eğitim vb.
- Mantıkî değerler: Kurulan mantıksal yapılarda ve mantık dilinde doğru olan değerlerdir.
- Estetik değerler: Güzeli ifade eden değerlerdir.

- Psikolojik değerler: Bilişsel veya öznel açıdan, psikolojik nesne ve olayların önem taşıyan nitelikleridir.

Değerler toplumsal bağlamda, *toplumsal değerler*; bireysel bağlamda, *bireysel değerler*; küçük grup bağlamında ise aile değerleri olarak tasnif edilebilir (Winter, Newton, Kirkpatrick, 1998; Akt: Akbaba Altun, 2003:8).

Sosyal değerler modern ve geleneksel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel olarak modern değerler; dış görünürlüğü ön planda tutan, aşkın olmayan akılcı değerler iken; geleneksel değerler ise modern değerlerin aksine akılcılıktan uzak, sezgisel, soyut, ahlaki ve mahremiyetçi özellikler taşıyan değerlerdir (Aydın, 2003, s.124).

Fichter'e göre (1996) değerler genel veya özel, sürekli ve geçici olmalarına, zorlayıcılık derecelerine ve işlevlerine göre sınıflandırılmaktadır (Yapıcı ve Zengin, 2003, s.181).

Çağlar (2005, s.306) değerlerin farklı yaklaşımlar ışığında; bir amaca yönelik olma açısından *Araçsal Değerler*, bir şeyi yapabilmekte iyi olma açısından *Teknik Değerler*, bir bütünün parçası olarak iyi olma açısından *Katkısal Değerler* ve her birlikte bir bütün olarak iyi olma açısından *Sonul Değerler* olarak da sınıflandırma yapılabileceğini düşünmektedir.

Dewey'in (1944, s.239) içsel ve araç değerler arasında yaptığı ayırma göre; bir araç değer "üçüncü şey" i ifade eden anlamlar olarak düşünülmüştür. Bu daha çok sınav sonucu, gelecekteki iş alanı veya ilgili yaşam veya sosyal becerilerdir. Bunun tersine, içsel bir değer, kendi sonucunu ifade eder. Bu da bir derste meraklı olma veya insan şartları hakkında anlayışlı olma olabilir (Butroyd ve Somekh, 2001, s.3).

Cohen (1985) değeri, *içsel* (intrinsic), *dışsal* (extrinsic), *ahlakî* (moral), *kişisel* (personal) ve *bilgiye dayalı* (epistemic) değerler olarak sınıflandırmıştır (Akbaba Altun, 2003:8).

Kişisel değerler; ekonomik güvence, spor başarıları gibi doğrudan ve somut sonuçlardan oluşan araçsal (instrumental) değerler; sevgi, arkadaşlık, ruhsal dini deneyimler gibi hisler veya duygularla ilgili olan duygusal değerler; anlamlı hayat veya iş, topluma katkı veya birinin ufku açmak gibi bilişsel olan temel değerler olarak sınıflandırılabilir (Elizur ve Sagie, 1996, s.575).

Milli/ulusal değerler bir topluma özgü olan değerler; özgürlük ve itaat gibi değerler genel sosyal değerler, kurban kesmek ve arınmak dini değerlerdir (Aydın, 2003, s.124).

Zor bir sorumluluğu veya görevi yerine getirmek yüksek derecede ahlaki değer ve daha az derecede erdem, düşünel veya estetik değerleri içerir. Veya ahlaki ve düşünel değerleri içerirken erdem veya estetik değerleri daha az içerebilir. Ya da bu dört çeşit değer hepsini tıpkı muhteşem bir operadaki gibi birbirleriyle uyumlu ve yüksek derecede olabilir. Bir değer serisi içerisinde derecelendirme yapmak tek tür değer karşılaştırmalarını içeren homojen bir değer yargılaması gerektirir (Magnel, 2005, s.3)

1.5.3. Değer Eğitimi

Değerler, doğuştan getirilmeyip, bireylerin çevresiyle etkileşim sürecinde yaşantılar öğrenilen, bireyin hayatına anlam ve denge yükleyerek toplumsal yaşamda birlikte yaşamaya imkân sağlayan ve yaşamın niteliğini arttıran, doğru ve yanlış ayırt etmeye yardımcı olan temel inançlardır (Bostroom, 1999, s.3; Akt: Akbaş, 2004, s.45). Buna göre değerler gelişim süreci içerisinde ve daha çok sosyal öğrenme sonucu oluşan inançlar olup, toplumsal yaşama uyum sağlamada yardımcı olan ve ilişkileri düzenleyen, tercihleri yönlendiren unsurlardır.

İnsan fiziksel bir çevrede doğup bu çevreye uyum sağladığı kadar; aynı zamanda da ahlaki değerlerden oluşan ve kültürel bir çevrede doğup bu çevreye uyum sağlar (Akbaş, 2004, s.61). Özgüven'e (1994, s.351) göre davranışçı psikologlar, sosyal benliğin sosyalleşme sürecinde geliştiği ve değerlerin öğrenme yoluyla bireye mal olduğunu düşünmektedir.

Değerler eğitimi, ahlak gelişimi ve eğitimi alanı alanındaki eğitimciler, araştırmacılar ve politika teorisyenleri tarafından uzun süredir önemli toplumsal bir amaç olarak görülmektedir (Bennett, 1992; Kohlberg, 1981; Nucci, 2001; Wynne, 1991; Akt: Helwig, Ryerson, Prencipe, 2008, s.119).

Çocuklar kişilik gelişimlerinin büyük oranda gerçekleştiği ilk beş yaşlarında ailelerin yanındadırlar. Bu nedenle, ailenin verdiği her türlü eğitimin çocuğun kişilik gelişimine büyük etkisi olacaktır. Bu yıllarda ailede verilen değer eğitimi, çocuğun ileriki yaşlarında iyi bir vatandaş olma bilincine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda değer eğitiminin ailede başladığı söylenebilir (Ekşi ve Dilmaç, 2007, s.22). Saygı, sorumluluk, işbirliği, doğruluk veya yardımseverlik gibi temel değerlerin öğretiminin ailede başladığı çok açıktır. Çocuklar ilk olarak ailelerini, anne ve babalarını örnek alır ve taklit ederler. Aile bireyleri çocuklar için değerleri öğrenecekleri modellerdir (Uyanık Bolat, 2007, s.35).

Bireyler gelişim süreci içerisinde içinde buldukları aile, okul veya çevre gibi ortamlardan bir takım değerleri öğrenirler. Örneğin, herkesin söz hakkına sahip olduğu, görüş ve düşüncelere saygı duyulan demokratik bir ailede yetişen çocuk doğal olarak toplumsal yaşamında da bu değerlere dayalı bir hayat sürer. Arkadaşlarıyla oyun oynarken kuralları herkesin düşüncesini alarak belirlerler ve arkadaşlarının fikirlerine saygı duyar, değer verir. Aynı şekilde sosyal adalete dayalı bir toplumda yetişen bireyin genellikle eşitlik veya adalet gibi değerleri öğrendiği ve bu değerlere dayalı bir yaşam sürdürdüğü söylenebilir.

Ailelerin dürüst, empati kurabilen veya sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmeleri için kendilerinin de buna uygun davranışlar göstermesi ve çocukların bu değerleri kazanabilecekleri ortamlar oluşturmaları gerekmektedir. Ailenin değer eğitiminde en çok dikkat etmesi gereken durum “model olmanın” anahtar olduğudur (Uyanık Bolat, 2007, s.36).

Değerlere toplumsal açıdan bakıldığında ise, toplumların mevcudiyetlerini korumaları, süreklilik sağlamaları ve birlik içinde yaşamaları açısından çok önemli olduklarından, o toplumun üyelerince kabul edilip yeni nesillere aktarılmaktadır. Değerler gerek bireysel gerekse toplumsal yaşantılar yoluyla oluşan ve ilişkiler

sonucunda ortaya çıkan soyut ürün ve kabullerdir ki bunlar davranışa dönüştürülerek somutlaştırılır (Tokdemir, 2007, s.17). İnfomal anlamda aile veya çevre gibi kurumlardan bir takım değerler kazanılabileceği gibi, değer öğretimi eğitim yoluyla formal bir platformda daha organize bir şekilde yürütülebilir.

Çocukların ahlaki gelişiminde ailenin çok önemli bir rolünün olması yanında okulların da rolü yadsınamayacak kadar önemlidir. Çünkü çocuklar okul çağında zamanlarının büyük bir bölümünü okullarda geçirmektedirler. Bu nedenle okulların işlevleri arasında, çocukları toplumsallaştırmak için değerleri öğretmek de olmalıdır (Yüksel, 2004, 98). Eğitimin son hedefi değer oluşturmak ve değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir (Çağlar, 2005, s.304). Öğrencilere değerlerin öğretimi için verilen ahlaki eğitimde temel amaç, birine veya bir düşünceye bağlı olmak ya da suçlamak değil; bireyin bağımsız bir şekilde kendi değerlerini seçme ve kararlarını özgürce vermesidir (Çileli, 1986; Akt:Yüksel, 2004, s.100).

Eğitimin en önemli işlevleri arasında bilginin aktarılması, birey mesleki yaşama hazırlama, toplumsal değer ve normları yeni nesillere aktarmak gelmektedir (Yıldız, 2006, s.276). Değerler bütün eğitimsel çabaların temelleridir (Forest, 1973, s.25). Öğretimin kendisi ahlaki bir eylemi kapsar (Tom, 1984, Akt: Buzzelli&Johnston, 2001, s.876). Öğretim, öğretmenler sorumlu oldukları ve eğittikleri gençlerle uğraştıklarından dolayı ahlaki kararları içerir (Colnerud, 1997, s.627). Yaşı gözetilmeksizin bütün çocuklar farkında olmadan büyüklerinden, yaşlılarından, kardeşlerinden ve öğretmenlerinden edindikleri bazı değerlerle sınıfa girerler (Berghammer, 1985, s.2).

Kirschenbaum'a (1995, s.14) göre, eğitim kurumlarında oluşturulan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması yoluyla diğerlerine yardımcı olma değer eğitiminin doğasını oluşturmaktadır. Değer eğitiminin birinci hedefi, yetişkinlerin zorluklar, fırsatlar ve hatta trajedilerden oluşabilen hayatları boyunca edindikleri deneyimlerin sonucunda başarı veya tatmin duygusuna ulaşması ve ayrıca gençlerin ve yetişkinlerin hayatlarından memnun kalmalarını ve daha karakterli bir hayat sürmelerini sağlamaktır. İkinci hedefi ise, bireyin sadece kendisi için değil toplum iyiliği için de şefkat ve iyiliği temele alması ve yine sadece kendisi için değil herkes

için mutluluğu izlemesi, yaşam ve özgürlük değerlerini desteklemesi ve istemesidir (Akbaş, 2004, s.61).

Değer eğitiminin ahlak, karakter, vatandaşlık veya yurttaşlık eğitimi gibi farklı formları altında; cinsiyet, uyuşturucu, alkol gibi sosyal sorunları ele almak için tasarlanan servis öğrenme ve programların yanı sıra değer eğitimi son zamanlarda dünya çağında yeniden ilgi ve enerji odağı haline gelmiştir (Lovat&Clement, 2008, s.273).

Nyberg'e göre (1990, s.597) değerlerin öğretiminin arkasında iki amaç vardır. Birincisi yaşamı sürdürme, ikincisi gelişmek. Yaşamı sürdürme başlıca temel ihtiyaçtır. Şiddet, vandalizm, ilaçların kötüye kullanılması, gençlerin depresyona girmeleri ve intihar, dünya tarihine ve gezegeninin geleceğine kayıtsız bir kuşak... Bunlar yaşamı sürdürmedeki tehlikelerdir.

Çocuklar, sınıfta felaket korkularıyla ve nükleer silahların gerçekliğiyle, caddelerde AIDS felaketi ve arkadaşlarının şiddetli ölümleri ile karşılaştığında, intihar ergenler arasında en baştaki ölüm nedenleri olduğunda, çok açıktır ki bunlar gibi şeyler umulduğu kadar çözümlenememiştir. Bunların sadece dilek olmadığı, fakat giderek daha da iyiye doğru gittiğine ve çözümlendiğine dair modern vaatler birçok genç için boş bir vaattir. Çocukların yalnız olmadıklarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Kendi kendilerine hayatlarına bağlanabileceklerinden daha büyük değerler olduğunu bilmeye ihtiyaçları vardır. Bu bağlılık hayat anlam katar. Özerk egonun çökmesi ve bunu takip eden can sıkıntısıyla, bugün çocuklar hayatın anlamını ve bu hayata anlam katan değerleri nasıl düşüneceklerini öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Denig, 1994, s. 14-15).

Bireyin sosyalleşmesinde, topluma uyum sağlamasında; dünyanın barış ve huzur dolu bir yer olmasını sağlamada değerler temel-esas olarak görülmelidir (Uyanık Bolat, 2007, s.35).

Temel değerlerin kazandırılması eğitimin toplumsal işlevleri arasındadır. Çünkü her yönden iyi yetişmiş bireyler yoluyla iyi ve sağlıklı bir toplum oluşturulabilir. Değerlerin öğretimi yoluyla bireyler yaşadıkları topluma uyum sağlar,

toplumsal ilişkileri düzenlenir ve en önemlisi de toplumu oluşturan bireyler arasında sosyal bir doku oluşarak o toplumun sürekliliği sağlanabilir. Bireyin veya toplumsal iyi oluşun kaynağı olarak düşünüldüğünde, değerlerin öğretiminin bir plan ve program dahilinde yürütülmesi önem kazanmaktadır. Bu anlamda değerlerin öğretimi sürecinde okullara da büyük iş düşmektedir.

Sosyal kurumlar, olumlu değerleri anlamayı ve teşvikini geliştir sağlayan programlar düzenleme sorumluluğu ile yükümlüdürler (Bohning, Hodgson, Foote, McGee&Young, 1998; Hmabur, 1997; Leon, 1999; Lerner&Galambos, 1998; Akt: Lamberta, 2004, s.2).

Eğitim, bireylere yaşadıkları toplumun değerlerini kazandırmayı amaçlar ve bu süreçte de daha sonraki eğitim kademlerine öncülük eden temel eğitim ve bu süreçteki eğitim programları çok önemli bir yere sahiptir (Ece, 2007, s.10).

Bu nedenle, öncelikle, öğretmenlerin ve okulların kişisel iyi oluş ve sosyal kohezyonu zenginleştirmek için tasarlanmış pedagojik deneyimlerle meşgul olmalarını; ikinci olarak, böyle bir eğitimsel aktiviteyi etkili bir şekilde başarmak için adı ne olursa olsun değer eğitimini oluşturmanın bir zorunluluk olması gerektiği önerilmektedir (Lovat&Clement, 2008, s.273).

Değerler, doğumdan ölüme kadar insan yaşamının her anında olan ve davranışlarımıza yön gösteren ölçütlerdir. Değerler doğuştan getirilmez, yaşam içinde farklı şekillerde, farklı kaynaklardan öğrenilir ve bir şekilde değer yapısı oluşturulur. Bu anlamda değerler, programda yeni bir boyuttur ancak; bireylerin geçmişten bugüne aşına oldukları bir konudur. Toplumsal çözülmenin yaşandığı, suç ve şiddetin giderek arttığı, alkol veya madde bağımlılığı yaşının daha da düştüğü, değerlerin yozlaştığı ve yok olduğu bir dünyada sağlıklı bireyler yetiştirme yoluyla sağlıklı toplum oluşturma giderek daha da zorlaşmaktadır. Bu anlamda, bu gibi olumsuzlukların önüne geçmek bir takım temel, toplumsal veya kültürel değerlerin öğretimi yoluyla mümkündür. Böylesine önemli bir konunun da gelenek göreneklere indirgenmesi, sağlıklı ve iyi yetişmiş yurttaşlardan oluşan bir toplum için yeterli olmayacaktır. Bu gibi nedenlerle, programa değerlerin açık bir şekilde konulması

yoluyla aile, çevre ve medya gibi kaynaklardan veya gelenek-görenekler gibi göreceli yollardan değerlerin öğrenilmesinin önüne geçilmiş ve değerlerin öğretimi program yoluyla daha örgün ve sistematik hale getirilmiş, nitelikli ve sağlıklı toplum oluşturma gibi çabalar formal bir platformda, daha nitelikli ve amaç odaklı bir sürece dönüştürülmüştür.

Çocuklar doğumlarından itibaren bir değer uzayına gömülü olarak yaşamaktadırlar. Verilecek değer eğitimde, hedefler ve içerik belirlenirken çevrenin ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Değerlerin sözlük anlamı veya değerlerle ilgili kuramsal bilgiler öğrenciler için bir anlam taşımayacaktır. Bu nedenle değer eğitiminin işlevsel ve insanı olması için dikkat edilmesi gereken temel nokta değerlerin anlama veya aktarılmasından ziyade yaşanması ve içselleştirilmesidir (Çağlar, 2005, s. 308).

Değerlerin yıllarca devam etmesi ve kalıcı olması, onların insanlarca içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır. Değerler, bize neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Gudmundsdottir, 1991; Akt: Akbaba Altun, 2003:8).

Okullar değer-yüklü kurumlardır. Öğrenciler zamanlarının çoğunu okullarda harcadığından, okullar onların dünyasının en büyük bölümünü oluşturmaktadır. Eğer öğrencileri dünyalarını eleştirel ve ahlaki bir perspektiften incelemeleri için cesaretlendirirsek, öğrenciler bir gereklilik olarak okulları ve de özellikle örtük programı incelerler (Denig, 1994, s. 27).

Eğitimciler okulların vatandaşlık, sosyal sorumluluk ve devamında da öğrencilerin tutarlı bir ahlaki vizyon kazanmalarına yardım etme görevi olduğunda fikir birliği içerisindeyler (Valk, 2007, s.283). Öğrencilerin kendileri ve başkaları için istedikleri dünyayı şekillendirmelerinde; onları kendi dünya görüşlerini derinleştirmeleri; inanç, değer ve ahlaklarında uzlaşmaları; neyin önemli olduğu ve neye değer verdikleri ile ilgili sezgilerini geliştirmek için öğrencileri teşvik etmek çok önemlidir. Eğitim kurumunun öğrencilerin kendi ahlaki vizyonlarını ve değerlerini geliştirmeleri için rehberlik edip yönlendirdiği bir eğitim sağlamak daha da anlamlı olabilir (Valk, 2007, s.283).

Bu nedenle, öncelikle, öğretmenlerin ve okulların kişisel iyi oluş ve sosyal kohezyonu zenginleştirmek için tasarlanmış pedagojik deneyimlerle meşgul olmalarını; ikinci olarak, böyle bir eğitimsel aktiviteyi etkili bir şekilde başarmak için adı ne olursa olsun değer eğitimi oluşturmayı bir zorunluluk olması gerektiğini önermektedirler (Lovat ve Clement, 2008, s.273).

Bütüncül bir kişilik geliştirmek ve öğrenenleri kendileri ve toplum için yapabileceklerinin en iyisini yapmaya katkıda bulunmak için değere yönelik eğitim, eğitim programlarının temel amacı olmaya ihtiyaç duymaktadır (Fernandes, 1999, s.3).

Çocuklar değerlerin öğretilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Onlar çatışan fikirler denizinde başıboş sürüklenmektedir (Denig, 1994, s. 14). İncelik, iyi niyet, ölçülülük, saygı, adalet, sorumluluk, yüreklilik gibi kavramları içeren etik değerler erdemli yaşamın temelini oluşturan değerlerdir. Bu değerleri erdemli yaşamın merkezine alan birey, toplumsal yaşamına bunları ölçüt olarak yön verir. Bu şekildeki değer odaklı yaşam biçimi, bireyin çevresindeki diğer bireylere zarar vermeden var olduğu sağlıklı yaşam biçimidir (Bridge, 2003, s.5).

Öğretmenler evrensellik ve iyilik değer tiplerinde, değerleri aşlamaya özel bir özen vermelidir. Bu değerler, toplumun karşılaştığı birçok kritik sosyal konuya çözüm bulacak anlamlar taşır. Toplumda şiddetin azalması, ırkçılık, bunların hepsi evrensel değerlerle ilgili sorunlardır. Yardımsever, affedici, dürüst ve sadık olma; evrensel değerler içerisinde sergilenen ve ihtiyaç duyulan toplumsal değişimleri açığa çıkarmak için işbirlikçi bir değer sistemi sağlar (Mayton, 1993, s.9).

Her konuda değer-yüklü sorular sorulmalıdır. Fen dersinde, bir şeyi yapma yeteneğinin bize o şeyi yapma hakkını verip veremeyeceğini (örneğin; nükleere silahlar) sorulmalıdır. Tarih dersinde öğrencilerin kazananların tarih yazmasına rağmen, bazen kaybedenlerin daha yüksek değerler için savaştığını görmeleri için onlara yol gösterilmelidir. Beden eğitimi dersinde, öğrenciler hayatın ve hayatın bakımının bir değer olduğunu öğrenmelidirler. Sürekli olarak eğitim yoluyla başarmayı umduğumuzun nasıl bir toplum olduğunu ve bu toplumun sürekliliğini

hangi değerlerin sağlayacağını sormalıyız (Denig, 1994, s. 21). Demokratik değerlerin öğretilimi, demografi değişimi giderek farklılaşan bir toplumda yaşam sürececek öğrencileri hazırlamayı gerektirdiği için yakın gelecekte daha büyük bir önem taşıyacaktır (Dale, 1996, s.1).

Değerler daha çok rol öğrenme şeklinde bir sosyal öğrenmedir. Herkesin toplum içerisinde kız, erkek, memur, evli gibi çeşitli mevkileri ve toplumun bu mevkiler için uygun gördüğü roller vardır. İnsanlar bulunduğu her mevkide, o mevkideki insanların yapması, düşünmesi, kıymet vermesi gereken şeylere dair bir takım fikirlere sahip olurlar. Erkekler azim, sebat, cesaret, soğukkanlılık gibi vasıflara değer verirken, kızlar için ise iffetli kalmanın büyük bir değer olduğu öğrenilir. Bu gibi değerler eğer toplum tarafından desteklenirse daha kalıcı yer eder. Aksi durumda, destek zayıflarsa değerler de zayıflamaya veya yozlaşmaya başlar (Güngör, 1998, s. 70).

Hedef kitlesi çocuklar veya öğrenciler olan değer eğitiminin hareket noktası kendimize nasıl davranılmasını arzu ediyorsa, diğerlerini de öyle davranmamızın doğru olduğudur. Bu noktada değerleri anlayabilmek için kendimizi onların yerine koymayı ve anlamayı, yani empati (eş duyum) becerilerini geliştirmek evrensel değerlerin öğretiminde sıkça başvurulan yöntemlerden olabilir (Bridge, 2003, s.7).

1.5.4.Değer Öğretilimi Yaklaşımları

Sınıfta değerleri öğretmenin çok çeşitli yolları vardır; bunlardan bazıları formel, bazıları da informeldir. Bazı yaklaşımlar olabildiğince yapılandırılmış, bazıları ise yapılandırılmamıştır. Bazıları demokratik ilkelere dayandırılmaktadır, bazıları ise dayandırılmamaktadır (Kupchenko&Parsons, 1987,s.1). Değerlerin öğretilimi ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar değer öğretilimi sürecini daha planlı ve programlı bir sistem doğrultusunda sürecin etkili ve verimli olması açısından önemlidir. Değer öğretilimi ile ilgili kaynaklar incelenerek, süreçte kullanılan farklı yaklaşımlar aşağıda sunulmuştur.

1.5.4.1. Değer Telkini

Değer telkin yaklaşımı kullanılan en geleneksel yaklaşımdır. Basitçe ifade etmek gerekirse, bu yaklaşım önceden belirlenmiş bir grup değerini öğrencilere aktarılmasıdır. Değer telkini öğrencilerin yalnız başlarına veya öğretmenlerinin yardımıyla fark edebilecekleri önemli değerleri veya karakter özelliklerini içeren kitapları okumalarını sağlama yoluyla başarılabilir. Öğretmen derinlemesine düşünme ve sınıf tartışmaları boyunca değerlere ve değerlerin önemine vurgu yapabilir (Edgington, 2002, s.114).

İstendik değerlerin kazandırılması için en çok kullanılan yöntemlerden biri olan değerlerin doğrudan öğretiminde öncelikle kazandırılacak değerler belirlenir ve zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler yoluyla değerler kazandırılmaya çalışılır (Doğanay, 2007, s. 267).

Değer telkin yaklaşımının mantığı, arzu edilen ve önceden seçilen belli değerleri öğrencilere öğretmektir. Öğretilen özel değerlere bakılmaksızın, telkini savunanlar insanların çevrelerine tepki verdiğini düşünmektedirler. Toplum, kural-yapıcı bir üstyapı olarak, her bireyden daha önemli görülmektedir. Superka (1973, s.37)'e göre, "telkinin uç savunucuları toplumu bireylerin ihtiyaç ve amaçlarının aşılandığı ve tanımlandığı bir sistem olarak algılamaktadırlar (Kupchenko&Parsons, 1987,s.1).

Öğretmence yapılan değer teşviki daima sosyo-kültürel bir uygulamadır ve sosyal adalete nasıl katkıda bulunduğu dayalı bir durumdur (Veugelers, 2000, s.39).

Krathwohl (1964)'e göre telkinin temel amacı, öğrencilerin temel sosyal, siyasi, ahlaki ve kültürel değerleri içselleştirmeleri yoluyla onları sosyalleştirmektir. Öğrenciler özgür seçimleri yapmaları için teşvik edilmez ancak önceden belirlenmiş değerlere göre davranışları için teşvik edilir. Telkin yaklaşımının diğer bir amacı da öğrencilerin emniyet, yetenek veya üstünlük gibi ihtiyaçlarını karşılamayı içerir. Örneğin, telkin edilmiş değerler öğrencilerin davranışlarının sınırlarını düzenleyebilir. Öğrencilere onların değerlerini telkin ederek ve öğrencilerin düzenlenmiş bu sınırlar içinde davranışları ile onların emniyetsizlik veya yetersizlik duyguları azaltılabilir veya hafifletilebilir.

Telkin yaklaşımı açısından değer kazanma, tanınma ve sosyalleşme süreci olarak düşünülmektedir. Öğrencilere farkında olmadan diğer kişi, grup veya toplumun standart ve kuralları telkin edilmiş olabilir. Önemli olan öğrencinin bu değerleri kendi değer sistemi ile birleştirebilmesidir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.1-2).

Değer eğitimini bir çeşit telkin olarak gören birçok eğitimci, değerleri, sosyal veya kültürel olarak kabul edilmiş davranış standartları olarak görürler. Değer biçme bu nedenle, öğrencinin kendi toplumundaki önemli birey veya kurumların standart veya normlarını tanıma ve kabul etme süreci olarak düşünülmektedir. Öğrenci bu değerleri kendi değer sistemi ile “birleştirir”. Bu eğitimciler, telkin süreci boyunca bireyin başlatan kimse olmaktan ziyade bir reaktör olduğu görüşündedirler. Talcott Parsons (1951) gibi uç savunucular toplumun amaç ve ihtiyaçlarının iletilmesi ve hatta bireyin ihtiyaç ve amaçlarının tanımlanması gerektiğine inanmaktadır (Huitt, 2004, s.2).

Kupchenko&Parsons’a göre (1987,s.2). bu yaklaşım açısından değerler, genellikle toplum veya kültürden ileri gelen davranış kuralları veya standartlar olarak düşünülmektedir. Değerlerin büyük bir bölümü de sosyalleşme veya topluma uyum sağlama süreci boyunca iletilir. Bu bağlamda, sosyal anlamdaki esas yükümlülük ise değerlerin toplumun sürekliliğini ve sağlığını en iyi ne şekilde nasıl sürdürdüğü ve geliştirdiğini ve bireyin topluma uyumunu sağladığını merkeze almaktır. Ahlaki anlamda da dürüstlük ve hayırseverlik gibi davranış standartları olan değerler yine sosyalleşme sürecinde içselleştirilir.

Joyce ve Weil (1972) ve Superka (1975) telkin yönetimden kullanılacak çeşitli öğretim yöntemleri belirtmiştir. Örnekler açıklama, yönlendirme, olumu ve olumsuz destek ve model olmayı kapsamaktadır. Bu yöntemler ayrı olarak veya bir diğeri ile kombine edilerek belirli değerleri telkin etmede veya davranış değiştirmede kullanılabilir. Telkinde en çok kullanılan yöntem açıklamadır. Öğretmenler genellikle öğrencilere neye inanmaları ve nasıl davranmaları gerektiğini söylerler. Açıklamalar veya ipuçları belirli değerlerin veya davranışların neden uygun olduğunu savunmak ve kanıtlamak için verilmektedir. Öğretmen ayrıca çevreyi veya

öğrencilerin edinecekleri deneyimleri yönlendirebilir. Genellikler rol oynama, oyunlar ve simülasyon gibi teknikler kullanılmaktadır. Telkinde en çok kullanılan ve Superka'ya göre en etkili yöntem olumlu ve olumsuz destektir. Olumlu destek, öğretmenin öğrenciyi özel bir değere göre davrandığı için övmesi gibi eylemleri kapsamaktadır. Olumsuz destek, öğretmenin öğrenciyi arzu edilen belirli bir değer aksine davrandığı için cezalandırması gibi eylemleri kapsamaktadır. Bu şekildeki destek, öğrenciler kuralları çiğnediğinde cezalandırıldığı ve uyduğunda övüldüğünde, öğrenciler arzu edilen davranış ile birleşen değerleri öğreneceği varsayımına dayanmaktadır. Genellikle sadece bir jest, gülüş veya kaş çatış belirli değerleri destekleyecektir. Bununla birlikte, destekleme davranış değişikliği için yapıldığında bilinçli ve sistematik bir biçimlendirme içinde kullanılabilir (Kupchenko&Parsons, 1987,s.2).

Değerlerin öğretiminde telkin yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Değer öğretimi sürecini yetişkinler yönlendirmekte ve yetişkinler hangi değer öğrenilmesini istiyorsa çocuklar da o değeri öğrenmektedir (Dilmaç, 2007, s.37).

Davranış değiştirme, öğretmenin, aktivitenin hedef ve amaçlarını ve istenilen davranış değişikliği oluşturmak için ihtiyaç duyulan uygun yöntemleri belirlemek için verilen bir durumu analiz etmesini gerektirmektedir. İstenilen değer sonuçlarına erişebilmek için çok çeşitli teknikler kullanılmaktadır. En çok kullanılan teknik "fişler"dir. Öğrencilere, diğer öğrencilere yardım etme, sınıfta sessiz durma veya bir görevi tamamlama gibi istenilen görevleri yapmak için derece puanları gibi fişler verilmektedir (Kupchenko&Parsons, 1987,s.2).

Bu yaklaşımda ahlaki unsurlar içeren ve istenilen değerleri telkin edebilecek tarihsel veya kurgusal hikâyeleri kullanmak sık rastlanılan tekniklerdendir. Bu yolla bireyin diğerlerinin davranışlarının ahlaki anlamda sorumluluklarını düşünmeleri sağlanır (Akbaş, 20004, s.97).

Model olma, öğrencilere değerleri telkin etmede kullanılan diğer bir etkili yöntemdir. Öğrencilere, örnek olacak (ibret verici) davranış ve istenilen değer örnekleri verilmekte ve öğrenciler modelleri kopya etmeleri için teşvik edilmektedir. Model davranış örnekleri tarih, edebiyat, efsaneler veya öğrenciler veya öğretmenler

tarafından oluşturulmuş daha doğrudan örnekler verilebilir. Öğretmen, birçok durumda, dakik olma, öğrenmeye ilgili olma veya diğerlerini umursama gibi değerlerin canlı örneği olarak bir modeldir. Hem olumlu hem de olumsuz ayarlanmış örnek rolleri model alırlar. Öğretmen bir öğrenciye, raporunu sınıfa okumasını söylediğinde, öğrenci olumlu bir rol modeli yerine getirmektedir. Öğrencinin çalışması diğer öğrenciler tarafından takip edilecek bir davranış olarak seçilmiş olmaktadır. Öğrenciyi onaylama ve övme, benzer raporlar oluşturma isteğini öğretebilir ve diğer öğrencilerde öğrenme ve sıkı çalışma değerlerini telkin edebilir (Kupchenko&Parsons, 1987,s.2).

Bu yaklaşım, okullarda öğretmenlerin ilham verici birtakım hikayeler okuması, öğrencilerin öğretmenlerinin anlattığı ahlaki durumları dinlemesi, törenlere katılım veya topluma hizmet organizasyonlarına katılma gibi eylemleri içermektedir (Akbaş, 20004, s.97).

Yapılandırmacılık (Prawat, 1992) ve eleştirel pedagojide (Giroux, 1989) öğretmenlerin değerleri öğrencilerine doğrudan iletmediğini, çünkü öğrencilerin kendi anlamlandırma kavramlarını yapılandırdığını ve kendi değerlerini geliştirdiğini göstermektedir. Yine de öğretmenler öğrencilerin belli değerleri geliştirmeleri için cesaretlendirebilir veya bunu yapmaları için onlara etki etmeye çalışabilir (Veugelers, 2000, s.40).

1.5.4.2. Değer Açıklama

Değer açıklama yaklaşımı, değerlerin görel olduğu düşüncesinin eğitimsel uygulamalara entegre edilmeye çalışıldığı için, altmışlı ve yetmişli yıllarda duyuşsal eğitimde çok popülerdi. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin kendi değerlerini farkına varmaları için onlara rehberlik etmektedir. Bu süreçte öğretmen emredici ve yöneltici bir tutumdan uzak, değerleri öğretme ve empoze etmenin yerine sadece onları açıklamaya çalışmaktadır (Bacanlı, 2006, s.36).

Değer açıklama yaklaşımı aslında, hümanistik psikoloji ve hümanistik eğitim akımlarından Gordon Allport (1955), Abraham Maslow (1970), Carl Rogers (1969) ve diğerlerinin fikir ve teorilerini uygulama çabasından doğmuştur. Temel odak

noktası, öğrencilere kişisel davranış şekillerini incelemek için mantıksal düşünme ve duygusal bilinç kullanmada, değerlerini açıklama ve gerçekleştirmeleri için yardım etmektir. Değer oluşturmanın, alternatifler arasından özgürce seçim yapma, bu alternatiflerin sonuçları üzerinde ayrıntılı ve dikkatlice düşünme, birinin seçimlerine karşı değer verme, doğrulama ve hareket etme gibi alt süreçleri kapsayan bir kendini gerçekleştirme süreci olduğuna inanılmaktadır. Değer açıklama çoğunlukla Rath, Harmin ve Simon (1978), Simon ve Kirschenbaum (1973) ve Simon, Howe ve Kirschenbaum (1972) çalışmalarına dayanmaktadır (Huitt, 2004, s.3).

Değer açıklama yaklaşımının temel mantığı kişisel değerlerini açıklamaları ve gerçekleştirmeleri öğrencilere için yardım etmektir. Ayrıca, bu yaklaşım öğrencilerin, kendi kişisel davranış şekillerini açıklamaları amacıyla hem mantıksal düşünme hem de duygusal bilinç geliştirmeye yardım etmeye çalışır (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.13). Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, öğrencilerin bilinçli bir şekilde seçim ve değerlendirmelerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmaktır (Akbaş, 2006. s.100).

Telkin yaklaşımının dış standartlara, ahlaki gelişimin ve analiz yaklaşımının mantıksal ve deneysel süreçlere dayanmasına rağmen; değer açıklama içsel biliş ve hangi değerlerin pozitif ve hangi değerlerin negatif olduğuna dair etkili karar verme becerisine dayanmaktadır. Bu nedenle, değer açıklama, değer eğitiminin sosyal bir süreci olmasından ziyade bireyseldir (Huitt, 2004, s.3).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilerin bireysel değer tercihlerini yapmalarını kapsar. Öğrencilere kendi tercihlerini belirtmeleri, bu tercihler üzerinde düşünmeleri ve sonra değer seçimlerini kabul etmeleri veya değiştirmeleri için fırsatlar verilmektedir. Değer telkin yaklaşımının tersine, öğretmen tercihlerin doğru olup olmadığını belirlemek için çaba göstermez. Bunun yerine, öğrenciler tercihlerini rahatça dile getir ve kendi seçimleri üzerinde derinlemesine düşünürler (Edgington, 2002, s.114).

Rath, Harmin ve Simon (1966) değerleri empoze etmeye çalışan herhangi bir yaklaşımın etik olmadığına ve hatalı olduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin kendi değer sistemlerini oluşturmalarının sağlanmasını önermektedirler. Önem verilen

husus bireysel özgürlük, sağlıklı doğal büyüme ve diğer insanların, toplumların ve kültürlerin değerlerine saygı duymak olmalıdır (Kupchenko ve Parsons, 1987, s 13).

Bu açıdan, bireye kendi doğru ve yanlışlarında özgür olmak için fırsatlara imkân verilir; isteme, hissetme, düşünme ve amaçlamanın içsel süreçlerden etkilenme yoluyla seçimler yapar ve karar verir. Öz-bilinç doğrultusunda kişi gösterilmiş ve ayarlanmış belli yönlendirmelerden oluşan durumlara girer. Bireyin seçimler yapması daha bilinçli, kendi kendine karar verilmiş düşünceler ve duygularla temellendirilmiş olacaktır. Deneyimler içerisinde onaylanan veya reddedilen seçimlerin özgür olarak yapılması, değer oluşturmada başlangıç niteliğinde olan bir adımdır (Moustakas, 1966, Akt: Huitt, 2004, s.4).

Açıklamanın esas yapısında kişi, toplum ve çevre ile etkileşimi başlatan kişi olarak görülür. Eğitimci, bireye kendi içsel sürecini geliştirmesi için, dışsal faktörlerden ziyade, insan davranışının başlıca belirleyicisi olmaya imkân tanıyarak yardımcı olmalıdır, birey kendi ihtiyaçlarını karşılayacak çevresini değiştirmede özgür olmalıdır (Huitt, 2004, s.4). Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, öğrencilerin bilinçli bir şekilde seçim ve değerlendirmelerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmaktır.

Açıklama yaklaşımının temel amaçları Simon (1966, s. 40-42) tarafından şu şekilde özetlenmiştir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s 13):

1. Değer açıklama öğrencilerin “daha amaçlı olmalarına” yardım eder. Ne istediğini bilen öğrenciler, faydalı görünmeyen uğraşlar üzerinde boşuna vakit harcamayacaklardır.
2. Değer açıklama öğrencileri “daha amaçlı üretici olmalarına” yardım eder. Öğrenciler ne istediklerini bildikleri zaman, bütün enerjilerini bu amaçlara ulaşmaya yönlendirirler.
3. Değer açıklama öğrencileri “eleştirel düşünmelerini şekillendirmeye” yardım eder. Değerlerini açıklayan öğrenciler neyin iyi, güzel ve doğru olduğuna dair daha büyük bir resme sahip ve neyin yanlış olduğunu bilen olarak görülür.
4. Değer açıklama öğrencileri “diğerleriyle daha iyi ilişkiler kurmalarına” yardım eder. Öğrenciler ne istediklerini bildiklerinde, güçlü bir şekilde inandıklarında, sorumluluklarını takip ettiklerinde, diğer öğrenciler tarafında

onlara güvenilebilir. Uyuşmazlıklar çıktığında, bunları nasıl çalışacaklarını bilirler.

Değer açıklama yaklaşımı değer oluşturmayı kompleks, değişen, bütünleşmiş, bireyi merkezde görür. Değer oluşturma sürecini en açık şekilde Raths, Harmin ve Simon (1966) ifade etmiştir. Değer oluşturma sürecini yedi madde ile şu şekilde özetlemişlerdir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s 13):

1. Alternatifler arasından seçim yapmak.
2. Her bir alternatifin sonucunu dikkatlice düşündükten sonra seçim yapmak.
3. Özgürce seçim yapmak.
4. Bir kişinin seçimine değer vermek, mutlu olmak.
5. Bir kişinin seçimini açıkça onaylamaya istekli olmak ve değer vermek.
6. Bir kişinin seçimi üzerine eylemde bulunma, seçimleri davranışla bütünleştirmek.
7. Bir kişinin seçimi üzerine zaman içerisinde tekrarlı şekillerde eylemde bulunmak (Raths ve diğ. 1966, s.259).

Raths, Harmin ve Simon'un Values and Teaching (Değerler ve Öğretim, 1966) isimli ünlü kitabı ile ortaya çıkan değer açıklama yaklaşımında, yazarlar değerlendirme sürecini ve ölçütleri tanımlamaktadırlar (Bacanlı, 2006, s.37).

Bu yaklaşımın amacı, yukarıdaki yedi basamak doğrultusunda öğrencilerin değerleri kendi yaşantıları yoluyla içselleştirmelerini sağlamaktır. Bu basamakları kullanarak öğrencilerin kendi değer ve davranışlarının farkına varmaları beklenmektedir (Akbaş, 2006. s.99).

Diğer değer eğitimi yaklaşımlarının tersine değer açıklama yaklaşımı bireylerin ahlaki değerlerini içeren fakat bunlarla sınırlı olmayan kendi değerlerini nasıl açığa çıkaracağına odaklanır. Değer oluşturma, çocukların farklı değerlere ağırlık verdiği ve alternatifler arasından seçim yaptığı bir kendini gerçekleştirme sürecine dayanır. Değer açıklamada tercih edilen eğitim yöntemleri bireysel iç gözlem ve doğrudan olmayan grup tartışmaları gibi değer oluşturma başlangıç aşamasında farkındalığı artırma ve yansıma için tasarlanan alıştırmaları içerir. Yetişkin otoriteler farklı değerlerin keşfedilmesine yardım edebilir ancak öğrencilerin

son tercihlerinde tarafsız kalmalıdır. Bu yaklaşımda öz-yönlendirme şeklindeki çocuğun kendi özerk aktivitesi merkezi aşama olarak verilmektedir (Helwig ve diğ., 2008, s.120).

Kirschenbaum'a (1992) göre, değer açıklama yaklaşımı dört ana adımı içermektedir. İlk adımda, değerle ilgili veya ahlaki problemle ilgili konu seçilir. İkinci adımda, öğretmen veya grup lideri olan kişi öğrencilerin veya katılımcıların seçilen konu ile ilgili düşünceleri için bir soru sorar. Üçüncü adımda, öğretmen veya grup lideri olan kişi psikolojik güven atmosferi oluşturarak her bireyin görüşünün saygıya değer olduğunu temin eder. Son adımda ise öğretmen veya grup lideri olan kişi öğrencileri veya katılımcıları; kendi duygularını anlama, alternatif görüşleri inceleme ve dikkate alma, özgürce seçme, kendi görüşünü destekleyen konuşma yapma ve kendi inançlarına uygun yaşamayı içeren "değerleme becerilerini" kullanmaları doğrultusunda teşvikte bulunur (Bacanlı, 2006, s.37-38).

Raths, Hermin ve Simon (1978) değer açıklamada yedi bölümlü bir süreç ileri sürmektedir (Edgington, 2002, s.114):

1. Öğrencileri özgürce seçimler yapmaları için cesaretlendirin.
2. Öğrencilere, seçimlerle karşılaştıklarında alternatifler keşfetmeleri için yardımcı olun.
3. Öğrencilere alternatifleri özenle düşünüp tartmaları ve sonuçları üzerinde derinlemesine düşünceleri için yardımcı olun.
4. Öğrencileri değer verdikleri ve sevdikleri şeyler üzerinde derinlemesine düşünceleri için cesaretlendirin.
5. Öğrencilere seçimlerini diğerlerine bildirmeleri için fırsatlar sağlayın.
6. Öğrencileri seçimlerine göre davranışları ve yaşamaları için cesaretlendirin.
7. Öğrencilere yaşamlarında davranış şekillerinin farkında olmaları için yardımcı olun.

Değer açıklama yaklaşımında kullanılan yöntemler büyük-küçük grup tartışmalarını; bireysel ve grup çalışmalarını, varsayıma dayanan, yapay ve gerçek ikilemleri, duyarlılık ve dinleme tekniklerini, şarkılar ve sanat çalışmalarını; oyunlar ve benzetimleri; kişisel dergi ve röportajları, öz-değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Can alıcı nokta değerlerin seçimini etkilemeyen bir liderdir. Ahlaki

gelişim yaklaşımı gibi, değer açıklama değer oluşturma süreci içsel ve ilişkiseldir, fakat telkin ve gelişimsel yaklaşımdan farklı olarak hiçbir uygun evrensel değer kümesini yerleştirmez (Huitt, 2004, s.4).

Tercihleri açıkça ifade etmek ve seçimler üzerinde düşünmek için fırsatlar sunmak, açık-uçlu sorular, öncelik sırası listesi gibi aktivite şekilleri ile yapılmaktadır. Sonra, öğretmen soruları doğrultusunda, öğrenciler kendi kişisel değerlerini açıklamakta ve bu tercihlerin toplumsal değerlerle nasıl ilişkili olduğunu görmektedirler (Edgington, 2002, s.114).

Değer açıklama yaklaşımında yukarıda belirtilen grup tartışmaları ve açık-uçlu sorular dışında rol oynama, düşünce kağıtları, otobiyografi, oylama, görüşme, alıntılama, öğrenci raporları gibi yöntemler de kullanılabilir. Raths, Harmin ve Simon (1966) bu yaklaşımda kullanılacak “değer kağıdı (value sheet)” isimli özel bir teknik geliştirmiştir. Bu teknikte, kışkırtıcı bir ifade ve bir takım soruların yazılarak kağıtların sınıf üyelerine dağıtması yoluyla, öğrencilerin zihinlerinde sorun oluşturmak amaçlanmaktadır. Her öğrenci kendi değer kağıdını doldurduktan sonra sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşmaktadır (Bacanlı, 2006, s.40).

Bunların yanı sıra, değer açıklama yaklaşımı, öğrenciye yöneltilen açıklama sorularının onun kişisel alanına bir çeşit müdahaleye neden olduğu yönünde eleştirilmektedir (Akbaş, 2006. s.100).

1.5.4.3. Değer Analizi

Yeni eğitim paradigması, uzmanların birey için anlamlar oluşturulmasından ziyade her bireyin çok sayıda farklı kaynaktan anlam çıkarmasına dayanmaktadır; eğitimin amacı bilginin aktarılmasından ziyade interaktif şekilde bilginin geliştirilmesi ve bilginin toplanması ve anlatılmasından ziyade kazanılan bilginin gerçek dünyada uygulanmasına dayanmaktadır (Caine ve Caine, 1997; Akt: Denig, 1994, s. 17).

Hızla küreselleşen dünyada, gelişmiş ve demokratik toplumlarda, toplumların sürekliliğini sağlamak amacıyla kültürel değerlerin genç kuşaklara aktarımına ve

doktriner bir yaklaşımla, sorgulanmadan ve analiz edilmeden kabul edilmesine dayanan toplumsallaşma anlayışından uzaklaşarak; karşı toplumsallaşma denilen, mevcut değerleri eleştiren ve sorgulayan, yeni değerler üreten etkili demokratik vatandaşlar yetiştirmek hedeflenmektedir (Doğanay, 2002, s. 17-18).

Değer eğitiminde analiz yaklaşımının temel mantığı öğrencilerin değer konularını çözmede mantıksal düşünmeyi geliştirme ve bilimsel araştırma ilkelerini kullanmada yardımcı olmaya dayanmaktadır. Ayrıca değer analizi toplumdaki değer çatışmalarına cevap olarak öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmelerine yardım etmeye çalışır (Kupchenko ve Parsons, 1987, s8).

Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenecekleri değerler başkaları tarafından sunulan veya önerilen değerler değildir. Öğrenciler, öğrenecekleri değerleri muhakeme ve akıl yürütme süreci sonucunda kendileri seçmektedir (Dilmaç, 2007, 40).

Değer eğitiminde analiz yaklaşımı sosyal bilim eğitimcileri tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşım mantıksal düşünme ve muhakeme üzerinde durur. Analiz yaklaşımının amacı, öğrencilerin mantıksal düşünme ve değer konularıyla ilgilenirken bilimsel keşfetme ilkelerini kullanmalarına yardım etmektir. Öğrenciler doğrulukla ilgili doğrulanabilir bilgileri veya konuların değerini keşfetmelerini sağlamaları için teşvik edilir. İleri sürülen başlıca şey, değer biçiminin bilgileri ve bu bilgilerden doğan inançları belirleme ve doğrulamanın bilişsel süreci olduğudur. Bu yaklaşım, ahlaki gelişim yaklaşımında sunulan kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade daha çok sosyal değerlere odaklanır (Huitt, 2004, s.6).

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilen (Metcalf, 1971; Akt: Bacanlı, 2006, s.35) analiz yaklaşımının spesifik amaçları Coombs (1971) tarafından özetlenmiştir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s8).

1. Öğrencilere özel bir yoldan bir değer konusunu derecelendirmeyi öğretmek.
2. Öğrencilere sorudaki değer konusuyla ilgili yapabildikleri en iyi mantıksal yargıyı yapmalarına yardım etmek.
3. Öğrencilere mantıksal değer yargıları yapmayı öğretmek.

4. Öğrencilere bazı değer konuları hakkında ortak bir yargıya varmaya çalışan bir grubun üyeleri olarak nasıl işbirliği yapılacağını öğretmek.

Coombs ve Meux'a (1971) göre; yukarıdaki hedeflere ulaşmak için, uygulanacak altı adımı içeren karar verme süreçleri kullanılır(Bacanlı, 2006, s.35):

1. Değer sorusunu belirleyip açıklığa kavuşturma,
2. Olguları birleştirme,
3. Olguları değerlendirme,
4. Olguları açıklığa kavuşturma,
5. Değerle ilgili geçici bir karara varma,
6. Karardaki değer kuralını sınama.

Değere karar vermede rasyonel ve mantıksal bir yaklaşımın kullanımı değer analizinin arkasındaki dayanak noktasıdır. Öğrenciler alternatifleri ve bunlardan doğabilecek potansiyel sonuçları incelerler. Bir değer karar verme ile karşılaştıklarında, sadece kararlarını vermede değil ayrıca onları doğrulamada da muhakeme ve karar verme becerilerini kullanırlar. Öğretmenlerin yardımı ile öğrenciler aşağıdaki temel aşamalar doğrultusunda devam ederler:

1. Değerlerin konusunu tanımlama.
2. Değerlerin sorusunu açıklama.
3. Kanıtları toplama ve düzenleme.
4. Kanıtların doğruluğunu ve değerlerin konusu ile ilişkisini değerlendirme.
5. Potansiyel çözümleri tanımlama.
6. Her çözümün olası sonuçlarını düşünme.
7. Alternatifler arasından seçim yapma
8. Uygun davranışı sergileme(Welton ve Mallan, 1999; Akt: Edgington, 2002, s.114).

Bu yaklaşım hırsızlığa neden izin verilmediği veya oyun sahasında oyun oynamaları gerektiği gibi konuların analiz edebildiği; gerçek veya yapay bir problemle karşılaşıldığında uygulanmaktadır (Akbaş, 2006. s.102).

Hikâyeler ve fabllar değer analizi aktivitesinde katalizör görevi görür ve öğretmen-güdümlü sorular öğrencilere kendi alternatiflerini ortaya çıkarmaları ve seçimleri üzerinde düşünmelerine yardımcı olur. Değer açıklamada, öğretmen öğrencilerin seçimleri hakkında yargıda bulunmamalı ancak onlara karar verme sürecinde yardımcı olmalıdır (Edgington, 2002, s.115).

Değer analizi yaklaşımı için Chadwick ve Meux (1971) öğretmenlere şunları tavsiye etmiştir: Konuyu seçerek uygun materyalleri ve atmosferi sağlamak, olumlu ve olumsuz ifadeleri listeleyip dereceleme, sınıf tartışmaları, çözümlerden uygun olanları formülize etmek, soru-cevap dönemi ve son olarak da gözlem ve öneriler (Bacanlı, 2006, s.36).

Bu yaklaşımda kullanılan öğretim yöntemlerinin merkezinde, genellikle, sosyal değer sorunları ve konuları ile ilgili bireysel veya grup çalışmaları, kütüphane ve alan araştırması ve mantıklı sınıf tartışmaları vardır. Bunlar sosyal bilgiler öğretiminde oldukça sık kullanılan tekniklerdir (Huitt, 2004, s.6).

1.5.4.4. Ahlaki Muhakeme

Ahlaki bir gelişim bakış açısını kabul eden eğitimciler ahlaki düşünmenin belirli bir sıra doğrultusunda geliştiğine inanmaktadırlar. Bu yaklaşım, öncelikle Lawrence Kohlberg'in (1969, 1984) "altı evre" ve yirmi beş "temel ahlak kavramı" olarak sunulan çalışmasına dayanmaktadır. Bu yaklaşım daha çok iyilik, dürüstlük, eşitlik ve insan değeri gibi ahlaki değerlere odaklanmaktadır ve diğer değer tipleri (sosyal, kişisel ve estetik) genellikle düşünülmemiştir. Öğrencilerin, sabit bir şekilde ahlaki konular hakkında düşüncelerinin gelişimsel olarak ilerlediği varsayılmaktadır. O an sahip oldukları ilk evreninin bir evre üstünü anlayabilirler ve bir üst evrenin ahlaki gelişimi zenginleştirmek için gerekli oluşunu keşfedebilirler. Eğitimciler, öğrencileri, ardışık evreler boyunca daha kompleks ahlaki muhakeme şekilleri geliştirmeleri teşvik etmeye çalışırlar (Huitt, 2004, s.3).

Lawrence Kohlberg ahlaki muhakeme üzerine odaklanmıştır. Onun bilişsel gelişim yaklaşımı öğrenciler ahlaki ikilemlerle karşılaştıklarında edinebilecekleri sosyal beceriler geliştirmeye çalışmaktadır. Ahlaki eğitim, kendi ahlaki muhakemeleri

üzerinde düşünmeleri için öğrencilere varsayıma dayanan ahlaki senaryolar sunmaya odaklanmaktadır (Valk, 2007, s.276).

Kohlberg'in hikayelerinde çözülmesi gereken bir ikilem vardır. Fakat önemli olan ikilemin nasıl çözüldüğü değil, çözüm sürecinde yapılan akıl yürütme ve neden öyle davranılması gerektiğine dair mantıksal temellerdir (Arı ve diğ., tarihsiz, s.131). Ahlaki muhakemenin önemli kısmı verilen cevap değil cevabın arkasındaki muhakemedir (Edgington, 2002, s.115).

Kohlberg hikayeleri sonucunda insanların "Niçin?" sorusuna verdikleri mantıksal açıklamalardan hareketle, onların içinde buldukları ahlak düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmaları sonucunda ise insanların altı evreden oluşan üç ahlaki gelişim düzeyinden birinde olabileceklerini ileri sürmüştür (Arı ve diğ., tarihsiz, s.131). Bu ahlaki gelişim düzey ve evreleri şu şekildedir:

1. Gelenek Öncesi Düzey: Otoriteye körü körüne bağlanıldığı, başkalarınca konulan kuralların tam olarak anlaşamadığı, cezadan kaçınmanın ve ödülün, benmerkezciliğin ön planda olduğu düzeydir.

- Birinci evre-Otoriteye İtaat ve Ceza: Otoritenin koyduğu kurallara boyun eğmenin nedeni cezadan kaçınmaktır. Davranışın sonucuna bakılarak, dışarıdan dayatılan kurallara uygun olan, cezadan uzaklaştıran ve ödül getiren davranışların iyi ve doğru olduğu düşünülür. ("...yapmazsam beni cezalandırırlar")
- İkinci evre-Bireyselcilik veya Çıkarıcılık: Doğru davranış kişinin kendisi için faydalı olan davranıştır. "Birine bir şey verdimsem, onun da bana vermesi gerekir." düşüncesinin hâkim olduğu, yapılan davranışa makul bir karşılık alınacağını düşünülüyor evredir. ("ben ona ... yaparsam, o da bana yapar")

2. Geleneksel Düzey: kişiler arası ilişkilerin önem kazandığı, bireyin grup kararlarına uyduğu ve toplumun beklentilerinin yerine getirip, toplumsal kurallara uyduğu düzeydir.

- Üçüncü evre- Kişiler Arası Uyum: Altın kural kendisi için önemli olanların, aile veya arkadaşların onayını alan davranışın doğru olduğu ve ancak

kendisinden beklenen davranışın gösterilip onay alınarak iyi olunacağıdır. (“...yapmazsam arkadaşlarım beni ayıplarlar”)

- Dördüncü evre-Sosyal Sistemi Sürdürme: Doğru davranış toplumsal kurallar, kanunlar ve normlara uygun olan davranıştır. (“...yapmalıyım, çünkü kurallar böyle”)

3. Gelenek Ötesi Düzey: Ahlak kurallarının baskındır. Toplumsal normlar ve değerlere uygun davranışların sergilenir, insani değerlerle çatışan kanunlar sorgulanır ve değiştirilmesi için uğraşılır.

- Beşinci evre-Sosyal sözleşme: Doğru davranış, insanların farklı düşünce ve değerlere sahip olabileceklerini bilerek, bu göreceli değerler korunmasıdır. Uyulması gereken yasalar, kurallar toplum yararı için gerekliliktir, ancak toplumun gereksinimlerini karşılamada yetersiz olanlar değiştirilebilir (“yapmam gerek, çünkü toplumsal uzlaşma sonucu konmuş kurallar böyle gerektiriyor.”)
- Altıncı evre-Evrensel İlkeler: Evrensel düzeydeki ahlaki ilke ve kavramlar, kanun ve yasalardan daha ötesinde ve daha yücedir. Evrensel ahlak ilkeleri belli bir gruba özgü prensipler olmayıp tüm insanların eşitliği, özgürlüğü, eğitim hakkı gibi değerleri içerir. Toplumsal düzene yönelik yasalar ve kurallar evrensel ilkelerle çeliştiğinde, evrensel değerlere göre davranılır ve bu ilkeler rehber alınır. (“...yapmalıyım, çünkü evrensel değerler böyle gerektiriyor.”) (Arı ve diğ., tarihsiz, s.131-136; Bacanlı, 2006, s.31-32; Can, 2006, s.136-138).

Kohlberg’e göre evrelerin sıralaması evrensel ve değişmezdir. Ancak son evre olan altıncı evreye herkes ulaşamaz, birçok insan birinci ve ikinci düzeyde bulunmaktadır (Bacanlı, 2006, s.32).

Ahlaki gelişim yaklaşımının temel varsayımı, öğrencilerin üst muhakeme düzeyine çekilmesidir. Bir öğrenciye davranış biçimine için veya buna karşı tartışmalar sunulduğunda, tartışmanın düzeyi onun etkisini belirlemektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.5).

Ahlaki gelişim yaklaşımının esas amacı öğrencilerin daha üst düzeydeki öğretim materyalleri ve diğer öğrenciler ile karşı karşıya kalması ve etkileşimde bulunması için durumlar yaratmaktır. Böylelikle öğrencilerin ahlaki gelişimin daha üst düzeylerine çıkmaları umulmaktadır (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.5).

Akbaş'a göre (2006, s.101) tüm okul seviyelerinde kullanılabilen bu yaklaşımın temel amacı, öğretmenin, öğrencilerin kendi davranışlarına yön verecek ahlaki ilkeleri geliştirmelerine rehberlik etmesidir. Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelerde kullanılan dayanaklar, onların ahlaki gelişimleri hakkında bilgi vermektedir. Asıl önemli olan ise; öğrencilerin ulaştığı çözümler değil, o çözüme nasıl ulaştığıdır (Akbaş, 2006. s.101).

Ahlaki gelişimi teşvikte kullanılan en karakteristik yöntem ahlaki ikilemlerin kullanımudur. Ahlaki ikilemler değer çatışası yaratan, çok sayıda seçim için tartışmaların yapıldığı ve her bir seçimin diğerlerinin değerini belirlemek için yapıldığı durumlardır. Öğrencilere ikilemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünmeleri, içeriğindeki ahlaki konuları tanılamaları ve durumlarını doğrulayan nedenler önermeleri istenmektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.6).

Ahlaki gelişim tekniği genellikle, varsayıma veya gerçeklere dayanan, sonradan küçük gruplarda tartışılan değer ikilemi hikâyeleri sunularak kullanılır. Öğrencilere daha üst seviyeye, daha gelişmiş ahlaki düşünceye götüren varsayımsal tartışmalar içerisinde alternatif görüşler sunulur. Bir ikilemin uygun olmasını sağlayan üç kritik değişken vardır:(Gailbraith ve Jones, 1975, s. 18; Akt: Huitt, 2004, s.4):

- Hikâye, “düşünme için birkaç önemli ahlaki noktayı” ve “duruma uygun yanıtlar hakkında öğrenciler arasında fikir farklılıklarını” içeren “ana karakter için gerçek bir çatışma” sunmalıdır.
- Tartışmanın ahlaki muhakeme üzerinde odaklanmasına yardım eden bir lider.
- Öğrencilerin kendi ahlaki muhakemelerini özgürce ifade etmelerine teşvik eden bir sınıf iklimi.

İkilemler çok çeşitli yollarla sunulabilir. Bunlar yazılı veya sözlü şekiller, filmler, kayıtlar, hikâyeler veya tarihsel belgeler olabilir. Kohlberg (1976) ahlaki

ikilem konularının on evrensel ahlaki konuyu merkeze alması gerektiğini söylemiştir. Bunlar; ceza, mülkiyet, sevgi rolleri ve konuları, otorite rolleri ve konuları, kanun, yaşam, özgürlük, yaygın adalet, doğruluk, cinsiyettir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.10).

Bu yaklaşımı kullanırken, öğretmen öğrencilere gerçek veya varsayıma dayanan bir durum verir, onların bir değer kararı vermelerini ve bu seçimi yapmadaki muhakemelerini açıklamalarını ister (Edgington, 2002, s.115).

Ahlaki ikilemler rol oynama, skeçler ve benzetimler şeklinde sunulsa da, ahlaki ikilemleri sunmada en sık kullanılan teknik sınıf tartışmalarıdır. Tartışmalar boyunca, öğretmen, öğrencileri diğerlerinin muhakemelerini yorumlamaları ve sorgulamaları için teşvik eder. Asıl odak noktası yapılan seçimlerden ziyade, öğrencilerin muhakemeleridir. Kohlberg sınıfta ahlaki ikilemlerin tartışılmasına rehberlik etmede önemli olan birkaç şart belirlemiştir. Bunlar (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.6):

1. Çocuğun yaptığı ahlaki yargılamanın anlamını anlama.
2. Öğrencileri, kendi düşüncelerinin bir düzey üstünde muhakeme yapmaları ile karşı karşıya bırakmak.
3. Öğrencileri, gerçek ahlaki çatışmalar ve fikir uyuşmazlıklarını ortaya çıkaran sorunlu durumlar ile karşı karşıya bırakmak.(Öğrencilerin mevcut ahlak yapıları için çelişki ve sorunları ortaya çıkarma şu anki düzeyinden memnun olmayan öğrenciye yol gösterecektir.)
4. Açık bir tarzda çatışan ahlaki görüşlerin karşılaştırıldığı bir değişim ve diyalog atmosferi yaratmak. (Öğretmenin buradaki görevi, öğrencilerin kendi düşünce yollarındaki tutarsızlık ve yetersizlikleri görmelerine ve böyle tutarsızlık ve yetersizlikleri çözmeleri için yollar bulmalarına yardım etmektir.) (Kohlberg ve Turiel, 1971, s461).

Ahlak eğitimi tarihi öğrencilerin doğru kararlar alması ve bunlara göre davranmasına hazırlayan en uygun pedagojik stratejilere dair sorunlarla çevrelenmiştir. Bazıları gençlere erdemi ahlaki doğruyu empoze etme yoluyla, diğerleri ise ahlaki muhakeme yapmayı aşılama yoluyla öğretmiştir (Valk, 2007, s.274).

Superka, Johnson ve Ahrens (1975), Jones ve Galbraith'in (1974) çalışmasını uyarlayarak aşağıdaki öğretim modelini geliştirmiştir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.6).

1. Ahlaki bir ikileme karşılaşmak

- İkilemi tanıtmak
- Öğrencilerin ikileme kullanılan terimleri tanımlamalarına yardımcı olmak
- İkilemin doğasını ifade etmek

2. Orijinal veya alternatif ikileme üzerine bir durum açıklamak

- Öğrencilere davranış üzerine kendi bireysel durumlarını oluşturmaları için yardımcı olma
- Davranıştaki durumları üzerine sınıf yanıtlarını oluşturma (eğer yeterli çatışma yoksa, alternatif bir ikileme verme)
- Kendi bireysel durumları için nedenler oluşturmalarına yardımcı olma

3. Ahlaki ikileme ilgili bir durum için muhakemeyi test etme

- Öğrencileri gruplama için uygun bir strateji seçme (davranışta hemfikir olan küçük öğrenci grupları fakat farklı nedenler için davranışta hemfikir olmayan küçük öğrenci grupları)
- Öğrencilerin bireysel nedenlerini sınıf veya grup içerisinde sınamaları için onlara yardım etmek
- Ahlaki sorun veya bir benzeri ile ilgili ek muhakemeler ortaya çıkarmak için yoklayacak sorular sorma veya ikileme dahil edilen özel konulara odaklanmak
- Araştırma soruları ile ilgili olduğunda nedenleri sınamak

4. Muhakeme üzerinde düşünme

- Öğrencilerden duydukları farklı nedenleri özetlemelerini isteme
- Öğrencileri ahlaki ikileme en iyi cevap olduğunu hissettikleri nedenleri seçmeleri için teşvik etmek
- Öğrencilere bu problem için en iyi bir cevap olduğuna inanıp inanmadıklarını sorma

- Öğrenci tartışmalarında ortaya çıkmamış ek bir muhakeme ekleme; bunlar “en iyi” neden olarak değil, fakat düşünülebilecek ek bir neden olarak eklenmelidir.

Ahlaki gelişim yaklaşımında öğrencinin rolü; sınıf çevresine aktif olarak dahil olan, kararlar veren, fikirlerini belirten aktif öğrenenlerdir. Öğretmenin rolü ise; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğrencinin kendi diyaloglarını geliştirecek aktiviteleri başlatmaktır. Öğretmen planlanmış aktiviteler ile sınıfa girer ve daha büyük ahlaki gelişim sağlayacak diyaloglara teşvik eder (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.6-7). Öğretmen bu süreçte, öğrencilerin seçimleri veya kararları ile ilgili veya seçimleri şekillendiren değerlerle ilgili yargılarını dile getirmez (Edgington, 2002, s.115).

Kohlberg’in insan doğası ile ilgili fikirleri Piaget (1932, 1962), Erikson (1950), ve Loevinger ve diğerleri (1970) gibi gelişim psikologlarının ileri sürdüğü fikirler ile benzerdir. Bu bakış açısı kişiyi kendi çevrenin içeriği içeriğinde aktif bir başlangıç yapan ve reaktör olarak görür; birey tam olarak çevreyi değiştiremez, ancak çevre de ahlaki gelişimi bireyi tam olarak kalıba sokamaz. Bir kişinin hareketleri, onun duyguları, düşünceleri, davranışları ve yaşantılarının sonucudur. Çevre kişinin yaşantılarının içeriğini belirleyebilmesine rağmen, şeklini belirleyemez (Huitt, 2004, s.4).

1.5.4.5.Değer Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım

Değer eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım (DeVries & Zan, 1994; Kohlberg, 1981; Moshman, 1986, 2000; Nucci, 2001) ahlakı, adalet ve iyiliğin ilkelerine dayanarak tanımlar ve ahlaki uygunluğun gelişimi ile ilgilidir. Yapılandırmacı yaklaşımların çeşitli şekillerde farklılaşmasına rağmen, bunların hepsi ahlaki yargı (muhakeme) ve ahlaki davranış arasındaki iç ilişkilere önem vermekte ve yansıma rolü, bakış açısı kazanma ve ahlak eğitiminde özerk seçimlere odaklanmaktadır. Bazı yapılandırmacı teorisyenler, çocukların saygı duyulması gereken; nasıl veya ne zaman değer eğitiminin uygun veya mantıklı olmasını sağlayan, ifade veya düşünce özgürlüğü gibi entelektüel hakları olduğunu tartışmaktadır. Örneğin, çocukların

entelektüel bağımsızlık hakları, onların eğitimsel çerçevedeki telkinden veya diğer baskıcı, otoriteci değer eğitimi metotlarından korunmasını gerektirmektedir (Moshman, 1986; Akt: Helwig ve diğ., 2008, s.120).

Yapılandırmacı yaklaşımlarda, Kohlberg (Blatt & Kohlberg, 1975) ve Moshman (2000)' da olduğu gibi değer eğitimi geliştirmede en iyi yolun kılavuzlu tartışma, yansıtma ve eleştirel düşünmeyi geliştirme gibi yöntemlerle; ahlaki muhakeme ve ahlaki yargıda bulunmak için çocuğun kendi kapasitesini yetiştirme olduğuyla ilgili fikirleri ortaktır (Helwig ve diğ., 2008, s.120).

1.5.5. Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi, 20. yüzyılın ilk yıllarında neredeyse Amerika'nın her okulunun eğitim programının bir parçasıydı. Bundan sonra ise verilen önem azalmıştır. 1950'lerde formal karakter eğitim programları Amerikan okulları programlarından neredeyse gözden kaybolmuştur (McClellan, 1992; Yulish, 1980; Akt: Dale, 1996, 2).

Karakter eğitimi yaklaşımı karakter öğeleri, erdem ve iyilik, şefkat gibi ahlaki erdemleri içeren fakat bunlarla sınırlı olmayan ahlaki kişiliğin şekillendirilmesine önem verir (Helwig ve diğ., 2008, s.120).

Karakter eğitimi, ahlaki davranışın öğretilmesi gerektiği ile ilgili olan değer eğitiminin diğer şekillerinden farklıdır. Karakter ve vatandaşlık eğitimi ahlak eğitimi ve okulun rolü ile ilgili ortak noktaları paylaşırlar. Bazı eğitimciler karakter eğitiminin kalbinde sorumlu davranışın öğretilmesi gerektiğine dair inançların olduğuna (Brook&Goble, 1997) ve öğrencilerin karakter gelişimi topluluk içindeki etkileşiminden ayrılamayacağına inanmaktadırlar(Hufmann, 1994; Akt: Revel&Arthur, 2007, s.80).

Karakter eğitiminin daha geleneksel versiyonunu savunanlar ahlaki belirli inançlar, toplumca önemli görülen ve yetişkinlerce bireylere aktarılan değerlere göre tanımlamaktadır (Ryan, 1989; Akt: Helwig ve diğ., 2008, s.120). Bu yaklaşımdan etkilenen değer eğitimi programları temel değerlerin onaylanmasını telkin etmek yerine “iyi” davranışa model olma, arzu edilen davranışlar ve alışkanlıklar

oluşturmaya odaklanır (Bennet, 1992; Wynne, 1989 Akt: Helwig ve diğ., 2008, s.120). Geleneksel karakter eğitimi yaklaşımlarında çocukların rolü pasiftir, kazanılacak değerleri kendileri seçmez fakat bu değerlere toplum karar verir. Bununla birlikte, çocuklardan amaç ve davranışları kendileri düzenleyebilecek şekilde değerleri içselleştirmeleri beklenir (Helwig ve diğ., 2008, s.120).

1.6. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılmasının amacı, bu süreçte kullandıkları yöntem teknikleri belirlemek, öğrenme-öğretme sürecin etkililiği ile ilgili görüşlerini belirlemek, karşılaştıkları sorunları tanımlamak, bu sorunları nasıl çözdüklerini ve bu süreçte etkili olan faktörleri belirlemek yoluyla programın etkililiği ve geleceği konusunda öngöründe bulunmaktır. Bu nedenle problem cümlesi; "İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinin içerik boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinin yöntem-teknik boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinin ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Program geliştirme mevcut programı; öğrenci, öğretmen ve öğretim araç ve gereçlerindeki, ortamlar ve çevredeki değişimi gelişimi sürekli izleyip güncellemek ve böylece sürekli olarak etkililiğini korumaktır. Bu değerlendirmenin, okul dışındaki uzmanlar tarafından yapılması kadar okul içinde, programın esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Ayrıca yeni programı eskisinden farklı kılan salt bilgiden ziyade beceri, tutum ve değer yönü olması; bu anlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın değer boyutunu incelerken programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin değerleri kazandırma süreci hakkındaki görüşlerini almak programın değer boyutunun etkililiğini belirlemek açısından önem taşımaktadır.

1.8. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Veri toplama araç ve teknikleri araştırmanın amacına uygun, bilgiler toplama açısından yeterlidir.
3. Araştırmada öğretmenlerin verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtır niteliktedir.

1.9. Sınırlılıklar

1. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda yer alan değerlerle sınırlıdır.
2. Veri toplamaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Değer: Bir sosyal grup ya da toplumun kendi varlık, birlik ve işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için yine o toplumun ortak olarak benimsemiş olduğu düşünce, amaç, ahlaki ilke ve inançlardır (Özgüven, 1999 Akt: Sos. Bil.Dersi Öğr. Prg 2005).

Değer Eğitimi: Karakter ya da değerler eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekler, makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan, Bohlin, 1999 Akt. Ekşi, 2003).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tokdemir (2007)'nin “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” adlı yüksek lisans araştırmasında, tarih öğretmenlerinin değerler ve eğitimi ile ilgili düşünceleri, tarih derslerinde yaptıkları değer eğitimi ile ilgili etkinlikler ve süreçte karşılaşılan zorluklar belirlenmiştir. Araştırmada 2006-2007 eğitim öğretim yılı Trabzon il ve ilçe merkezlerinde görev yapan 104 öğretmenle açık uçlu sorulardan oluşan anket ve 32 öğretmenle görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, tarih öğretmenlerinin değerlerin tanımı ve kapsamı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, değerlerle ilgili bilgilendirme almadıkları, değerlerin öğretilmesi gerektiğini düşündükleri, tarih dersinin değer öğretimine uygun bir ders olduğunu düşündükleri, vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik gibi değerlerin öğretimini önemli buldukları yönündedir.

Veugelers (2000), “Değer Eğitiminin Farklı Yolları” adlı çalışmasında öğretmenlerin, öğretimlerinde ifade ettikleri ve öğrencileriyle aralarındaki değer düzeyi üzerine etkileşimlerinde temel değerleri öğrencileri için önemli bulmaktadırlar. Çalışma, değer eğitimi, eleştirel düşünme, ahlaki gelişim eleştirel pedagoji gibi değerlerle ilgili eğitimsel içeriğe yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada değerler arasındaki farklılıklara dikkat eden öğretmenlerin bile çoğunlukla kendi önemli buldukları değerleri ifade ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerinin farklılıkları açıklamalarını tercih ederken kendi değerlerini ve öncelikleri konusunda net oldukları belirtilmiştir.

Akbaş'ın (2004) “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” adlı doktora araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin genel hedeflerde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerini belirlemek için öğretmen ve öğrencilerden veri toplamış ve öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenci değerlerini belirlemek için araştırmacının geliştirdiği geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen öğretmen ölçeği

yoluyla ise öğretmenlerin öğrenci değerleri ve değerlerin öğretimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. 2002-2003 eğitim öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerinde yürütülmüş olan çalışmada 360 öğrenci ve 44 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, değerlere ulaşma düzeyinde sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha üst düzeyde demokratik ve temel değerlere ulaştığı yönündedir. Geleneksel ve çalışma-iş değerlerine ulaşma düzeyinde sosyo-ekonomik düzeyin farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenci değerlerine ilişkin puanları, öğrencilerin değer ölçeklerinden aldıkları puanlardan daha düşük olduğu, öğretmenlerin değer öğretimine merkeze olduğu ve sözel iletişime dayalı etkinlikler kullandıkları, okuldaki değerlerin aile ve çevrede pekiştirilmediği, okul ve aile arasında işbirliği olmadığı ve bunlar arasındaki değerlerin çatışabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Flowers, Flowers ve Lawrence (1998) ‘de yaptıkları “Gençlere Değerlerin Öğretiminde Kimler Sorumlu Olmalı” adlı araştırmada Iowa Üniversitesindeki 107 öğretmen adayı ile hangi sosyal kurumların (ev, kilise veya okul) gençlere değer öğretiminde sorumlu olduğunu incelemiştir. Öğretmen adaylarına 45 temel değer sıralandığı bir anket verilmiş ve gençlere hangi sosyal kurumun her bir değeri öğretmede en çok, orta ve en az sorumlukta olduğunu sıralamaları istenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının ev en çok, okul orta ve kilise en az gençlere değer öğretiminde sorumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Aydın (1997), “İlköğretim 4,5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetler Açısından Sahip Oldukları Değerlerin İncelenmesi” isimli tez araştırması değer kavramı ve ilişkili olduğu kavramlar, ahlaki gelişim teorileri, değerlerin kazanılmasında toplumsal kurumların rolleri ve ilköğretim 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile temel ve aracı değerleri arasındaki ilişki adlı dört bölümden oluşmaktadır. Uygulamalı bir çalışma olan araştırmada öğrencilerin sahip oldukları değerler ile cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenleri arasında sosyal ve ahlaki değerler açısından anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fernandes (1999)’in “Değer Eğitiminde Bir Temel: Değer İçselleştirilmesi” adlı çalışmada değer açıklama eylem planının orta öğretim öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada değerler, öğretmenin davranışlarıyla

model olduğu, değer açıklama sürecinde öğretmen adayları için bir eylem planı hazırlandığı, öğrencilerin değerleri içselleştirdiği olarak belirtilmiştir. Çalışma beş bölümden oluşmaktadır: değer açıklama eylem planının hazırlanması, değerlerin içselleştirilmesi için planlama yapma, değer eğitiminde bütünleştirilmiş yaklaşım uygulama, son test ve veri analizi. Verilerin analizi, öğretmenlerin rehberlik yapması ve güdülemesi öğrencilerin değerleri tanımlayarak belirginleştirmesini sağladığını, eylem odaklı stratejileri hazırlamayı sağladığını, eylem planını kullanarak değerlerin pratik edildiğini ve değerlerle bütünleştirilmiş derslerin verilmesinin değerlerin içselleştirilmesinde önemli olumlu değişiklikler yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin kelimeler ve imajlar arasındakileri görme ve hayatta neler olduğunun gerçek anlamını bulma yeteneklerini geliştirmiştir.

Dilmaç'ın (1999) "İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması" adlı yüksek lisans tezinde, 4.5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi verilerek Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile verilen eğitimin etkiliği değerlendirilmiştir. Deneysel bir araştırma olan bu tezde, 18 kişiden oluşan deney ve 18 kişiden oluşan kontrol grubu yer almaktadır. İnsani Değerler Eğitimi 36 oturum boyunca deney grubuna verilmiştir. Gruplara uygulanan son test sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada İnsani Değerler Eğitimi programının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyini geliştirdiği, bu gelişim düzeyinde cinsiyete göre bir fark bulunmadığı, ahlaki olgunluk düzeylerinin gelişiminde 4. ve 5. sınıfta olmalarına göre fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İşcan'ın (2007) yaptığı "İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkiliği" isimli araştırmada evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmayı amaçlayan değerler eğitimi programının, öğrencilerin bilişsel davranışları, duyuşsal özelliklerine ve değerleri yansıtma düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde olup nitel desenlerin de kullanılmıştır. Ankara ilinde yürütülmüş olan çalışmada, deney grubuna 17 hafta boyunca, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri anlamlı bir

biçimde yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin ilgili derslere ait yıl sonu notları ve değerlere ilişkin puanları arasında orta düzeyde ve pozitif ilişki belirlenmiştir.

Gültekin (2007)'in , “Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin “Hoşgörü” Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi” isimli yüksek lisans araştırmasında ortaöğretimde hoşgörü değerinin gelişimindeki değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakeme gibi değer öğretiminde yeni yaklaşımların etkililikleri araştırılmıştır. Araştırma üç değer öğretimi yaklaşımının, üç dokuzuncu sınıfa uygulandığı, deneysel bir araştırmadır. Tarih I dersinde “Türk Dünyası I” ünitesi içerisinde beş saatlik, beş etkinlik uygulanmıştır. Deneysel gruba uygulama öncesi ve sonrası öğrenciler hoşgörü ile kompozisyonlar yazmış ve bunlar içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ahlaki muhakeme yaklaşımının hoşgörü tanımıyla ilgili değerlendirmelerde daha etkili olduğu, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımının hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün nedenleri ilgili değerlendirmelerde daha etkili olduğu, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımının hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün sonuçları ilgili değerlendirmelerde daha etkili olduğu, değer analizi yaklaşımının hoşgörü kategorilerine ilgili değerlendirmelerde daha etkili olduğu ve değer açıklama yaklaşımının hoşgörü ile ilgili yargılarda daha etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Bacanlı (1999), “Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri” adlı araştırmasında Schwartz'ın değer ölçeğini kullanmış ve öğrencilerin araç ve amaç değerlerini belirlemeye çalışmıştır. Sağlıklı olmak, kendi amaçlarını seçmek, başarılı olmak, dürüstlük ve bağımsızlık araç değerlerden ilk beş değerdir. İç huzur, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, aile güvenliği ve sosyal adalet ise amaç değerlerdir. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadınlara göre daha baskın olduğu sonucu toplumumuzun erkek egemen bir toplum olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Değerler açısından bakıldığında ise öğrencilerin toplumsal değerlerden çok bireysel değerlere önem verdiği belirlenmiştir.

Sarı'nın (2005) “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği” adlı araştırmasında Güngör'ün (1998) geliştirdiği Değerler, Suç Anlayışı ve Ahlaki Hüküm Ölçeğini kullanarak öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemeye çalışmıştır. 55 kız ve 55 erkek öğrenci üzerinde yapılan çalışmada,

öğrencilerin değer tercihleri önemlerine göre siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde, değerleri arasında bir fark bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri, bilimsel değerler haricinde kız öğrencilerden daha yüksek olduğu ve tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İmamoğlu ve Aygün (1999) “1970’lerden 1990’lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları” adlı araştırmasında Rokeach Değerler Ölçeğini kullanarak 1970 ve 1990’lardaki üniversite gençliğinin değer tercihlerindeki farklılıkları belirlemeye çalışmıştır. İlgili yıllardaki gençlerin değerlerinde benzerlikler olduğu, amaç ve araç değerlerinde paralellikler olduğu belirlenmiştir. 1970’lerdeki gençlerin amaç değerler yönünden ebeveynlerinden farklılıklar gösterdikleri belirlenmiştir. Bulgular değer yönelimlerinde zaman ve cinsiyet farklılıklarından, kuşak farklılıklarının daha belirgin olduğunu kanıtlamışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılacak veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analizinde kullanılacak yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılması hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir.

Geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde; araştırmaya konu olan durum, olay, birey veya nesne, değiştirme veya etkileme gibi çabalar gösterilmeden, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2006, s.77).

Bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen değerlere, değerlerin öğretimi sürecinde kullandıkları yöntem-teknik ve yaklaşımlara, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve bunların kaynaklarına, sürecin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapıldığı için araştırmada nitel bir süreç izlenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren – Örneklem

Araştırmanın evrenini Kütahya ili, 2008-2009 öğretim yılında İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kütahya ili, 2008-2009 öğretim yılında İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiş 22 katılımcı öğretmenden oluşmaktadır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmayı ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.109).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi seçilmesinin nedeni, araştırma konusunun derinlemesine çalışılıp, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasına olanak sağlamasıdır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmesinin nedeni ise, araştırmadan elde edilen sonuçları genellemekten ziyade sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösteren okullarda görev yapan katılımcı öğretmenler arasında ortak veya paylaşılan olgular olup olmadığını bulmaya çalışarak araştırma sonuçlarını zenginleştirmektir.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla Kütahya ilindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylerden toplam 13 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okulların 3'ü yüksek, 6'sı orta ve 4'ü düşük sosyo-ekonomik düzeydedir. Bu okullar içerisinde, programın asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin programda belirtilen değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla 11 bayan, 11 erkek olmak üzere toplam 22 katılımcı öğretmenle görüşülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden 4'ü yüksek, 10'u orta ve 8'i düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Katılımcı öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılması hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s.39) göre algıların veya olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik olarak nitel bir sürecin izlendiği nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme formu yaklaşımı temel alınarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış 13 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yoluyla 22 katılımcı öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin ders saatleri dışında ve öğretmenler odasında

yürütülmüştür. Görüşme sorularına başlamadan önce katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve onların görüşlerine neden ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorulardan önce katılımcı öğretmenlere mezun oldukları okul ve mesleki kıdemleri gibi kişisel bilgileri sorularak görüşme formunun başındaki ilgili bölüme not edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin isimleri alınmamış ve araştırmada kesinlikle isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Bu şekilde görüşme için ön hazırlık süreci tamamlandığında, katılımcı öğretmenlerden ses kayıt cihazını kullanılması için ayrıca izin istenmiştir. Ses kaydı yapılmasına izin veren katılımcı öğretmenlerin görüşme boyunca sorulara verdikleri cevaplar kaydedilmiş ve aynı zamanda da araştırmacı tarafından görüşme formuna not edilmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcılara soruları sorarken yönlendirme, kendi görüşlerini açıklayarak soruları ifade etme, ipuçları verme gibi durumlardan kaçınarak yansız olmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin rahat davranabileceği ve dürüst cevaplar verebileceği karşılıklı güvene dayalı bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s.122) göre, görüşme formu yaklaşımında araştırmacı, önceden hazırlanan konuya sadık kalarak önceden hazırlanmış soruları sorar. Fakat araştırmacı sorularla ilgili ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorabilmektedir. Ayrıca araştırmacı görüşme esnasında sorularla ilgili öncelik sırası belirlemekten ziyade soruların sırasını veya cümle yapısını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilmekte özgürdür. Görüşme formu yaklaşımı, araştırmanın tüm boyutlarını ve ilgili soruları içermeyi güvence altına almak amacıyla geliştirilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanmada önce konu ile ilgili yazılı kaynaklar incelenmiş ve araştırmanın amacına uygunluk, alt problemleri destekleme, soruların kapsamlı ve anlaşılır olması gibi durumlara dikkat edilerek taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde, katılımcı öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için, daha ayrıntılı ve derinlemesine veri sağlayabilmek ve bu yolla ulaşılan bulgu ve sonuçların zenginleşebilmesi adına değerlerin öğretimi süreci ile ilgili olabildiğince çok açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu süreçte hazırlanan taslak görüşme formu 18 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Daha sonra farklı 4 uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısı 13'e indirilmiştir. 13 açık uçlu sorudan oluşan bu görüşme formu doğrultusunda deneme amaçlı örneklemde olamayan iki katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme formunun uygunluğunu değerlendirmek için yine

uzman görüşlerine başvurulmuştur ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce farklı kaynaklardan görüşme esansına dikkat edilmesi gereken noktalar öğrenilmiş ve katılımcılar da bu noktalarda bilgilendirilmiştir.

Uzman görüşleri ile uygunluğunu onaylanmış olan 13 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yoluyla, 22 katılımcı öğretmen ile yüz yüze ve okul ortamında (öğretmenler odasında) görüşme yapılmıştır. (Görüşme formu EK-1’de sunulmuştur.)

Uygulanan görüşme formundaki açık uçlu sorular değer öğretimi sürecinin tüm boyutlarında dair veri elde edebilmeyi amaçlar şekilde hazırlanmıştır. Görüşme formunda genel olarak değer kavramı, programda belirtilen değerler ve değerlerin nasıl öğretildiği, değer eğitimi sürecinde kullanılan yaklaşımlar ve yöntem-teknikler, bu süreçte etkili olan kurum/kişiler ve rolleri, değer eğitiminde kullanılan materyallerin uygunluğu, değer eğitimi sürecinde karşılaşılan zorluklar, değerlerin ölçme-değerlendirme boyutu ve değerlerin içselleştirilmesine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. Böylelikle değer eğitimi sürecinin tüm boyutlarını ele alan ve bu farklı boyutlara yönelik sorular yoluyla daha ayrıntılı ve derinlemesine verilere ulaşmayı sağlayacağı düşünülmüştür.

Görüşme formundaki soruların anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiş, bu nedenle çok boyutlu sorular yerine daha spesifik olan tek ve basit sorulardan yola çıkılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenler için soruları daha açık hale getirmek amacıyla bazı sorulara alternatif sorular eklenmiştir. Soruların sıralanmasında özelden genele doğru bir yaklaşım izlenmiştir. Örneğin görüşmenin ilk sorusu olan “Değer kavramı size ne çağırıyor?” sorusu katılımcının kişisel deneyim ve birikimiyle yanıtlayabileceği ve yorumlayabileceği bağımsız bir sorudur. Bu anlamda ilgili sorunun kolay yanıtlanabilir olması nedeniyle ilk soru olarak seçilmiştir. Sorular katılımcı öğretmenlerin kendi deneyimleri ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin “Değerlerin öğretimine nasıl bir yol izliyorsunuz?” gibi öğrenme-öğretme sürecine yönelik sorular katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak uygulamanın anlatılacağı bir şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca “Değerler öğrencilerin yaşamlarında kalıcı hale nasıl getirilebilir?” gibi değer eğitiminin bir anlamda amacına yönelik olan daha genel ve hassas sorular sona bırakılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik konusu güvenilirlik konusundan daha önceliklidir. Bu tür araştırmalarda araştırmacıların gerekli gördükleri durumlarda görüşmeye yeni sorular

ekleyebilmesi, yeni stratejilere başvurabilmesi gibi artılar nedeniyle esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir kazanımdır. Ayrıca araştırma alanına yakınlık, yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama nitel araştırmalarda geçerlilikle ilgili önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.256).

Araştırmanın veri toplama sürecinde yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla katılımcı öğretmenlere çok sayıda açık uçlu soru yöneltilmiştir. Soru sayısının fazla olması sonucunda katılımcı öğretmen görüşleri doğrultusunda konu hakkında derinlemesine ve daha ayrıntılı veriye ulaşılmıştır.

Görüşme başında araştırmacının etkisine daha açık olan görüşülen kişiler, görüşmenin ilerleyen safhalarında güven ortamı oluştuğu için daha samimi yanıtlar verebilirler. Bu nedenle görüşme süresinin uzun olması toplanan verilerin geçerliğini artırmaktadır. Araştırmacı ve görüşülen kişiler arasındaki etkileşimin mümkün olan durumlarda geniş bir zamana yayılması araştırma verilerinin inandırıcılığını artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.266).

Veri toplama sürecinde görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı ve öğretmen görüşlerine başvurulmasının nedeni ile bilgilendirme yapılmış ve ses kaydı yapabilmek için katılımcılardan izin alınmıştır. Bu anlamda görüşme için yapılan ön hazırlığın güven ortamı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca görüşme sürelerinin ortalama 45 dakikalık uzun bir sürede yapılmış olması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili olarak inandırıcılığı etkileyen en önemli faktörlerdendir. Çünkü görüşme süresinin uzun olması sonucu etkileşim süreci de uzayacağından katılımcılar daha samimi bir şekilde görüş belirtmiş ve derin odaklı veriler elde edilmiştir. Bu da araştırmanın inandırıcılığı ile ilgili olup geçerlik ve güvenirligine dair önemli bir husustur.

Nitel araştırmalarda “genelleme” yerine “aktarılabirlik” kavramı benimsenmektedir. Bu kavram araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, fakat sonuçların bu tür ortamlara uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Erlandson ve diğ, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.270).

Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabirliği, araştırma verilerinin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı bir betimlemede elde edilen ham verinin ortaya çıkma kavram ve temalara göre yeniden organize edilerek, yorum katmadan ve verinin doğasına sadık kalınarak aktarılmasıdır. Bu amaçla araştırmacı tarafından doğrudan alıntılar sık kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.266).

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde katılımcı öğretmen görüşleri doğrudan alıntılar biçiminde olduğu gibi aktarılmış ve katılımcı öğretmen görüşlerine sadık kalarak veriler yorumlanıp sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmen görüşlerinin doğrudan alıntılar şeklinde verilmesi ile araştırmanın aktarılabirliğini sağlayan uygulamalardan bir olarak görülmektedir.

Nitel araştırmalarda hem olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacıyla amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır. Yani genele dair veri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait verilere ulaşma eğilimi vardır. Bundan dolayı veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak bir biçimde seçilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.271). Bu bağlamda araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olmasının araştırmanın geçerliği ile ilgili bir artı olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca görüşmeler esnasında araştırmacının tüm katılımcılara benzer bir şekilde soruları yönelmesinin ve katılımcılardan alınan izin doğrultusunda hem ses kaydı yapılmış hem de not tutulmuş olmasının, görüşmelerin tamamının doğal ortam olarak okul içerisinde öğretmenler odasında yapılmış olmasının araştırmanın tutarlığını artırdığı düşünülmektedir. Araştırmacının görüşme esnasında her türlü yönlendirmeden, kendi görüşlerini ifade ederek soruları açıklama ve ipucu verme gibi durumlardan kaçınmaya özen göstermesinin araştırmanın geçerliğini artırdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında ve verilerin analizinde uzman görüşlerine başvurulması ve bu görüşlere göre gerekli düzeltmelerin yapılması araştırmanın geçerliği ile ilgili önemli bir noktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımları kullanılmıştır. İçerik analizi yaklaşımı toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle toplanan veriler önce kavramsallaştırılması, sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227).

İçerik analizinde temel olarak, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227).

Verilerin analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2006, s.228) ifade ettikleri gibi içerik analizi dört aşamada yapılmıştır:

1. Görüşme sonucunda elde edilen veri seti birkaç kez okunmuş ve katılımcı öğretmen görüşleri doğrultusunda kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler saptanmıştır. Daha sonra bu bölümlerin kavramsal olarak ifade ettiklerine saptanmış ve bu bölümler ilgili kavramlarla kodlanmıştır. Kodlar ilgili bölümdeki anlamı veya durumu etkili bir şekilde yansıtabilecek şekilde belirlenmiştir. Kodlamalar çoğu sorunun analizinde veri setinden yola çıkılarak yapılmıştır. Bu aşamada katılımcı öğretmenlerin tamamının ilgili soruya verdiği cevaplar birkaç kez okunmuştur. Daha sonra o sorudaki anlamlı olan bölümler belirlenmiş ve bu bölümlerde ifade edilen durum tanımlayıcı bir şekilde isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. Kodlamalarda araştırmanın kavramsal çerçevesi de dikkate alınmıştır.
2. Verilerin kodlanması aşamasından sonra temalar bulunmuştur. Bunun için daha önceden belirlenmiş kodlar bir araya getirilmiş ve ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilmesi yoluyla kodları belirli kategoriler altında toplayan ve kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayan temalar oluşturulmuştur. Bazı soruların analizinde temalar araştırmanın kavramsal çerçevesi temel alınarak önceden oluşturulmuş, bazılarında ise katılımcı öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak temalar belirlenmiştir.

Belirlenen her tema, diğer temadan farklı bir görüş veya durumu içerirken aynı zamanda da temalar verilerin anlamlı bir biçimde açıklanabileceği şekilde kendi aralarında anlamlı bir bütünü oluşturmaktadır. Yine bazı sorularda verilerin derinliği ve kapsamına göre genel temalar altında alt temalar belirlenmiştir. Temalar belirlenirken veri setinin önemli bir bölümünün dışarıda kalmamasına özen gösterilmiş, böyle durumlarda katılımcı öğretmen görüşleri tekrar okunarak veri setini kapsayacak yeni temalar belirlenmiştir.

3. Kodlar ve temalar belirlendikten sonra, veriler bu kodlara, kavramlara ve temalara göre tanımlanmıştır. Bu aşamada temalar tanımlanmış ve bilgiler ilişkisel biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır. Burada bilgileri dikkat çekici bir şekilde yansıtabilmek için katılımcı öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Her tema doğrudan alıntılar yoluyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada ilişkisel bir şekilde bilgiler sunulmuş, temalar ve görüşler tanımlanmış olup yorumlamadan kaçınılmıştır. Ayrıca bu aşamada bilgilerin anlaşılabilirliğini artırmak ve bilgiyi sistematik bir şekilde sunma amacıyla tablolardan yararlanılmıştır. Tablolarda ilgili soru analizinde belirlenen temaların numaraları, bu tema yönünde kaç öğretmenin cevap verdiğiine dair frekanslar ve temayla ilgili katılımcı öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulan örnek görüşler yer almaktadır. Kodlanan katılımcı öğretmen görüşlerinin birden çok temayı içermesi durumunda aynı cümle diğer temaların frekansına da dahil edilmiştir. Bu aşamada kısaca hazırlana tabloların yorumlamadan ve ilişkisel bir şekilde betimlenmesi yapılmış, verilerin ilk elden sunulmasına özen gösterilmiştir.
4. Son aşamada daha önceden ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Yorumlamalarda katılımcı öğretmen görüşleri, önceden yapılan tanımlamalar ve araştırmanın kavramsal çerçevesi referans alınarak yapılmıştır. Araştırmacı görüşlerini sunarken önceki aşamadaki tanımlamalar tutarlı olmaya çalışmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin anlamlandırılması için veriler arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanmış, verilerden bir takım sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçların önemi vurgulanmıştır.

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorulara

göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılarak, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlere göre sırayla verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları bir veya birden fazla görüşme sorusunu kapsayabilmektedir. Alt amaçların birden fazla görüşme sorusunu içerdiği durumlarda, her bir soru kendi içerisinde ayrı ayrı analiz edilmiş ve her sorunun bulguları ayrı ayrı yorumlanmıştır. Araştırmanın alt amacıyla ilgili olarak bütün sorular analiz edilip, bulguları yorumlandıktan sonra ilgili alt amacın kapsadığı tüm soruların bulguları tekrar organize edilmiş ve bölüm sonunda tekrar ilgili alt amaca dair genel bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 1: İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinin içerik boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Birinci alt amaçla ilişkili olarak veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

Soru 1: Değer kavramı sizce ne anlama geliyor?

Soru 2: 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Doğrudan Verilecek Değer" ler belirlenmiştir. Bu değerlerin programa konulması ve öğretilmesi gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Birinci alt amaçla ilişkili olan 1. ve 2. soru ayrı ayrı analiz edilerek, her bir soru için ayrı bulgulara ulaşılmış ve yorumlanmıştır. İlgili soruların analizinden elde edilen bulgular ve yorumlardan sonra, bu bölümün sonunda bulgu ve yorumlar tekrar organize edilmiş ve bunlardan yola çıkılarak alt amaçla ilgili bulgular sunulmuş ve yorumlar yapılmıştır.

4.1.1. Soru 1'e Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 1: Değer kavramı sizce ne anlama geliyor?

Bu soru ile programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerde değer kavramının neler çağrıştırdığı ve öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamlar bulunmaya çalışılmıştır. Soru katılımcı öğretmenlere, değer kavramını kendilerince nasıl tanımladıkları ve katılımcı öğretmenlerin tanımlamalarının literatürdeki tanımlarla ne ölçüde eşleştiğini belirleyebilmek amacıyla yöneltilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin değer kavramını nasıl tanımladıklarını analiz edebilmek amacıyla araştırmanın “1.1.3.1. Değer Kavramının Tanımı” bölümünde yer alan tanımlardan bazıları temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Temalar literatürde sık rastlanan değer tanımlarından ve değer kavramının farklı yönlerine işaret eden değer tanımlarından yola çıkılarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin soruya verdiği cevapların literatür temel alınarak hazırlanmış temalara uyup uymadığı ve uyuyorsa hangi kategoriye uyduğu belirlenmiştir. İlgili soru aşağıdaki temalara göre analiz edilmiştir:

- 1 Numaralı Tema(T1): “Değerler insanların seçim yapma, yargıda bulunma ve değerlendirme yapmada kullandıkları, yaşamlarına rehberlik eden ve önemlilikleri çeşitlilik gösteren ilkelerdir .” tanımına işaret eden cevap türü.
- 2 Numaralı Tema(T2): “Değerler kişisel veya toplumsal olabilen davranış şekline veya yaşamın amacına dair kalıcı inançlardır.” tanımına işaret eden cevap türü.
- 3 Numaralı Tema(T3): “ Değerler belirli bir topluma özgü olan ve o toplumun sahiplendiği ideallerdir.” tanımına işaret eden cevap türü.
- 4 Numaralı Tema(T4): “Değerler sosyal olguların önemini, eylem ve amaçları değerlendirme ve yargılamada ölçüt olarak kullanılan, grup üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş, soyut, genelleştirilmiş davranış ilkeleridir .” tanımına işaret eden cevap türü.

- 5 Numaralı Tema(T5): “Değerler insanı diğer canlılardan ayıran ve insanı insan yapan özellikleri içinde bulunduran inançlar bütünüdür.” tanımına işaret eden cevap türü.
- 6 Numaralı Tema(T6): “Diğer” değer kavramını yanlış tanımlayan cevap türü.

Buna göre 22 öğretmenin birinci soru için verdiği cevapların frekansları ve 6 temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.: *I. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları*

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1	5	Ö1: “Toplumsal olayların değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler.”
T2	4	Ö7: “İnsanların önem verip benimsedikleri şeyler.” Ö9: “Kişinin kendini ifade ediş biçimi, sunuşu.”
T3	7	Ö18: “Bizim ve geleceğimiz için önemli olan, geleceğe yön veren ve hayatlarımızı şekillendiren şeyler, olaylar.” Ö13: “Toplumca kabul edilmiş, geçerliği olan ve birikim sonucu oluşan, insana faydalı unsurlar.” Ö11: “Vatana millete hayırlı olmak için uyulması gereken toplumsal kurallar veya olgular.”
T4	8	Ö21: “Millet tarafından doğru olduğu kabul edilen inanç ve ahlaki düşüncelerin bütünü ve milletin kültürel alanda ulaşmak istediği en üst noktadır.” Ö14: “Ahlaki açıdan ve dünya insanı olmaları açısından öğrencilere eğitim yoluyla verilmesi gereken, geçmişten gelen, kuşaktan kuşağa aktarılması gereken önemli unsurlar.”
T5	1	Ö21: “...Somut olmayan bir durumun önemini belirtmede kullanılan ölçütler.” Ö2: “İnsanı insan yapan her şey.”
T6	9	Ö15: “İnsanlar arasındaki başka varlıkların her birinin gücü, ilk önce para geliyor akla.” Ö6: “Öğrencilerin yaşamlarında faydalı olabilecek konular, kazandırılacak bilgiler.”

Daha önceden belirtildiği üzere Tablo 4.1.’deki temalar değerlerle ilgili araştırmalar yapan bilim adamlarının değer kavramı için önerdiği, geçerliği olan,

üzerinde büyük ölçüde fikir birliği sağlanmış tanımlardan oluşturulmuştur. Ayrıca ilgili sorunun analizi sonucunda zengin ve ayrıntılı veri elde edebilmek amacı ile değer kavramı temaları oluşturulurken değer kavramının farklı yönlerine işaret eden tanımlar esas alınmıştır. Temaları oluşturan ilgili tanımlar araştırmanın “Değer Kavramının Tanımı” bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

22 katılımcı öğretmenden tamamı ilgili soruya cevap vermiş, ancak 9 katılımcı öğretmen cevapları değer kavramı tanımına uymadığı için “diğer” şeklinde kategorize edilmiştir. Katılımcı öğretmen cevapları T4 temasında yoğunlaşmıştır. Tablo 4.1.1 incelendiğinde T.4 temasındaki 8 katılımcı öğretmenin cevabına göre değerler, soyut bir takım özellikler taşımakla birlikte önem derecesini belirtmede ve değerlendirmede kullanılan ölçütlerdir. Ayrıca 8 katılımcı öğretmen değerlerin sosyal bir yönü olduğunu ve değerlerin her yönden iyi insanlar yetiştirmede ve gelecek nesle aktarımı yoluyla toplumsal sürekliliği sağlamada önemlilik arz eden unsurlar olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

T3 temasındaki 7 katılımcı öğretmenin görüşleri değerlerin toplumsal bir temeli olduğu yönündedir. Bu temada ki öğretmen görüşleri değerleri daha çok vatan ve millet olgularıyla ilişkili bir şekilde, toplumsal yönlerinden tanımlamışlar ve değerlerin içeriğinde bir takım inançları barındırdığı ve ahlaki yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Değerlerin toplum tarafından kabul görmüş ve geçerliği olan davranış kuralları veya uyulması gereken normlar olduğu yönünde görüş belirten katılımcı öğretmenlerin değerleri aynı zamanda sosyal baskı unsuru olarak gördükleri de söylenebilir.

Ö.21: “Millet tarafından doğru olduğu kabul edilen inanç ve ahlaki düşüncelerin bütünü ve milletin kültürel alanda ulaşmak istediği en üst noktadır.”

Katılımcı öğretmenlere göre değerler aynı zamanda toplumsal bir süreç sonucunda oluşan ve bu süreçteki birikimin bir ürünü olarak, o topluma özgü izler taşımakta ve yine bünyesinde o toplumun ideallerini barındırmaktadır. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak değerlerin topluma, vatana, millete faydalı vatandaşlar yetiştirmede etkili olduğu görülmektedir.

Değerlere toplumsal açıdan bakıldığında, toplumların mevcudiyetlerini korumaları, süreklilik sağlamaları ve birlik içinde yaşamaları açısından çok önemli olan değerler, o toplumun üyelerince kabul edilip yeni nesillere aktarılmaktadır. Değerler gerek bireysel gerekse toplumsal yaşantılar yoluyla oluşan ve ilişkiler sonucunda ortaya çıkan soyut ürün ve kabullerdir ki bunlar davranışa dönüştürülerek somutlaştırılır (Tokdemir, 2007, s.17).

5 katılımcı öğretmenin T1 teması dahilindeki görüşleri incelendiğinde, değer kavramının bir takım yargılama ve değerlendirmelerde ölçüt görevi gördüğü ve önem derecelerinin farklılaştığı yönündedir. 4 katılımcı öğretmenin T2 teması dahilindeki görüşleri incelendiğinde ise diğer temalardan farklı olarak değerlerin toplumsal temellerinden veya toplumsal yönlerinden ziyade daha bireysel tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Ö9: “*Kişinin kendini ifade ediş biçimi*” şeklindeki cevap değerlerin toplumsal olabildiği gibi kişisel de olabilen davranış şekline dair bir inanç olduğu anlamını barındırmakta ve bu yönüyle diğer temalardaki cevaplardan farklılık göstermektedir.

T.6 teması diğer temalardan farklı olarak değerın yanlış tanımlandığı cevap türünü içeren tema olmakla birlikte katılımcı öğretmenlerin en çok cevap verdiği kategoridir. 22 katılımcı öğretmenden 9’u değer kavramını yanlış tanımlamıştır. Bu temadaki katılımcı öğretmen cevapları değer kavramının parayı çağrıştırdığı, öğrencilere öğretilmesi gereken faydalı bilgiler olduğu yönünde görüşler belirtirken, bu görüşlerin kavramın farklı tanımlarından hiç birine uymayan yanlış tanımlamalar olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, okullarda değerleri kazandırmada başat rol üstlenen katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer kavramını yanlış tanımladığı ve kavrama kendi anlamından çok farklı anlamlar yükledikleri görülmektedir.

4.1.2. Soru 2’ye Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 2: 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda “Doğrudan Verilecek Değer” ler belirlenmiştir. Bu değerlerin programa konulması ve öğretilmesi gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soru ile eski programdan farklı bir uygulama olarak programda açık bir şekilde yer alan değerlerin katılımcı öğretmenlere göre neden programa konulduğu ve değerlerin ne amaçla öğretildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Sorunun analizi için katılımcı öğretmenlerin cevapları incelenmiş ve katılımcı öğretmenlerin genellikle bu uygulamanın gerekli olup olmadığına dair görüş belirtmeleri nedeniyle temalar aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- 1 Numaralı Tema(T1): “Gerekli” değerlerin programa konulmasının ve öğretilmesinin gerekli olduğu yönündeki cevap türlerini içermektedir. Bu tema ek bir analize tabi tutularak, “Gerekli” cevabının gerekçeleri şeklinde alt temalara bölünerek analiz edilmiştir. Bu alt temalar;

T1.1. “Değerlerin kişilik gelişiminin temelini atıldığı bu yaş grubunda kazandırılması gerekmektedir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.2. “Değerlerin ortak bir toplumsal anlayış oluşturmak için kazandırılması gerekmektedir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.3. “Değerlerin öğrencilerin günlük yaşamlarında uygulayıp davranış haline getirebilmeleri için ve onları hayata hazırlamak için kazandırılması gerekmektedir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.4. “ Öğrencilerde değerlerle ilgili bir takım eksikliklerin olduğu ve değerlerin kazandırılmasına ihtiyaç duyulduğu için değerlerin kazandırılması gerekmektedir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.5. “Değerlerin değişen ve gelişen çağıma uyum sağlamak için kazandırılması gerekmektedir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.6. “Değerler öğretmene yol göstermek için programa konulmuştur.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.7. “Değerlerin programa konulması ve öğretilmesi gereklidir, ancak değerler zenginleştirilmelidir” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

- 2 Numaralı Tema(T2): “Gereksiz” değerlerin programa konulmasının gereksiz olduğu yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 3 Numaralı Tema(T3): “Diğer” yanıtların değerlerin program konulması ve öğretilmesi ile ilgili olmadığı cevap türü.

Buna göre 22 öğretmenin ikinci soru için verdiği cevapların frekansları ve 3 ana temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.1.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.: 2. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1.1	4	Ö1: Değerlerin programa konulması gerekli ve olumlu. Ama değerlerin sadece okulda kazandırılabilceğini düşünmüyorum. Çünkü sadece okulda kazandıklarıyla kişilik gelişmiyor. Değerler kişilik gelişimiyle ilgili.”
T1		Ö3: “Değerler, lisede değil ilköğretim çağındaki çocuklara verilmelidir. Bu yaş grubuna sadece teorik değil uygulamalı olarak değerlerin verilmesi bir gerekliliktir... ...Fen dersindeki bir konuyu öğretmektense değerleri öğretmeyi tercih ederim. Çünkü öğrencilerin kişiliklerinin temeli bu zamanda atılıyor. Kişiliğin oluşumu değer öğretimiyle başlar. Bu dönemde oluşan değer bilinci ve değerler gelecekteki davranışlarına yön verir.”
T1.2	4	Ö1: “Üzerinde fikir birliği sağlanmış, formal olarak öğretilmesi gereken bazı değerler vardır. Sorumluluk, dürüstlük gibi...Fakat uygulamada, yaşamda bu değerler yaşanmıyor. Tam tersi anlayışlar sergileniyor. Öğrenciler sorumluktan kaçıyor. Bunu önleyip toplumda ortak bir anlayış oluşması için değerleri öğretmek gerekir.” Ö2: “Sosyal bilgiler dersi hayatın içinden bir ders. Bu alanda yaşamla ilgili bir takım özelliklerin süreç içerisinde kazandırılması önemli. Çünkü toplumu oluşturan bireylerdir. Çocuklara da birey olarak bakıldığında vatanseverlik, sevgi, saygı, birlik, beraberlik gibi temel sağlam özellikler yerleştirilebilir. Böylece toplumda ortak değerler geliştirilebiliriz. Çünkü her birey toplumdur.”
T1.3	6	Ö7: “Değerlerin muhakkak öğretilmesi gerekiyor. Öğretim değil eğitim öncelikli amacımız. Değerler de eğitimin amacına girdiği için öğretmeliyiz. Öğrencilere değerleri zamanında kazandırıp onları geleceğe hayata hazırlamak için öğretmeliyiz. Ö18: “Değerlerin programa konulması uygun. Çocukları geleceğe hazırlıyor. Gelecekte nasıl bir hayat bekliyor, geçmişten günümüze neler yaşanmış anlamaları için değerlerin öğretilmesi gerekli. Daha çok sorumluluk, dayanışma gibi davranış haline getiriyorlar, günlük hayat uyguluyorlar. Sorumluluk duygusunun kendi yaşantılarında yaparak yaşayarak uygulamaları için değerlerin öğretilmesi gerekli.”

T1.4	2	<p>Ö3: “Değerler, çocuklarda değerlerin eksikliği gidermek ve değerlerin öğretilmesine ihtiyaç duyulduğu için programa konulmuştur.”</p> <p>Ö.20: “Değerlerin programa konulması doğru bir uygulama. Değerlerin eksikliği duyulduğu için programa konulmuştur.”</p>
T1.5	3	<p>Ö.6: “Yeni kitaplardaki değerlerin çok faydalı olduğuna inanıyorum. Çağımızda çok hızlı aşamalar kaydedildiği için, değişikliklere ayak uydurmak için değerler öğretilmeli. Ancak biz bu değişime ayak uydurmakta zorlanıyoruz. Çünkü konuları yetiştiremiyoruz.”</p> <p>Ö.10: “Okullarda artık çok şey değişti. Öğrencilerin dayanışma, saygı, işbirliği gibi soyut kavramlara yaklaşımı değişti. Eskisi kadar önem vermiyorlar. Bunların kaybolmaması için değerleri öğretmeliyiz.”</p>
T1.6	1	<p>Ö.5: “Hangi değer hangi konuda verileceğini belirlemek, öğretmene yol göstermek için programa konulmuştur. İyi bir vatandaş yetiştirmek amaçtır.”</p>
T1.7	3	<p>Ö.13: “Mevcut konular yeterli fakat detaylandırılabilir. Uygulamaya dönük yeni değerler eklenebilir. Değer kaynakları, değerlerle ilgili eserler, tanıtıcı materyaller veya diyaloglar, filmler programa alınıp genişletilmeli.”</p> <p>Ö.21: “Eski programda ülkeye has değerlerden ziyade genel değerlerden bahsedilirken; şimdi öğrencinin yakın çevresini, kendi vatanını bilmesi gerektiği yönünde değerlerden bahsediliyor. Fakat bunlar daha da zenginleştirilebilir.”</p>
T2	2	<p>Ö.4: “Doğrudan verilecek değerler şeklinde ifade edilmeseydi de öğretmen değeri konu olarak işliyordu. Öğretmen bunu fark etmese bile değerlere konu içerisinde ağırlık veriyor. Bazı değerler konularda olmasa da yaşantıdan esinlenerek verilebilir.”</p> <p>Ö.19: “Programı beğenmiyorum ki değerleri öğreteyim. Programda değerleri vermeye çalışmışlar ancak değerler çok soyut kalmış. Biz değerleri programdan bağımsız veriyoruz. Değerleri programa koymuşlar fakat verilen örnekler yetersiz. Bu nedenle öğrenciler sınavlarda başarısız oluyorlar.”</p>
T3	2	<p>Ö.8: “ Bayrağımıza saygı, İstiklal Marşı’na saygı, Paralarımız, Başkentimiz bunları değer olarak işliyorum.”</p> <p>Ö.12: “Sosyal bilgiler dersinde değerler şunlardır demiyorum, öğrencilerin bulmasını istiyorum.”</p>

Tablo 4.1.2. incelendiğinde 22 katılımcı öğretmenden %81.8’i değerlerin programa doğrudan ve açık bir şekilde konulmasının olumlu bir uygulama olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Uygulamanın gerekli olduğunu düşünen katılımcı

öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%27.2), T1.3 teması yönünde cevaplar vermiştir. Bu cevaplar incelendiğinde katılımcı öğretmenler, değerlerin içselleştirmeleri yoluyla günlük yaşamlarına uygulayabilmeleri, değerlere uygun davranmaları ve bu yolla onları hayata hazırlamak için değerlerin öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

T1.1. teması yönündeki katılımcı öğretmen cevapları incelendiğinde ise, öğretmenlerin değerlerin öğrencilerin kişilik gelişiminde temel rol üstlendiği görüşünde oldukları bulgusuna varılmıştır. Genel anlamda eğitimin ve sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında öğrencilere toplumsal kişilik kazandırmak ve iyi yurttaşlar yetiştirmek yer almaktadır. Bu anlamda öğrencilerin toplumsal kişiliklerinin gelişimi için temel değerlerle donanmış ve günlük yaşamlarında bu değerlere uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Sosyal Bilgilerin öğretimindeki en önemli amaç, toplumsal kişilik kazandırmak ve bu yolla iyi bir yurttaş yetiştirmektir. İyi bir yurttaş, çevresi ve çevresindeki olayların; kendine ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının; topluma nasıl uyum sağlayacağını bilincinde ve farkındadır (Koca ve diğ, 2008, s.247).

Bütüncül bir kişilik geliştirmek ve öğrenenleri kendileri ve toplum için yapabileceklerinin en iyisini yapmaya katkıda bulunmak için değere yönelik eğitim, eğitim programlarının temel amacı olmaya ihtiyaç duymaktadır (Fernandes, 1999, s.3).

Özgürlük, sorumluluk gibi değerler var olan şeyleri ve süreçleri evrenin bir parçası yapan; bizim de kendimizi bu yapının parçası olarak algılayıp onlarla özdeşleşmemizi sağlayan anlam kalıplarıdır. Biz bu anlam kalıpları olan değerler aracılığıyla, hayata, insana ve evrene anlamlar yükleyerek bilinç, kimlik ve kişilik kazanır; başkalarıyla olan ilişkilerimizde yine değerler aracılığıyla kendi varlık ve gerçekliğimizin boyutlarını keşfederiz. Bu süreçte kendimizi öğrenirken, değerleri de öğreniriz ve değerler varoluşumuzun bir boyutu haline gelir (Çağlar, 2005, s. 305). T.1.1. teması yönündeki katılımcı öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular da bu genel amaçları desteklemektedir.

T.1.2 teması yönündeki katılımcı öğretmen görüşleri değerlerin toplumsal anlamda öğretilmesinin bir gereklilik olduğu yönündedir. Bu temada ki görüşler, değer

kavramının toplumca kabul edilmiş, üzerinde fikir birliği sağlanmış toplumsal bir ürün olduğu yönünde olup; sağlıklı toplumlar oluşturabilmek için, gerçek hayatın önemli bir parçası olan değerlerin bireylere öğretilmesi yoluyla iyi ve sağlıklı bir toplum oluşturulabileceği yönündedir. Ayrıca bu temada ki katılımcı öğretmenler toplumun üyeleri olarak öğrencilere değerleri öğretmek toplumda ortak değerler ve ortak bir toplumsal anlayış geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu temada ki katılımcı öğretmen görüşleri yoluyla, değerlerin bireysel temellerinin yanı sıra toplumsal bir takım temellere dayandığı ve değerlerin açık bir şekilde programa konulup öğretilmesi yoluyla ortak değerleri benimsemiş sağlıklı bir toplum oluşturulabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

T.1.5 temasındaki öğretmen görüşleri ise hızlı bir değişim süreci içerisinde olan dünyadaki gelişmelere ayak uydurmak için ve bu değişim süreci içerisinde değerlerin yozlaştığını belirterek bunun önüne geçilmesi için değerlerin programa konulmasını gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu değer öğretiminin gerekliliği konusunda da bir fikir vermektedir. Küreselleşme sonucunda dünyamızdaki toplumsal ve kültürel sınırlar yavaş yavaş kalkmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da bir toplumda meydana gelen değişim diğer toplumlarda da çok hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bunun bilgi veya gelişim anlamında iyi tarafları olduğu gibi, değerlerin yozlaşması sonucu ortaya çıkan bir takım olumsuzlukların da toplumlar arası hareketi kolaylaştırmıştır. Şiddet, madde bağımlılığı, boşanma gibi olumsuzluklar tüm dünyada giderek yayılmaktadır. Bunların önüne ise ancak temel değerlerin öğretimi yoluyla geçilebilir.

Eğer toplumlar sosyal değerler sistemine sahip değilse bilimin sonuçları böyle toplumlarda olumsuz sonuçlar yaratabilir, insanlığa zarar verebilir ve hatta değer sistemi yozlaşan veya yıkılan toplumlar yok olmaya mahkûmlardır. Toplumun değer sistemlerini korumak ve sürekliliğini sağlamak eğitimin sorumluluğundadır (Gürsel, 2004, s.2). Bu anlamda, T1.5 temasından değerlerin programa konulmasının ve öğretilmesinin aynı zamanda değerlerin bu yolla korunup, sürekliliklerinin sağlanabileceği yolunda da bir bulguya ulaşılmıştır.

Tablo 4.1.2. incelendiğinde T.2 teması yönünde 22 katılımcı öğretmenin %9'unun cevap verdiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenler görüşlerinden biri değerlerin açıkça programa konulmasına gerek olmadığı; çünkü böyle bir uygulama

yapılmadan önce de, değerlerin ilgili konular yoluyla ya da öğrencilerin hayatlarında çeşitli örnekler verilmesi yoluyla öğretildiği yönündedir. Bu görüşe göre, T.2 temasından değerlerin öğretiminde bir plan, program ve sisteme gerek duyulmadığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Ancak programda yeni bir boyut olarak değerlerin “Doğrudan Verilecek Değer” başlığı ile çok açık bir şekilde konulması ile ciddi ve çok yönlü bir süreç gerektiren değerlerin öğretimi daha formal ve planlı bir platforma taşınmıştır. Ayrıca bu şekilde değerlerin öğretilip öğretilmemesi, öğretmenlerin kendi tercihlerine bırakılmamış ve hangi değerlerin hangi konularda öğretileceğinin altı çizilerek bir anlamda da öğretmene rehberlik yapılmış ve öğretmenin işi kolaylaştırılmıştır.

Bu temada dikkat çeken bir diğer görüşe ise, katılımcı öğretmenin programı beğenmediği için değerleri öğretmediği yönündedir.

Ö.19: “Programı beğenmiyorum ki değerleri öğreteyim. Programda değerleri vermeye çalışmışlar ancak değerler çok soyut kalmış. Biz değerleri programdan bağımsız veriyoruz. Değerleri programa koymuşlar fakat verilen örnekler yetersiz. Bu nedenle öğrenciler sınavlarda başarısız oluyorlar.”

Programdaki değerlerin çok soyut olduğunu ve değerlerle ilgili verilen örneklerin yetersiz olduğunu düşünen katılımcı öğretmen (Ö19) bu durumu sınavlardaki başarısızlığın nedeni olarak görmektedir. İlgili katılımcı öğretmen, “Değer kavramı sizce ne anlam geliyor” sorusuna da kavramın tanımına uymayan cevap vermiştir. Bu görüşten elde edilen bulgu ise katılımcı öğretmenin değerlerin zaten soyut ilkeler olduğundan haberdar olmadığı yönündedir. Ayrıca katılımcı öğretmen değerlerin öğretiminde programı referans noktası olarak almadığını, programdan bağımsız bir şekilde değerleri öğrettiğini belirtmektedir. Katılımcı öğretmenin kişisel tercihlerine göre değerleri öğrettiği yönündeki görüşü sonucunda, bu durumun, değerlerin açık bir şekilde programa konulması yoluyla sürecin planlı ve sistematik hale getirilmeye çalışılması amacıyla çatıştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.1.2. incelendiğinde T.3 teması yönünde 22 katılımcı öğretmenin %9'unun cevap verdiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri paralarımız ve başkentimiz gibi konuları değer olarak öğrettiğini belirtmekte, buradan da ilgili katılımcı öğretmenin değerlerden haberdar olmadığına ve değerleri başlı başına bir konu olarak algıladığına dair bulguya ulaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan öğretmenlerin değerlerin öğretimi sürecinin içerik boyutu ile ilgili görüşleri değer kavramı olarak tanımlanması ve neden programa konulduğuyla ilgili sorulara verilen cevaplar yoluyla belirlenmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenler çoğu değer kavramının toplumsal temellerine vurgu yaparak değer kavramını toplumca benimsenen ve kabul görmüş ölçütler olarak tanımlamışlardır. Ayrıca değerlerin sosyal bir yönü olduğunu ve değerlerin her yönden iyi insanlar yetiştirmede ve gelecek nesle aktarımı yoluyla toplumsal sürekliliği sağlamada önemli olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar genellikle değerleri vatan, millet olguları ile ilişkili bir şekilde açıklamışlardır. Değerleri hayata ve davranışlara yön veren ve değerlendirmede kullanılan unsurlar olarak tanımlamışlardır. Katılımcı öğretmenlerden bazıları da değerleri bireysel özellikler barındırdığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu değer kavramını literatürdeki tanımlara benzer bir şekilde tanımlarken bazıları da kavramı yanlış tanımlamışlardır. Programdaki değerleri öğretmekle birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin değer kavramına farklı anlamlar yüklemesi ve yanlış tanımlaması dikkat çekici bir sonuçtur. Değer kavramının ne ifade ettiğini bilmeden değerlerin öğretilmesi tartışılması gereken bir durumdur.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlerin programa açık bir şekilde konulmasını olumlu bulmaktadır. Katılımcı öğretmenler değerlerin kişilik gelişimiyle ilgili olduğu için erken yaşlarda verilmesi gerektiğini, değerlerin davranış haline getirilmesi gerektiğini, öğrencilere hayata hazırlamak ve değişen çağa uyum sağlayabilmek için değerlerin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Değerlerle ilgili bir takım eksikliklerin olduğunu, bu nedenle değerlerin öğretimine ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedirler. Bu bulguların değer öğretiminin gerekliliği hakkında önemli veriler sağladığı düşünülmektedir. Çünkü çağımızda yaşanan değişimler sonucu değerler yozlaşmakta, şiddet, madde bağımlılığı gibi bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzlukların önüne de ancak etkili bir değer öğretimi yoluyla geçilebilir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci Alt Amaç: İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

İkinci alt amaçla ilişkili olarak veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

Soru 3. Programdaki değerlerin öğretilmesinde öğretmenin rolünü nasıl açıklarsınız?

Soru 3.a. Değer öğretiminde sizin dışınızda etkili olan/ başat rol üstlenen kişiler/kurumlar kimlerdir?

Soru 4. Programdaki değerlerde kazandırılmasını öncelikli bulduğunuz değerler var mı?

Soru 5. Değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi, bu yolla kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 7. Programda belirtilen değerlerin öğretiminde; kullandığınız ders kitaplarını veya öğrenci çalışma kitaplarının; öğrencilerin yaşları, sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel düzeyleri açısından uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 8. Programdaki değerlerin öğretimi sürecini daha etkili kılmak için sizce ekstra çaba göstermeniz gerekiyor mu? Örnek verir misiniz?

Soru 9: Program tanıtımı ile ilgili bir hizmet içi eğitim ve programdaki değerler ve öğretimi ile ilgili bir bilgilendirme aldınız mı?

Soru 10: Programdaki değerlerin öğretimini güçleştiren nedenler/durumlar size göre nelerdir?

Soru 11: Programda belirtilen değerler içerisinde öğrencinin kazanmakta zorlandığı değerler var mı?

İkinci alt amaçla ilişkili olan yukarıdaki soruların her biri ayrı ayrı analiz edilerek, her bir soru için ayrı bulgulara ulaşılmış ve yorumlanmıştır. İlgili soruların analizinden elde edilen bulgular ve yorumlardan sonra, bu bölümün sonunda bulgu ve yorumlar tekrar organize edilmiş ve bunlardan yola çıkılarak alt amaçla ilgili bulgular sunulmuş ve yorumlar yapılmıştır.

4.2.1. Soru 3'e Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 3. Programdaki değerlerin öğretilmesinde öğretmenin rolünü nasıl açıklarsınız?

Bu soru ile katılımcı öğretmenlerin kendilerini değer öğretimi sürecinin neresinde ve ne şekilde konumlandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Programın asıl uygulayıcıları öğretmenlerin, sürecin en önemli paydaşlarından biri olarak değer öğretimi sürecindeki rollerini nasıl algıladıkları ve dolayısıyla bu süreci nasıl yönlendirdikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Değerlerin öğretilmesinde öğretmenin rolünü analiz edebilmek için katılımcı 22 katılımcı öğretmenin ilgili soruya verdiği cevapların tümü incelenmiş ve katılımcı öğretmen görüşleri temel alınarak üç tema belirlenmiştir. Bu temalar aşağıdaki şekildedir:

- 1 Numaralı Tema(T1): “Değer öğretimi sürecinde öğretmen rol modeldir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 2 Numaralı Tema(T2): “Değer öğretimi sürecinde aile veya çevre, öğretmenden daha öncelikli bir öneme sahiptir ve bu süreçte öğretmen aile veya çevreyi tamamlayıcı bir roldedir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 3 Numaralı Tema(T1): “Değer öğretimi sürecinde öğretmen ve aile sorumlukları eşit olarak paylaşır ve hem öğretmen hem de aile örnek olmalıdır.”

Buna göre 22 öğretmenin üçüncü soru için verdiği cevapların frekansları ve 3 ana temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1: 3. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1	9	Ö.2: “Öğretmen konuşarak değil, uygulamada davranışlarıyla ve yaptıklarını uygulayarak örnek olmalıdır. Öğretmen model olmalı.” Ö.3: “Öğretmenin rolü, rol model olmalıdır. Öğrenciler öğretmenin saç taramasını bile örnek

		alırlar. Mesela vatanseverlik değerini kazandırmak için teröristlere yataklık yapmayacağımı anlatırdım. Kapıma gelseler de bir yudum su vermeli miyim yoksa ölmeli miyim? Ben ölürüm. Ya siz? Bir süre sonra onlar da benim gibi düşünmeye başlarlar. Ya da sorumluk değeri için kendim de derse zamanında girerim, düzenli olarak ödevleri kontrol ederim. Ancak ben sorumlu olursam onlar da sorumlu olur.”
		Ö 13: “Öncelikle öğretmen yaşamalı, öğrenciye göstermeli, öğrenci de yaşam biçimi olarak almalı. Örnek olmalıyız.”
		Ö 22: “Değer öğretiminde genelde telkin kullanılır. Bunun yanı sıra çocuğun değeri fark etmesi ve doğruluğuna inanması gerekir. Çocuğun kendi değerlerini fark etmesinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen gerektiğinde değeri kendisi yaşayarak, çocuğa örnek teşkil etmelidir.”
T2	8	Ö.5: “Aile ve eğitim bütündür. Eğitim ailede başlar. Biz onların verdiği değerlere destek oluruz.”
		Ö10: “Bizim rolümüz örnek olmaktır. Ama aile daha önceliklidir. %80 aile, %20 öğretmen etkilidir.”
T3	2	Ö.7: “Çocuklar için anne, baba ve öğretmen rolü çok önemli. Örnek aldıkları kaynaklar bunlar. Çocuk sürekli öğretmenin davranışlarına bakar. Artık kulaklar doymuş, duyduklarına değil gördüklerine inanıyorlar. Örnek roller sergilenmeli.”
		Ö.9: “Eğitim %25’lik dilimlerden oluşur. %25 öğrenci kapasitesi, %25 aile, %25 öğretmen. Aileye ve öğretmene eşit sorumluk düşüyor. Hepimiz öğrencilere örnek olmalıyız.”

İlgili soruya 22 katılımcı öğretmenden 19’u cevap vermiş, 3 katılımcı soruya cevap vermemiştir. Tablo 4.3 incelendiğinde T1 ve T2 temasındaki eşitlik dikkat çekmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin %36,3’ü programda verilen değerlerin öğretiminde kendi rollerini örnek davranışlar sergileyerek rol model olmak olarak tanımlarken, T.2. temasında ise yine katılımcı öğretmenlerin %36,3’ü değer öğretiminde ailenin öğretmenlerden daha öncelikli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. T.1 teması incelendiğinde öğretmenler değerlerin öğretimindeki rollerini, değerleri önce kendilerinin yaşayarak ve değerlere uygun davranışlar sergileyerek öğrencilere örnek olmak olarak açıklamışlardır. Bu temada ki katılımcı öğretmenler, eğer değerleri kendi hayatlarına uygularlarsa, öğrencilerin ancak bu şekilde model alarak değerleri kendi davranışlarına yansıtıp öğrenecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu temada n, öğretmenlerin değer öğretiminde kendilerini daha öncelikli bulduğu ve değer öğretiminde rol model oldukları yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

T2 teması incelendiğinde ise katılımcı öğretmenlerin %36,3'ü eğitimi ailede başladığı için değerlerin öğretiminde ailelerin kendilerinden daha öncelikli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Ö.5: "Aile ve eğitim bütündür. Eğitim ailede başlar. Biz onların verdiği değerlere destek oluruz."

Katılımcı öğretmenler değerlerin öğretiminde ailelerin etkisi daha büyük olduğundan kendi rollerini ailelerin verdiği değerleri desteklemek olarak tanımlamışlardır.

Çocukların ilk beş yaşlarında ailelerinin yanında olduğu, bu yılların ve bu yıllarda ailede verilen eğitimin kişilik gelişiminde önemli bir zaman olduğunu düşünülmektedir. Çünkü ailede verilen değer eğitimi, çocuğun ileriki yaşlarında iyi bir vatandaş olma bilincine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda değer eğitiminin ailede başladığı söylenebilir (Ekşi ve Dilmaç, 2007, s.22). T2 temasından elde edilen bulgu bu görüşü destekler niteliktedir. Bu bağlamda bu temada ki katılımcı öğretmenler, değer öğretimi sürecinde kendilerini aileden sonra etkili olan kişi olarak konumlandırmışlardır. Ayrıca bu temada n, katılımcı öğretmenlerin değer öğretimi sürecini kendi rollerini tanımlarken aslında aileler ve katılımcı öğretmenlerin arasında gizil bir rol paylaşımı olduğuna dair bir bulguya ulaşıldığı söylenebilir. Çünkü katılımcı öğretmenler, değer öğretimi sürecinde kendi rollerini tanımlarken aynı zamanda da kendilerini sürecin neresinde konumlandıklarını da ifade etmişlerdir. Yani katılımcı öğretmenler ve aileden oluşan iki paydaş arasında, değerlerin öğretimi sürecinde kendilerine düşen rolleri öncelik sırasına koymuşlardır.

T.3 temasındaki 2 katılımcı öğretmen de T.2 teması ile benzer bir şekilde, kendi rollerini tanımlarken, kendileri ve aileler açısından değerlerin öğretimi sürecinde bir öncelik sıralaması yapmış ve aile ve kendilerinin eşit sorumlukları olan paydaşlar olarak açıklamışlardır.

Ö.9: "Eğitim %25'lik dilimlerden oluşur. %25 öğrenci kapasitesi, %25 aile, %25 öğretmen. Aileye ve öğretmene eşit sorumluk düşüyor. Hepimiz öğrencilere örnek olmalıyız."

Bu süreçte hem ailenin hem de kendilerinin davranışlarıyla model olmaları gerektiğini düşünen katılımcı öğretmenler çocukların onlarda gördükleri örnek davranışlar yoluyla değerleri öğreneceklerini düşünmektedirler. Bu temadan elde edilen bulgu ise, değerlerin öğretimi sürecinde eşit sorumluluğa sahip iki paydaş olan aile ve öğretmenin rolünün model olmak olduğu yönündedir.

4.2.1.1. Soru 3.a' ya Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 3.a. Değer öğretiminde sizin dışınızda etkili olan/ başat rol üstlenen kişiler/kurumlar kimlerdir?

Bu soru, katılımcı öğretmenlerden değer öğretim sürecinde kendi rolleri hakkında görüş aldıktan sonra, bu süreçte kendilerinden başka kimlerin veya hangi kurumların etkili olduğu hakkında görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Değer öğretiminde birçok kişinin farklı rollerinin olması süreci çok yönlü ve etkileşime açık bir duruma getirmektedir. Çünkü değer öğretimi tek kişi veya kurumun sorumluluğuna bırakılmayacak kadar ciddi ve kompleks bir süreçtir. Bu anlamda, katılımcı öğretmenlerin kendilerinden başka kimleri değerlerin öğretiminde sorumlu veya paydaş olarak gördüklerini belirlemeye çalışmak, sürecin daha etkili ve verimli hale getirilmesi açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Değerlerin öğretiminde öğretmen dışında başlıca etkili olan kurum veya kişileri belirleyebilmek amacıyla katılımcı 22 öğretmenin ilgili soruya verdiği cevapların tümü incelenmiş ve 9 tema belirlenmiştir. Bu temalar aşağıdaki şekildedir:

- 1 Numaralı Tema(T1): Aile
- 2 Numaralı Tema(T2): Çevre
- 3 Numaralı Tema(T3): Diğer öğretmenler
- 4 Numaralı Tema(T4): Arkadaş Çevresi
- 5 Numaralı Tema(T5): İdareciler
- 6 Numaralı Tema(T6): Öğretmenler Odası
- 7 Numaralı Tema(T7): Hizmetli
- 8 Numaralı Tema(T8): Medya

Buna göre 22 öğretmenin 3.a sorusu için verdiği cevapların frekansları ve 8 temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1.1: 3.A Sorusuna Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1	15	<p>Ö.3. “Aile öğretmenden daha etkili. Anne-baba davranışları daha çok etkiler. Çünkü aile ortamı daha gerçekçi.”</p> <p>Ö.14: “Çocuk başka aktivitelere katılarak müzik, folklor gibi oradan da değerler öğrenebilir. Daha doğrusu onlar pekiştireç olabilir benim verdiğim değerlerin daha kalıcı olması için... ...Öyle durumlarla karşılaşırız ki çocukta bilgi yok, hiçbir şey bilmiyor. Diyelim ki A bu değerlere sahip. Okula zarar vermiyor. Bunun nedeni aile. Çocuk değeri aileden almış. Aile öğüt veriyor. Çocuk aileden iyilik, güzellik gibi değerleri öğreniyor.”</p> <p>Ö.17. “Önce anne-baba değerlerin değeri olduğunun farkına varmalı, değer ne olduğunu bilmeli. ...”</p> <p>Ö.22: “En önemli etken ailedir. Ancak günümüzde anlatıma dayalı değer öğretiminin çok etkili olduğu söylenemez. Çünkü televizyonlar, akran grupları, basın ve hatta ünlüler çocukları çok kolayca etkileyebilmektedir. Bu yüzden ailenin değer eğitiminde en önemli kurum olduğunu düşünüyorum.”</p>
T2	6	<p>Ö.4: “Toplum çok önemli. Örneğin sorumluluk değerini sadece okulda değil ailede öğrenip okula getirmesi önemli. Bazı sorumlulukları yerine getirmediğinde toplum reaksiyon vermeli...”</p>
T3	6	<p>Ö.2: “Bireyin kendisi ve öğretmeni dışında çevresi, diğer öğretmenleri, komşuları, basın-yayın, tiyatro veya dramalar olabilir.”</p> <p>Ö.21: “Aile okuldaki diğer öğretmenler, internet, konuyla ilgili kişiler (polisler gibi...) yardımcı olabilir.”</p>
T4	8	<p>Ö.4. “...okul idaresi, öğretmenler ve arkadaş çevresi bir bütün olarak düşünülmeli. Sorumluluk sadece öğretmene karşı değil, bütün arkadaşlarına karşı da olmalı. Büyüdüğünde de ailesine ve topluma karşı sorumlulukları olmalı.”</p>
T5	3	<p>Ö.13: “Değerlerin etkili olması için öğrenci, öğretmen, aile, okul idaresi önemlidir. Okul idaresi ve Milli eğitim dayanışma ve yardımlaşma içinde olmalı, çocuk da bunlar görmelidir.”</p>
T6	2	<p>Ö.3: “...değer eğitimi sadece öğretmene bağlı değil. Değerler sınıf dışında da verilmeli. Hatta öğretmenler odasının niteliği bile değer eğitimi etkiler...”</p>

T7	3	Ö.17: "...Kantinci, hizmetlilerin davranışları da çok önemli. Öğrencilerle sokak tabiri kullanarak konuşmamalıdır. Hepimizin yükü çok ağır."
T8	4	Ö.1: "Okulda sadece öğretmen değil, arkadaş çevresi, diğer öğretmenler, idareciler hepsi rol üstleniyor. Bu çevrede çocuklar televizyonla çok içli dışlı. Yaşamı televizyondan tanıyorlar. Medya bu anlamda çok etkili. Sosyal çevreleri sınırlı olduğu için medyadan hep aynı tip şeyler görüyorlar. Toplumsal kopuklar oluşuyor, toplumla bütünleşemiyorlar. Eğitim televizyonla, medyayla sınırlı bu sosyal çevrelerini genişleterek bir takım değerleri kazandırmalıdır." Ö.7. "Aslında öğretmene çok az bir görev düşüyor. Öncelikle medya etkili. Okulun, anne-babanın önünde geliyor. Medya nasıl değerler sunuyorsa çocuklar onu kapıyorlar. İnternet de, çevre de etkili. Çocuk sevdiği kişiyi örnek alır. Film kahramanları gibi. Öğrenme her yerdedir. Çocuk çevrede arkadaşında, kantinde veya hizmetlide ne görüyorsa onu örnek alır."

İlgili soruya 22 katılımcı öğretmenden 17 katılımcı öğretmen cevap vermiş, 5 öğretmen görüş belirtmemiştir. Tablo 4.2.1.1 incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin dikkate değer sıklıkta (f:15) T.1 temasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tema yönünde görüş belirten öğretmenler değer öğretimi sürecinde kendileri dışında etkili olan kişi ve kurumların başında aileyi görmektedir. Ailenin değerlerin öğretiminde kendilerinden daha etkili olduğunu düşünen katılımcı öğretmenler (Ö3, Ö17) çocukların anne ve babalarından daha çok etkilendiğini ve öncelikle ailelerin değerlerle ilgili farkındalık kazanmaları veya bilinç sahibi olup değerlere önem vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö.3. "Aile öğretmenden daha etkili. Anne-baba davranışları daha çok etkiler. Çünkü aile ortamı daha gerçekçi."

Ö.17. "Önce anne-baba değerlerin değeri olduğunun farkına varmalı, değer ne olduğunu bilmeli. ..."

Saygı, sorumluluk, işbirliği, doğruluk veya yardımseverlik gibi temel değerlerin öğretiminin ailede başladığı çok açıktır. Çocuklar ilk olarak ailelerini, anne ve babalarını örnek alır ve taklit ederler. Aile bireyleri çocuklar için değerleri öğrenecekleri modellerdir (Uyanık Bolat, 2007, s.35). Bunun paralelinde, değerlerin öğretimine ailede başlandığı ve çocukların ailelerinin davranışlarından daha çok etkilendikleri için ailelerin değerlerle ilgili bir içgörüyeye sahip olması gerektiğine dair bir bulgu edilmiştir.

Bu temada dikkat çeken bir katılımcı öğretmen (Ö.14) görüşüne göre ise çocuklar okullarda aileden öğrendiği değerlere göre hareket etmektedir. Eğer çocuk ailede bir takım temel değerleri öğrenmiş ise, okuldaki davranışlarına da bu değerleri yansıtıp olumlu özellikler sergileyecektir. Aksi bir durumda ise, çocuklar eğer ailelerinden değerleri öğrenemiyor ise, okulda da bu değeri sergileyemeyecek olumsuz durumlarla karşılaşılacaktır.

Ö.14: "...Öyle durumlarla karşılaşılıyor ki çocukta bilgi yok, hiçbir şey bilmiyor. Diyelim ki A bu değerlere sahip. Okula zarar vermiyor. Bunun nedeni aile. Çocuk değeri aileden almış. Aile öğüt veriyor. Çocuk aileden iyilik, güzellik gibi değerleri öğreniyor."

Ayrıca Akbaş'ın (2004, s. 223) "Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında değer öğretimi sürecinde ailenin belirleyici bir ana unsur olduğu sonucu, bu temada ki bulguyla örtüşmektedir.

Dilmaç'a (2007, s.47) göre, değer eğitimi sürecinde, çocukların mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişebilmesinde ailenin çok büyük bir önemi vardır. Ailelerin yapısı ne olursa olsun, gerek otoriter tutumları sonucunda disiplin yoluyla, gerekse model olma yoluyla değerlerin çocuklara aktarılıp yaşama geçirilmesinde çok önemli bir görevi vardır. Bu görüşten elde edilen bulgu da çocukların bir şekilde ailelerinden değerleri öğrendiği ve onları yaşamlarına yansıttığı yönünde olup, bu bilgiyi desteklemektedir.

Bu temada dikkat çeken bir diğer katılımcı öğretmen (Ö.22) görüşüne göre çocukların televizyon, basın gibi çok sayıda uyaranla karşı karşıya kaldığı için etkilendikleri kaynak sayısının artmıştır. Ayrıca değerleri anlatmak, onları öğretmek için yeterli değildir. Çocuklar etrafındaki bu uyaranlardan çok kolay etkilendikleri için ailenin değer öğretiminde ailenin en etkili kurum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ö.22: "En önemli etken ailedir. Ancak günümüzde anlatıma dayalı değer öğretiminin çok etkili olduğu söylenemez. Çünkü televizyonlar, akran grupları, basın ve hatta ünlüler çocukları çok kolayca etkileyebilmektedir. Bu yüzden ailenin değer eğitiminde en önemli kurum olduğunu düşünüyorum."

Tablo 4.2.1.1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin T.8 teması dahilindeki görüşlerinin dikkate değer olduğu düşünülmektedir. İlgili soruda katılımcı öğretmenler

(Ö.1, Ö.7) değer öğretiminde etkili olan ve temalara dahil edilmiş arkadaş çevresi, aile, idareciler gibi diğer kurum kişileri belirtmekle birlikte, medyanın etkisinin altını çizmişlerdir.

Ö.1: “Okulda sadece öğretmen değil, arkadaş çevresi, diğer öğretmenler, idareciler hepsi rol üstleniyor. Bu çevrede çocuklar televizyonla çok içli dışlı. Yaşamı televizyondan tanıyorlar. Medya bu anlamda çok etkili. Sosyal çevreleri sınırlı olduğu için medyadan hep aynı tip şeyler görüyorlar. Toplumsal kopuklar oluşuyor, toplumla bütünleşemiyorlar. Eğitim televizyonla, medyayla sınırlı bu sosyal çevrelerini genişleterek bir takım değerleri kazandırmalıdır.”

Ö.7. “Aslında öğretmene çok az bir görev düşüyor. Öncelikle medya etkili. Okulun, anne-babanın önünde geliyor. Medya nasıl değerler sunuyorsa çocuklar onu kapıyorlar. İnternet de, çevre de etkili. Çocuk sevdiği kişiyi örnek alır. Film kahramanları gibi. Öğrenme her yerdedir. Çocuk çevrede arkadaşında, kantinde veya hizmetlide ne görüyorsa onu örnek alır.”

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde televizyon değer öğretimi sürecinde etkili bir uyarıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü çocuklar kısıtlı sosyal çevrelerde yaşamakta, büyük zamanlarını televizyon izleyerek geçirmektedirler. Televizyonda ve daha geniş anlamda medyada gördüklerini, örneğin film kahramanlarını örnek almakta ve buralardan bir takım değerleri öğrenmektedirler. Bu görüşlerden katılımcı öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde medyanın, öğretmenlerden, aileden ve okuldan daha etkili bir kurum olduğu yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

Tokdemir (2007, s. 116) “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasında da katılımcı öğretmenlerin görsel ve yazılı medyanın değerlerin öğretiminde olumsuz bir etkisi olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Akbaş’ın (2004, s. 223) “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında medyanın değer öğretimi sürecinde okul ve öğretmenin etkisini azalttığı, T8 temasından elde edilen medyanın değer öğretiminde çok etkili olduğu bulguyu desteklemektedir.

T2 temasındaki katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin değerlerin öğretiminden sadece okulu değil aileyi de sorumlu gördükleri belirlenmiştir.

Ö.4: "Toplum çok önemli. Örneğin sorumluluk değerini sadece okulda değil ailede öğrenip okula getirmesi önemli. Bazı sorumlulukları yerine getirmediğinde toplum reaksiyon vermeli..."

Diğer temalarla benzer bir şekilde değerlerin sadece okulda değil ailede de öğrenilmesi gerektiği görüşünün yanı sıra, asıl dikkat çeken katılımcı öğretmenin topluma da değer öğretimi sürecinde sosyal baskı unsuru olarak bir reaktör görevi yüklediği ve süreçte etkili gördüğüdür. Bu temadan öğretmen ve ailenin yanı sıra toplumun da değer öğretimi sürecinde etkili bir kurum olduğu bulgusuna varılmıştır.

T5 temasından, öğretmen ve ailenin yanı sıra değer öğretimi sürecinde okul idaresinin de etkili olduğu, okul idaresinin değerleri yaşayarak öğrencilere örnek olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

T4 temasından, değer öğretimi sürecinin çok yönlülüğüne dair bir bulguya ulaşılmıştır. Bu temadan elde edilen bulgu, değer öğretimi sürecini öğretmen, aile, okul idaresi, arkadaş çevresi gibi çok boyutlu ve bir bütün olarak düşünmek ve değeri sadece aile veya okulda değil arkadaş çevresinde de yaşayıp, yansıtmak yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

T6 ve T7 temasında benzer bir şekilde değerlerin sadece sınıf ortamında değil, sınıf dışında da öğrenilebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. T6 temasında öğretmenler odasının niteliğinin, T7 temasında okuldaki kantinci veya hizmetlinin davranışlarının değer öğretiminde etkili olabileceği yönünde bulgular elde edilmiştir.

4.2.2. Soru 4'e ait bulgu ve yorumlar

Soru 4. Programdaki değerlerde kazandırılmasını öncelikli bulduğunuz değerler var mı?

Bu soru katılımcı öğretmenlerin programda yer alan değerlerden hangilerinin kazandırılmasını daha önemli gördüklerini belirlemeye yöneliktir. Ayrıca ilgili soruya verilen cevaplar yoluyla, katılımcı öğretmenlerin programda yer alan değerlerden haberdar olup olmadığı hakkında veri sağlanabilecektir.

Katılımcı öğretmenlerin ilgili soruya verdiği cevapların tümü incelenerek, bu cevaplardan yola çıkılarak ve Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı referans alınarak 11 Tema oluşturulmuştur. Temalar aşağıdaki şekildedir.

- 1 Numaralı Tema(T1): Sorumluluk
- 2 Numaralı Tema(T2): Vatanseverlik
- 3 Numaralı Tema(T3): Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
- 4 Numaralı Tema(T4): Dayanışma
- 5 Numaralı Tema(T5): Dürüstlük
- 6 Numaralı Tema(T6): Doğruluk
- 7 Numaralı Tema(T7): Adil olma
- 8 Numaralı Tema(T8): Hoşgörü
- 9 Numaralı Tema(K9): Sevgi
- 10 Numaralı Tema(T10): Doğal çevreye duyarlılık
- 11 Numaralı Tema(T11): Diğer- Tarih bilinci

Buna göre 22 öğretmenin dördüncü soru için verdiği cevapların frekansları ve 11 temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.: 4. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1	6	<p>Ö.11: “Milli eğitimin amaçları içerisinde topluma faydalı bireyler, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek vardır. Diğer vatandaşlık görevlerini kazandırmak için sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmek gerekir. Bu yüzden sorumluluk değerini kazandırmak önemlidir.”</p> <p>Ö 21: “ Amerika’da liseye kadar öğretim verilmez. Önemli olan iyi bir Amerikan vatandaşı yetiştirmek için eğitmektir. Biz ne yazık ki öğretimi ön plana alıyoruz. Amacımız hak ve sorumluluklarını bilen iyi bir Türk vatandaşı yetiştirmek için, sorumluluk sahibi olan bireyler eğitmek. Sorumluluk değerini ön plana almak önemli”</p>
T2	4	<p>Ö3: “Öğretici değerler; vatanseverlik, tarih bilinci, bayrak sevgisi gibi değerleri mutlaka kazanmalı. Yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, gelenek-göreneklerini öğrenmesi açısından önemli. ...”</p> <p>Ö9: “Önce vatanını tanımalı. Vatanını seviyorsa diğer değerleri de kazanır.”</p>

T3	5	Ö10: “Saygı. Çünkü çocuk törenlerin anlamını fark etmeli. Bunu bir disiplin olarak değil, değer olarak algılamalı...” Ö8: “Bayrağımıza saygı ve İstiklâl Marşı’na saygı önemli.”
T4	2	Ö10: “...sonra dayanışma ve işbirliği grup çalışmaları açısından.”
T5	3	Ö15: “Yalan söylememe, dürüstlük, kendine güven.”
T6	2	Ö13:” Doğruluk, edep, ahlak sosyal konularda daha çok yer verilmeli. Geleceğimiz ahlaki ölçütler nispetinde sağlam kalacak. Geleceği çocuklar oluşturacağı için bunları anlayıp, kavrayıp hayata geçirmeliler ki daha sağlam yapıda olalım.”
T7	2	Ö.4: “Toplumumuz için sorumluluk. Sonra doğal çevreye duyarlılık, dayanışma, adil olma. Çünkü bundan sonraki hayatlarını düzenleyecek şeyler bunlar. Değerler seçilirken çok düşünülmüş. Fakat adil olma yerine demokratik olma değeri olabilir.”
T8	2	Ö1: Bizim toplumumuzu göze aldığımızda öncelikli hoşgörü. Karşıdakine saygı duymak, farklılıkları kabul etmek çok eksik. Bunlara öncelik veriyorum.”
K9	1	Ö7: “Öğrenci kendi değerini bilmeli, kendi potansiyelinin farkında olmalı. Bundan sonra ülkesine faydalı olur. Önce sevgi değerini kazandırırız diğer değerleri kazandırmak daha kolay olur.”
T10	1	Ö.4: “Toplumumuz için sorumluluk. Sonra doğal çevreye duyarlılık, dayanışma, adil olma. Çünkü bundan sonraki hayatlarını düzenleyecek şeyler bunlar. Değerler seçilirken çok düşünülmüş. Fakat adil olma yerine demokratik olma değeri olabilir.”
T11	3	Ö.3: “...tarihini bilen, tarih bilinci kazanan çocuk zaten değerleri kazanır.” Ö.5: “Tarih bilinci aşılmalı. Osmanlı tarihinden ana hatlarıyla bahsedilmeli. Geçmişini atalarını, tarihini bilmeli.”

Tablo 4.2.2. incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin T1 temasında (f:6) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temada ki katılımcı öğretmenler programda belirtilen değerlerin içerisinde *sorumluluk* değerinin öğretimini öncelikli ve önemli bulmaktadırlar.

Ö.11: “Milli eğitimin amaçları içerisinde topluma faydalı bireyler, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek vardır. Diğer vatandaşlık görevlerini kazandırmak için sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmek gerekir. Bu yüzden sorumluluk değerini kazandırmak önemlidir.”

Ö 21: “ Amerika’da liseye kadar öğretim verilmez. Önemli olan iyi bir Amerikan vatandaşı yetiştirmek için eğitmektir. Biz ne yazık ki öğretimi ön plana alıyoruz. Amacımız hak ve sorumluluklarını bilen iyi bir Türk vatandaşı yetiştirmek için, sorumluluk sahibi olan bireyler eğitmek. Sorumluluk değerini ön plana almak önemli”

Bu temada ki katılımcı öğretmenler Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan genel amaçlarla benzer ifadeler sunmuş ve sorumluk değerini iyi bir Türk vatandaşı yetiştirmeyi referans alarak önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda genel amaçlarında temel değerleri benimsemiş, vatanını ve milletini sevip, yüceltmeye çalışan, devletimize ve cumhuriyetimize karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmekten bahsedilmektedir. Bu temadan elde edilen, hak ve sorumluluklarını bilip, bunlara uygun davranışlar gösteren bireyler yetiştirmek yoluyla iyi vatandaşlar yetiştirmede sorumluluk değerinin öncelikli bir öneme sahip olduğu yönündeki bulgu yukarıdaki genel amaçlarla örtüşmektedir.

Tablo 4.2.2. incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin T.1 temasından sonra T.2 temasında (f:4) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temada ki katılımcı öğretmenler programda belirtilen değerlerin içerisinde *vatanseverlik* değerinin öğretimini öncelikli ve önemli bulmaktadırlar.

Ö3: “Öğretici değerler; vatanseverlik, tarih bilinci, bayrak sevgisi gibi değerleri mutlaka kazanmalı. Yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, gelenek-göreneklerini öğrenmesi açısından önemli.

Ö9: “Önce vatanını tanımalı. Vatanını seviyorsa diğer değerleri de kazanır.”

Bu temada ki katılımcı öğretmen görüşleri vatanseverlik değerinin diğer değerlerin kazanılmasında ön koşul olarak görüldüğü ve çocuğun yaşadığı toplumun tarihi ve kültürel özelliklerini tanıyıp öğrenmesi açısından önemli olduğu yönündedir. Bir anlamda çocuğun yaşadığı topluma uyumunda ve toplumsallaşmasında vatanseverlik önemli bir değer olarak görülmektedir. T.1 temasına benzer bir şekilde, T.2 temasından elde edilen vatan sevgisinin öncelikli olduğu ve yaşanan toplumun kültürel, tarihi bir takım özelliklerinin öğrenilmesi açısından önemli olduğu yönünde ulaşılan bulgu Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan vatanını ve milletini sevip, yüceltmeye çalışan bireyler yetiştirme doğrultusundaki genel amaçlarla örtüşmektedir.

Tokdemir (2007, s. 119) “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasında da katılımcı öğretmenlerin öğretimde ulusal

değerleri ve vatandaşlık eğitimini öncelikli gördükleri yönündeki sonuç T.1 temasından elde edilen bulguyu desteklemektedir.

T.3 temasındaki katılımcı öğretmenler programda belirtilen değerler içerisinde *saygı* değerinin öğretimini öncelikli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu temada dikkat çeken katılımcı öğretmen görüşü (Ö10) saygı değerini törenlerle ilgili bir şekilde açıklanması yönündedir.

Ö10: "Saygı. Çünkü çocuk törenlerin anlamını fark etmeli. Bunu bir disiplin olarak değil, değer olarak algılamalı..."

Katılımcı öğretmene göre okulda yapılan törenlerin bir disiplinin ürünü olarak algılanmasından kurtarılıp, çocuk için anlam kazanmasında ve öneminin fark edilmesinde saygı değerinin öğretilmesi önemlidir. Bu temadan elde edilen bulgu katılımcı öğretmenlerin Bayrağımıza saygı ve İstiklâl Marşı'na saygı değerinin öğretimini öncelikli buldukları ve aynı zamanda törenlerin dışsal bir baskı unsuru olarak algılanmasının önüne geçilerek, saygı değerinin içselleştirilmesi ve değere uygun davranışlar sergilenmesi yönündedir.

Tablo 4.2.2. incelendiğinde dikkat çeken temalardan birisi de T.6 temasıdır. Bu temada ki katılımcı öğretmenler programda belirtilen değerler içerisinde *doğruluk* değerinin öğretimini öncelikli bulduklarını belirtmişlerdir.

Ö13:" Doğruluk, edep, ahlaka sosyal konularda daha çok yer verilmeli. Geleceğimiz ahlaki ölçütler nispetinde sağlam kalacak. Geleceği çocuklar oluşturacağı için bunları anlayıp, kavrayıp hayata geçirmeliler ki daha sağlam yapıda olalım."

Bu görüşe göre sağlam bir geleceğin temelini oluşturacak olan çocukların doğruluk gibi değerleri kazanmış ve içselleştirip, davranışlarına yansıtmış olmaları açısından doğruluk değerinin öğretimine daha çok önem verilmelidir. Bu temadan elde edilen bulgu sağlıklı bir gelecek için doğruluk gibi ahlaki değerlerin kazandırılmasına ve yaşama uygulanmasına öncelik verilmesi ve ayrıca bu şekilde toplumsal yapının da korunabileceği yönündedir.

Tablo 4.2.2. incelendiğinde T.11 teması dikkat çekmektedir. İlgili sorunun analizinde katılımcı öğretmen görüşleri ve program referans alınarak temalar oluşturulmuştur. T.11 teması ise programda yer alan değerler katılımcı öğretmen

görüşlerini içermektedir. Bu temada 3 katılımcı öğretmen programda yer alan değer içerisinden “*tarih bilinci*” değerinin öğretimini öncelikli bulduklarını belirtmişlerdir.

Ö.5: “Tarih bilinci aşılmalı. Osmanlı tarihinden ana hatlarıyla bahsedilmeli. Geçmişini atalarını, tarihini bilmeli.”

Ancak programda tarih bilinci adıyla bir değere yer verilmemiştir. Ayrıca tarih bilincini programda yer alan değerlerden biri olarak gören katılımcı öğretmenlerden ikisi, değer kavramının tanımıyla ilgili birinci soruda da değer kavramını yanlış tanımlamışlardır. Bu temadan elde edilen bulgu, katılımcı öğretmenlerin programda yer alan değerlerden haberdar olmadığı yönündedir.

Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı Tanıtım Kitapçığında (2005, s.94) Sosyal Bilgiler Programının değerleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------|------------------|
| • Adil olma | • Duyarlılık | • Saygı |
| • Aile birliğine önem verme | • Dürüstlük | • Sevgi |
| • Bağımsızlık | • Estetik | • Sorumluluk |
| • Barış | • Hoşgörü | • Temizlik |
| • Bilimsellik | • Misafirperverlik | • Vatanseverlik |
| • Çalışkanlık | • Özgürlük | • Yardımseverlik |
| • Dayanışma | • Sağlıklı olmaya önem verme | |

Tablo 4.2.2. incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin programda belirtilen değerlerin içerisinden birçok değerden bahsetmedikleri dikkat çekmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden yardımseverlik, temizlik, bağımsızlık, barış, bilimsellik, estetik, misafirperverlik, özgürlük ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerini öncelikli bulmadıkları yönünde bir bulguya da ulaşılmıştır.

4.2.3. Soru 5'e Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 5. Değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi, bu yolla kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Programda yeni bir boyut olan değerler, “Doğrudan Verilecek Değerler” başlığı altında ilgili öğrenme alanları ile ilişki kurularak kazandırılmaktadır. Bu soru, diğer programlardan farklı olan bu uygulamayı katılımcı öğretmenlerin nasıl algıladığı belirlemeye yöneliktir.

İlgili soruya katılımcı öğretmenler, değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesini uygun görüp görmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu nedenle sorunun analizi için 22 katılımcı öğretmen cevabı incelenmiş ve bu cevaplardan yola çıkılarak aşağıdaki temalar belirlenmiştir:

1 Numaralı Tema(T1): “Uygun” Değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi yoluyla kazandırılmasını hakkında olumlu görüş belirtilen cevap türü.

2 Numaralı Tema(T2): “Uygun Değil” Değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi yoluyla kazandırılmasını hakkında olumsuz görüş belirtilen cevap türü.

3 Numaralı Tema(T3): “Diğer” Değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi yoluyla kazandırılmasını hakkında olumlu görüş belirten ancak uygulamanın gerekli olmadığı yönündeki cevap türü.

Buna göre 22 öğretmenin beşinci soru için verdiği cevapların frekansları ve 3 ana temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.. 5. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1	11	Ö3: “Temayı öğretirken değeri verirken, ilişkili olduğu için kalıcı olur. Öğrenci tek başına sorumluluk değerini anlamlandıramaz. İlişkilendirme ile daha kolay olur. Çok iyi düşünülmüş.” Ö4: “Çok yerinde. Başka türlü öğretilmesi zaten mümkün olmazdı.” Ö22: “Öğrenme alanları beceri ve değerleri bir bütün olarak ele aldığından, değer öğretimini organize ettiğinden doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum.”
T2	3	Ö1: Değer kazandırmayı basitleştirmek için yapılmış sanırım. Ancak birebir böyle olması mümkün değil.

		Biz uygulamada uzun bir zamana ve konulara yayıyoruz. Bir temada öğretip, diğerinde bırakmıyoruz. Süreklilik olması gerekiyor.
		Ö14: “Öğrenme alanına çok konu yükleniyor. O zaman değerler kazandırılmıyor. Çocuklara buldurma yoluyla kazandırmayı seviyorum. Örneğin “Türkiye’ m” konusunda o kadar çok bilgi var ki değerlere süre kalmıyor.”
T3	2	Ö2: “Öğrenme alanlarıyla sınırlandırmaya gerek yok. Zaten bağlantı kurulabilir. Yeni programda sonuca öğrenciler ulaştığı için böyle bir belirlemeye gerek yok. Planlama adına, zamanlama adına etkilidir, ama çok da gerekli değil.
		Ö11. “Değerlerin verilmesi uygun. Fakat o öğrenme alanında farklı değerler de verilebilir. Programda esneklik var. Çevre şartlarını, belirli günleri, bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı değerler verilebilir.”

İlgili soruya 22 katılımcı öğretmenden 15’i cevap verirken, 7’si görüş belirtmemiştir. Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin T.1 temasında yoğunlaştığı (f:11) görülmektedir. Bu temada ki katılımcı öğretmen görüşleri değerlerin öğrenme alanları ile ilişkili bir şekilde öğretilmesinin doğru bir uygulama olduğu yönündedir. Bu temada ki katılımcı öğretmen görüşlerine göre değer tek başına, konulardan bağımsız bir şekilde verildiğinde öğrencinin anlam kurması zor olacağı için o değerın kazanımını zorlaşabilir. Buradan, değerın ilgili öğrenme alanlarıyla ilişkili bir şekilde verilmesi yoluyla anlam kurma süreci kolaylaştığı ve kalıcı öğrenme sağlanabileceği yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

Bu temada bir öğretmen görüşü (Ö22) değerlerin öğrenme alanları ile ilişkili bir şekilde öğretilmesi uygulamasını çok iyi bir şekilde anlamlandırmış ve uygulamanın temel mantığını çok iyi bir şekilde ifade etmiştir.

Ö22: “Öğrenme alanları beceri ve değerleri bir bütün olarak ele aldığından, değer öğretimini organize ettiğinden doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum.”

Bu görüşten, kavram, beceri ve değer gibi birbiriyle ilişkili yapıların bütünsel bir yaklaşımla ele alındığı öğrenme alanları yoluyla öğrenme organize edilmesinin doğru bir uygulama olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır. Temadan genel olarak elde edilen bulgu ise, değerın konulardan veya temalardan bağımsız bir şekilde verilmesinden ziyade, ilgili

olduğu öğrenme alanında ilişki kurulması yoluyla verilmesi, öğrencinin anlam kurmasında kolaylık sağlayacağı, kalıcı öğrenmeye yol açacağı ve bu ilişkisel yapıdaki bütünlüğün öğrenmeyi düzenli hale getireceği için daha uygun olduğu yönündedir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı Tanıtım Kitapçığında (2005, s.102), öğrenme alanı, “birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapı” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, temadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

T.2 teması incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin değerlerin öğrenme alanları ile ilişkili bir şekilde kazandırılmasını uygun bulmadıkları yönünde bulguya ulaşılmaktadır.

Ö1:Değer kazandırmayı basitleştirmek için yapılmış sanırım. Ancak birebir böyle olması mümkün değil. Biz uygulamada uzun bir zamana ve konulara yayıyoruz. Bir temada öğretip, diğerinde bırakmıyoruz. Süreklilik olması gerekiyor.

Bu temada ki katılımcı öğretmen (Ö1), değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesini değerlerin bir temada öğretilip diğerinde o değerden bahsedilmemesini olarak görmekte-dirler. Buradan katılımcı öğretmenin, değer öğretiminin bütüncül ve ilişkisel bir mantıkla öğrenme alanları yoluyla organize edildiği mantığından haberdar olmadığı yönünde, tema ve öğrenme alanı ile ilgili bir kavram kargaşası yaşadığı ve temayı öğrenme alanı olarak gördüğü yönünde bulguya ulaşılmıştır.

Bu temada ki katılımcı öğretmen (Ö14) ise öğrenme alanlarındaki konu yoğunluğundan dolayı değerlerin öğretimine zaman sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir.

Ö14: “Öğrenme alanına çok konu yükleniyor. O zaman değerler kazandırılmıyor. Çocuklara buldurma yoluyla kazandırmayı seviyorum. Örneğin “Türkiye’ m” konusunda o kadar çok bilgi var ki değerlere süre kalmıyor.”

Bu görüşten elde edilen bulgu ise katılımcı öğretmenin diğer katılımcı öğretmen (Ö1) görüşüyle benzer bir şekilde uygulamanın temel mantığında haberdar olmadığı yönünde olup, ayrıca değerleri öğrenme alanları ile ilişkisel bir şekilde konuların içerisinde kazandırılmasından ziyade kazandırılması gereken bağımsız ve ayrı bir konu olarak gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

T.3 temasındaki katılımcı öğretmen görüşleri, değerlerin öğrenme alanlarında verilmesinin uygun olduğu, fakat zaten değerlerle konular arasında bağlantı kurulabileceği için öğrenme alanları ile sınırlandırılmasına gerek duyulmadığı yönündedir. Ayrıca bazı değişkenlere göre ilgili öğrenme alanlarında farklı değerlerin verilmesi şeklinde bir esneklik olabileceği yönündedir.

Ö2: “Öğrenme alanlarıyla sınırlandırmaya gerek yok. Zaten bağlantı kurulabilir. Yeni programda sonuca öğrenciler ulaştığı için böyle bir belirlemeye gerek yok. Planlama adına, zamanlama adına etkilidir, ama çok da gerekli değil.

Ö11. “Değerlerin verilmesi uygun. Fakat o öğrenme alanında farklı değerler de verilebilir. Programda esneklik var. Çevre şartlarını, belirli günleri, bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı değerler verilebilir.”

Değerlerin öğrenme alanları ile ilişkili bir şekilde programa konulmasının öğretmene hangi değeri hangi konuda kazandırmaya çalışacağı yönünde rehberlik edip, öğretimi organize edebileceği yönünde bir uygulama olduğu da söylenebilir. Ayrıca değerlerin açık bir şekilde verilmesi yoluyla değer öğretimi öğretmenin tercihinin bırakılmamış, bir anlamda öğretmenin kendi değerlerini empoze etmesinin önüne geçilmiştir. Ancak bu temada ki görüşlere göre programın esnek bir yapıda olması ve öğrencinin değere kendisinin ulaşacağı için ilişkilendirilme çok da gerekli görülmemektedir. Fakat burada gözden kaçırılmaması gereken nokta değer öğretimi sürecinde öğretmenin etkili bir rehber olduğu ve ilişkilendirmenin bir anlamda değer öğretimi sürecini de daha planlı hale getirerek, organize ettiğiidir. Çünkü öğrenme alanının yapısı çözümlendiğinde sadece temalar değil; kavram, beceri ve değerler bir bütün olarak bu yapıda ilişkisel bir şekilde yer alan unsurlar olarak dikkat çekmektedir. Öğrenme alanının ilişkisel bu yapısı bütüncül öğrenmeyi de destekler niteliktedir. Ancak bu temada n, katılımcı öğretmenlerin ilişkisel ve bütüncül yapı olan öğrenme alanları sınırlayıcı bir faktör olarak gördüğü, programın esnek yapısı ile örtüşmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Soru 7'ye Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 7. Programda belirtilen değerlerin öğretiminde; kullandığınız ders kitaplarını veya öğrenci çalışma kitaplarının; öğrencilerin yaşları, sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel düzeyleri açısından uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soru, katılımcı öğretmenlerin değerlerin öğretiminde kullanılan ders kitabı gibi kaynakların değerlerin kazandırılma açısından öğrenci için uygun olup olmadığı hakkındaki, görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

İlgili soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin ders kitabı gibi kaynakların uygun olup olmadığına dair görüş belirttiği belirlenmiştir. Bu nedenle ilgili soru uygun veya uygun değil şeklinde iki ana tema ve bu ana temalara dair alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Bu temalar aşağıdaki şekildedir:

- 1 Numaralı Tema(T1): “Uygun değil” kullanılan ders kitabı, öğrenci, çalışma kitabı vb. kaynakların öğrenciler açısından uygun olmadığı yönündeki cevap türlerini içermektedir. Bu tema ek bir analize tabi tutularak, “Uygun değil” cevabının gerekçeleri şeklinde alt temalara bölünerek analiz edilmiştir. Bu alt temalar;

T1.1. “Kullanılan kaynaklarda bilgi ve ayrıntı çok fazla olduğu için öğretilmesi gereken asıl noktalar kaçırılıyor.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.2. “Kullanılan kaynaklarda bölgesel veya çevresel farklılıklara dikkat edilmediği için sıkıntılar oluşuyor.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.3. “Kullanılan kaynaklar öğrencilerin seviyelerinin üzerinde” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.4. “Kullanılan kaynaklarda değerlerle ilgili yeteri kadar bilgi yok.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.5. “Diğer” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

- 2 Numaralı Tema(T2): “Uygun” kullanılan ders kitabı, öğrenci, çalışma kitabı vb. kaynakların öğrenciler açısından uygun olduğu yönündeki cevap türlerini içermektedir.

Buna göre 22 öğretmenin yedinci soru için verdiği cevapların frekansları ve 2 ana temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.4.’de verilmiştir

Tablo 4.2.4. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temalara	Frekans	Örnek cevap
T1.1	4	Ö1: “Olumlu olduğunu düşünmüyorum. Ders kitaplarının yapısı, sayfa yapısı, içeriği başarılı değil. Değişikliğe gidilmeli. Program güzel hazırlanmış, ancak uygun araçlar yok. Kitaplar öğrencilerin değerleri kazanmaları için yeterli değil. Etkinlikler öğrencilerin kavrayabilecekleri düzeyde değil, aynı şeyler tekrar ediliyor. Verilen örnekler öğrencilerin yaşantılarına uygun değil. Ayrıntılar çok fazla. Bunlar sıkıcı oluyor.”
T1		Ö.10: “Çocukların maddi imkânsızlıklarından dolayı verilen kitapları kullanıyoruz. Fakat kitaplarda çok fazla açıklama olduğu için bu açıklamalara boğulup değerleri atlıyoruz. Açıklamalar yerine değerlerle ilgili görseller olursa öğrenciler daha iyi öğrenir ve sıkılmazlar.”
T1.2	4	Ö.3: “Bölgesel farklılıklara dikkat edilmemiş. Örneğin sorumluk değeri için verilen etkinlikler şehirdekiler için çok uygun ama program herkesi merkezde gibi düşünmüş.”
		Ö.11: “Kitaplarda değer konusu yok, değerlerle ilgili açıklamalar yok. Örneğin bir değeri öğretirken müzeye giriş çıkışta nasıl davranıldığını anlatırken sürekli iki kişi konuşuyor. Bilgi olmadığı için iki kişinin karşılıklı konuşması yoluyla değer öğretilmez.”
T1.3	5	Ö.21: “Özellikle kırsal kesimdeki çocuklar için, ders kitaplarının kullandığı dilin çocukların seviyelerinin üstünde olduğunu düşünüyorum. Verilen örnek metinlerin, değerlerle ilgili açıklamaların daha yüzeysel olması gerektiğini düşünüyorum.
T1.4	5	Ö.4: “Ders kitapları uzmanlar tarafından hazırlanıyor. Ancak özellikle Sosyal bilgiler kitaplarında bilgiye değil fark ettirmeye ağırlık veren bir yöntemle öğrenci merkezli ve araştırmaya yönelik bir yol izlenmiş. Fakat eğitim sistemimizin bir uzantısı olan deneme sınavlarında öğrencilere başarısız oluyor. Değerlerle ilgili pek bilgi yok. Bu da başarısızlığa neden oluyor.”
T1.5	2	Ö.5: “Toplumun değerleri inanç yapısına bağlıdır. İnanç yapısını göz ardı ederek değerler öğretilmez. Kitaplarda toplumun inanç yapısı göz ardı edilmiş. Bu nedenle değerleri öğretmek de zorlaşıyor.
T2	3	Ö.18: “Değerler için anlatımdan ziyade, daha çok örnekler verilmeli. Öğrencilerde örnek davranışları içeren örnekler, etkinlikler daha kalıcı öğrenmeye neden oluyor. Kitaplarda da değerlerin işlendiği örnekler ve etkinlikler yeterli.”

Değerlerin öğretiminde kullanılan kaynakların öğrenciler açısından uygun olup olmadığı hakkında katılımcı öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik olan ilgili

soruya, 22 katılımcı öğretmenden 20'si cevap vermiş, 2'si soruya cevap vermemiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin büyük bir kısmı, programdaki değerlerin öğretiminde, kullanılan kitapların öğrenciler açısından uygun olmadığı yönündedir.

T.1 teması incelendiğinde 22 katılımcı öğretmen içerisinde 16'sı ders kitabı, çalışma kitabı gibi kaynakları değerlerin öğretiminde öğrenciler açısından yetersiz bulmakta veya uygun bulmamaktadır. Tablo 4.2.4. incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin T1.4: “Kullanılan kaynaklarda yeteri kadar bilgi yok.” Temasında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri kullanılan kaynaklarda değerlerle ilgili bilgi verilmediği, değerlerin sadece verilen örneklerle sınırlı olduğu için öğrencilerin kavramada zorlandıkları yönündedir.

Bu görüşlerin aksine T1.1: “Kullanılan kaynaklarda bilgi ve ayrıntı çok fazla olduğu için öğretilmesi gereken asıl noktalar kaçırılıyor.” Teması incelendiğinde ise katılımcı öğretmenlerin görüşleri, kullanılan kaynaklarda etkinliklerin çok olması ve konuların çok ayrıntılı verilmesi nedeniyle öğretilecek asıl noktaların kaçırıldığı, esas verilmesi gereken bilgilerden uzaklaşıldığı için değerlerin öğretiminde güçlük çekildiği yönündedir. Kaynakların bilgiye ve etkinliklere ağırlık verirken değerlerin göz ardı edildiğini düşünen katılımcı öğretmenler, kaynaklarda çok fazla açıklamanın olduğunu, bunun yerine değerlerle ilgili görsellere yer verilip öğretimin sıkıcılıktan kurtarılması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedirler.

T.2: Kullanılan ders kitabı, öğrenci, çalışma kitabı vb. kaynakların öğrenciler açısından uygun olduğu yönündeki katılımcı öğretmenlerin cevap türlerini içeren bu temada ise T.1.1. kategorisinin aksine, değerlerin zaten örneklerle anlatılması veya etkinliklerle değer öğretiminin desteklenmesi gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır. Kullanılan kaynaklarda örneklerin veya etkinliklerin çok olduğundan değerlerin bazen göz ardı edildiği görüşünün aksine, değerlerin zaten örnek davranışları içeren etkinliklerin değer öğretiminde daha verimli ve etkili olduğu yönünde ve değerlerle ilgili örneklerin artırılması yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

T.1.2 “Kullanılan kaynaklarda değerlerle ilgili yeteri kadar bilgi yok.” yönünde cevap içeren bu temada ise T.2. kategorisinin aksine, katılımcı öğretmenler kullanılan kaynaklarda değerlerle ilgili bilgi veya açıklama olmadığı, örnek davranışları içeren

diyalogların değer öğretiminde yeterli olamayacağı şeklinde görüş belirtmiştir. Bu temada ki öğretmen görüşlerinden, öğretmenlerin değer öğretiminde açıklayıcı ve model olabilecek örneklerle değerleri öğretmek yerine, öğretilen değer tanımı, özellikleri gibi salt bilgiden yola çıkarak değerleri öğretmenin etkili olduğunu düşündükleri yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

4.2.5. Soru 8'e Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 8. Programdaki değerlerin öğretimi sürecini daha etkili kılmak için sizce ekstra çaba göstermeniz gerekiyor mu? Örnek verir misiniz?

Bu soru ile katılımcı öğretmenlerin, değer öğretimi sürecinin daha verimli ve etkili olabilmesi için ayrıca çaba göstermeye ihtiyaç duyup duymadıkları ve etkililiği sağlamak için neler yaptıklarını belirlemeye yöneliktir.

İlgili soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin ekstra çaba gösterip göstermediğine yönelik görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, görüşler iki ana tema şeklinde ve bu görüşlerinin nedenleri de alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Bu temalar aşağıdaki şekildedir:

- 1 Numaralı Tema(T1): “Ekstra çaba gösteriyorum.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

Bu tema ek bir analize tabi tutularak, katılımcı öğretmenlerin ne şekilde çaba gösterdiğine dair alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Bu alt temalar;

T1.1. “Değerlere uygun davranışlar sergilemeye özen gösterip, öğrencilere örnek oluyorum.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.2. “Öğrencilere değerlerle ilgili farklı örnekler sunabilmek için hazırlık yapıyorum.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

T1.3. “Değerleri öğretebilmek için farklı kaynak kişileri sınıfa getirmeye çalışıyorum.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

- 2 Numaralı Tema(T2): “Ekstra çaba göstermeye gerek duymuyorum” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

Buna göre 22 öğretmenin sekizinci soru için verdiği cevapların frekansları ve 2 ana temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.5.'de verilmiştir

Tablo 4.2.5. 8. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temalar

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap	
T1.1	5	Ö.3: “Rol model olduğumuz içi davranış ve tutumlarımız çok önemli. Sen değere uygun davranmalısın ki öğrencilerde değerler pekişsin. ...”	
T1	T1.2	3	Ö.18: “Sadece kitaplar yeterli değil. Öğretmen kendi yaşantısıyla örnek olmalı, değerlere sahip çıkmalı. ...” Ö.10: “Eğer amaç değerleri kazandırabilmesekse, önce öğretmenler çok iyi anlamalı. Bunun için araştırmalar yapmalı, değerlerle ilgili farklı örnekler ve etkinlikler bulmalı, hazırlık yapmalı.” Ö.11: “Evet. Çünkü değerleri araştırıp, çeşitli örneklerle öğrenciye sunmak gerek.”
	T1.3	2	Ö.21: “Değerlerle ilgisi olabilecek kaynak kişileri sınıfa getirmek için çaba gösteriyorum. Sivil toplum örgütleri, polis teşkilatı, üniversite gibi kurumlarla irtibata geçiyorum. Bu kişileri sınıfa getirip, değerlerle ilgili örnek kişiler olarak öğrencilere sunuyorum.”
T2	3	Ö.4: “Hayır. Konuların içerisinde yeterli bilgi verildiği için gerek duymuyorum.” Ö.22: “Ekstra çaba sarf etmeme gerek yok. Çünkü kılavuz kitaplarda belirtilen yöntem ve teknikler, alternatif etkinlikler yeterli. Ancak tabi ki, öğretmen velilerin değerler konusunda duyarlı olması gerektiğini fark ettirmek için çaba göstermeli.”	

İlgili soruya 22 katılımcı öğretmenden 16'sı cevap vermiş, 6 öğretmen görüş belirtmemiştir. Tablo 4.2.5 incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin T.1.1 temasında (f:5) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temada ki katılımcı öğretmen görüşleri değerleri öğretirken öğrencilere değerleri kendi tutum ve davranışlarına yansıtmak suretiyle örnek olma yönünde ekstra çaba gösterdikleri yönündedir.

Ö.3: “Rol model olduğumuz içi davranış ve tutumlarımız çok önemli. Sen değere uygun davranmalısın ki öğrencilerde değerler pekişsin. ...”

Ö18: “Sadece kitaplar yeterli değil. Öğretmen kendi yaşantısıyla örnek olmalı, değerlere sahip çıkmalı. ...”

Bu temada dikkat çeken nokta, önceki sorularda değer öğretimine kendi rollerini model olmak olarak belirten aynı katılımcı öğretmenlerin, buna paralel olarak değerleri yaşayarak öğrencilere örnek olmaya çalıştıklarıdır. Bu temadan elde edilen bulgu, katılımcı öğretmenlerin değerleri sadece anlatmakla yetinmeyip, kendilerinin de içselleştirmeleri, değerlere sahip çıkmaları ve davranışlarına yansıtılmaları yoluyla öğrencilere örnek olmaya çalışmak için çaba sarf ettikleri yönündedir.

T.1.2 teması incelendiğinde elde edilen bulgu, değer öğretimini etkili olması için katılımcı öğretmenlerin değerlerle ilgili farklı örnek veya etkinlik araştırıp, hazırlık yaptıkları yönündedir. Burada dikkat çeken unsur katılımcı öğretmenlerin bu hazırlığı ekstra çaba olarak görmesidir.

Ö11: “Evet. Çünkü değerleri araştırıp, çeşitli örneklerle öğrenciye sunmak gerek.”

T1.3. temasından ise katılımcı öğretmenlerin değer öğretimi sürecini etkili kılmak için değerlerle ilgili kaynak kişilere başvurduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu temadan elde edilen bulgu, katılımcı öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde öğrencilere örnek teşkil edebilecek farklı kişileri sınıfa getirip ekstra çaba gösterdikleri yönündedir.

Tablo 4.2.5 incelendiğinde T.2 temasındaki öğretmen görüşleri diğer temadaki görüşlerden farklı olarak değer öğretimi sürecinde ekstra çaba göstermeye gerek duymadıkları yönündedir.

Ö.4: “Hayır. Konuların içerisinde yeterli bilgi verildiği için gerek duymuyorum.”

Ö.22: “Ekstra çaba sarfetmeme gerek yok. Çünkü kılavuz kitaplarda belirtilen yöntem ve teknikler, alternatif etkinlikler yeterli. Ancak tabii ki, öğretmen velilerin değerler konusunda duyarlı olması gerektiğini fark ettirmek için çaba göstermeli.”

Bu temadaki katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin kılavuz ve ders kitaplarında yeterli bilgi, açıklama veya etkinlikler olduğu için ekstra çaba göstermeye gerek duymadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat bunların dışında katılımcı öğretmenin (Ö22) velileri de değer öğretimi sürecinde sorumluluk sahibi olan bir paydaş

olara gördüğü ve velilerin değerlere önem vermesini sağlamak için çaba göstermesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.6. Soru 9'a Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 9: Program tanıtımı ile ilgili bir hizmet içi eğitim ve programdaki değerler ve öğretimi ile ilgili bir bilgilendirme aldınız mı?

Bu soru programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin programda yeni bir boyut olan değerler ve öğretimi ile ilgili bir bilgilendirme alıp almadıklarını belirlemeye yöneliktir. Ayrıca bu soru katılımcı öğretmenlerin değerlerin içeriği, nasıl öğretildiği, süreçte kimlerin ne tür rolleri olduğu gibi görüşmelerde yer alan diğer soruların analizinden verilerin yorumlanmasında referans olabilecek bir iç-değerlendirme görevi görmektedir. Bu sorudan elde edilen bulguların diğer sorulardan elde edilen sonuçları zenginleştireceği düşünülmektedir.

İlgili soruda betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmen görüşlerinin hepsi incelenmiş ve genel bir çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre veriler organize edilmiş ve tanımlanmıştır. Katılımcı öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak tanımlamalara gidilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

İlgili soruda 22 katılımcı öğretmenin tamamı program tanıtımıyla ilgili seminer veya kurslar aldıkları, fakat 22 katılımcıdan hepsi bu seminerlerde değerler ve öğretimi ile ilgili bir bilgilendirme almadıkları yönünde cevap vermiştir.

Ö1: “Program tanıtımı ile ilgili kurs aldık. İçerikle ilgili çok bilgi verilmedi. Değerlerin nasıl öğretileceğinden bahsedilmedi. Daha çok kendimiz yaşayarak öğrendik.”

Ö3: “Çeşitli seminerler aldım ama değer eğitimi odaklı bir şey anlatılmadı. Değer eğitiminde yöntemlerden, değerlerden hiç bahsedilmedi. Bu eğitim zaten hiç etkili olmadı. Yeni atanan bir öğretmene önce bu bilgilendirme yapılmalı, sonra göreve başlamalı. Doğruyu uygulayabilmesi için önce öğrenmesi gerekir. Yapılan yanlışın telafisi çok zor olur. Hedef kitle olan öğrencilere değeri hangi yöntemle vereceğini bilmezsen yanlış uygulamalar yaparsın, öğrenciler de değeri kazanamazlar.”

Ö18: “Hayır, değerlerle ilgili almadım. Ama ihtiyaç duyuyorum. Bu işi bilen kişilerin sınıfa gelip dayanışma şu şekilde anlatılmalı, öğrencilerde şu şekilde etkili olabilir şeklinde açıklamalar yapmasına ihtiyacım var.”

Yukarıdaki katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin program tanıtımı ile ilgili seminerlere katıldıkları ancak değerlerle ilgili bilgilendirme almadıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmen görüşlerinden, değerler ve değerlerin öğretimi ile ilgili bilgilendirme almadıkları ancak değerlerin ne olduğu, etkili bir şekilde nasıl öğretileceği konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Önceki sorulardan katılımcı öğretmenlerden bazılarının değer kavramını yanlış tanımladıkları, programdaki değerlerden haberdar olmadıkları, değerlerin öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesini anlamlandıramadıkları, değerleri öğrenme alanlarından bağımsız ayrı bir konu olarak gördükleri gibi bulgulara ulaşılmıştır. Programın asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerden programdaki değerlerin neler olduğunu, nasıl öğretileceğini, değer eğitiminin doğasını ve neden gerekli olduğunu, değerlerin öğretiminde kimlerin nasıl etkisi olduğunu bilmeden değerleri öğretmelerini beklenmektedir. Fakat bu sorudan katılımcı öğretmenlerin değerlerin nasıl öğretileceği gibi konularda tereddütleri olduğu ve bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları yönünde elde edilen bulgu, aynı zamanda değerler ve öğretimi ile ilgili kılavuz kitaplarda açıklamalar olsa da katılımcı öğretmenlerin ek bilgilendirmeye gereksinim duyduklarını da ortaya çıkarmaktadır.

4.2.7. Soru 10'a Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 10: Programdaki değerlerin öğretimini güçleştiren nedenler/durumlar size göre nelerdir?

Değer öğretimi çok boyutlu kompleks bir süreç olduğundan, bu süreçte öğretmenler çok sayıda etkenle karşı karşıya kalmaktadır. Bu anlamda süreci ne tür durumların zorlaştırdığını, bunların nedenlerinin ne olduğunu belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu soru programda belirtilen değerlerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olup, öğretmenlerin bu süreçte ne tür sıkıntılar yaşadıklarını ve hangi güçlüklerle karşılaştıklarını belirlemeye yöneliktir.

İlgili sorunun analizinde 22 katılımcı öğretmen cevaplarının tümü incelenmiş ve bu görüşler referans alınarak aşağıdaki temalar belirlenmiştir:

- 1 Numaralı Tema(T1): “Okulda verilen değerler ile ailedeki değerlerin çatışması değerlerin öğretimini zorlaştırmaktadır.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 2 Numaralı Tema(T2): “Medya değer öğretimini zorlaştırmaktadır.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 3 Numaralı Tema(T3): “Öğretmenlerin programla ilgili yeterli donanıma sahip olmaması değer öğretimini zorlaştırmaktadır.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 4 Numaralı Tema(T4): “Kitaplardaki içerik değer öğretimini zorlaştırmaktadır ” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

Buna göre 22 katılımcı öğretmenin onuncu soru için verdiği cevapların frekansları ve 4 temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.7’de verilmiştir.

Tablo 4.2.7. 10 Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1	13	<p>Ö1: “En baştaki problem ailelerin bu değerleri anlayamamış ve çok fazla sahiplenememiş olması. Bizim öğrettiklerimizle ailelerin değerleri çelişiyor. Bu durumda değerlerin öğretiminde sıkıntılar oluyor...”</p> <p>Ö3: “Değer eğitimi okul ve aileyle desteklenmeli. Ailenin yanlış tutumu değer öğretimini baltalar. Hatta aileye de değer eğitimi verilmeli, onların da fikir sahibi olması gerekir. Okul sadece öğretmen ve öğrenciden oluşmaz, veli de etkilidir. Babalar çocukların yanında küfür ediyor, çocuklara da bu normal geliyor. Onları örnek alıyorlar. Sen ne yöntem uygularsan uygula, evdeki ortam seni desteklemezse bu sistem işlemez. Bunu aşmak için velilerle görüşme yapılmalı. Ben bu değerleri anlatıyorum, siz de evdeki davranışlarınızla bunları destekleyin diye açıklanmalı. ...”</p>
T2	8	<p>Ö.1: “...medya günlük çıkarlarına göre hareket ediyor.”</p> <p>Ö5: “Televizyon kötü örnek oluyor. Bazı kişiler yalan söylüyor gibi kötü örnek oluyorlar. Televizyon bıçak gibidir. Sizin öğretmeye çalıştığımız değerleri keser atar.”</p> <p>Ö14: “Televizyon aileden daha çok zorluyor. Dizilerden esinleniyorlar. Kötü şeyleri örnek alıyorlar. Aile ilgili olan sorunları onlarla görüşüp</p>

		çözebilirim, ama medyaya etki edemem.”
T3	2	Ö1: “...programın uygulanmasına geçeli birkaç yıl oldu. Ancak öğretmenler programı nasıl uygulayacağını anlamadı. Program iyi hazırlanmış ancak sınav, yarışma gibi alışkanlıklardan vazgeçilip, değerlere önem verilmeli...” Ö22: “Yeni bir programla ilgili öğretmenler yeterli donanıma sahip olmayabilirler. Bu da değer öğretimini zaman zaman güçleştirebiliyor...”
T4	2	Ö6: “Kitabın içeriği daha düzenli olabilirdi, biz de değerleri daha kolay öğretebilirdik. Ö15: “Kitaplardaki konularda hikayeler olmuyor. Değerler kısa öz hikayelerle anlatılmalı. Çocuğun aklında değerler kalmıyor...”

İlgili soruya 22 katılımcı öğretmenden 19’u cevap vermiş, 3 katılımcı öğretmen görüş belirtmemiştir. Tablo 4.2.7 incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin T1 temasında (f:13) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kategoriye göre, ailelerin değerlerler ilgili farkındalıklarının düşük olması ve gereken önemi vermemesi veya ailede okulda verileden farklı değerlerin yaşanması değer öğretimini güçleştiren durumların başında gelmektedir.

Ö3: “Değer eğitimi okul ve aileyle desteklenmeli. Ailenin yanlış tutumu değer öğretimini baltalar. Hatta aileye de değer eğitimi verilmeli, onların da fikir sahibi olması gerekir. Okul sadece öğretmen ve öğrenciden oluşmaz, veli de etkilidir. Babalar çocukların yanında küfür ediyor, çocuklara da bu normal geliyor. Onları örnek alıyorlar. Sen ne yöntem uygularsan uygula, evdeki ortam seni desteklemezse bu sistem işlemez. Bunu aşmak için velilerle görüşme yapılmalı. Ben bu değerleri anlatıyorum, siz de evdeki davranışlarınızla bunları destekleyin diye açıklanmalı. ...”

Bu temadaki katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, veliler yani aile değer öğretimi sürecinde çocuklarına model olan önemli bir paydaş olarak görülmektedir. Bu temadan değer öğretiminde ailenin çok önemli bir yeri olduğu bulgusunun yanı sıra, okulda verilen değer eğitiminin etkili ve verimli olabilmesi için ailenin de bu eğitimi desteklemesi, gerekirse aileye de değerlerle ilgili bilgilendirme yapılması yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgu önceki sorulardan değer öğretiminin ailede başladığı ve ailenin değerlerin öğretiminde en etkili kurum olduğu bulgusuyla da örtüşmektedir.

T2 temasındaki öğretmen görüşleri medyanın değerlerin öğretiminde olumsuz bir etki yaptığı yönündedir. Çocukların televizyonda filmlerde, dizilerde gördüklerini örnek aldıklarını ve bununda okuldaki değer öğretimini güçleştirdiği yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

Ö14: “Televizyon aileden daha çok zorluyor. Dizilerden esinleniyorlar. Kötü şeyleri örnek alıyorlar. Aile ilgili olan sorunları onlarla görüşüp çözebilirim, ama medyaya etki edemem.”

Ayrıca değer öğretiminde medyanın öğretmenlerden ve aileden daha etkili olduğu, aile ile ilgili güçlüklerin görüşme yoluyla çözülebileceği fakat medyanın olumsuz etkisinin önüne geçmenin çok zor olduğu için medya kaynaklı zorluklar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu önceki sorulardan değer öğretiminde medyanın çok etkili olduğu yönünde elde edilen bulguyla da örtüşmektedir.

T3 temasındaki katılımcı öğretmen görüşleri programın uygulanmasında öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerin değer öğretimini güçleştirdiği yönündedir.

Ö1: “...programın uygulanmasına geçeli birkaç yıl oldu. Ancak öğretmenler programı nasıl uygulayacağını anlamadı. Program iyi hazırlanmış ancak sınav, yarışma gibi alışkanlıklardan vazgeçilip, değerlere önem verilmeli...”

Bu temadan elde edilen bulgu öğretmenlerin programı birkaç yıldır uyguluyor olmasına rağmen, tam olarak uygulamanın oturmamış olması veya yeterli donama sahip olmadıkları için değer öğretiminde zorluklar yaşandığı yönündedir. Bu soru katılımcı öğretmenlerin program tanıtımı ile ilgili seminer veya kurslarda değerler ve öğretimi ile ilgili bilgilendirme almadıkları, fakat böyle bir bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları bulgusuyla örtüşmektedir.

T4 temasındaki katılımcı öğretmenler kullanılan ders kitabı gibi kaynakların içeriğinin değer öğretimini güçleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Ö6: “Kitabın içeriği daha düzenli olabilirdi, biz de değerleri daha kolay öğretebilirdik.”

Ö15: “Kitaplardaki konularda hikayeler olmuyor. Değerler kısa öz hikayelerle anlatılmalı. Çocuğun aklında değerler kalmıyor...”

Bu temadan kitapların içeriğinin değer öğretimini destekler ve değerlerin öğretimine uygun olmadığı için değer öğretiminde zorluklar yaşandığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Bu temadan elde edilen bulgu kullanılan kaynakların öğrenciye uygunluğu ile ilgili olan 7. sorudan elde edilen “kullanılan kaynaklarda değerlerle ilgili ayrıntılı bilgi yok” bulgusuyla örtüşmektedir.

4.2.8. Soru 11'e Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 11: Programda belirtilen değerler içerisinde öğrencinin kazanmakta zorlandığı değerler var mı?

Bu soru ile katılımcı öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin programda belirtilen değerlerden hangisi/hangilerini kazanmakta ve neden zorlandıklarını belirleme amacıyla olup, aynı zamanda programda belirtilen değerlerin öğrenciye uygunluğu hakkında da veri elde edileceği düşünülmektedir.

İlgili sorunun analizinde 22 katılımcı öğretmen cevaplarının tümü incelenmiş ve bu görüşler referans alınarak aşağıdaki temalar belirlenmiştir:

- 1 Numaralı Tema(T1) : “Öğrencilerin kazanmakta zorluk çektikleri değerler vardır.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

Bu tema ek bir analize tabi tutularak, öğrencilerin hangi değerleri kazanmakta zorlandıkları yönünde alt temalara ayrılmıştır.

T1.1: Saygı

T1.2: Sorumluluk

T1.3: Adil olma

T1.4: Estetik

T1.5: Eşitlik

T1.6: Diğer

- 2 Numaralı Tema(T2) : “Öğrencilerin kazanmakta zorluk çektikleri değerler yoktur.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.

Buna göre 22 katılımcı öğretmenin onuncu soru için verdiği cevapların frekansları ve 2 ana temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.2.8’de verilmiştir.

Tablo 4.2.8. 11. Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1.1	3	Ö2: “Saygı. Öğretim süreci sonunda göremiyoruz. Çünkü kültürel çevre çok etkili.”
T1.2	3	Ö3: “Sorumluk daha soyut olduğu için daha uğraştırıcı...”
T1.3	2	Ö17: “Yaşadıkları çevrede böyle insanlar olmadığı için adil olma değerini kazanmakta zorlanıyorlar.”
T1		Ö22: “Sorumluluk ve adil olma. Toplum içerisinde sorumluluk alan ve adil olan insanların haksız duruma düştükleri, ailesi tarafından sürekli sen anlamazsın, sen yapamazsın denilerek bir kenara itildikleri için çocukların özellikle bu değerleri kazanmaları güçleşmektedir.”
T1.4	1	Ö3: “...Ulusal değerler tarihten örneklerle desteklenebilir, somutlaştırılabilir. Ama estetik gibi evrensel değerleri soyut olduğu için kazandırmak çok zor.”
T1.5	1	Ö1: “Var tabi. Demokratik yaşamla ilgili değerleri zor kazanıyorlar. Çünkü kendi yaşamları demokratik değil. Dürüstlük toplumun her kesiminde önemli olduğu için daha kolay kazanılıyor. Ama eşitlik öğrenci algılamakta güçlük çekiyor. Yaşantısında tam tersini yaşıyor. Ailesindeki, çevresindeki bireyler eşit değil.”
T1.6	2	Ö11: “Demokratik davranışlar ve haklar. Biz bile bunlarda zorlanıyoruz, haklarımızı bilmiyoruz.”
T2		Ö15: “Millet. Soyut olduğu için değer anlam olarak yerleşmesi zor oluyor.”
		Ö4: “Programdaki değerler yaşamın içinde rastlanılan değerler olduğu için kazanmakta zorlanmıyorlar.”
		Ö9: “Hayır. Çünkü T.C vatandaşı olduklarının farkındalar.”

İlgili soruya 22 katılımcı öğretmenden 17’si cevap vermiş, 5 katılımcı öğretmen görüş belirtmemiştir. Tablo 4.2.8 incelendiğinde T1.1. teması yönünde 3 katılımcı öğretmenin cevap verdiği görülmektedir. Bu temada ki katılımcı öğretmen görüşlerinden, çocuğun yaşadığı kültürel çevreden dolayı saygı değerini kazanmakta zorlandığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

T.1.2 teması yönündeki katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, sorumluluk değerinin diğer değerlere göre daha soyut olduğu ve aileler tarafından sorumluluk değerine

uygun davranışlar desteklenmediğinden öğrenci tarafından kazanılmasının zorlaştığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

T.1.3 ve T1.5 temaları yönündeki katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ailelerinde ve çevrelerinde değerlere uygun davranışlar sergileyen bireyler olmadığı için, hatta öğrenciler günlük yaşamlarında ailelerinde veya çevrelerinde bu değerlerin tam tersi davranışlarla karşılaştıkları için adil olma ve eşitlik değerini kazanmakta zorlandıkları yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

T1.4 teması yönündeki katılımcı öğretmen görüşünden elde edilen bulgu ise, ulusal değerlerin kendi tarihimizden örneklerle desteklenip somutlaştırılabilmesine rağmen, evrensel bir değer olan estetik değeri diğer değerlere göre daha soyut olduğu için öğrenci tarafından kazanılmasının zorlaştığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

Diğer temalardan farklı olarak T1.6 teması yönündeki katılımcı öğretmen cevapları programda belirtilen değerlerle ilgili olmayan cevaplardır.

Ö11: “Demokratik davranışlar ve haklar. Biz bile bunlarda zorlanıyoruz, haklarımızı bilmiyoruz.”

Ö15: “Millet. Soyut olduğu için değer anlam olarak yerleşmesi zor oluyor.”

Bu öğretmen görüşlerinde dikkat çeken nokta katılımcı öğretmenlerin, demokratik hakları ve milleti programda belirtilen ve öğrencinin kazanmakta zorlandığı değerler olarak görmeleridir. Ancak demokratik hak ve millet değerler değil sadece kavramlardır. Bu temadan ilgili katılımcı öğretmenlerin programda belirtilen değerlerden haberdar olmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır.

T2 temasındaki katılımcı öğretmenlere göre öğrencilerin kazanmakta zorlandığı değerler yoktur.

Ö4: “Programdaki değerler yaşamın içinde rastlanılan değerler olduğu için kazanmakta zorlanmıyorlar.”

Ö9: “Hayır. Çünkü T.C vatandaşı olduklarının farkındalar.”

Bu temadan elde edilen bulgu, katılımcı öğretmenlerin programda belirtilen değerleri günlük yaşamda karşılıklarına çıktığı için öğrencilerin kazanmakta zorlanmadıkları

yönündedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin değerleri öğrencilerin vatandaşlık bilincine sahip olmalarını referans alarak değerlendirmesi dikkat çekmektedir. Ancak programda ulusal değerlerin yanı sıra bilimsellik, estetik gibi evrensel değerler de mevcuttur. Bu görüşten öğretmenin programda yer alan değerlerle ilgili eksik bilgi sahibi olduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin değerlerin öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili görüşlerinin neler olduğu ile ilgilidir. Alt amaçla ilgili olan ve yukarıda ayrı ayrı analiz edilen sorulardan elde edilen bulgulardan genel olarak organize edilerek sunulduğunda sürecin çok yönlüğüne dair bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu değer öğretimi sürecinde kendilerini rol model olarak konumlandırırken, süreçte en etkili kurumun aile olduğunu düşünmektedirler. Yine öğretmenlerin çoğu değer öğretimi sürecinde en önemli ve öncelikli paydaşı aile olarak görmekte, bazı öğretmenler ise aile ve okuldaki eğitimin birbirini tamamladığını ve ikisinin de süreçte eşit sorumluluğa sahip olduğunu düşünmektedirler. İkinci alt amaçla ilgili önemli bir sonuç ailenin değer öğretimi sürecinde önemli bir paydaş olarak okulda verilen değerleri desteklemesi, çocukların model olması gerektiği yönündedir. Okulda verilen değerlerle ailede, çevrede veya toplumda öğrenilen değerlerin çatışmasının süreçteki en büyük zorluk olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerlerin öğretimine kullanılan ders kitaplarında değerlerle ilgili yeterince bilgi, açıklama ve örnek olmadığı için öğretmenlerin çoğu kaynakları uygun bulmamaktadır. Kaynaklarda değerlerle ilgili içerik eksikliği, öğretmenlerin yeteri kadar programı özümseyemediği için eksik donanımlı olması yine değer öğretimindeki zorluklardandır. Öğretmenlerin değerlerin öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili görüşlerinin neler olduğu alt amacında, öğretmenlerin sorumluluk, saygı ve vatanseverlik değerlerinin öğretimini daha öncelikli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin programdaki değerlerden en çok saygı, sorumluluk gibi değerleri çevrelerinde görmedikleri için öğrenmekte zorluk çektikleri belirlenmiştir. Fakat ilgili sorulara verilen öğretmen görüşlerinde, katılımcıların programda yer almayan farklı kavramlardan bahsettikleri ve bunları değer olarak gördükleri bulgusu katılımcı öğretmenlerin programdaki değerler hakkında eksik bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Süreçteki rollerini model olmak olarak tanımlayan katılımcılar değerleri öğretirken kendi davranışlarıyla örnek teşkil edebilmek veya değerlerle ilgili bilgi edinme gibi durumları ekstra çaba göstermek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çoğu değerlerin öğrenme alanları yoluyla öğretilmesini uygun olduğunu düşünmektedir. Buradan değer öğretimi

sürecini organize ettiği ve ilişkiselliğin daha bütüncül ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna varılmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 3: İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinin yöntem-teknik boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Üçüncü alt amaçla ilişkili olarak veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan soru aşağıdaki gibidir:

Soru 6. Değerlerin öğretiminde nasıl bir yol izliyorsunuz? Örneklerle açıklayınız?

4.3.1. Altıncı Soruya Ait Bulgular ve Yorum

Bu soru ile katılımcı öğretmenlerin programa belirtilen değerlerin öğretimi sürecinde hangi yöntem-teknikleri kullandıklarını belirleme amaçlanmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar yoluyla değer analizi, değer açıklama gibi değer öğretimi yaklaşımlarından hangilerini kullandıklarına dair veri elde etmeyi de amaçlamaktadır.

İlgili soruda betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmen görüşlerinin hepsi incelenmiş ve genel bir çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre veriler organize edilmiş ve tanımlanmıştır. Katılımcı öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak tanımlamalara gidilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla değerleri çocuğun kendi yaşantısından ve çevresinden verilen örnekler yoluyla açıklamaya çalıştıkları görülmektedir.

Ö1: "Öncelikle olumlu örneklerden yola çıkıyoruz. Sonra olumsuz davranışların ortaya çıkarabileceği davranışları açığa çıkarmaya çalışıyoruz. Çoğu zaman başlangıçta değerleri tanımlamıyoruz. Kendi davranışlarından, kendi çevrelerinden yola çıkıyoruz. Giderek uzaklaşarak farklı alanlarda daha büyük örnekler veriyoruz. Bence kendi yaşantılarından örnekler vermek daha uygun."

Ö4: “Değeri tanımlamıyorum başta, hissettirmeye çalışıyorum. Örneğin, dayanışma değerinde kendi başlarına yapabilecekleri şeyler neler, başkalarına ihtiyaç duyduklarımız gibi sorular sorar, örnekler veririm. Daha sonra bunun dayanışma olduğunu, dayanışmanın hayatımızı kolaylaştırdığını, bu değerın toplumumuzun ilerlemesinde önemli olduğunu hissettirmeye çalışırım.

Katılımcı öğretmenlerin sürecin başında değerin tanımı vermedikleri, değeri hissettirecek örnekler yoluyla değere ulaşım değerin ne olduğunu ve önemini anlattıkları görülmektedir.

Ö11: “Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı ile ilgili filmler izleriz. Çanakkale türküsü gibi şarkılar söyleriz. Sorumluluk ile ilgili çocuğun kendi hayatından başlarsın. Aileniz size sorumluk veriyor mu, çantanızı hazırladınız mı gibi sorular sorarım.”

Ö21: “Çanakkale’deki olayları anlatarak, menkıbeler ve anekdotlardan bahsederek tüylerini diken diken ederim, motive ederim. Değeri vermek yerine polisleri sınıfa getirim, onları dinleyerek öğrenirler.”

Ö8: “Bayrağımızla ilgili şiir veriyorum. Şiirde ne anlatılmak istendiğini soruyorum. Bayrağın nasıl oluştuğu, bağımsızlığımızın sembolü olduğunu, Kurtuluş Savaşı’ni anlatıyorum.”

Katılımcı öğretmenler değerlerin öğretimi sürecinde tarihimizde yaşanmış olaylardan yola çıktıklarını belirtmişlerdir. Değerleri milli olgularla ilişkilendirmekte ve bu olgular yoluyla değerleri öğrettiklerini belirtmişlerdir.

Ö5: “Konuya öncelikle sorularla başlayıp, onların değerlerle ilgili görüşlerini alırım. Beyin fırtınası yaptırıp çocukların değerden anladıkları şeyleri ortaya çıkarırım. Adil olmayı anlatırken Hz.Ömer’i anlatırım. Yaşanmış olaylardan örnekler veririm.”

Katılımcı öğretmenin değer öğretimi sürecinde öncelikle öğrencilerin değerler ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya çıkardığı ve karakter eğitimden ya da örnek davranış teşkil eden kişilerden faydalandığı görülmektedir.

Ö7: “Saygı değerini verirken saygısızlıkla ilgili drama yaptırırım. Sence hangi davranış doğru, hangisi yanlış? Nedeni? gibi sorular sorarım.”

Ö10: “Örnek davranışlar sergileyip örnek olmayı tercih ediyorum...”

Katılımcı öğretmenlerden bazıları değer öğretimi sürecinde izledikleri yolu öğrencilere model olarak örnek davranışlar sergilemek olarak belirtmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenlerden bazıları değerlerin öğretiminde drama, rol oynama, beyin fırtınası gibi yöntem-teknikler kullandığını belirtmişlerdir. Ancak katılımcı öğretmen görüşleri değerlerin öğretiminde özellikle uyguladıkları yöntemlerden ziyade konuların

anlatımında kullandıkları yöntem-teknipler olarak dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde değer öğretimi yaklaşımlarından ahlaki muhakeme yaklaşımına katılımcıların hiç vurgu yapmadıkları, ahlaki ikilem içeren hikâyelerden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin değerleri tanımlamak yerine değerleri açıkladıklarını belirtmişlerdir. Ancak, katılımcı öğretmenlerin değerleri genellikle örneklerle açıkladıkları fakat değer açıklama yaklaşımının temelinde bulunan seçim yapma gibi süreçler sonunda öğrencileri kendi değerlerini açığa çıkarma gibi süreçleri yaklaşım olarak belirtmedikleri görülmektedir.

Ö22: "Sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin kendi seçimlerini yaparak bilinçli olarak değerlendirme yapmalarını geliştirmeye çalışıyorum. Onlara hareket alanı sağlıyorum. Bir şeye katılıp katılmadıklarını soruyorum. Örneğin "Mutlu olmak için yardımsever olmak gerekir." cümlesine katılıp katılmadıklarını nedenleri ile söylemelerini istiyorum. Ya da "... beni mutlu ettiğini öğrendim." gibi başında eksik olan cümleleri nasıl tamamlayabileceklerini tartışmalarını istiyorum. Verdiğim cümleleri en önemliden en önemsiz doğru sıralamaları istiyorum. Başka şekilde de sonu -meli,-malı ile biten cümleler yazmalarını istiyorum."

Katılımcı öğretmenler içerisinde sadece Ö22'nin spesifik olarak değer öğretimi yaklaşımlarına vurgu yaptığı hatta verdiği örneklerle değer öğretimi yaklaşımlarındaki stratejileri kullandığı görülmektedir. Katılımcının verdiği örneklerin tam olarak değer açıklama yaklaşımına işaret ettiği görülmektedir. Yine katılımcının öğrencilerin kendi seçimlerini yapmaları yoluyla değer kazanmalarına yönelik veri öğretmenin değer açıklama yaklaşımını kullandığına dair bir veridir. Katılımcının değer öğretimi süreci ile ilgili olarak verdiği örneklerin amaca yönelik ve odaklı olduğu, ayrıca değer açıklama yöntemi ile birebir örtüştüğü için katılımcının değer açıklama yaklaşımının temel mantığını bilerek bu yaklaşımı kullandığı söylenebilir. Bu da diğer katılımcılardan büyük bir fark teşkil etmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgu diğer katılımcı öğretmenlerin değerlerin öğretimi sürecini bir konunun öğretimi olarak algılayıp, drama, beyin fırtınası, örnekler sunma gibi genel olarak kullanılan yöntemlerden bahsetmişler; fakat spesifik olarak değer öğretimi yaklaşımlarında kullanılan ahlaki ikilemler veya durumlar içeren hikâyeler gibi uygulamalardan bahsetmedikleri yönündedir. Buradan katılımcı öğretmenlerin aslında bilinçli bir şekilde ve bir yaklaşım ışığında değer öğretimi yapmadıkları sonucuna varılabilir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 4: İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinin ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Dördüncü alt amaçla ilişkili olarak veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

Soru 12: Değerlerin öğrenciler tarafından kazanıp kazanılmadığını ve davranışa yansıtıp yansımadığını nasıl belirliyorsunuz?

Soru 13: Değerler öğrencilerin okul veya okul dışındaki hayatı içerisinde kalıcı hale sizce nasıl getirilebilir?

Dördüncü alt amaçla ilişkili olan yukarıdaki soruların her biri ayrı ayrı analiz edilerek, her bir soru için ayrı bulgulara ulaşılmış ve yorumlanmıştır. İlgili soruların analizinden elde edilen bulgular ve yorumlardan sonra, bu bölümün sonunda bulgu ve yorumlar tekrar organize edilmiş ve bunlardan yola çıkılarak alt amaçla ilgili bulgular sunulmuş ve yorumlar yapılmıştır.

4.4.1. Soru 12'ye Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 12: Değerlerin öğrenciler tarafından kazanıp kazanılmadığını ve davranışa yansıtıp yansımadığını nasıl belirliyorsunuz?

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen değerlerin içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlerin nasıl öğretildiği (yöntem-teknik) gibi boyutlara ilişkin sorulardan sonra, bu sürecin son boyutu olarak katılımcı öğretmenlerin değerlerle ilgili ne tür ölçme-değerlendirme teknikleri kullandıklarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca genelleştirilmiş soyut davranış ilkeleri olarak ve içeriğinde bir takım inanç, eğilim ve tutumları barındırdığı ve duyuşsal bir öğrenme olduğu için değerlerin kazanılıp kazanılmadığının bilişsel öğrenmelere göre belirlenmesi daha zordur. Bu anlamda bu soru ile, değerlerin okullarda öğretiminden birinci derecede sorumlu olan katılımcı öğretmenlerin bir süreç olan değerlerin öğretimi sonunda nasıl bir değerlendirme yaptıklarını belirlemek yani değerlerin kazanılıp kazanılmadığını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amaçlanmıştır.

İlgili sorunun analizinde 22 katılımcı öğretmen cevaplarının tümü incelenmiş ve 16 katılımcı öğretmen “öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek değerleri kazanıp

kazanmadıklarını belirlemeye çalışıyorum” yönünde cevaplar vermişlerdir. Soru katılımcı öğretmenlerin örnek cevaplarından yola çıkılarak analiz edilecektir.

Ö1: “Sayısal olarak ölçmek mümkün değil. Değerleri daha çok gözleme dayalı ölçme taraftarıyım. Örneğin başkalarının düşüncelerine saygı duyma değerini öğretiyorum. Bütün öğrencilerimiz bu değeri sözel olarak ifade edebilir, açıklayabilir. Fakat oyunlarda gözlemediğimizde veya merdivenlerden inip çıkarken gözlemediğimizde kazanıp kazanmadığını görebiliriz.”

Ö4: “Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı değerini kazanmışsa eğer, törenlerde buna uygun hareket eder. Davranışlarını gözlemek değeri kazanıp kazanmadığını gösterir.”

Ö10: “Bütün değerlerin hayata uygulanması gerekir. Şekilcilikten kurtulmalıyız. Okul ortamında öğrencileri gözlemek veya sınıf yönetimi yoluyla adil olma değerini kazanıp kazanmadığı değerlendirilebilir. Burada gözlem çok önemli.”

Katılımcı öğretmenlerin örnek cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin yazılı sınav gibi klasik değerlendirme tekniklerinden ziyade öğrencilerin ilgili değere uygun davranışlar gösterip göstermediğini gözleme yoluyla değerleri kazanıp kazanmadıklarını belirlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu görüşlerden elde edilen bulgu, değer kazanılması onun içselleştirilip davranışlara yansıtılması ile paralellik göstermekte ve bunun da ancak gözlem yoluyla değerlendirmesi yapılabileceği yönündedir.

4.4.2. Soru 13'e Ait Bulgu ve Yorumlar

Soru 13: Değerler öğrencilerin okul veya okul dışındaki hayatı içerisinde kalıcı hale sizce nasıl getirilebilir?

Değerlerin öğretimindeki temel amaç, değerlerin anlamlarının fark edilip yaşama uygulanması yani içselleştirilmesidir. Değerlerin anlamlarının veya önemlerinin bilinmesinden ziyade öğrenci davranışlarına yansımaları ev öğrencinin hayatının her alanında değerlere uygun davranması önemlidir. Bu soru, katılımcı öğretmenlere göre değerlerin nasıl içselleştirilebileceğinin ve öğrencinin hayatında kalıcı hale getirilebileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlgili sorunun analizinde 22 katılımcı öğretmen cevaplarının tümü incelenmiş ve bu görüşler referans alınarak aşağıdaki temalar belirlenmiştir:

- 1 Numaralı Tema(T1): “Öğrencilerin değerlere uygun davranışlar sergilemesi yoluyla değerler hayatlarında kalıcı hale gelir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 2 Numaralı Tema(T2): “Ailelerin de değerlerle ilgili bir eğitim alması yoluyla değerler hayatlarında kalıcı hale gelir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 3 Numaralı Tema(T3): “Okulda öğretilen değerlerin aile, çevre ve toplum tarafından desteklenmesi yoluyla değerler hayatlarında kalıcı hale gelir.” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 4 Numaralı Tema(T4): “Öğrencilerin değerlerin önemini fark etmesini sağlamak yoluyla değerler hayatlarında kalıcı hale gelir” yönündeki cevap türlerini içermektedir.
- 5 Numaralı Tema(T5): “Diğer” bu temalar dışındaki cevap türlerini içermektedir.

Buna göre 22 katılımcı öğretmenin on üçüncü soru için verdiği cevapların frekansları ve 5 temadan her biri için örnek cevapları (örnek cevap cümleleri öğretmenlerin ifade ettikleri şekliyle değiştirilmeden aktarılmıştır) Tablo 4.4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.2. 13 Soruya Ait Örnek Cevaplar ve Temaları

Cevap temaları	Frekans	Örnek cevap
T1	5	Ö.3: “Demokratik bir değer öğretimi olmalı. Duygu ve düşüncelerin rahatça ifade edildiği, değerlerin yaşatıldığı bir okul ortamı olmalı.Kantinde simit alırken sıraya girmeli. Kantinde, koridorda, sınıf ortamında çocuğun değerlere uygun davranması sağlanmalı...” Ö11: “Değerler okulda veriliyor ve okulda uygulanıyorsa çevrede de uygulanması gerekir. Örneğin saygı değerini kazanan çocuk bankada sırasını beklemeyi bilir. Çocuk okul dışında da öğrettiğimiz değerleri uygular, buna göre davranışlar sergilerse değerler kalıcı olur.”
T2	3	Ö1: “Değerler yaşamla ilgililer. Bu yüzden değerlerle ilgili eğitimin sürekliliği olmalı. Eğitim topluma yaygınlaştırılmalı. Ailelerin değerleri sahiplendiğini düşünmüyorum. Ailelere de değerlerle ilgili eğitim verilmeli...”
T3	7	Ö4: “Toplumdaki herkesin değerlere uygun davranması yoluyla kalıcı olur. Öğrenciye değerleri birebir hayat içinde göstermeliyiz. Eğer toplumdaki insanlar tersini yaparsa çocuklar olumsuz etkilenir. Bizim verdiğimiz değerlerin toplum tarafından desteklenmesi gerekir.”

T4	4	Ö2: "...Değerler insanın kendisi için önemli ve gerekli olduğunu fark ettirmek yoluyla kalıcı olur." Ö22: "Verilmek istenen değer, onların günlük yaşamlarına, toplum içerisindeki durumlarına olumlu etkisi olduğu fark ettirilmeli. Örneğin; dürüst bir insan olduğunda toplumun onu sürekli övdüğü, güvendiği, öğretmeni ve arkadaşları tarafından sevildiği gibi..."
T5	3	Ö15: "Sportif faaliyetler, tiyatro, şiir yarışması gibi etkinlikler değerlerin yerleşmesini sağlar." Ö21: "Değerleri benimsemeli. Oto-kontrol geliştirmeli. Nihai hedef ödül ceza olmalı..."

İlgili soruya 22 katılımcı öğretmenden 17'si cevap vermiş, 5 katılımcı öğretmen görüş belirtmemiştir. Tablo 4.4.2. incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin T3 temasında (f:7) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kategoriye göre, okulda verilen değerler aile, çevre ve toplumun desteklediği ölçüde çocuğun yaşamında kalıcı hale gelir.

Ö4: "Toplumdaki herkesin değerlere uygun davranması yoluyla kalıcı olur. Öğrenciye değerleri birebir hayat içinde göstermeliyiz. Eğer toplumdaki insanlar tersini yaparsa çocuklar olumsuz etkilenir. Bizim verdiğimiz değerlerin toplum tarafından desteklenmesi gerekir."

Katılımcı öğretmen görüşüne göre değerlerin desteklenmesinden kasıt toplumda da okulda öğretilen değerlerle ilgili davranışlar sergilenmesidir. Bu temadan elde edilen bulgu, öğrencilerin model aldığı kurum olarak toplumun ancak değerlere uygun davranışlar sergilemesi, kişilerin değerleri yaşamaları yoluyla hayatlarında değerler kalıcı hale gelebilir.

T1 teması incelendiğinde katılımcı öğretmenler, öğrencilerin okul içinde ve okul dışındaki hayatlarında değerlere uygun davranışlar sergilemeleri yoluyla değerlerin hayatlarında kalıcı olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ö.3: "Demokratik bir değer öğretimi olmalı. Duygu ve düşüncelerin rahatça ifade edildiği, değerlerin yaşatıldığı bir okul ortamı olmalı. Kantinde simit alırken sıraya girmeli. Kantinde, koridorda, sınıf ortamında çocuğun değerlere uygun davranması sağlanmalı..."

Ö11: "Değerler okulda veriliyor ve okulda uygulanıyorsa çevrede de uygulanması gerekir. Örneğin saygı değerini kazanan çocuk bankada sırasını beklemeyi bilir. Çocuk okul dışında da öğrettiğimiz değerleri uygular, buna göre davranışlar sergilerse değerler kalıcı olur."

Bu temadan, okullarda gerek kantin gerekse koridorda veya okul dışında öğrencilerin değerlerin yaşatıldığı ortamlar sunulması yoluyla öğrencilerin yaşamlarında

değerlere uygun davranışlar sergileyip, değerlerin öğrencilerin yaşamlarında kalıcı hale getirileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocuklar doğumlarından itibaren bir değer uzayına gömülü olarak yaşamaktadırlar. Verilecek değer eğitimde, hedefler ve içerik belirlenirken çevrenin ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Değerlerin sözlük anlamı veya değerlerle ilgili kuramsal bilgiler öğrenciler için bir anlam taşımayacaktır. Bu nedenle değer eğitiminin işlevsel ve insanı olması için dikkat edilmesi gereken temel nokta değerlerin anlama veya aktarılmasından ziyade yaşanması ve içselleştirilmesidir (Çağlar, 2005, s. 308).

T2 temasındaki katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde, ailenin değer öğretiminde sorumlu olan paydaşlardan biri olarak değerlerle ilgili bir eğitim verilmesinin değerlerin öğrencilerin hayatlarında daha kalıcı hale getirileceği yönündedir. Değer eğitiminde öğretmen dışında etkili olan kişi ve kurumları belirlemeye yönelik soruda ailenin değer öğretiminde başat rol üstlenen kurum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda okulda verilen değer eğitiminin etkililiğini sağlamak için, diğer önemli paydaş olan ailenin de değerlerle ilgili eğitim alması gerektiği yönünde ulaşılan bulguya örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı katılımcı öğretmenlerin değer öğretimi sürecinin ölçme-değerlendirme ile ilgili görüşleri ile ilgilidir. Bu anlamda bu alt amaçla ilgili iki sorudan elde edilen bulgulardan yola çıkarak, katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin ilgili değere uygun davranışlar gösterip göstermediğini gözleme yoluyla değerleri kazanıp kazanmadıklarını belirlemeyi tercih ettikleri yönündedir. Değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilip, hayatlarında kalıcı hale gelmesi için ailelerin ve çevrenin etkisinin büyük olduğu ve bu kurumların okulda öğretilen değerleri desteklemesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin değerlerin önemini fark etmeleri ve yaşamlarında değerlere uygun davranışlar sergilemeleri yoluyla değerlerin içselleştirilebileceği ve öğrencilerin yaşamlarında kalıcı hale gelebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya konulan bulgular göz önüne alındığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin değer kavramının toplumsal temellerine vurgu yaparak, değeri toplum tarafından kabul edilen, geleceğe, davranışlara, hayata yön veren unsurlar ve bir takım seçimler yapmada kullanılan ölçütler olarak tanımlamışlardır. Ayrıca değerlerin iyi ve ahlaklı vatandaşlar yetiştirmek için ve sağlıklı toplumlar oluşturmak için önemli olan unsurlar olara gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra okullarda değerlerin öğretiminde başat rol üstlenen katılımcı öğretmenlerin değer kavramına farklı anlamlar yükledikleri ve değeri yanlı tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Katılımcı öğretmenlerin çoğunun değerlerin açık bir şekilde program konulmasının olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, değerlerin kişilik gelişimi ile ilgili olduğu, bu temelin ilköğretim çağında atıldığı için, toplumda ortak bir anlayış oluşturmak için ve öğrencileri hayata hazırlamak için değerlerin program konulması ve öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler değerler yozlaştığı için saygısızlık, sorumsuzluk gibi olumsuz davranışların attığını ve bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için değerlerin programa konulmasını ve öğretimini gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin birçok nedenden dolayı değerlerin öğretimini gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

3. Katılımcı öğretmenlerin çoğu değer öğretimi sürecindeki rollerini model olarak tanımlamış, bazıları değer öğretimi sürecinde aile ve okulun eşit sorumluluk üstlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı katılımcı öğretmenler ise değerlerin öğretiminin ailede başladığını, bu nedenler değer eğitimi sürecinde ailenin öncelikli bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu değer öğretimi sürecinde kendileri dışındaki en etkili kurumun aile olduğunu, daha sonra arkadaş çevresi, sosyal çevre, diğer öğretmenler, medyanın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmenin hem de ailenin ve etkili olan diğer kurum ve kişilerin değer öğretimi sürecindeki rollerinin değerlere uygun örnek davranışlar sergileyerek model olmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Katılımcı öğretmenlerin programda yer alan değerlerin içerisinde sorumluluk, saygı, vatanseverlik, dürüstlük, doğruluk, adil olma, hoşgörü, bayrağımıza İstiklâl Marşı'na değerlerinin öğretimini öncelikli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcı öğretmenler programın estetik, özgürlük, barış, bilimsellik gibi diğer değerlerinden bahsetmemişlerdir. Ayrıca katılımcıların programda olmayan kavramları programın değeri olarak algıladıkları yönündeki cevaplarından, katılımcıların bazılarının programdaki değerlerden haberdar olamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu değer öğretimini organize ettiği, bütüncül öğrenme sağladığı ve anlam kurmayı kolaylaştırarak kalıcı ve daha kolay öğrenmeye neden olduğu için değerlerin öğrenme alanları ile ilişkili bir şekilde verilmesini uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcı öğretmenlerin öğrenme alanı ve tema kavramlarını birbirlerinin yerine kullandığı ve kavram karmaşası yaşadığı; değerlerin öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesindeki temel mantığı anlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Katılımcı öğretmenlerin çoğunun değer öğretiminde sürecinde kullanılan ders kitabı gibi kaynakları, değerlerle ilgili yeteri kadar bilgi olmadığı, ayrıntıların çok fazla olduğu, bölgesel farklılıkların göz ardı edildiği ve öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu için uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

7. Katılımcı öğretmenlerin çoğu değerlerin öğretiminde kendi tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaya çalıştıkları, değerlerin öğretimiyle ilgili ön hazırlık yaptıkları için ekstra çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

8. Katılımcı öğretmenlerin program tanıtımı ile ilgili seminer veya kurslar almalarına rağmen, hiçbirinin değerler ve değerlerin öğretimi ile ilgili bir bilgilendirme almadıkları ve böyle bir bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

9. Okullarda verilen değer eğitimi ile ailede, medyada ve çevrede sergilenen değerlerin çatışmasının değer öğretiminde karşılaşılan zorluklar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programı tam olarak özümseyememesi, programla ilgili eksik bilgiye sahip olması ve ders kitaplarındaki içeriğin de değer öğretimini güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

10. Öğrencilerin programdaki değerler içerisinden saygı, sorumluluk, adil olma gibi değerleri diğer değerlere göre daha soyut olduğu veya çevrelerinde bu değerlere uygun örnek davranışlar görmedikleri için kazanmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerleri genellikle milli değerler bağlamında algılayıp programdaki diğer değerleri göz ardı ettiği ve değerlerle ilgili eksik bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

11. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının değer öğretiminde rol oynama, drama, beyin fırtınası gibi yöntem teknikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat değer açıklama, değer analizi veya ahlaki muhakeme yaklaşımlarında kullanılan yöntem-tekniklerin neredeyse hiç birinden bahsetmemişlerdir. Katılımcıların programda da açıklanan değer öğretimi yaklaşımlarını kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

12. Değerlerin ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının klasik değerlendirme tekniklerinden ziyade öğrencilerin ilgili değere uygun davranışlar gösterip göstermediğini gözlemleme yoluyla değerleri kazanıp kazanmadıklarını belirlemeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

13. Katılımcı öğretmenlere göre öğrencilerin değerleri içselleştirebilmeleri için değerlerin önemini anlamaları, davranışlarına yansıtmaları, aile ve çevrenin de okulda verilen değerleri önemseyip desteklemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin değerler ve eğitimi ile ilgili bilgilendirme almadıkları ve bu alanda gerekli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin programı tam anlamıyla özümseyebilmesi için programdaki değerlerin neler olduğu, hangi öğrenme alanlarıyla neden ilişkilendirildiği, hangi yaklaşımlarla öğretilbileceği, daha etkili bir değer eğitiminin nasıl yapılacağı, bu süreçte kimlerin ne şekilde yardımcı olabileceği gibi konularda öğretmenlere uzmanlar tarafından bilgi verilmelidir.
2. Değerlerin öğretiminde önemli bir paydaş olan ailenin, velilerin de değer eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve desteğinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
3. Değerlerin öğretimi sürecini daha etkili ve verimli hale getirmek için öğretmen, aile, okul idaresi gibi süreçteki tüm paydaşların ortak bir anlayış geliştirmesi, işbirliği içerisinde olması ve değer öğretimini destekleyen bir tutumda olması gerekmektedir.
4. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarında ilgili dersler yoluyla değerler ve değer eğitimi konusunda gerekli bilgiler verilmelidir.
5. Bu araştırmada değerler ve değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri Sosyal Bilgiler dersi kapsamında alınmıştır. Değerler ve değer eğitimi ile ilgili farklı dersler de araştırma yapılabilir.

6. Değerler ve değerlerin eğitimi ile ilgili uygulamalar sadece Sosyal Bilgiler dersinin sorumluluğuna bırakılmayıp, diğer derslerde de değerlerle ilgili uygulamalar yaygınlaştırılabilir.
7. Bu araştırmada değerler ve değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Sınıfta öğretmenlerin değer öğretimi yaklaşımları ve öğrenci davranışlarındaki sonuçları ile ilgili gözleme dayalı yeni araştırmalar yapılabilir.
8. Öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi veya çalıştıkları yerler gibi değişkenlere göre değer ve değer öğretimi tercihlerine etkisine dair araştırmalar yapılabilir.
9. İlköğretimin farklı kademelerinde veya üniversitedeki öğrencilerin değerlerle ilgili görüşlerine dair araştırmalar yapılabilir.
10. Değerlerin öğretiminde paydaşlar olarak sadece öğretmenlerle değil, okul idaresi, okuldaki personel, aileler ve öğrencilerle değerler ve değer eğitimi görüşme yapmak yoluyla çok boyutlu araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKÇAY, R.C. (2008, 14-16 Mayıs). *Sosyal Bilgiler Eğitiminin Amaçları Ve İşlevleri Açısından Değerlendirilmesi Ve Ders Dışı Etkinlikleri Kapsayan Bir Model Önerisi*. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sunuldu. Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- AÇIKALIN, A. (1995). 2020 Yılında Benim Okulum. *Eğitim Yönetimi*. Kış (1), 7-21.
- ADA, Ş. (2006). Eğitimin Temel Kavramları. ERÇETİN,Ş. ve N. TOZLU (Editörler). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara:Pegem Yayınları
- ALİSİNANOĞLU, F. ve KÖKSAL, A. (2000). Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 11-16
- ATA, B. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Öztürk, C (Editör). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Üçüncü Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık
- AYDIN, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144
- AYDIN, M. Z. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- AYTEN, P. (2006). *İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- BAHAR, H. (2007). Immanuel Kant ve Eğitim Üzerine. Ata,B., Bağcı, İ.(Editörler) *Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri*. (Birinci Baskı).. Ankara: Pegema Yayıncılık

- BAŞAL, H.A. (2003). *Gelişim ve Psikoloji*. (1. Baskı). İstanbul: Morpa Yayınları
- BERGHAMMER, G. (1985, August 4-7). *Teaching Values through Drama*. Paper presented at Annual Meeting of the American Theatre Association. (Toronto, Ontario, Canada)
- BOLAY, S. H. (1999). *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- BUTROYD, R.& SOMEKH, B. (2001, April). *The Teachers' Role in Inculcating Values through a Mandated Curriculum: Isolation and Instrumentalism in High School Science and Language Arts Classrooms in England*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- BUXARRAIS, R. (1998). Valores y Educacion (Values and Education). *Journal of Moral Education*, March; 27 (1)
- BUZELLI, C., JONHSTON, B. (2001). Authority, Power, and Morality in Classroom Discourse. *Teaching and Teacher Education*. 17 , 873-884
- BOLAY, S. H., SARIKAVAK, K. (2003). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- CAN, G. (2006). Kişilik Gelişimi (Psiko-Sosyal ve Ahlak Gelişimi). Yeşilyaprak, B. (Editör). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- COLNERUD, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol, 13. No.6. pp. 627-635.
- COŞKUN KESKİN, S. (2007). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- ÇAĞLAR, A.(2005). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Sevinç, M. (Editör) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

- ÇOBAN, A. (2004, 6-9 Temmuz). *Sınıf Öğretmenlerini Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- DALE, T. (1996, August 6). *Teaching Democratic Values Which Balance Unity and Diversity in a Pluralistic Society*. Paper presented at The Meeting the Association of Teacher Educators Tarpon Springs, FL., ED 401 235
- DENIG, S., J. (1994). *Postmodernism and Its Effects on The Teaching of Values in Public Schools*. ERIC ED 436407
- DEVECİ, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 4, Issue 3. Web: <http://www.tojet.net/articles/4321.htm> adresinden 28 Kasım 2008'de alınmıştır.
- DİLMAÇ, B., KULAKSIZOĞLU, A. ve EKŞİ, H. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3)
- DOĞAN, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımları*. (1.Baskı). Ankara
- DOĞANAY, A. (2002). Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Editörler). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- DOĞANAY, A. (2007). Değerler Eğitimi. Öztürk, C. (Editör). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- ECE, B. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- EDGINGTON, W. (2002). To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents. *The Social Studies*. May-June, Vol. 93 No.3 113-116

- EGRI, C.,P.& RALSTON, D.,A. (2004). Generation Cohorts and Personal Values: A Comparison of China and United States. *Organization Science*. Vol 15. No.2, 210-220
- EKİZ, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12
- EKŞİ, H. ve DİLMAÇ,B. (2007). Temel Tartışmalar ve Temel Yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Aralık, 14. 21-29
- ELIZUR, D., BORG, I., HUNT, R. and BECK, I., M. (1991). The Structure of Work Values: A Cross Cultural Comparison. *Journal of Organizational Behavior*, Vol 12, 21-38
- FOREST, L.B. (1973). Using Values to Identify Program Needs. *Journal of Extension*. Fall 1973, Vol 11, 24-34. Web: www.joe.org/joe/1973fall/1973-3-a3.pdf adresinden 25 Ekim 2008' de alınmıştır.
- GARI, A & KALANTZI-AZIZI, A. (1998). The Influence of Traditional Values of Education on Grek Student's Real and Ideal Self-Concepts. *The Journal of Social Psychology*, Feb 1998, 138 (1). 5-12
- GÖKDAĞ BALTAOĞLU, M., YILDIZ DEMİRTAŞ, V. (2008, 14-16 Mayıs). *Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu. Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- GÜNGÖR, E. (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. (1.Baskı). İstanbul: ÖtükenYayımları
- GÜNGÖR, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar-Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerleri Ve Ahlaki Gelişme*. (1.Baskı). İstanbul: ÖtükenYayımları
- GÜNGÖRDÜ, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Geliştirilmiş 2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- GÜRSEL, M. (2004). Eğitim Yöneticisinin Değer Sistemi. GÜRSEL, M (Editör). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*. (1. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi
- GÜVEN, K. (2004). Eğitim, Tarih, Eğitim Tarihi. Gürsel, M., M. Hesapçıoğlu (Editörler). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (1.Basım). Konya: Eğitim Kitabevi
- HELWIG, C.C, RYERSON, R and PRENCIPE, A. (2008). Children's, Adolescents' and Adults Judgments and Reasoning about Different Methods of Teaching Values. *Cognitive Development*. 23, 119-135
- HUITT, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], Web: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html>.adresinden 17 Şubat 2009'da alınmıştır.
- KINCAL, R. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- KNAFO, A. , SCHWARTZ, S. H. (2004). Identity Formation and Parent-Child Value Congruence in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 22, 439-458
- KOÇ, G. , DEMİREL, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, 174-180
- KORO-LJUNGBERG, M., TIRRI, K. (2002). Beliefs and Values of Successful Scientists. *Journal of Beliefs and Values*, Vol.23, No, 2, 141-155
- KUPCHENKO, I., PARSONS, J. (1987). Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches. ED 288806
- LAMBERTA, G.C. (2004). A Values Education Intervention through Therapeutic Recreation for Adolescents in a Psychiatric Setting. Unpublished Ph.D Thesis, Walden University.

LOVAT T., J., CLEMENT, N., D. (2008). The Pedagogical Imperative Of Values. *Journal of Beliefs and Values*. Vol.29, No. 3, 273-285

FERNANDES, L. (1999, 27 July.). Value Personalisation: A Base for Value Education. Paper presented at 3rd International Conference on Teacher Education Beilert Berl, Israel,

MAGNELL, T. Privilege, Responsibility, and Dimensions of Value with Liberal Education. *The Journal of Value Inquiry*. 39, 1-9

MAYTON, D. M. (1993, August 20-24). *Values Should Be Taught in the Public Schools*. Paper presented at 101st. Annual Meeting of the American Psychological Association. Toronto, Ontario, Canada.

MEB (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4.-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

| NYBERG, D.(1990). Teaching Values in School: The Mirror and the Lamp. *Teachers College Record*. Vol. 91. No. 4. 595-611

OCAK, G. (2004). Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. **Web:** www.insanbilimleri.com adresinden 20.Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.

OCAK, G., KOCA, N., ve KOCABIYIK, N. (2008, 14-16 Mayıs). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği)*. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunuldu. Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

OĞUZ, S (2007). A. Condorcet ve Vatandaşlık Eğitimi. Ata, B. , Bağcı, İ.(Editörler) *Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri*. (1.Baskı). Ankara. Pegema Yayıncılık

ÖZENSEL, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239

ÖZTÜRK, C. , KESKİN, S. ve KESKİN, Y. (2004). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerine Materyal Kullanım Durumu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 107-120

ÖZTÜRK, C., OTULUOĞLU, R. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 15, 173-182

ÖZGÜVEN, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara:PDREM Yayınları

Yayınları

PRINCE-GIBSON, E., SCHWARTZ, S., H. (1998). Value Priorities And Gender. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 61, No.1, 49-67

REVELL, L. , ARTHUR, J. (2007). Character Education in Schools and the Education of Teachers. *Journal of Moral Education*. Vol.36, No. 1, 79-92

SAGIE, A. , ELIZUR, D. (1996). The Structere of Personal Values: A Conical Representation of Multiple Life Areas. *Journal of Organizational Behavior*. Vol, 17, 573-586

SARI, Ö. , ÖNKAL, G. (2007). Eleştirel Düşünce Entegrasyon Süreci Olarak Eğitim. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1): 45-52

SCHWARTZ, S. (2006). Using POW Cases to Understand How a Virtuous Citizen Makes Morally Sonud Decisions. *The Social Studies*. January/February, 21-29

SENEMOĞLU, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi

SÖNMEZ, V. (2008). *Eğitim Felsefesi*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- ŞANAL, M. ve GÜÇLÜ, M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı : 18 (1), 137-154
- TOKDEMİR, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- TOZLU, N., A. YAYLA (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. ERÇETİN, Ş., Ş., N. TOZLU (Editörler). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara:Pegem Yayınları
- UYANIK BALAT,G. (2007). Ailede İletişim ve Temel Değerler Eğitimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Aralık 14, 35-36
- UYSAL, R. (2006). *İlköğretim Programlarının Etik Bilinci Uyandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır
- VALK, J. (2007). Plural Public Schooling: Religion, Worldviews and Moral Education. *British Journal of Religious Education*. Vol.29, No.3, 273-285
- VARIŞ, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*.Ankara: Alkım Yayınevi.
- YANPAR, T. (2007). Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırıcılık. Öztürk, C. (Editör) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (3. Baskı).. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- YAŞAR, Ş. (2005, 14-16 Kasım.). *Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi*. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunuldu. Erciyes Üniversitesi. Kayseri
- YAPICI, A. , ZENGİN, S.Z. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih

Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173-206.

YAYLA, A. (2005). Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi.[özet] *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* II(1) Web: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozetler/a_yayla.htm adresinden 28.Şubat 2008 tarihinde alınmıştır.

YEL, S. (2007). Kavram Geliştirme ve Öğretimi. Öztürk, C. (Editör) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

YILDIZ, R. (2006). Eğitimin Felsefî Temelleri. ERÇETİN, Ş., Ş. ve N. TOZLU (Editörler)*Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları

<http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf>
Tarihi:17.03.2009

Erişim

EK 1. GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?*

Sayın Öğretmen;

2005 İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılma sürecine ilişkin bir çalışma yapmaktayım. Araştırmanın amacı; programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin programdaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşlerini almaktır. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz belirtilmeyecek, kesinlikle gizli tutulacaktır. Eğer derseniz bu araştırmanın sonuçlarını size de gönderebilirim.

Görüşmemizi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bu şekilde vereceğiniz cevapların kaydını daha ayrıntılı tutabilirim.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru veya belirtmek istediğiniz bir düşünce var mı?

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Handan Kılıç

Gazi Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: Bay Bayan

Okuttuğunuz Sınıf: 4. Sınıf 5. Sınıf

Mezun olduğunuz okul:

Görev Yapılan Okul:

Mesleki kıdeminiz:

Görüşme Soruları

1. *Değer* kavramı sizce ne anlama geliyor?
2. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "*Doğrudan Verilecek Değer*" ler belirlenmiştir. Bu değerlerin programa konulması ve öğretilmesi gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Programdaki değerlerin öğretilmesinde öğretmenin rolünü nasıl açıklarsınız?
 - 3.a. **Değer öğretiminde sizin dışınızda etkili olan/ başat rol üstlenen kişiler/kurumlar kimlerdir?**

Sonda: Değerlerin öğretiminde aile veya toplumun rolünü de göz önüne aldığımızda, sizce öğretmen mi diğerleri mi daha önceliklidir?

4. Programdaki değerlerde kazandırılmasını öncelikli bulduğunuz değerler var mı?

5. Değerlerin öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi, bu yolla kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Değerlerin öğretiminde nasıl bir yol izliyorsunuz? Örneklerle açıklayınız?
7. Programda belirtilen değerlerin öğretiminde; kullandığınız ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları veya öğrenci çalışma kitaplarının; **öğrencilerin** yaşları, sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel düzeyleri açısından uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Programdaki değerlerin öğretimi sürecini daha etkili kılmak için sizce ekstra çaba göstermeniz gerekiyor mu? Örnek verir misiniz?
9. Program tanıtımı ile ilgili bir hizmet içi eğitim ve programdaki değerler ve öğretimi ile ilgili bir bilgilendirme aldınız mı?
10. Programdaki değerlerin öğretimini güçleştiren nedenler/durumlar size göre nelerdir?
11. Programda belirtilen değerler içerisinde öğrencinin kazanmakta zorlandığı değerler var mı? Varsa neler ve neden?
12. Değerlerin öğrenciler tarafından kazanıp kazanılmadığını ve davranışa yansıtıp yansımadığını nasıl belirliyorsunuz?
Alternatif: Değer öğretiminin ölçme-değerlendirme boyutu sizce nasıl olmalıdır?
13. Değerler öğrencilerin okul veya okul dışındaki hayatı içerisinde kalıcı hale sizce nasıl getirilebilir?

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.1.510/
Konu : Anket Çalışması

19683

19 KAS 2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB.bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi .
b) Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23.05.2008 tarihli ve 152 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi (a) Yönergesi doğrultusunda Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı,Sınıf öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Handan KILIÇ ilimiz Merkez İlçedeki 25 İlköğretim Okulunda "**İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer alan Değerlerin kazandırılmasına ilişkin Görüşleri**" konulu Anket çalışması yapmak istemektedir.

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen Anket çalışmasının yapılmasını; Takdirlerinize arz ederim.


Muhammet ŞAHİNKAYA
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR:

11/11/2008

Günay ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.1.510/
Konu : Anket Çalışması

19894

24 KAS 2008

Sayın; Handan KILIÇ
Yunus Emre Mah.Otağı Sok.Nilüfer Kent Sit.
Daire 1 / KÜTAHYA

İlgi : a) İlgili Yönergenin 5.maddesinin (O) bendi.
b) Dumlupınar Ünivers.Sosyal Bilimler Ens..23.05.2008 tarihli ve 19683 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 19.11.2008 tarihli ve 19683 sayılı onayı

Aşağıda isimleri yazılı ilimizdeki İlköğretim Okullarında Anket çalışması yapmak isteğinize ilişkin Valilik Makamının ilgili onayı elden tarafınıza verilmiş olup,yapılacak Anket çalışmasının 2 örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesini önemle rica ederim.


Osman YETKİN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

ANKET YAPILACAK OKULLAR :

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1-Şeker İÖÖ. | 14-100.Yıl İÖÖ. |
| 2-50.Yıl İÖÖ. | 15-Atakent İÖÖ. |
| 3-Yıldırım Beyazıt İÖÖ. | 16-Bölcek İÖÖ. |
| 4-30 Ağustos İÖÖ. | 17-Linyit İÖÖ. |
| 5-Vakıfbank İÖÖ. | 18-Gazi Kemal İÖÖ. |
| 6-Mehmet Akif Ersoy İÖÖ. | 19-İnköy İÖÖ |
| 7-Fatih İÖÖ. | 20-19 Mayıs İÖÖ. |
| 8-Atatürk İÖÖ. | 21-Mehmet Çini İÖÖ. |
| 9-Barbaros İÖÖ. | 22-Bahattin Çini İÖÖ. |
| 10-Ümran Aygen İÖÖ. | 23-Yunus Emre İÖÖ. |
| 11-Abdurrahman Paşa İÖÖ. | 24-Yenidoğan İÖÖ. |
| 12-Fuat Paşa İÖÖ. | 25-Adile Zeyyat Şora İÖÖ. |
| 13-Şair Şeyhi İÖÖ. | |