

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

AHLAKİ İKİLEM YAKLAŞIMINA DAYALI
ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERE ADİL OLMA
DEĞERİNİN KAZANDIRILMA ETKİSİ (YEDİNCİ
SINIF ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BURCU KOCABIYIK

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÜRSOY AKÇA

AĞUSTOS, 2015
MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

AHLAKİ İKİLEM YAKLAŞIMINA DAYALI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERE ADİL OLMA
DEĞERİNİN KAZANDIRILMA ETKİSİ(YEDİNCİ SINIF ÖRNEĞİ)

BURCU KOCABIYIK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :
Tezin Sözlü Savunma Tarihi :10.08.2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Gürsoy AKÇA

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

AĞUSTOS, 2015
MUĞLA


TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 23/07/2015 tarih ve 116/2 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu KOCABIYIK'ın "Ahlaki Muhakeme Yaklaşımına Dayalı İnkilemlerin Adil Olma Değerinin Kazandırılmasındaki Etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday 10/08/2015 tarihinde saat 14.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine .ay.bilim.pal... ile karar verildi.


Doç. Dr. Gürsoy AKÇA
Tez Danışmanı


Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Üye


Yrd. Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK
Üye

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN **MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.**

Soyadı : KOCABIYIK

Adı : BURCU

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Ahlaki İnkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılma Etkisi (Yedinci Sınıf Örneği)

Y. Dil : Effect Of Dilemma Based On Moral Reasoning At Able To Bring Be Fair Values (Example Of Seven Grade)

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta

Yeterlilik

O

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte :---

Enstitü :Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :---

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı :AKÇA Gürsoy

Ünvanı :Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI:123

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin adil olma ölçeği testleri arasındaki farkı,
2. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin ahlaki ikilem düzeyine göre adil olma değer durumu,
3. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinin adil olma değeri ile ilgili görüşlerini konu edinmektedir.

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Adil Olma
2. Ahlaki İkilem
3. Ahlaki Muhakeme

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Be fair,
2. Dilemma moral
3. Moral reasoning

- | | |
|---|-----------------------|
| 1- Tezinden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | <input type="radio"/> |
| 2- Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | <input type="radio"/> |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezin tamamının fotokopisi alınabilir | <input type="radio"/> |

Yazarın İmzası :



Tarih : 31/08/2015

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Ahlaki İkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılma Etkisi (Yedinci Sınıf Örneği)" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

31.08.2015

Burcu KOCABIYIK

AĞUSTOS, 2015

MUĞLA



ÖNSÖZ

Adalet, en çok aranan ancak çok az kişi ve durumlarda anlamını bulan kelimedir. Değerlidir; çünkü bulunması zor, yitirilmesi en kolay şeydir. İşte ben tam da adil olmak, adil yaşayabilmek kavramlarının muhakemesini yaptığım bir dönemde buldum tez konumu. Bu tez, “o zaman çorbada benimde bir tuzum” olsun fikriyle çıkılan bir yolun ürünüdür.

Araştırmamın yürütülmesi sırasında pek çok kişinin katkıları ve yardımları olmuştur. Başta bana her zaman güvenip beni yüreklendiren, yanlışların yapılarak doğrulara ulaşılacağını gösteren, çalışmamın her aşamasını sabırla incelen ve düzeltmelerini yapan aynı zamanda öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Sn. Doç. Dr. Gürsoy Akça’ya sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen tüm hocalarıma, başta adeta gönüllü ikinci danışmanım olarak, yoğun çalışma temposunda zaman ayıran, değerli fikirleriyle tez konumun belirlenmesinde bana ışık olarak, akademik ve manevi anlamda ki destekçim Sn. Doç. Dr. Sabri Sidekli’ye, bu yola ilk çıktığımda sonu görünmez yolun sonunun aslında aydınlık olduğunu, sadece sabır ve emekle aydınlığa ulaşabileceğini göstererek tezim için kaynakça yardımında bulunan, akademik desteklerini eksik etmeyen Sn. Arş. Gör. Özkan Çelik’e, tez hazırlama sürecinde değerli bilgilerini paylaşan Sn. Doç. Dr. Kasım Yıldırım’a, karşılaştığım zorluklar karşısında yol gösterici olan Sn. Doç. Dr. Bilal Duman’a, tezimi hazırlama sürecinde bana destek olan kıymetli arkadaşım Sn. Ender Ünlü’ye, isimleri pek bilinmeyen ancak tezlerin tam anlamıyla bir tez olabilmesi için uğraşan, yazışmaları yürüten, bizle irtibata geçip tüm sıkıntı ve zorluklara rağmen güler yüzlerini eksik etmeyen Eğitim Bilimleri Enstitüsü emekçileri Sn. Semiha Savran Taşkın’a, Sn. Şenol Sırma’ya, Sn. Çağlayan Sevinç’e sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Akademik hayattaki en büyük destekçilerimden olan, bana emeği geçen ve yol gösteren, her zaman şükran ve minnet duyduğum Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü Başkanlığı Öğretim Elemanı Sn. Uğur Tozkoparan hocama sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Fikirleriyle ışığım olan, eleştiri ve görüşleri ile tezimi daha bir anlamlı kılarak yardımlarını bir an olsun esirgemeyen, tez sürecim boyunca sabrımın tükendiği anlarda sabırlı olmayı öğreten, moral ve destekleriyle yanımda olup beni her daim cesaretlendiren kıymetli arkadaşım Sn. Yunus Emre Kaymak’a sonsuz teşekkür ederim.

Varlığı ile bana her zaman destek olan, yorulduğum zaman bana moral verip devam etmemi sağlayan koşulsuz destekçim ve dayanağım, aynı zamanda tezimi ithaf ettiğim canım ablam Sn. Sezen Kocabıyık’a önce varlığına sonra ablam olmasına

şükrederek sonsuz sevgi ile şükranlarımı sunarım. Beni adil, vicdanlı, iyi bir insan olarak yetiştiren, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim varlıklarına her gün şükrettiğim değerli annem Sn. Nebahat Kocabıyık'a ve değerli babam Sn. Yekta Kocabıyık'a sonsuz sevgi ile şükranlarımı sunarım.

Söylemek istediğim daha birçok teşekkür ve sıralamak istediğim daha bir çok övgü cümlesi olmasına rağmen "Yiğidin mektubu yüzüne okunmaz" atasözüne hürmeten cümlelerimi burada sonlandırıyorum. Sonsuz saygı ve sevgi ile...

Burcu KOCABIYIK

ÖZET

AHLAKİ İKİLEM YAKLAŞIMINA DAYALI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERE ADİL OLMA DEĞERİNİN KAZANDIRILMA ETKİSİ (YEDİNCİ SINIF ÖRNEĞİ)

Burcu KOCABIYIK

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Gürsoy AKÇA

Ağustos- 2015, 123 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılmasına etkisini belirlemektir. Ayrıca bu çalışma adil olma değerine ilişkin öğrenci görüşleri de alınmıştır.

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şahidi Ortaokulu'nda okuyan yedinci sınıf öğrencilerinden A ve B şubelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubu öğrencilerine ahlaki muhakeme yaklaşımına dayalı ikilemlerle adil olma değerinin kazandırılmasına yönelik öğretim tekniği uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerinde var olan eğitim süreci devam ettirilmiştir. Her iki gruba da Adil Olma Ölçeği, Ahlaki İkilem Testi uygulanmış, deney grubuna ise bunlara ek olarak Görüşme Formu da verilmiştir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde t- testi ve

içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ahlaki muhakeme yaklaşımına dayalı ikilemlerle değer öğretimi yapılan deney grubunun, var olan sürecin sürdürüldüğü kontrol grubuna göre değerleri içselleştirme konusunda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Adil Olma, Ahlaki İkilem, Ahlaki Muhakeme

ABSTRACT

EFFECT OF DILEMMA BASED ON MORAL REASONING AT ABLE TO BRING BE FAIR VALUES (EXAMPLE OF SEVEN GRADE)

Burcu KOCABIYIK

Master's Thesis

Institute of Education Sciences

Primary Department

Social Studies Teacher Sciences

Supervisor: Associate Professor Gürsoy AKÇA

August-2015, 123 Pages

The aim of the study is determine to effect of dilemma based on moral reasoning at able to bring be fair values. Besides, The Study also cover views on student about being fair values.

Research has been carried out by seven grade students of Şahidi secondary at A and B department. Applying to teaching technics rely on moral reasoning dilemma towards gaining be fair value to experimantal group students of study, current education process is sustained by control group student.

Be fair scale, moral dilemma quiz is applied, and given interview form an addition to these to experimental group.

T-test and content analysis is used at analysis of data. According to conclusion of study, value teaching with dilemma rely on moral reasoning approaching is done to experimental group, and according to control group, experimental group is more success about internalisation.

Keywords: Be fair, dilemma moral, moral reasoning.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.2.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	7
1.3.1. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	7
1.3.2. Araştırmanın Alt Problemleri.....	7
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	10
2.1.1. Değer Kavramı.....	10
2.1.2. Değerlerin Nitelikleri.....	12
2.1.3. Değerlerin Çeşitleri.....	13
2.1.4. Toplumsal Kurumlar ve Adil Olma Değeri.....	15

2.1.4.1. Din, Değerler ve Adil Olma Değeri.....	16
2.1.4.2. Eğitim, Değerler ve Adil Olma Değeri.....	17
2.1.5. Felsefe, Değerler ve Adil Olma Değeri.....	21
2.1.6. Değerler Öğretimi Yaklaşımları.....	22
2.1.6.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi/ Telkin Etme Yaklaşımı.....	23
2.1.6.2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı.....	24
2.1.6.3. Değer Analizi Yaklaşımı.....	25
2.1.6.4. Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları ve Ahlaki Muhakeme.....	36
2.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Değerler.....	33
2.2. İlgili Araştırmalar.....	36
2.2.1. Ulusal Kaynaklı Araştırmalar.....	36
2.2.2. Uluslar Arası Kaynaklı Araştırmalar.....	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Adil Olma Ölçeği.....	53
3.3.2. Ahlaki İkilem Testi.....	54
3.3.3. Görüş Alma Formu.....	55
3.4. Veri Toplama Süreci.....	56
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	58
BULGULAR VE YORUMLAR.....	58
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	58

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	74
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	76
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	76
5.2. Öneriler.....	81
KAYNAKLAR.....	82
EKLER.....	99
Ek A Adil Olma Tutum Ölçeği.....	99
Ek B Ahlaki İkillem Testi.....	102
Ek C Görüş Alma Formu.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	105

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Adil Olma Ölçeğinin İç Tutarlılık Testi Sonuçları.....	54
Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Etkinlik Zaman Çizelgesi.....	56
Çizelge 4.3. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Adil Olma Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (T- Testi).....	59
Çizelge 4.4. Doktorun İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları.....	61
Çizelge 4.5. Patronun İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları.....	63
Çizelge 4.6. Komşunun İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları.....	67
Çizelge 4.7. Heinz'ın İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları.....	70
Çizelge 4.8. Siz Bu Öyküyü Adil Ölçütlere Göre Nasıl Tamamladınız? Sorusuna Yönelik Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Verdikleri Cevaplar.....	74
Çizelge 4.9. Adil Olmak Nedir? Sorusuna Deney Grubu Öğrencilerinin Verdikleri Cevaplar.....	75

KISALTMALAR DİZİNİ

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Vb: Ve Benzeri

AKT: Aktaran

&: Ve

SPSS: İstatistik Paket Program

G.D: Geleneksel Dönem

Gelenek Ö. Dönem: Gelenek Öncesi Dönem

G. Ötesi. Dönem: Gelenek Ötesi Dönem

D. : Değeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Doğal çevreye uyum için gerekli olan bilgilerin, becerilerin, tutumların, alışkanlıkların ve değerlerin kazandırılması daha çok doğa bilimlerini konu edinmiş derslerle yapılırken, toplumsal çevreye uyum ise toplumsal bilimleri konu edinmiş derslerle yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler bu derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılacak değerler çevreye uyumun temel esaslarındandır. Değerler, etkili vatandaşın kişisel niteliklerini oluşturmaktadır. Nitekim sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, bilimsellik, estetik, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, temizlik, vatanseverlik ve adil olma gibi birçok kişisel nitelik, değer eğitimi yoluyla kazandırılmaktadır. Her toplum kendi sosyal, kültürel, ekonomik yaşam tarzına göre kendi içinden doğmuş bir değer mekanizması ile üyelerinin yaşamlarına anlam katar. Bu anlam katma işi zamana ve mekana göre evrilerek değişir. Değerleri şekillendiren toplumsal unsurlar arasında ekonomik etkenler, tarihi geçmiş, savaş, ticaret, anlaşma, coğrafi çevre vs. sayılabilir.

Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan toplumsal yargılardır. Belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmakla beraber, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak da gösterilmektedir. Bireylerin topluma uyumunu sağlayan standartlar olmasıyla birlikte, “bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütü olup sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenilebilen” olguları ve “istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir” (Elbir, Bağcı, 2013). “Değerler, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut genelleştirilmiş davranış

premsipleridir” (Baydar, 2009: 16). Türk Dil Kurumu ise değeri “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2013). Bu çalışmada değer tanımlarından yola çıkarak değerlerin insan hayatı üzerindeki yerinin ve öneminin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda ahlaki ikilemlerle öğretimin adil olma değerinin kazandırılması üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtlıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal yaşamı şekillendiren değerler; normlar, kültürel çevre ve tutumların bileşenidir. Değer, toplumu var eden istikrarlı gelişime katkı sağlayan durumun kıymetlendirilmesidir. Tutucu değildir. Değişken bir yapıya sahiptir. Norm haline gelince sistemi etkilemeye başlar.

Değerler birden bire ortaya çıkmaz. Onların tarihsel ve kültürel bir arka planı olmalıdır. Öyle ki insan tarih sürecinde doğayla, toplumla ve kendisiyle olan ilişkilerinde, yaşama biçim vererek kültür ve uygarlık üretir. Koşut olarak yaşama anlam verir. Anlamlandırma ameliyesiyle değerler üretilir. Dolayısıyla değerler amaçlarımızla, arzularımızla, inançlarımızla, eylemlerimizle ilişkilidir. Söz konusu dinamiklerin gelişimine bağlı olarak belli bir zaman içinde oluşur.

Değerlerin oluşumunda ihtiyaç önemli bir faktördür. Arzu duyan öznenin ihtiyacı ile ulaşılmak istenen aşkın obje’ye duyulan ihtiyaç, değerlerin ortaya çıkmasına yol açar. Ortaya çıkan değerler ise, hisler ve duygular yoluyla özel olarak kodlanmış, yazılan veya konuşulan kelimelerle belirlenerek insanların faaliyetlerinde ve insan çabasıyla oluşturulmuş ürünlerde ifade edilir. Adil olma temel toplumsal değerlerdendir.

Adalet kişinin hak ettiği muameleyle muhatap olmasını ifade eder. “Adil olmak değeri” adaletli olmayı ve doğruluktan ayrılmamayı belirtir. Sosyal değerler içinde

ele alabileceğimiz *adil olma* kavramı ise adaletli olmayı ve insanlara eşit saygı gösterme ilkesini merkeze alır (Haynes, 2002).

Sosyal Bilgiler dersinde iyi vatandaş olmanın gereklilikleri arasında bulunan etik ve demokratik değerlerin gelişmesine önem veren, adil olan ve hukukun üstünlüğünü içselleştirmiş, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır.

Toplumsal açıdan temel ahlaki değerlerin öğretilmesi ve alışkanlıklar şeklinde yerleştirilmesi zorunludur. Adil olma değerinin öğretilip kazandırılması da zorunluluklardandır. Öğretme ve edindirme belli yön-kurallarla olmalıdır. Ahlaki ikilem bunlardan biridir. Ahlaki ikilem, değer açıklama ve değer analizi yaklaşımlarında bireyin değerleri üzerine düşünmesi, değerlerin toplumsal yaşamdaki işlevlerini fark etmesi beklenir. Değerlerin gizli programlarla ve doğrudan öğretilmesi ile ahlaki karakter için gerekli bilişsel, duyuşsal ve eylem boyutunun dengeli bir şekilde geliştirilmesi sağlanmalıdır (Akbaş, 2008).

Kohlberg (2011) değer eğitiminde ahlaki ikilemlerin yaratıcısıdır. Kohlberg'e göre ahlaki değerler, başkalarının telkiniyle değil, kişinin bizzat kendisinin bilişsel gelişimine göre ilerleyen akıl yürütme süreçleri doğrultusunda teşekkül etmektedir (Akt. Ekşi ve Katılmış, 2011).

Doğanay (2009) ahlaki değerlerin kazanımının ise, başkalarının etkisiyle değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucu oluştuğunu ifade etmiştir. Böylelikle birey ahlaki gelişiminde kendi iradesiyle hareket edebilmektedir.

Ahlaki İkilemler de öğretmenin rolü ahlaki ikilemlerin bulunduğu kısa öyküler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemde bırakır ve kendine en uygun, en yakın durumla anlatmasını ister. Önemli olan, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil, yaptıkları hareketlere rehberlik etmek için ahlaki prensiplerini geliştirmede yardımcı olmaktır.

Kohlberg (2012) bahsedilen ahlak prensiplerinin gelişimine yardımcı olmak adına ahlak gelişimini üç düzey içinde ele almıştır. Evreler hiyerarşik olarak birbirini takip etmektedir. Bunlar; gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzeydir (Akt. Beldağ, 2012). Bu ayrımlara göre de öğrencinin hangi düzeyde

olduğu belirlenerek öğrenciyi bir üst düzeye çıkarmaya çalışmak ahlaki ikilemlerin özünde yatan nedenlerden en önemlisidir. Bu yüzden de Kohlberg'in ikilemleri dersin etkin bir şekilde öğretiminin sağlanmasında ve aynı zamanda bireyin ahlaki düzeyini geliştirilmesinde ahlaki ikilemlerin önemli rolü vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Değerler eğitimi kazandırma yöntemlerinden biri ahlaki ikilemdir. Öğrencilere veya bireylere verilen hikayelerle bireyin ikilemde bırakılması ve bireyin ahlaki alt yapılarını ortaya koyması sağlanmaya çalışılmaktadır (Selçuk, 2000).

Birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda değer eğitimi yaklaşımlarının öğrenmede kullanılması öğrencinin performansını artırdığı ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha faydalı olduğu savunulmuştur. Buradan hareketle bu araştırmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla merkez ilkokullarından olan Şahidi Ortaokulu'nda öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılmasına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılacak tespitler sonucunda öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğine ahlaki ikilem yönteminin katkısının ne kadar olduğunu belirlemek araştırmanın bir diğer amaçları arasındadır.

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde insanlar gereksinimlerinin bir kısmını bilimin ve teknolojinin imkânlarıyla karşılayabilmektedir. Bu durum aynı zamanda yeni toplumsal koşulların bir neticesidir. Öyle ki, modernleşmeye koşut olarak gelişen bireyselleşme geleneksel dayanışmacı kültürü zayıflatmıştır. Modern insan sorunlarını kendi kaynaklarına dayanarak çözmeye, başkalarından yardım almama konusunda güçlü

motivasyonlara sahip bulunmaktadır. Aile ve din gibi organik bağılıklardan bağımsızlaşma, hukuk ve devlet gibi soyut ilkelere dayalı yapılar içinde yaşama zorunluluğu yeni toplumsal ilişkilerin hakim olduğu bir sosyal yaşam biçimini doğurmuştur. İnsana dışsal olan ilkelerin etkili olduğu bu toplumsal yapılanma şekli mutlak bir olumsuzluk şeklinde değerlendirilemez. Nitekim rasyonalite ile tanımlanan yeni toplumsal koşullar insanların yüksek bir refaha ve demokrasiye ulaşmalarına hizmet etmiş, daha insancıl düşüncelerin ve pratiklerin kıymetlendirilmesine neden olmuştur. Öte yandan geleneksel değerler akılcılığa dayalı oluşumlara bağlı olarak işlevsizleşmişlerdir. Gelenekteki söz konusu çözümler gelişmiş toplumlarda ve bu toplumların kurumları olan okullarda sorunlara neden olmuştur. Modern eğitim kurumları olan okullarda yetişen çocuklar birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Böylesi sorunlar şiddetin, uyuşturucu bağımlılığının, ahlakî çözümlerin yaygınlaşması şeklinde dışa vurmaktadır. İlköğretim düzeyinde ki bir çocuktan aldığı eğitimle toplumsal değerleri kazanması ve toplumun etkin ve bilinçli bir birey olması beklenmektedir.

Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak toplumsal işlevlerine ve önemlerine göre hiyerarşilendirilebilirler. Söz konusu yapılanma değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Bununla birlikte sistem katılaşmış değildir. Değişir ve dönüşür. Değişimi belirleyen toplumsal ihtiyaçlardaki farklılaşmaya bağlı olarak kıymet ölçülerindeki değişimdir. Bu anlamda ihtiyaçları karşılanmasına yönelik olarak değer önceliklerinde değişiklikler ortaya çıkar.

Toplumsal yaşamı şekillendiren değerler, normların, kültürel çevrenin ve tutumların bileşeni olup toplumun verili durumuna ve istikrarlı gelişimine katkı sağlayan dinamiklerin kıymetlendirilmesidir. Yukarıda belirtildiği üzere bu kıymetlendirme katılaşmaya yönelik işlememektedir. Böyle olmakla birlikte yaptırımlarla desteklenmiş, normlaşmış değerler toplumsal sistemi daha güçlü şekilde etkilemektedir. Öyle olduğu için devletler, toplumsal zeminlerini muhafaza etmek ve kültürel ve tekno-bilimsel gelişme amaçlarına yönlendirilmiş olarak yüksek ahlakî, sosyal ve siyasal değerler oluşturma ve yerleştirme siyasetleri gütmektedirler.

Bunun için aile gibi kurumların yanında milli eğitim sistemini işlevsel olarak kullanma eğilimindedirler. Nitekim Sosyal Bilgiler dersi iyi vatandaş olmanın ayrılmaz parçaları olan etik ve demokratik değerlerin gelişmesine önem veren, öğrencilere toplumda adil olmayı ve hukukun üstünlüğünü benimseten, iyi bir toplum yaratmada bireylerin sorumluluğunu içselleştirmiş bireyler yetiştirmeye yönelik olarak içeriklendirilmiştir.

Değerler ve değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde değerlerin öğretiminde doğrudan veya dolaylı olarak kullanılan farklı yaklaşımların olduğu gözlenmektedir. Eğitimde değerleri kazandırma bağlamında akıl yürütme ve mantığa teşvik etme, empati geliştirme, öz saygı geliştirme, işbirliği geliştirme, sorgulama, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi kazanıma yönelik süreçleri sayabiliriz. Söz konusu süreçlerle ilgili olarak değerler eğitimi ahlak eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilmektedir.

Toplumda adaletin tesis edilmesi toplumsal düzen ve ilerleme açısından temel koşullardandır. Toplumsal adaletin sağlanması, iç toplumsal yapışkanlığı sağlayıcı işlevi gibi etkileşimsel, siyasal otoritenin toplumsal meşruiyetini temin edici olması gibi siyasal/yapısal öneme haiz bir konudur. Bu bakımdan “adil olma” gibi temel ahlaki değerlerin doğrudan ya da dolaylı olarak öğretilmesi ve alışkanlıklar olarak kazandırılması toplumsal bir zorunluluk arz etmektedir.

Öte yandan değerlerin kazandırılmasında izlenecek yöntem de önemlidir. Yöntem konusunda sosyal bilimlerdeki çalışmalar içsel bağlılık oluşturucu yöntemlerin verimliliğini vurgulamaktadırlar. Nitekim, bu bağlamdan olmak üzere, ahlaki muhakeme, değer açıklama ve değer analizi yaklaşımlarında bireyin değerleri üzerine düşünmesi, değerlerin toplumsal yaşamdaki işlevlerini fark etmesi kısaca bilişsel süreçleri öne çıkarılmaktadır. Böylece değerlerin gizli program ve doğrudan öğretilmesi ile ahlaki karakter için gerekli bilişsel, duyuşsal ve eylem boyutunun dengeli bir şekilde geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Akbaş, 2008). Nitekim Allard (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yukarıda belirtilen yaklaşımlara sahip ahlâk gelişimi programının öğrencilerin saygı ve ılımlılık değer düzeylerinin yükselmesine sebep olduğu saptanılmıştır.

Çalışmayı toplumsal ve siyasal bütünleşme açısından temel önemde olan adaletin yaygınlaştırılmasının ahlaki zeminini şekillendirmesi beklenen “adil olma” değerinin kazandırılması kadar, kazandırılması yöntemi olarak “ahlakî ikilem” yönteminin kullanılacak olması son derece önemli kıldığı değerlendirilmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

1.3.1. Araştırmanın Problem Cümlesi:

Ahlaki İkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılmasına Etkisi Nedir?

3.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri:

1. İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin adil olma ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda ahlaki ikilem düzeyine göre adil olma değeri durumu nedir?
3. İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin adil olma değeri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.4. Varsayımlar

Çalışmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı biçimde etkilemekte olduğu, uygulanan formlara ve ölçeğe, araştırmaya katılan

öğrenciler tarafından doğru ve samimi olarak cevaplar verildiği, araştırmada kullanılan ölçek, test ve formların (Ahlaki İkilem Testi, Görüşme Formu ve Adil Olma Tutum Ölçeği) veri toplamak için yeterli olduğu, seçilen ünitenin (Yaşayan Demokrasi) adil olma değerine dayalı öğrenmeye uygun nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla İl Merkezi'nde bulunan Şahidi Ortaokulu'ndaki Yedinci Sınıf öğrencileri ve Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ile bu ünitenin kavramları ve kazanımları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: "... devam eden etkinliklere rehberlik yapan standartlardır. Değerler sistemi, genel olarak, çelişkileri çözümlenmeyi ve karar vermeyi planlar. Ayrıca değerler insan ihtiyaçlarına karşılık veren ifadeler olarak düşünülmelidirler" (Rokeach, 1973). "Değer özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut genelleştirilmiş davranış prensipleridir" (Theodorson&Theodorson, 1979). Türk Dil Kurumu'na göre ise değer, "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü"dür (Türk Dil Kurumu, 2013). Değerler, bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütü olup sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenilebilen olgu ve istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013).

Adil Olma Değeri: Adaletli olmayı ve doğruluktan ayrılmamayı ifade eder. Sosyal değerler içinde ele alabileceğimiz *adil olma*, adaletli olmayı ve insanlara eşit saygı göstermeyi merkeze alır (Haynes, 2002).

Ahlaki İkilem: Kohlberg'in ahlaki muhakeme yaklaşımlarına dayalı ahlaki ikilemlerdir. Bu yöntem ile öğretmen öğrencilere ahlaki ikilemlerin bulunduğu kısa öyküler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektedir. Bunu yaparken, öğretmen, her öğrenciyi ahlaki ikilemde bırakır ve kendine en uygun ve en yakın durumu seçmelerini ister. İkilemlerdeki amaç, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil, hareketlerine rehberlik ederek ahlaki prensiplerini geliştirmektir (Tahiroğlu, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde içerisindeki başlıklarda araştırmanın kuramsal yapısını oluşturan kavramlara ve araştırma ile bağlantılı ulusal ve uluslar arası düzeyde yapılmış bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu başlık içerisinde araştırma konusunun temeli olan değer kavramı, değerlerin nitelikleri, değerlerin çeşitleri, toplumsal kurumlar olarak din ve eğitim konuları ile değer ve felsefe arasındaki ilişki açıklanacaktır.

2.1.1. Değer Kavramı

Değer, öznenin (kişinin) maddeye (varlığa) atfettiği anlamdır. Bir diğer ifadeyle (Özlem, 2002) “öznenin şeylere nesnelere olgulara yüklediği niteliklerdir”. Bu anlamlandırma işi öznel olmakla birlikte zamana, çevreye, kültüre gelenek ve göreneğe göre evrilebilir. Toplumun önemli bileşenlerden biri olan değerler, toplumun varlığını sağlıklı bir şekilde idame ettirebilmesi için son derece önemlidir.

Değer kavramı, Znainiecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan Latince “kıymetli olmak” anlamına gelen “valare” kökünden türetilmiştir (Balcı, 2009). Değerler

sistemi neyin kıymetlendirileceğini, insanlardan neyin istendiğini ve neyin yasaklandığını belirleyerek (Dilmaç, 2009), kişilerin hayatını yönlendirme görevi üstlenmektedir. Bu anlamda değerler, hayata güdüleyen amaçların sosyal temsilcileri olarak kabul edilirler (Akt. Yılmaz, 2009).

Değerlerin oluşumu belli bir zaman sürecini gerektirir. İnsan topluluklarının ihtiyaçlarına, yaşanılan coğrafi ortam şartlarına ve bu ortamın insan psikolojisi üzerindeki etkisine göre şekillenerek değerli kılınan kıymetler o toplumun nizami yapısını oluşturur. Bu nizamsal yapı toplumun kurallara atfettiği değerlerle şekillenmiş halidir. Söz konusu yapıda değer, bireylerin davranışlarını dolaylı ya da doğrudan yönlendirir. Kurallardan yoksun bir yapı kaostur. Dilmaç'a (2007) göre zorunlu olsa da olmasa da bütün insan eylemlerini ve özellikle ahlaki eylemlerini belirleyen temel değerler vardır. Bu değerlere uygun davranan insanlar toplum gözünde değerli kabul edilirler.

Değişen koşullara kendini uyarlama sürecinde bazı değerler işlevsizleşir. Değerlerin yerlerini yaşam biçiminin yapısına bağlı olarak farklı değerler doldurur (Sevinç, 2006). Bu durum insanın değer üreten ve değeri hayatına adapte eden bir varlık olduğunu gösterir.

Değerlerin oluşumunda çeşitli faktörlerin etkisinden bahsedilmişti. Bu bağlamda Rokeach (1973) dini, değer sisteminin varoluş amacı olarak “inançların kalıcı bir organizasyonu” (Akt. Sağnak, 2005: 103) olarak görürken Güngör (1993: 19) ise değeri “organize olmuş bir grup inanca karşılık geldiğinde daha üst düzey bir zihin organizasyonu” olarak görmüştür. Dinin değerler üzerindeki etkisine ayrıntılı olarak “din ve değerler” adlı başlıkta değinilmiştir.

Değerlerin etkileşim alanı elbette ki din ile de sınırlı değildir. Değer kişiliğin oluşmasında da son derece önemli bir etkiye sahiptir. Değerlerin kişiliğin oluşmasında etkisini onun işlevinin belirtir. Kişinin kendi sınırlarını bilmesi neyin yapılabildiği neyin yapılamaması gerektiği konusunda bir değer yargısına sahip olması, bilinçli birey olarak topluma, ailesine, hukuka, ahlaka uygun davranması, toplumun takdirini kazanmış toplum tarafından kabul edilebilir bir birey olmasında değerler sistemini edinmiş olması zorunludur. Edinilmiş değerler kişinin bilişsel süreçlerini etkilediği gibi toplum kendisini kişide yansıtır (Dilmaç, 2007). Çocuğun bu yapıdan

haberdar olması ise birikimin tohumlarının atıldığı yer olan aile kurumu sayesinde gerçekleşir. Ebeveynler çocuğun en fazla hayatında yer eden çocuğun ilk olarak rol modelleridir. Çocuğun bilişsel yapısının şekillenmesinde ilk yedi yılın çok önemli olduğu bilinmektedir. Bu durumda okul öncesi dönemin temel eğitim ortamı olarak ailenin değer kazandırılmasındaki önemi açıktır.

2.1.2. Değerlerin Nitelikleri

Tek bir inançtan ziyade, organize olmuş bir grup inanca tekabül eden değerlerle (Dilmaç, 2007) kişi gerçeğin ötesine geçme imkanı bulacaktır (Tozlu, 1992). Böylece de iyi-kötü, doğru- yanlış ayırımına vararak, ahlak ilkeleriyle kendine bir ölçüt edinmiş olacaktır. (Beil, 2003).

Rokeach (1973), değerlerin fikir yapısına göre değişken olduğu, değerlerin bir değer sistemi içinde organize edildiği ve sahip olunan değerlerin kültürün ürünü olduğu görüşündedir (Rokeach, 1973). Kültür vasıtasıyla kalıtsal olmayan, yaşantı sonucu öğrenilen nitel değerler üretilir. Yaşantının ürünü olan bu değerlerin nitelikleri ise MEB (2005) tarafından şöyle maddelendirilmiştir:

- Değerler, yaşayarak, gözlemlenerek ve hissedilerek öğrenilir.
- Değişime açıktır ancak değişmeyen yönleri de vardır.
- Kurallar ve ölçütler bütünüdür.
- Bütüncül bir bakış açısı gerektirir.

Değeri, hem bir tercih hem de arzu edilebilir bir kavram olarak gören Feather (1975), niteliksel olarak davranışların belirlenmesinde ve olayların değerlendirilmesinde belirleyici bir ölçüt olarak görürken, göreceli olarak önem sırasının değişebileceğine de değinmiştir (Asan ve diğerleri, 2008).

Özensel (2003) Fichter'in değerlerin işlevlerini şöylece tespit ettiğini belirtir:

- Bireyin, çevresindeki kişi ve kişilerin gözünde nasıl bir yerde olduğunu bilmesine yardımcı olur.
- Sosyal yaşamda kabul görmüş davranışların bilgisini oluşmasında kişiye katkı sağlar.
- Kişinin hangi sosyal rolü seçmesi gerektiği hususunda yol göstericidir.

- Ortak değerlerin varlığı toplumları bir arada tutma gücüne sahiptir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak değerlerin nitelikleri ile ilgili şunları söyleyebiliriz:

Değerler yaşantının ürünüdürler. Yaşamı anlamlandırma çabası, gerek inançlara gerekse düşüncelere yüklenen anlamlar kainatta var olan değerlerin hayata adapte etmenin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Dünya farklılıklar silsilesinin bir bütünüdür. Gerek farklı düşünce yapısı, gerekse farklı inanışlar insanoğlunun yaşamını dağınık mı yoksa kümelenmiş biçimde mi sürdüreceğine karar vermesinde önemli bir etkidir. Dağınık yapılarıdaki yaşantıların kümelenmiş yapıdaki yaşantılara oranla huzur dengesi daha düşüktür. İnsanlar kendini doğru ifade edebilmeyi ve diğer insanlar tarafından da doğru bir şekilde anlaşılmayı ister. Bu anlaşma ve anlaşılma durumu ise ortak değer yargılarının varlığı ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla kümelenmiş ve yahut gruplaşmış topluluklardaki huzur ve mutluluk oranı, dağınık yapılarıdakilere göre daha yüksektir. Buradan hayatın aslında bir değer gruplaşmasının ürünü olduğu değerlendirilebilir. Toplumlar kendi inançlarını yaşayabilmek için kümelenmişlerdir. Sosyal yaşamda da bir örneği görebileceği üzere düşüncelerin örtüştüğü insanlarla arkadaşlık kurabilirken ve bunları dostluklarla pekiştirebilirken, aynı fikirde olunmayan yaşantısı, düşünce yapısı farklı insanlarla “saygı değeri” çerçevesinde “birlikte yaşayabilme” değeri hayatın merkezinde tutulur. Görüldüğü gibi değer hayatın yönünün bulunmasında hem bir tercih meselesi hem de bir zorunluluklar silsilesidir.

2.1.3. Değerlerin Çeşitleri

Yaşantının bir parçası olan değerlerin ahlaksal, hukuksal, dinsel vb. olmak üzere çeşitlenmektedir. Literatüre bakıldığında, normalsal nitelikleri de olan değerler birçok çeşide ayrılarak incelenmiştir. Bunlardan en çok kabul edilenleri Rokeach’ın Değerler Envanteri, Morris’in Değerler Sınıflandırması, Spranger’ın Değerler Sınıflandırması, Kahle’nin Değerler Listesi (List of Value) ve Schwartz’ın Değerler Teorisi’dir (Çalışkur ve diğerleri, 2012). Burada sayılan değer sınıflamalarına ek

olarak Alport ve arkadaşlarının Değerler Ölçeği, Lurie'nin Değer Analizi, Nelson ve Güngör'ün de Değer Sınıflamalarına değinilecektir.

Değerlerle ilgili ilk ölçme çalışmalarını yapan Spranger (1928) değerleri altı değere ayırmıştır. Bu altılı gruplandırmanın ana başlıkları; bilimsel değerler, ekonomik değerler, estetik değerler, sosyal değerler, politik değerler ve dini değerlerdir (Akt. Güngör, 1998). Lurie ise 1937 yılında Spranger'in altı değer tipini kanıtlamak amacıyla 144 madde üzerinde faktör analizi yapmış ve sonucunda da sosyal, kültür karşıtı, teorik ve dini olmak üzere dört temel, açık fikirlilik, pratiklik ve estetik olmak üzere üç alt faktör ortaya çıkarmıştır. Spranger'in bu çalışmaları değerler ölçeğinin ilk haline ilham vermesi açısından son derece önemlidir (Roy, 2003: 15).

Spranger'in değer sınıflaması Allport, Verno, Lindzey tarafından ölçeğe dönüştürülerek bilimsel değerler, ekonomik değerler, estetik değerler, sosyal değerler, politik değerler, dini değerler olarak gruplandırılmıştır. Bu değerler öne çıkan kavramları temelinde aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Aladağ, 2009):

Bilimsel Değerler: Bilimsel değerlerin *muhakeme ve eleştirel* düşünceye dayanarak bireyin deneysel, eleştirici ve akılcı düşünce yapısına önem veren kişiler olmasını sağlayan kıymetlerdir.

Ekonomik Değerler: Önemli olan kelime *yararlı ve pratik* olmaktır. Bu değeri taşıyan kişi hayatında öncelikle kendisine ve çevresine yararlı olana, yararlı olurken de pratikliği ön planda tutmaya önem vermektedir.

Estetik Değer: *Uyumu* merkeze almaktadır. Öncelik simetri, uyum ve formdur. Tüm bunlar göz önünde bulundurulurken asıl olan sanatın insanlar için olduğu gereklilik arzettiği düşüncesidir.

Sosyal Değerler: Esas olan baskın düşünce *insan sevgisidir*. İnsan seven bireyler, bencillik duygusundan uzaktır, kibar, sempatik ve olabildiğince yardımseverdir.

Politik Değerler: Odak noktası *kuvvettir*. Kişisel güç, etkili olma ve şöhret ön plandadır.

Dini Değerler: Dünyevi hazlardan arınma söz konusudur. Varlık ve bütünlüğün oluşumunu kavrayarak kendi varlığının bu bütünlüğe bağlı olduğunu ifade eder.

Morris'e göre, değerler üç tiptir. Bunlar: Faal değerler, kavranmış değerler ve amaç değerlerdir. Faal değerler; bireysel değerleri etkileyerek ve insanın isteklerini ifade eder. Kavranmış değerler, toplumun arzulanabilir olarak kabul ettiği davranış kavramlarının kültürel olarak paylaşılmasını belirtir. Amaç değerler ise, bireysel tercihlerden ve standart kurallardan bağımsız olarak, bir konuya veya olaya yüklenen anlamlardır (Bilsky ve Koch, 2000).

Aladağ (2009) Rokeach'ın değerleri, amaç değerler ve araç değerler olarak iki gruba ayırdığını belirtir. Bunların her biri 18 envanterden oluşmaktadır:

Amaç Değerler: Kişisel ve sosyal değerleri içeren kişi veya toplum merkezli değerlerdir. Bunlar; barış, eşitlik, mutluluk, erdem, özgürlük vb. gibi.

Araç Değerler: Amaç değerlere ulaşmak için tercih edilen davranış kalıplarını ifade ederler. Cesaretlilik, kibarlık, dürüstlük, yardımseverlik vb. gibi.

Kahle (1983) değerleri hayatımızdaki önem sırasına göre sınıflamayı öngörerek hazcı, empatik, kendini geliştirme olarak üç grupta incelemiştir (Akt. Doghfous ve diğerleri, 1999: 317):

Hazcı değerler: Heyecan arama, yaşamda mutluluk ve haz ile diğer insanlar ile iyi ilişkiler kurma arzusunu içermektedir.

Empatik değerler: Özsaygı, diğer bireylerden saygı görme, güvende olma ve aidiyet değerlerini yansıtmaktadır.

Kendini gerçekleştirme: Kişisel gelişim ve başarıya duygusuna ait değerleri içermektedir.

Schwartz (1992) değerleri güç, Başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma, güvenlik olarak sıralarken, Nelson bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üç gruba ayırmıştır. Güngör ise, daha çok Allport ve arkadaşlarının değer ölçeğine benzer olarak estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal, dini, ahlaki değerler vb. şeklinde gruplandırmıştır (Aladağ, 2009; Beldağ, 2012).

2.1.4. Toplumsal Kurumlar ve Adil Olma Değeri

Aile, eğitim, din, ekonomi, siyaset kurumları temel toplumsal kurumlardandır. Bu başlıkta temel toplumsal kurumlardan olan din ve eğitim kurumlarının konuyla doğrudan bağlantılı olduğu düşüncesiyle değerler ve adil olma değeri ile olan ilişkisine yer verilmiştir.

2.1.4.1. Din, Değerler ve Adil Olma Değeri

Din toplumların yaşamına iki şekilde etki eder. Birincisi toplum içinde birlik ve bütünlüğü sağlaması ikincisi ise toplumsal kontrol görevidir (Arslanoğlu, 2005). Yaşamı dinden ayrı düşünmek ve değerlendirmekse hayat anlayışının yeterince belirginleşmemesinden ve yaşamın gayesinin yeterince anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Kula, 2006).

Değerler insanların ruhi yanının doğal bir meyvesi gibidir. Başka bir ifadeyle ise bir inanç durumudur (Akot, 2014: 7). Değerlerimiz ölçüsünde oluşturduğumuz hayat felsefesini dinsel bakış açısıyla şekillendirmemiz bir tercih meselesidir.

Allah insanoğluna düşünmesi için bir akıl ve o aklın içinde bir zeka vermiştir. Akıyla düşünsünler zekalarıyla da muhakeme edebilsinler diye. Ve Allah bunlarla beraber insana beş duyu organı vermiştir ki insan düşünen varlık olmanın itemiyle nesnelere yüklediği anlamlar doğrultusunda hayatını yönlendirebilecektir.

Toplumları, devletleri ayakta tutan ve dahası birbirinin kaynaşmasına vesile olan bir mizan terazisi vardır. Bu mizan terazinin hakkını verebilmenin yolu şüphesiz ki adil olmaktan geçer. Çünkü adalet varoluşunun devamını sağlayanların en önemlilerindedir. Adalet, kime göre neye göre ölçütlenileceğine ilişkin farklı düşünceler mevcuttur. İşte din, kendi içinde yaptığı açıklamalarla yol gösterici görevinde bulunur. Kur'anı Kerim İslam dünyasının en temel yol göstericisidir. Kur'an da geçen değerler ve ortaya konulan hükümler evrensellik arzeder. Zamana, mekana ve şartlara göre değişmediğinden rölativizmden uzaktır (Akot, 2014: 59).

İslamın hayata getirdiği değerler arasında adalet kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Denir ki, hakikate mutlak adalete mutlak iyiliğe ve mutluluğa erişmek Allaha dönmektir. Mutlak adalet evrendeki mutlak düzenin ve adaletin de

dayanağıdır (Ayasbeyoğlu, 1991). Doğru olmak, doğru davranmak, adaletle hükmetmek, eşitlemek anlamlarında kullanılan adalet kelimesi “a-d-l” fiilinden türetilmiştir. Sıfat olarak kullanıldığında Adil anlamına gelen bu sözcük Yüce Allah’ın bir sıfatıdır (Kara, 2013: 139).

Hz. Muhammed Veda Hutbesinin bir bölümünde söylediği üzere “Adaletsizlikten kendinizi koruyunuz. Çünkü o hesap günü zulme denktir” sözü adalet üzerine olan düşüncelerini keskin bir şekilde ifade etmektedir (Kayaoğlu, 1986). Şüphesiz ki her durumda adaletli bir düzenin savunucusu olan Hz. Muhammed haksızlığa ve adaletsizliğe sebep olan kişinin kendi kızı dahi olsa cezalandırılmasının uygun olduğunu söylemiştir.

Kara (2013) Kur’an da adalet kavramının 28 ayette geçtiğini ve sözlük ve terim anlamları doğrultusunda şu manalarda kullanıldığı belirtilmektedir:

- Dengeli yapmak, dengeli kılmak,
- Denk tutmak, şirk koşmak,
- Adaletle hükmetmek, adil ve eşit davranmak, adaleti sağlamak
- Tevhid, adalet, eşitlik
- Yüce Allah’ın Kelimesi Kur’an’ın adaleti
- Fidyeye
- Kıymet, karşılık, denklik, aynılık
- Adil, dürüst, güvenilir, özü sözü bir, doğru kişi.

Din adalet düzeninin sağlayıcısıdır. Adaletin, dirlik ve düzenin sağlanmasında vicdanın da payı büyüktür. Örneğin bir devlet adamı, bir esnaf, bir öğretmen, bir patron olmak kolaydır ancak adil olmak, görevini adaletli olarak devam ettirebilmek zordur. Adil düzenin sağlandığı toplumsal tabakalardaki yapıyı yıkmak imkansızdır. Vicdan, merhamet, hak, adalet bir toplumun en sarsılmaz güçleridir ve temel ne kadar sağlamsa toplumlar o kadar geçirimsizleşir. Ömer Hayyam’ın da dediği gibi “adalet kainatın ruhudur” ve bu ruh yok olursa insanlık da yok olmaya mahkumdur.

2.1.4.2. Eğitim, Değerler ve Adil Olma Değeri

Eğitim toplumun değerlerini yansıtma işlevi gormektedir. Başka bir ifadeyle inançların farklı şekilde aktarılması işidir (Bakaç, 2013). Okulların değer eğitimi vasıtası ile öğrencilerin doğru ve yanlışı, iyi ve kötüyü ayırt etmelerine yardımcı olarak kılavuz gorevi gormesi açısından önemi büyüktür (Tural ve Gürgil, 2012). Adalet, saygı, sorumluluk gibi değerler önce ailede öğretilmeye başlar. Bu eğitimler ailelerde başlayıp aile ve okul işbirliği ile devam etmektedir.

Değer eğitimi ile ilgili birçok gor bulunmaktadırdır. Bunlardan biri de değerler eğitiminin soyut işlemler doneminden sonra verilmesi gerektiğidir. Lakin ocukların kişilik gelişiminin yaklaşık olarak %80 lik bölümünü beş yaş civarında tamamladığı düşünüldüğünde kişiliğin gelişiminde ilk yılların değerler eğitimi açısından ne kadar büyük önem arzettiği su götürmez bir gerçektir. İlk yıllarda başlayan kişilik gelişimi hayat boyu devam eder ve bu noktada ailelere büyük gorevler düşmektedir.

Adalet, zgven, özgürlük, eşitlik gibi değerlerin kazandırılmasında değerler eğitimi büyük bir önem arzeder. ağlayan (2006)'a gore değerler eğitimi eğitimin vazgeilmezlerindedir. Değerler eğitimi kişinin kimliğine yenilikler katarak kişinin kimliğini anlamlandırmasına yardımcı olur. Böylelikle daha ahlaklı bireyler yetiştirmek amaçlanır. Kirschenbaum (1995) ise değerler eğitiminin temelini diğer insanlara yardımcı olmak olduğunu böylelikle bireyin hem kendinin hem de toplumun mutluluğuna katkı sağladığını böylece dünyanın daha yaşanabilir bir hal alacağını belirtir.

Günümüzde eğitim sisteminde bir yozlaşma gorlmektedir. Bu durum öğrencilerin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Değerler eğitiminin gerekliliği bu noktada daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Değerler eğitimi baskı ortamından ziyade model olarak ve yaşayarak kazandırmak daha etkili bir yoldur. Bu noktada öğretmenlere önemli rol düşecektir. Değerler ğretimi zgr ortamlarda daha etkileyici ve kalıcı sonuçlar vermektedir. Bir kimsenin diğerini bir değeri kabullendirmek için zorlaması ise söz konusu değildir.

Bir toplumda değerler eğitimi belirli süreçleri kapsamaktadır. Bu süreçlere gore Bottery (2000)'nin bakış açısını şöyle maddelendirebiliriz:

- **Akil Yürütme ve Mantiğa Teşvik Etme:** Olaylar arasında muhakemenin yapılarak öğrenme sürecine katılan donemdir. Sunulan değerler bireyin hayat

felsefesine uygun değilse birey tarafından benimsenmeyecektir. Bu nedenle değerler eğitiminde akıl yürütme büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde bireyler kendi muhakeme sürecini oluşturup bunu aktif olarak kullanabilirler.

- **Empati Geliştirme:** Günümüzdeki empati tanımına gelinceye kadar tanım pek çok evreden geçmiştir. Buna karşın net bir empati tanımı yapacak olursak; empati, “bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır” (Dökmen, 2011: 157). Empati kelimesi einfühlg ve empatheia kelimelerinden gelmektedir. İnsanlar özellikle de çocuklar karşısındaki kişinin duygularını anlasa bile ona uygun tepkiler veremeyebilmektedir. Empatik tepkilerimiz sözlü olarak ya da bedensel hareketlerimiz ile ifade edebiliriz. Kuşkusuz ki ikisini aynı anda kullanmak en etkili yoldur. Etkili bir empati hem empati kurana hem de empati kurulana yarar sağlamaktadır. Etkili empati becerilerine sahip kişiler toplum tarafından daha çok sevilmeaktadır.
- **Benlik (Öz) Saygısı Geliştirme:** Benlik bizi diğer kişilerden ayıran bizi biz yapan unsurlardan biridir. Kişinin benlik saygısının yüksek olması ile sosyalleşme düzeyi paralellik göstermektedir. Bireyin kendini kabul etmesi kendine saygı duyması güvenmesi inanması olarak da ifade edilebilen öz saygı kişinin kendini zayıflıkları ve güçlü yanları ile olduğu gibi kabul etmesidir.
- **İşbirliği Geliştirme:** bireylerin gruplar halinde belirli ortak bir amaç uğruna çalışmaları yoluyla gerçekleşmektedir. Süreçte bireyler grubun bir bütün olduğunu bir başarı ya da başarısızlık durumunda herkesin pay sahibi olduğunun farkındadırlar. İşbirliği ile her üye diğer üyenin öğrenmesinde sorumluluk sahibidir. Öğrencilerde ben duygusundan çok biz duygusunun gelişmesine katkı sağlar.

Değerler evrensel çapta önem arz etmektedir. Bu değerlerden birisi de kuşkusuz ki adil olma değeridir. Birey daha küçük yaşlarda aile kurumunda eğitimi adalet kavramı ile tanışmaya başlar. Örneğin daha küçük yaşlardan itibaren çocuk başkasının malını izinsiz almanın doğru olmadığını görür ya da annesinin bir çikolatayı eşit şekilde kardeşiyle paylaştırıldığına şahit olur. Okula başladığı andan itibaren de öğrendiklerini aldığı eğitimle birlikte pekiştirmeye başlar. Hem ailede

hem de okulda verilen eğitimle içselleştirilen adil olma değeri bireyin daha sonraları hayatında karşılaşacağı durumlara karşı sergileyeceği tutumların teminatını oluşturacaktır. Az önce verilen çikolatanın pay edilmesi örneğinden yola çıkarak adil olma kavramını genelleştirip, “adil olmak, eşit olmaktır” kanısına varmak yanlış olur. Adil olmanın eşitlik ile yakından ilişkisi olsa da ikisinin aynı şey olduğu söylenemez. Adalet “herkesin her konuda eşit olması değil ehliyeti ve işe liyakati ölçüsünde hak sahibinin hakkını elde etmesidir”. Yani bir hak ve bunu hak etme durumu söz konusudur. Bu durumda hakkaniyetin adaletin zirvesidir yargısına varmak mümkündür (Hökelekli, 2013: 132-133). Değerlerin evrenselliği konusundaki araştırmalar incelendiğinde her ülkenin kendi içinde içselleştirdiği benzer ya da farklı değerler gözlenmektedir. Örneğin; Yeni Zelanda da itaat etme, iyi kalplilik, merhamet, Avustralya da özgürlük eşitlik, tarafsızlık, İngiltere de insancılık hakkaniyet, doğruluk, Japonya da büyüklere saygı, cesaret, içtenlik, çalışkanlık, nezaket değerlerinden bazılarıdır. Bazı değerler ise ortak nitelik taşımaktadır. Misal ABD ve Türkiye ve Japonya da özgürlük ortak değerkken, Japonya, ABD, Avustralya ve Türkiye de adalet/adil olma bir başka ortak değerdir.

Hayatımızda büyük önem arzeden bu evrensel değerlerin yanında kişinin kendi gelişimi için gerekli olan sağduyulu olmak, şefkatli, sabırlı olmak gibi değerler de toplumun ve kişiliğin geleceği için büyük önem taşımaktadır. Bu nedendir ki değerler eğitimi sistemli ve belirli hedeflere yönelik olmalıdır. Böylelikle sağlıklı bir toplum oluşabilir. Çünkü insanların eylemleri ve benimsedikleri değerler bir bütünün ayrılmaz parçaları gibidir.

Eğitimde değerler eğitimi genel olarak çocuğu korkutan değil, onda güveni geliştirmeyi hedef alan bir içerik taşımalıdır. Bireyler iyi ve kötü yanlarıyla bir bütündür. Eğitimde bireylerin bu yönleri de dikkate alınmalıdır. Ancak bu şekilde sağlıklı kişiliklerin oluşumundan söz edebiliriz. Bunun içinde donanımlı bir öğretmen kadrosu ihtiyacından bahsedilebilir ancak bundan da önemlisi değerler eğitimi bireyin sadece bir döneminde yer edemeyecek kadar önemli ve hayatının her kademesinde gereklidir. Bu yüzden de ne yazık ki değerler eğitimi eğitim fakültelerinde ders olarak kendine yer bulamamış, bireylerin üniversite kademesinde gereksinim duyduğu değer eğitimi tamamlanamamalarına sebep olarak, bütünsel eğitimin sekteye uğraması durumu söz konusudur.

2.1.5. Felsefe, Değerler ve Adil Olma Değeri

Değer ontolojisine göre bir şeye atfedilen değer o şeyin özelliklerinden biridir (Akay, 2002). Bu da “şeylerin” varlığının o şeyin değerine atfedilen ahlaki şuurun değerinin varlığına denktir. Var olan “şeyler” olarak değer sisteminin olmayışı düşüncesi iyi-kötü bütün eylemlerin birbirine denk olmasına sebebiyet vermesidir. Bu durum da ahlaki yokluğu beraberinde getirecektir (Gündoğan, 2002). Ahlaki yoksunluğun getireceği kargaşa adalet, eşitlik gibi değer ve şeylerin ihtiyaçtan yeniden var olmalarına ya da bunlara gerek duyulmadan devam edilmesine sebep olacaktır.

Bir başka ifadeye göre eleştirel nitelikler olarak tanımlanan değerlere öznelci ve nesnelci bakış açısı şeklinde iki farklı sav ortaya atılmıştır. Özlem (2002) çalışmasında, öznelci değer tanımına göre değerlerin, gereksinim ve öngörülerle ilgili olduğunu, bireyin bunu durumlara ve olaylara yüklediği anlamlar çerçevesinde kıymetlendirdiğini belirtir. Öznelci değer anlayışına göre öznenen bağımsız düşünülemeyen ve olması gerekeni ifade etmekle yükümlü olan değerler kendi içinde de olumlu ve olumsuz olarak da incelenmektedir. Öznel değer anlayışının eleştiricilerinden olan nesnel değer tanımcıları değerın aslında keşfedilerek var olmadığı, kainatta var olanın özne tarafından hayata geçirilmesi neticesinde malumun beyanının söz konusu duruma getirildiğini savunmuşlardır. Ancak Akay (2002: 54) “değerin nesnel olabileceğini ispatlamaya çalışan girişimin ne yaptığını bilmeyen” bir girişim olduğunu söyleyerek nesnelcileri eleştirmiştir.

Aristoteles ise bir değer olarak adaleti özel ve paylaşımcı olarak iki kategoride incelemiştir. Özel adalete göre kişi hak ettiği kadarını alıyorsa adaletli, hak ettiğinden fazlasını alıyorsa adaletsizdir. Paylaşımcı adalette ise iki ya da daha fazla kişinin hak ettiğinden ne azını ne de daha fazlasını vermektir. Paylaşımcı adalet ayrıştırıcılıktan uzak herkese hak ettiği kadarının verilmesi sistemidir. Hak kavramıyla özdeşleştirilen “adalet” kavramı adaletsizlik kavramının da en iyi tanımlayıcısıdır. Yasalara uymayarak, kendi çıkarlarına göre kullanan ve dolayısıyla eşitsizlik yaratarak adaletsiz davranan kişinin adaletsiz olduğunu bunların tam tersi şekilde davranış şekli geliştiren kişilerin ise adaletli bir birey olduğunu dile getirilmiştir (Topakkaya, 2009).

Marks ve Engels, adalet kavramını yalnız başına açıklamayı mümkün görmemektedir. Adaleti tam anlamıyla ifade edebilmenin yolu ekonomik alandan faydalanmaktan geçer. Dahası bu faydalanma bir zorunluluktur. Eğer bu faydacılık ilişkisi kurulamazsa kavram algılamasında öznellikten öteye geçilemeyecektir, keza bu da kavram tanımlamasında büyük eksikliklerin olmasına sebep olacaktır. Bu eksikliklerin vuku bulduğu bir alanda ise elbette ki “ebedi adalet” kavramından söz etmek ise pek olanaklı değildir (Göçmen, 2003).

Platon’un ‘Devlet’ kitabında “adalet güçlünün işine gelendir” söylemine karşı “ibadet herkesin üzerine düşeni yapmasıdır” karşılığını bulur. Görece bakımdan değişkenlik gösteren adalet, temel bir davranış kalıbı olmakla birlikte düzenleyici ve denetleyicidir. Başka bir deyişle, erdem olarak görülen adaletin, borçlu olunanın hakkının verilmesi durumudur. Hak kavramının büyük önem teşkil ettiği bu noktada adalet sağlayıcı ve yasa koruyucu Tanrı karşısında insan, –adil bir düzeni sağlayabilmek adına- adaletle boyun eğmelidir. Mill ise, adaleti “yararlı olan her şey” olarak sınırlandırırken, Hume peşinden gidilecek ahlaki bir amaç olan görmüştür. Hobbes ise insanların yapılan anlaşmalara uymasının bir yolu olduğunu savunmuştur (Kabadayı, 2013).

Birçok düşünürü göre farklı farklı anlamlar yüklenen adillik kavramı elbette ki yasadan ayrı düşünülemez. Adaleti arama yolunun yasalardan geçtiği kabulü hak arama merkezinin de burada işlevselleştiğinin göstergesidir. Adalet herkes için gereklidir, özellikle hızla gelişen dünyada toplumların varlığını devam ettirici bir yapı taşı görevi görerek dirlik ve düzenin sağlayıcısıdır. Ancak evrensellikten uzak bir adalet sistemi toplumsal yapıcılıktan çok yıkıcılığı meydana getireceği için “adalet” kavramını tüm insanlığın akıl ve vicdan süzgecinden geçirerek nesnel bir payda da buluşup bu alanda yapılanların evrensel bir adalet mekanizması üzerinden temellendirilmesi, şahsi bir sorumluluğun sonucu olan toplumsal bir yükümlülüktür.

2.1.6. Değerler Öğretimi Yaklaşımları

Değerlerin nasıl öğretileceğine ilişkin geçmişten günümüze farklı yaklaşımlar öne sürülmüştür. Bunlardan biri de Carter’dir. Carter değerleri ve ahlakı bir birinin yerine

kullanmıştır. O altı tane değer öğretimi yaklaşımı ileri sürmüştür. Katılmış (2010), bu yaklaşımları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

- Öğretici Yaklaşım: Öğretilecek belli bir değer grubu vardır. Bu değer grubu oluşturulan değeri öğrencilere aktarır.
- Klasik Yaklaşım: Tüm öğrencilere felsefe biliminden dersler sunmaktadır.
- Yaşantısal Yaklaşım: Yaklaşımın sahibi J. Dewey'dir. Bu yaklaşımda model olarak bazı öğrenci liderleri vardır ve bu öğrenciler model rolü oynar.
- Gelişmeye Yönelik Yaklaşım: Yaşantısal yaklaşımın farklı bir versiyonudur. Öğrenci gerçek dünyadaki değerleri sorgular.
- Gelişimsel Yaklaşım: Piaget ve Kohlberg'in Yaklaşımlarını esas alır.
- Meslek Öncesi Yaklaşım: dersler aracılığıyla öğrenciler değerlerle tanıştırılır.

Değer açıklama yaklaşımında öğrencilerin değerler hakkında düşünceleri ve kişisel değerlerini açıklama ve belirginleştirmelerinde onlara yardım etmek amaçlanır (Naylor ve Diem, 1987: 352). Bu amaç doğrultusunda bireylerin kendi hayatlarında nelerin önemli olduğunu belirlemelerine yardımcı olan değer açıklama yaklaşımları karşılaşılabilecekleri sorunlarla yüz yüze gelmeleri konusunda da fırsat sağlamaması açısından önem arz etmektedir (Katılmış, 2010). Değer açıklama konusunda farklı yaklaşımların olduğunu yukarıda da belirtmiştik. Söz konusu yaklaşımlardan bazıları şunlardır:

2.1.6.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi / Telkin Etme Yaklaşımı:

Blanchette ve Bensley tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım eskiden beri en çok uygulanan değer öğretimi yaklaşımıdır. Öğrenciler neyin iyi neyin kötü olduğunu bu yaklaşımla fark etmektedir. Yaklaşımın amacına ulaşabilmesi için davranış değiştirme yönteminden faydalanılabilir. Bu yöntem operant (edimsel) koşullanmanın değer öğretimine uygulanmış halidir. Öğrenci amaca uygun hareketi sonucu ödüllendirilir. Ailelerin sıkça uyguladığı bu yöntemin akıl ortamında uygulanması uygun ve kalıcı olmadığı yönünde eleştiriler yapılmaktadır (Akbaş, 2004; Doğanay, 2006). Yapılan araştırmalar sonucu bu yaklaşımın okullarda başarısız bir grafik çizdiği gözlenmiştir. Bunun sebebi de öğretmen ve öğrencilerin beraber vakit geçirmesi için yeterli zamanın olmaması buna bağlı olarak değerlerin

davranışa dönüşmemesidir (Yazıcı, 2006). Telkin yoluyla değerleri öğretiminin en etkili olduğu dönemlerden biri de ergenlik öncesi dönemdir. Çünkü bu dönemde kişi birey olduğunu kanıtlama çabası içerisine girmiştir (Bacanlı, 2001). Kendi başına bir şeyler başarabileceğini kendi ayakları üzerinde durabileceğini kendine ve ailesine kanıtlamak ister.

Yüksek düzeyde öğretmen merkezli bir metot izleyen değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı pekiştirme, canlandırma, model alma, taklitler gibi öğrenme metedlerini kullanmaktadır (Dilmaç, 2007). Bunların haricinde hikayeler, biyografiler, videolar ahlaki öğreti kazandırma sürecinde öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Aydın, 2013). Öğretim sürecinde pekiştirmenin, öğretmenin gülüşünün, olumlu davranışı övmesinin önemini de unutmamak gerekir (Aladağ, 2009). Değer kazandırma sürecinde kazandırılmak istenen değerlerin ailenin değer yargılarıyla paralellik göstermesi kazanımın kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Dilmaç, 2007).

2.1.6.2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı:

Dewey'in hümanistik kuramından esinlenerek 1966 yılında L.Raths, M. Harmin, H. Kirchenbaum ve S. Simon tarafından geliştirilmiştir. Amaç öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını sağlanmasıdır (Dilmaç, 2007). Böylelikle öğrenciler yaşamlarında neyin önemli olduğunu kararını verebilirler. Değer belirginleştirme her düşünceye saygı duymayı temele alır. Öğretmen kendi değerlerini öğrenciye kabul ettirmeye çalışmaz. Öğretmenin görevi sınıfta kolayca bu konuların konuşmasını sağlamaktır (Aladağ, 2009). Raths, Simon ve Harmin'e göre bu yaklaşım üç temel basamaktan oluşur. Bunlar;

- a. Seçme
- b. Mükafatlandırma
- c. Harekete geçmedir.

Bunların haricinde değer kazandırılırken gidilmesi gereken bazı adımlar vardır. Dilmaç (2007)'e göre bunlar aşağıdaki şekildedir.

- Bireyi etki altında kalmadan değerlerinin seçimi için cesaretlendirme,

- Bireye alternatifleri değerlendirirken ısk tutmak,
- Alternatiflerin sonuçları hakkında akıl yürüterek muhakeme yapmak,
- Seçimlerinden mutluluk duyma,
- Seçimlerinin diğer insanlar tarafından kabullenilmesi,
- Seçimleri ile davranışlarının tutarlılığı,
- Davranışların tekrarı.

Naylor ve Diem'e göre bu yaklaşımın olumsuz özellikleri de vardır. Yazıcı (2006) Naylor ve Diem'in tespit ettiği olumsuz özellikleri şu şekilde sıralar:

1. Ahlaki olan ve olmayan konuları açıklama da yetersizdir.
2. Ahlaki bağıntılık öğretisini bir üst düzeye çıkarma eğilimindedir.
3. Bu yaklaşımda öğrenci ve ailenin özel hayatı büyük oranda ortadan kalkar.
4. Öğretmenin terapist rolüne büründüğü bir yaklaşımdır (Yazıcı, 2006).

Olumsuz yönleri ile yukarıdaki eleştirilere maruz kalan yaklaşımın hiç şüphesiz ki olumlu yanları da bulunmaktadır. Öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerisini geliştiren yaklaşımı ayrıca bireyler arasında saygının ve hoşgörünün oluşmasına katkı sağlar. Bunların yanında diğer eğitim yaklaşımlarından fazla teknik kullanması yönüyle dikkat çekmektedir. Rol oynama, görüşme, grup tartışması, otobiyografi, düşünce kağıtları bunlardan bazılarıdır (Aydın, 2013).

2.1.6.3. Değer Analizi Yaklaşımı:

Sırasıyla Oliver, Newmann, Shaver, Larkins ve Metealf tarafından geliştirilmiştir (Aladağ, 2009). Yaklaşımın amacı; bilimsel düşünme ve araştırma süreçlerini kullanarak karşılaştıkları sorunlar hakkında kararlar alabilmelerinin sağlamaktır (Sarı, 2007). Böylelikle bireyler, örnek olaylar üzerinden ahlaki düşünme becerisini kazanmış olmanın yanı sıra sosyal problemlere bilimsel problem çözme yöntemini uygulamış olurlar (Aydın, 2013).

Jerrald Coombs ve Milton Meux'a göre değer analiz yaklaşımının üç amacı vardır. Naylor ve Diem (1987) bunları aşağıdaki şekilde sıralar:

- Öğrencilere rasyonel kararları alma da yardım etmek,

- Realist kararlar alma sürecinde gerekli olan yeteneklerin gelişiminde öğrencilere yardım etmek,
- Farklı gruplar ve kişiler arasında ki değer yargılarına dayanan itilafların çözümü hakkında öğrencilere yardım etmek.

Doğanay (2006) Welton ve Mallan'ın yaklaşımı temellendirdiği sekiz süreci aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Değerlere ilişkin sorunun tespiti,
- Değerlere ilişkin sorunun açıklığa kavuşturulması,
- Değer sorununa ilişkin kanıt veri toplanılması,
- Değer sorununa ilişkin kanıtların doğruluğunu değerlendirme,
- Değer sorununa ilişkin olası çözüm yollarının tespiti
- Değer sorununa ilişkin çözüm yollarının her birine ilişkin olasılıklarının değerlendirme,
- Değer sorununa ilişkin seçeneklerden birine karar verme,
- Değer sorununa ilişkin öneri doğrultusunda edim de bulunmadır.

Değer analizi yaklaşımı ağırlıklı sosyal bilimciler tarafından uygulanmaktadır. Nedensellik ve rasyonaliteyi temel alan yaklaşım, öğrencilerin kendi değer yargılarını savunmalarını istemesi yönüyle dikkat çekmektedir. Kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade sosyal konulara odaklanması yönüyle ahlaki gelişim yaklaşımından ayrılır. Bu yönleri ile Sosyal Bilgiler öğretimi için yararlı bir yöntemdir (Aydın, 2013).

2.1.6.4. Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları ve Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı:

İlerlemeci eğitim felsefesi temel alınarak Kohlberg tarafından ortaya çıkarılmıştır (Barr, 2005). Adil topluluk okulları doğrudan demokrasi ve eşitliği temele almasıyla dikkat çekmektedir. Bu sebepten ötürü bu model okulların demokratik katılımcı yapıya dönüştürülmesi amacına dayanmaktadır. Bu amaç neticesinde okulların tasarlanmasında demokratik ilkelere dikkat edilirken, adil toplum yapısının oluşturulmasına da özen gösterilmektedir (Katılmış, 2010).

Ahlaki gelişim konusunda geçmişte ilk araştırmaların sahibi Piaget'dir. Kohlberg Piaget'in zihinsel ve ahlak gelişimi dönemlerini temele alarak ahlaki gelişimi irdelenmiştir. Piaget'e göre ahlaki gelişim bir inşa süreciyken Kohlberg'e göre ise keşfetme sürecidir. Bunlardan farklı olarak Piage ortaya koyduğu hikayelerde edim ve ide arasında bir ayırım yapmazken Kohlberg bireyin aklından geçenleri anlamaya yönelik varsayımsal ahlaki ikilemler kullanmaktadır (Selçuk, 2000). Bu ahlaki ikilemlerin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken bir takım hususlar vardır. Fenton'un geliştirdiği ikilem özelliklerini aktaran Tahiroğlu (2011)'na göre bu hususlar şunlardır:

- Öğrencilere verilecek hikayelerin dersin konularıyla bağlantılı olması gerekir.
- İkilemler açık ve anlaşılır olmalıdır.
- İkilemler evet hayır gibi kısa cevaplardan ziyade evet ve hayırların nedenleriyle birlikte açıklanması gerekir.
- İkilemler öğrenenin sorgulanmamış sabit fikirlerinden ziyade sorgulama, beyin fırtınası yapmasına yardımcı olmalıdır.

Kohlberg ahlak gelişiminde adalet kavramını temele almıştır. Ahlak gelişimi üç temel evreye ve ikişer alt evrelere ayrılmıştır (Bacanlı, 2001). Oktaylar (2014) ve Komisyon (2014)'e göre Gelenek öncesi dönemin özellikleri şöyledir:

A. Gelenek Öncesi Dönem (4-9 Yaş)

Gelenek öncesi dönem 4 ve 9 yaş arasını kapsamakla birlikte kendi içerisinde iki alt evreye ayrılır. Bu evrelerden birincisi İteaat ve ceza eğilimi literatürdeki diğer isimleriyle heteronom ahlak ya da bağımlı ahlak evresi ve ikinci ise saf çıkarıcı eğilim literatürdeki diğer isimleriyle pazar ahlakı yada araçsal amaç evreleridir.

a) İteaat ve Ceza Eğilimi/ Heteronom Ahlak/ Bağımlı Ahlak:

- Birey cezadan kaçmak için edimde bulur. Olaylara otoritenin gözünden bakılır.
- Davranış cezalandırılıyorsa yanlış, cezalandırılmıyorsa doğrudur.
- Amaç ceza almamaktır. Otoritenin isteğine göre hareket etmektedir. Otoriteye körü körüne bağlılık söz konusudur.

- Birey kurallara ceza almamak için uyar, kurallara uyması gerektiğine inandığı için uymaz.
- Bireylere ya da nesnelere fiziksel zarara vermekten kaçınılır.
- Otorite yoksa birey yanlış davranışı yapar. Mesela; minibüs şoförlerinin polis yokken ayakta yolcu taşıması.
- “Kraldan çok kralcı olmak” sözü bu döneme aittir.
- Ben merkezci düşünce hakimdir. Ben kırmızıyı seviyorsam herkes sever gibi.
- “Kuvvetli olan kazanır” düşüncesine sahiptir.

b) Saf Çıkarıcı Eğilim/ Pazar Ahlakı/ Araçsal Amaç :

- Birey kendi çıkarlarını göz önünde bulundurur. Onu mutlu edecek sonuca götüren şeyler iyidir.
- Kişinin kendi ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması temel amaçtır. Bunun için diğer bireylerin çıkarları da dikkate alınır.
- Karşılıklı çıkar temel olgudur. Yasaklara kurallara eğer çıkarını sağlıyorsa uyum gösterir.
- Kişi alışverişte adil olmak adına adil olmalıdır. Eksik, fazla vermemelidir. Düğünlerde sıkça söz konusu olan onar bizim düğünümüzde çeyrek altın taktı biz de onların düğünün de çeyrek altın takalım düşüncesi saf çıkarıcı anlayışa en güzel örnektir.
- Sen bana yardım edersen ben de sana yardım ederim düşüncesi hakimdir. Durumu özetleyen atasözlerimizde vardır. Kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez, eşek eşeği ödünç kaşır bunlardan bazılarıdır.

Tanık (2012) ve Keklik (2010)’a göre Geleneksel dönemin özellikleri şu şekildedir:

B. Geleneksel Dönem (10-15 yaş):

Geleneksel dönem 10 ve 15 yaş arasını kapsamakla birlikte kendi içinde iki evreye ayrılmaktadır. Bu evrelerden birincisi iyi çocuk eğilimi ya da literatürde ki diğer adıyla kişiler arası uyum ikinci evre ise yasa ve düzen eğilimi ya da toplumsal vicdandır.

c) İyi Çocuk Eğilimi/ Kişiler Arası Uyum

- Birey sevdiklerinin ve diğer insanların isteklerini gerçekleştirmek için başkalarına yardım eder. Kişilerin karşılıklı beklentileri edimi yönlendirir.
- İyi bir insan diğer insanlarla ilgilenir, onların beklentilerine göre edimde bulunur.
- “Grup tarafından kabul edilme” temel amaçtır.
- Birey kurallara uymalı ve iyi bir insan olmalıdır. “Elalem ne der” düşüncesi önemlidir.
- Yeni evlenen gelinin kaynanasının onu beğenmesi övmesi için sürekli yemek yapması buna örnektir.

d) Yasa ve Düzen Eğilimi/ Toplumsal Sistem Vicdan

- Kurallara uymak temele alınır. Böylelikle içinde bulunulan toplumun düzeni sağlanabilir. Kanuna uyma eğilimi vardır.
- Temel amaç; “toplumsal düzeni korumaktır”.
- Kanunlar sosyal düzeni sağladığı ve “bireylerin sosyal çıkarları ile çelişmediği sürece korunur”.
- “Şeriatın kestiği parmak acımaz” sözü bu dönemi betimleyen bir sözdür.
- Vicdani değerler bireylerin davranışlarında etkilidir.
- Ayşe hanımın kaçak su kullanan komşusu Ahmet beyi ihbar etmesi ya da Ali beyin arabasıyla vurkaç olayına karışan çocuğunu polise ihbar etmesi bu döneme örnektir.

Tanık (2012) ve Oktaylar (2014)’a göre Gelenek ötesi dönem özellikleri şunlardır:

C. Gelenek Ötesi Dönem (15 yaş ve sonrası)

Gelenek ötesi dönem 15 yaş ve sonrası kapsamaktadır. Bu dönemde kendi içinde iki alt evreden oluşur. Bu evrelerden birincisi sosyal anlaşmalara, yasalara uyma ya da literatürdeki diğer adıyla toplumsal sözleşme ve ikinci evre olan evrensel ahlak ilkesidir.

e) Sosyal anlaşmalara yasalara uyma/ Toplumsal Sözleşme

- Yasalar bireylerin haklarını korumak için vardır.
- Her birey farklıdır. Kendi farklı tercihleri vardır.
- Yasalar çocuğun kararı ile oluştuğu için riayet etmek gerekir. Fakat bu azınlıkların haklarının görmezden gelindiği yok sayıldığı anlamına gelmemelidir. “Azınlıkların haklarına zarar verecek kanunlar” yapılamaz.
- Bireyler toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelidirler. Davranışları toplumun normlarına aykırı olamaz.
- Yasalar toplumun iyiliği için revize edilebilir.

f) Evrensel Ahlak İlkesi:

- “Tüm insanlar eşittir” düşüncesi birey tarafından kabul edilir. Irk, dil, din farkı gözetilmez.
- Esas olan evrensel ahlak değerleri ve insan haklarıdır.
- Kurallar insan gibi yaşamak için vardır. “Ne olursa olsun insan hayatı her şeyin üzerindedir”.
- Doğru ve yanlış adalet, özgürlük hak çerçevesinde birey tarafından belirlenir.
- Bu düzeye az saygıda insan ulaşabilir. Örneğin; Peygamberler.
- “İyilik yap denize at, balık bilmezse Halik bilir, kim olursan ol yine gel” bu evreyi özetleyen sözlerdir.
- Birey bu dönemde kendine has ahlak ilkeleri geliştirmiştir.
- Adalet yasaların üzerindedir

Kohlberg’in teorisini ve evrelerini destekleyenler kadar eleştirenler de mevcuttur. Bu eleştirilerden biri ahlaki yargıyla davranış arasındaki ilişkidir. Kohlberg araştırmasında ahlaki problem durumunda bireylerin nasıl düşünmesi gerektiğine yöneliktir. Ancak bireyler gerçek yaşam problemleriyle karşılaştıklarında teorik olarak düşündükleri gibi davranmayabilirler. Eleştirmenlere göre ahlaken insanların teorikten ziyade pratikteki davranışları daha önemlidir (Çinemre, 2013). Eleştirilerin

diğer bir temel noktası ise amprik kanıtların basamağa ilişkin varsayımları kanıtlamada yetersizliğidir (Çinemre, 2014). Lawrence Kohlberg ahlakı dinden ayrı görmesi nedeniyle “Tanrıyı dışladığı” gerekçesiyle eleştiriye tabi tutulmuştur (Çinemre, 2013).

Kohlberg’in çalışmasındaki taraflılık temel olarak iki başlık altında temellendirebilir (Gilligan, 1977; Tanık, 2012):

1. Etnosentrik Yanlılık: Kohlberg evrendeki bireylerden sadece Amerikan ırkına mensup olanların belli bir kısmının üst basamağa (beşinci ve altıncı basamak) çıkabileceğini belirterek eleştirileri üzerine çekmiştir.
2. Cinsiyet Yanlılığı: Erkeklerin kadınlara göre dördüncü ve üst basamaklara ulaşmasının daha olası olduğunu ifade etmiştir. Ancak Kohlberg’in yüksek lisans öğrencisi olan C. Gilligan bu konuda kendisini eleştirmiştir. Bahsi geçen eleştiriler aşağıdaki noktalardır:
 - Kohlberg araştırmasında hazır hikayeleri kullanırken, Gilligan gerçek ve yaşanması muhtemel olayların ikilem haline getirilmesini savunmaktadır.
 - Kohlberg ahlaki gelişim sürecinde rasyonaliteyi temele alırken Gilligan rasyonalitenin duygulardan bağımsız ele alınamayacağını savunur.
 - Kohlberg ahlaki gelişimlerin evrensel olduğunu savunurken Gilligan bireysel farklılıkları göz önünde bulunarak gelişim evrelerinin öznelliğini savunmuştur.
 - Cinsiyetçi bir tutum sergileyen Kohlberg kadınların kişiler arası uyum evresinde kaldığını belirtirken Gilligan; bu evrede kalmanın sebeplerine değinerek kadınlara yüklenen misyonlardan dolayı hocasının bu görüşüne şiddetle karşı çıkmıştır.
 - Kohlberg bir üst evreye geçmenin önemli olduğunu savunurken Gilligan ahlaki gelişim sürecinde bir üst evreye geçmekten ziyade o evredeki ahlak sevgisinin kazanılmasının daha önemli bir erdem olduğunu vurgular.

Ahlaki muhakeme yaklaşımda öğretmen ahlaki ikilem içeren örnekler verir ve öğrencilerin kendi sorunlarını çözmelerine yardımcı olur (Yazıcı, 2006). Öğretmen burada rehberdir ve düşünmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenir (Aydın, 2013). Öğrencinin çıkmaz karşısında ilk tepkisi kaçma biçimindedir. Eğer kaçınmak mümkün değilse birey tekrar düşünme yoluna gidecektir (Altinkulaç ve Uslu, 2014). Ahlaki muhakemenin sınıfta uygulanması şu şekilde olmaktadır: Öğretmen uygulama esnasında böldüğü sınıfa örnek olayı ve yapılması en uygun davranışı sorar. Gruplar bu soruya paralel olarak fikirlerini ortaya koyarlar ve tartışırlar. Probleme bağlı oluşan çıkmazlar öğrencilerin gelişim seviyeleri ve deneyimleri dikkate alınarak açıklığa kavuşturulur (Beldağ, 2012).

Ahlaki ikilem ortamının oluşabilmesi için belli başlı etmenlerin belli başlı şartları taşınması gerekmektedir. Bu etmenleri Doğanay'ın belirttiği şekilde beş madde halinde incelemek mümkündür. Bu maddeler kategorilerine ayrılarak incelendiğinde şu beş kategori ortaya çıkmaktadır (Doğanay, 2006):

- Ahlaki İkilemin Dersin İçeriğine Uygunluğu: Oluşturulacak ahlaki ikilemlerin ders programında yer alan konuyla birebir ilişkili olması şarttır. Bu sayede öğrenci programda verilmesi gerekli değer ve kazanımları ahlaki ikilem yöntemi ile pekiştirerek “neden” ve “sonuçsal” bazlı çıkarımlar yapabilecektir.
- Ahlaki İkilemlerin Açık Olması: öğrenciye verilecek ahlaki ikilemlerin öğrencinin anlayabileceği ölçüde sade ve anlaşılır olması gerekir. Bu sayede öğrencinin yanlış anlaşılmadan kaynaklanacak hataya düşmesinin önü kapatılmış olacaktır.
- Ahlaki İkilem ve Çoklu Cevaplar: Verilen ahlaki ikilemler de salt doğru yanlış, evet hayır gibi cevaplardan ziyade açık cevaplama yönteminin kullanılması öğrencinin beyin fırtınası yapmasının sağlayarak bilişsel düşünme yetisini geliştirecektir.
- Ahlaki İkilem ve Akıl Yürütme: Öğrenenin farklı düşünce biçimleri geliştirmesine teşvik edici yollar izlenerek, yoruma kapalı dogmasal olgulara saplanmasının önüne geçilmelidir.
- Ahlaki İkilemlerin Düzeye Uygunluğu: Derste kullanılacak ahlaki ikilemleri de öğrencinin yaşına kavrama, anlama, anlamlandırma/bilişsel düzeye olan uygunluğunun dikkate alınması gerekmektedir.

2.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Değerler

Değerler toplumların ayakta kalmasına yardımcı olan öğelerindendir (Gömleksiz, 2007). Toplumların, bireylerin hayatlarını şekillendirme gücüne sahip değerler, karakter gelişiminde de belirgin rol oynamaktadır. Öyle ki öznenin değerle tanışıp onu içselleştirmesi ve o değerden yeni değerler üretmesin neticesinde şekillenen kişilik gelişiminin oluşması eğitim ile mümkündür. Bu eğitime ise literatürde “değerler eğitimi” denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Değerler eğitimi evrensel çapta eğitim kurumlarının önem verdiği bir konu olmakla birlikte Türkiye’de de hak ettiği yere kavuşmaya başlamıştır. Gerek Milli Eğitim Bakanlığı’nın genel amaçlarında, gerek ders programlarında, gerekse etkinlik temelli öğrenmelerde üzerinde durulan değerler eğitimi gelecek nesillerin manevi, etik, ahlaki ve sosyo kültürel temelli değerleri kazanmalarında gereken ilgili görmüştür. Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 1973) genel amaçlarında kazandırılması hedeflenen değerlerin önemi şu maddelerle açıklanmıştır:

- Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsemiş ve bu değerleri koruyup geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve yücelten, Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen,
- Hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, insan haklarına saygılı, sorumluluk sahibi yuttaşlar yetiştirmek, bu genel amaçların kapsamındadır.

Bu genel amaçların neticesinde Sosyal Bilgiler dersi için düşünüldüğünde “Sosyal Bilgiler dersinin bir değer eğitimi dersi” olduğunu söyleyebilmemiz mümkündür (Cüro ve Gömleksiz, 2011). Sosyal Bilgiler dersi hem Milli Eğitimin genel amaçları çerçevesinde hem de kendi içinde belirlenen alt amaçları neticesinde değer eğitimi kazandırılması konusunda fertlere yegane katkısı olacak derslerindendir. Ders konularının kültür ve coğrafya ile bağlantısı ve tarihsel konulardan beslenen alanı neticesinde öğrencinin değerleri iletişimsel olarak kavramasını ve bu değerleri içselleştirmesini sağlayacaktır.

Bilindiği üzere her dersin kendine ait amaçları doğrultusunda şekillenen programları vardır. Bu eğitim programları dersin alanının da etkisiyle öğrenciye daha nitelikli

hangi dersin hangi değerleri kazandırabileceğini ilişkin olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi programı da öğrencilere kazandırılmak istenen değerler neticesinde şekillendirilmiştir. Sosyal bilgiler etik ve demokratik değerlerin gelişmesine önem veren, toplumsal adalete ve hukukun üstünlüğüne saygılı, iyi bir toplum yaratmada bireysel sorumluluğunun bilincinde kişiler olarak yetiştirilmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflenen amaçlar neticesinde şekillenen Sosyal Bilgiler ders programında değer içerikli şu maddeler öne çıkmaktadır (MEB, 2005):

- Milli kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
- Öğrencilerimizin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönden gelişmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
- Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması anlayış ve ilkeleri esas alınmaktadır.

Bu hedefler doğrultusunda öğrencilere her kademe kazandırılması hedeflenen değerler değişiklik göstermektedir. Sınıf bazlı incelediğimiz Sosyal Bilgiler programında dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci sınıflarda doğrudan kazandırılacak olan değerler şöyledir:

4. Sınıf programında öğrencilere doğrudan kazandırılacak değerler şunlardır; duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü, Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik, doğa sevgisi, temizlik sağlıklı olmaya önem verme, bilimsellik, yardımseverlik, bağımsızlık misafirperverlik.

5. Sınıf programının doğrudan değerleri şunlardır; sorumluluk, estetik, doğal çevreye duyarlılık, çalışkanlık, akademik dürüstlük dayanışma, adil olma, bayrağa ve İstiklal Marşına saygı, tarihsel mirasa duyarlılık.

6. Sınıfta ünitelere uygun olarak kazandırılacak değerler; çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı, çalışkanlıktır.

7. Sınıf da kazandırılacak değerler ise; farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, bilimsellik, dürüstlük, adil olma, barış değerleridir.

Sosyal bilgiler dersinde “öğrencilere; toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için belli değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Öyle ki, *Adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık dayanışma duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, barış, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik* değerlerinin yer alışı bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Genel olarak etkinlik temelli hazırlanan değer kazanımı çalışmalarında değerlerin kazandırılmasında önerilen yöntemler“Değer Açıklama”, “Ahlaki Muhakeme”, “Değer Analizi”, ve “Gözlem/Model Alma Yoluyla Öğrenme”dir (MEB, 2005). Bu yaklaşımlara değerler eğitiminde yaklaşımlar başlığında ayrıntılı olarak değinilecektir.

Yukarıda da belirtildiği üzere yedinci sınıfta kazandırılması hedeflenen doğrudan değerler arasında “farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, bilimsellik, dürüstlük, adil olma, barış” değerleri dersin konularının bu değerlere olan uygunluğu göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Adil olma değeri üzerine durduğumuz konuda adalet kavramının doğru olarak anlaşılması, bilinçlendirme odaklı eğitimin verilmesi çalışmanın önemli hedeflerinden biridir. Adalet kavramının en iyi kazandırılma yöntemi olarak belirlenen ahlaki ikilem yönteminin seçilmesi bireylerin vicdan terazisi, mantık doğrusu ve hukuk doğrusu arasında düşünmelerini, sorgulama yapmasını ve bunun sonucunda da verilebilecek en adil kararı vermelerinin sağlaması açısından oldukça önemlidir. Adalet kavramına bu denli önem verilmesi toplum varlığının istikrarlı olarak devamının sağlanmasının tek yolu olduğu düşüncesidir. Adalet bilinci gelişmemiş nesillerde toplum bilinci ve kültür bilinci yok olmaya mahkumdur.

2.2.İlgili Araştırmalar

2.2.1.Ulusal Araştırmalar

Aladağ (2009), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma düzeyine Etkisi” başlıklı doktora tez araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerini kazanmasında değer eğitimi yaklaşımlarının önemini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 2008-2009 yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde olan bir ilköğretim okulunda yürütmüştür. Deney ve kontrol gruplu iki şubeye uygulanan çalışmalarda Sorumluluk değeri ölçeği, bilişsel düzey ölçeği ve duyuşsal düzey ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ise, deney grubunun lehine sonuç ortaya çıkmış olup, uygulanan program olumlu sonuçlar vermiştir.

Akbaş (2009),” İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Karşılaştırma” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin kullandıkları etkinlikleri eski ve yeni programa göre incelemiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile Ankara ve Kırıkkale’deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan araştırma sonucunda hem çağdaş hem geleneksel metodu aynı oranda kullandıkları ancak yeni öğretim programını kullanan öğretmenlerin çağdaş öğretim programı etkinliklerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2007), “ Tarih I dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin Hoşgörü değeri anlayışlarının Gelişimine Etkisi” başlıklı yüksek lisans araştırmasında hoşgörü değerlerinin kazandırılmasında değer eğitimi yaklaşımlarının etkisi üzerinde durulmuştur. Üç farklı dokuzuncu sınıf şubesine uygulanan deneysel desenli çalışmada değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakemenin hoşgörü değerinin kazanılmasındaki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise alt problemlere paralel olarak değer açıklama, değer analiz ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının deney grubunun lehine sonuçlandığı sonucu bulgulanmıştır.

Tokdemir (2007), “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında tarih öğretmenlerinin değerler hakkındaki görüşlerine ve değer eğitimi sırasında karşılaştıkları problemleri belirlemek amaçlanmıştır. 2006-2007 öğretim yılında yapılan çalışma Trabzon ilinde gerçekleştirilmiştir. 104 öğretmenin katıldığı araştırmada tarih öğretmenlerinin değer ve değer eğitimi konusunda teorik bilgiye sahip olmadığı ancak değer ve değer eğitimi konusuna ılımlı yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İşcan (2007), “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” adlı doktora tez çalışmasında evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin kazandırılmasında değerler eğitimi programının önemi saptanmaya çalışılmıştır. Schwartz’ın “açık fikirli olmak, yardımsever olmak, sorumluluk sahibi olmak, dürüst olmak” değerleri ele alınarak öğrencilerin dersleriyle kaynaştırılarak verilecek bir öğretim programı hazırlanmıştır ve bu öğretim programının uygulandığı ve uygulanmadığı olarak oluşturulan deney ve kontrol gruplu çalışma on yedi hafta uygulanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğretim programıyla ders işlenmeyen kontrol grubunda değerlerin özelliklerine daha uzak ifadeler kullanılırken, deney grubunda yani değer öğretim programı kullanılarak işlenen bu gruba uygulanan ölçeklerin sonucunda değerleri anlama, ifade etme ve ayırt etme oranları daha yüksek çıkmıştır.

Sarı (2005), “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının değer tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. 110 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada kötü davranışlar ve iyi değerler yer almıştır. İyi değerlerin sıralandığı çalışma sonucunda değer alanlarının birbirleriyle ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Dilmaç (1999), “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması” adlı yüksek lisans çalışması dördüncü ve beşinci sınıflara uygulanmıştır. Çalışmanın amacı ise, İnsani Olgunluk Eğitimi verilerek Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin programdaki etkisini belirlemektir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin kullanıldığı çalışma İstanbul ilindeki Çocuk Esirgeme Kurumunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya deney ve kontrol grubu olarak belirlenen toplam 36 kişi katılmıştır. Değerler eğitimi verilen deney grubunda değerler eğitimi

verilmeyen kontrol grubuna oranla anlamlı farklılık çıktığı gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda değerler eğitimi programının ilköğretim kademesinde verilmesi kız veya erkek öğrenciye göre farklılık göstermeksizin olumlu sonuç vermiş olup, bu programın Ahlaki olgunluk seviyelerinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunkol (2014), “Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi” isimli doktora çalışmasında hayat bilgisi dersinde uygulanan değerler eğitimi ile öğrencinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 67 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplu çalışmada Coopersmith Özsaygı Ölçeği Okul Kısa Formu, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Ka-si Çocuklar için Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucundaki veriler incelendiğinde değerler eğitimi programı öğrencinin özsaygı becerilerine artırmada etkisi olmazken, sosyal problem çözme ve empati becerilerine artırmada etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Ateş (2014), İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma” isimli yüksek lisans çalışması, değerler eğitimi ile ilgili olarak değerler eğitimin ne derece gerekli olduğu, bu eğitim verilmesinde ne tür yollar izleneceği, evrensel ve yerel değerler arasındaki çatışmaların nasıl çözüleceği ve öğretmenin bu değer kazanımı aşamasındaki rolünü belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İstanbul ili içinde 16 öğretmene uygulanan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın analizinde nitel veri çözümleme ve içerik analizi yöntemi kullanılarak bulguların tanımlamaları kullanılmıştır. Analiz sonucunda ise ulaşılan sonuçlara göre, değer eğitimine gerekli özenin gösterilmediği, veli ve okulların bu konuda yetersiz kaldığı ancak değer eğitiminin eğitimindeki önemi bulgulanmış olmakla birlikte veli nazarında eğitimde değer eğitiminin akademik başarıyı artırma konusunda bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kantar (2014), “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi” isimli yüksek lisans çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığının önerdiği 100 temel eserden seçilen yirmi eserin Sosyal Bilgiler dersinde

verilmek istenen değerler açısından etkililiğinin saptanmak istendiği çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta en çok yer alan değer yardımseverlik iken en az yer alan değerler ise vatanseverlik, hoşgörü ve bağımsızlıktır. Elde edilen sonuçlar neticesinde Milli Eğitimin önermiş olduğu temel eserlerin eğitimde değer eğitimini desteklediği ancak yeterli olmadığına ulaşılmıştır.

şahin (2013), “Sosyal Bilgiler ğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi z-Yeterliliklerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının değerler eğitimi konusunda öz yeterliliklerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma yedi farklı üniversitedeki son sınıf sosyal bilgiler öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel araştırmalı çalışmada nitel verilere ulaşmak için değerler eğitimi öz yeterlilik leği, nicel verilere ulaşmak için ise değerler eğitimi görüşme formu uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (Anova) ve betimsel analiz yöntemi kullanılan çalışmanın nicel verilerinde, sosyal bilgiler dersinin değerler eğitim için en uygun ders olduğu ve sosyal bilgiler ğretmenliği ğrencilerinin değerler eğitimi öz yeterliliğine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Ancak bu yeterliliklerinin öğrenim gördükleri niversiteye göre farklılık olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın nitel verilerinin ise nicel verilerle paralellik gösterdiği ve literatürle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

zdaş (2013), “Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen ğrenci davranışlarına İlişkin ğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasının amacı ortaokul kademesindeki öğrencilerin değerlerin kazanılması konusundaki ğretmen görüşlerine ulaşılarak bu öğrencilerin istenmeyen davranışları uygulama sıklığını tespit etmektir. Öğretmenlerin branş, kıdem ve görev yaptığı okula göre farklılık olup olmadığının alt problemlerden biri olduğu araştırma 2012-2013 ğretim yılında batman ilinde farklı okullarda olmak üzere toplam 1450 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada nitel veriler için ölçüt örnekleme yöntemi nicel veriler için bağımsız gruplar t- testi, mann-hitney u- testi ve tek yönlü varyans analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre araştırmanın sonucundan elde edilen veriler şöyledir: Öğretmenler tarafından milli değerler, evrensel değerler vb. olarak kısmen yeterli düzeyde kullanılırken, bu sonuçlar özel okulda görev yapan öğretmenler açısından olumlu olarak anlamlı fark ortaya koymaktadır.

Okullarda istenmeyen davranışların görünme sıklığı özel okullardaki öğretmenler açısından anlamlı farklılık ortaya çıkarmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ise erkek öğretmenlerin lehine bir durum söz konusudur. Çalışmanın geneli itibariyle bayan öğretmenlerin değer eğitimi kazandırma konusunda otoritesel anlamla erkek öğretmenlere göre daha zayıf kaldığı ve istenmeyen davranışların özel okullar dışındaki okullarda daha fazla görüldüğü bulgulanmıştır.

Izgar (2013), “İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına etkisi” isimli doktora çalışması ilköğretim sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına olan etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. 2011-2012 yılında Konya ilinde bir ilkokulda yapılan çalışma ön test son test deneme gruplu ve deney kontrol grubu şeklinde oluşturulmuştur. Demokratik değerlere bağlılık ölçeği kullanılmıştır. 180 sekizinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmasının sonucunda uygulanan değerler eğitiminin deney grubunun lehine bir sonuç çıkmış, öğrencilerin adalet, eşitlik, saygı, dürüstlük gibi değerlerin kazanımının tutum ve davranışlarına olan etkisini artırdığı saptanmıştır.

Baysal (2013), “Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 yılında Konya ilinde random yöntemi ile seçilmiş 44 ortaokuldan 94 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın analizinde ise anova, t testi, standart sapma gibi yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre elde edilen verilerden birkaçına bakıldığında, öğretmenler daha çok dürüstlük değerini kazandırmak için etkinlikler düzenlemekte, bu uygulamalar yapılırken en çok yararlanılan metodlardan biri ahlaki ikilem iken en az yararlanılan yöntem değer analizi olduğuna ulaşılmıştır.

Bozdaş (2013), “Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans çalışmasında ilköğretim ve branş öğretmenlerinin değerleri uygulama konusunda mesleklerine adanmışlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Kırıkkale’de 406 sınıf ve branş öğretmenine yapılan çalışmada mesleki adanmışlık ve değer anketi testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ise mesleki adanmış düzeyleri ile değer eğitimi uygulama düzeyleri arasında hem sınıf hem branş öğretmenlerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlere göre değer eğitimi etkinliklerini daha fazla ve etkin olarak kullandıkları bulgulanmıştır.

Ergün (2013), “Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması” isimli yüksek lisans çalışmasında ergenlere verilen değerler eğitimi sonucunda öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkileri sınanmaya çalışılmıştır. Araştırma Konya ili içerisinde bir ilkokulda deney ve kontrol gruplu olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna ders sonrası iki saat değerler eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna bu uygulamalar yapılmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun öz düzenleme stratejilerinin gelişmesinde olumlu yönde etkisi bulunduğu gözlenmiştir.

Coşkun (2011), “İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi (Denizli ili Örneği)” isimli yüksek lisans çalışmasında 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinden olan sorumluluk sahibi olma, doğal çevreye ve tarihsel mirasa duyarlılık, istiklal marşına ve bayrağa saygı ve hoşgörü baz alınarak bu değerleri algılama düzeylerini ölçmek amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Bu teknikte elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin sorumluluk değeri hakkında bilgi sahibi olduğu ancak bu değeri hayata geçiremedikleri sonucuna ulaşarak farklı kültürdeki ve farklı görüşlerdeki insanlara karşı tam olarak hoşgörülü davranamadıkları saptanmıştır.

Öğretici (2011), “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde değerler Eğitimiye yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında duyarlılık ve sorumluluk değerlerinde uygulanan etkinliklerin değerler eğitimiye olan etkisini görmek amaçlanmıştır. Altıncı sınıflardan 21 öğrenciyle yapılan çalışmada değerler eğitimiye uygun çalışma etkinlikleri ve görüşme formu kullanılmıştır. Sonuçlara göre ise değerler eğitimi etkinliklerinin dersin etkililiğini artırdığı gözlenmiştir. Ancak sosyal bilgiler ders kitabı ve sosyal bilgiler ders

programının değerler eğitimi etkinlikleri ve değerler eğitimi için yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar (2010), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme” isimli doktora çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreninin Diyarbakır ilindeki 423 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada nitel verilerin analizi için içerik analiz nicel verilerin analizi için ise SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre erkek öğretmenlerin görsel ve işitsel araçları bayan öğretmenlere göre daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşılırken, bitirdiği alanın sınıf öğretmenliği alanı dışında olan öğretmenler drama etkinliği daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır.

Can (2008), “Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde tesadüfi örneklem olarak belirlenmiş okullardaki 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanan çalışmanın bulgularında öğretmenlerin sorumluluk sahibi olmak ile ilgili etkinlikleri daha çok kullandıkları, değerler eğitimi kullanımda işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemi etkin olarak kullanmayı tercih ederek kazandırılmaya çalışılan değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirip içselleştiremediklerini anlamak için ise daha çok gözlem, tartışma ve soru cevap tekniğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2008), “Türkiye’de Sosyal bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması” isimli doktora çalışmasında değerleri eğitimin 1998 ve 2004 dönemleri arasındaki gelişimi esas alınarak bu dönemlerdeki eğitim programlarının bugünkü durumuyla beraber ortaya konulması amaçlanmıştır. Doküman analizi ve tarama modelinin kullanıldığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerine değerler eğitimi ölçeği uygulanmıştır.

Uygulama sonucuna göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değerleri uygulama oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır. 1998 ve 2004 programlarına bakıldığında ise değerlerin az çok her programda yer aldığı ve bu değerlerden sorumluluk, dayanışma, bağımsızlık gibi değerlerin daha önce çıktı tespit edilmiştir.

Çelikkaya ve Demirbaş (2013), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere İlişkin Görüşleri” isimli makale çalışmasını Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin altıncı ve yedinci sınıfındaki değerleri ile ilgili görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma Ahi Evran Üniversitesi’nde ki gönüllü 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada açık uçlu sorular kullanılmıştır. On bir değer öğretmenlerde çağrıştırdığı anlamlar ve bu değerlerin öğretimini niçin gerekli olduğu üzerine yapılmış olan çalışmanın analizinde bu değerlerle ilgili öğrenci açıklamalarının programdaki değer tanımlamasına yakın olduğu belirlenmiş ancak öğrencilerin değer öğretiminde öğrencileri etkileyen aile, dış çevre gibi faktörlerin varlığına da değinmişlerdir. Ancak araştırmada öğretmen adaylarının programda yer alan değerlerin tam olarak ne anlama geldiği ve ne ifade ettiği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Memişoğlu (2013), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri” isimli makale çalışmasında öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler ve etkinlikler yaş, cinsiyet, kıdem durumuna göre görüşleri incelenmiştir. Bolu ilinde görev yapan 92 öğretmenle yapılmış olan bu çalışmada açık uçlu sorular ve anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler derste değer eğitime önem verdikleri bu eğitimde ise genellikle değer açıklama ve değer analizi yaklaşımlarını daha sık kullandıkları saptanmıştır. Yapılan bu çalışmada diğer değişkenlerden olan yaş, kıdem ve cinsiyet durumuna göre bir değişiklik gözlenmemiştir.

Gündüz (2010), “Üstün Zekalı Çocuklarda Ahlak Gelişimi ve Eğitimi” isimli makale çalışmasında üstün zekalı çocukların ahlak, ahlaki muhakeme ve ahlaki ikilem neticesinde ahlaki gelişimlerini incelemek amaçlanmıştır.

Bu konuda yapılan ender çalışmalardan biri olan bu çalışmada literatür taraması yapılarak ve yapılan araştırmalardan yola çıkılarak bir takım çıkarımlarda bulunulmuştur. Üstün zekalı çocukların yaşitlarındaki çocuklara nazaran daha fazla ahlaki sorumluk ve ahlaki gelişime sahip olduğu ve bu çocukların gerekli eğitimin sağlandığı taktirde olumlu olarak gelişme göstermeye devam edecekleri ancak özenli eğitimin sağlanmaması durumunda olumsuz olarak gelişimin kaçınılmaz olduğu tespit edilmiştir.

Altinkulaç ve Uslu (2014),” Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Ahlaki İkilem Yaklaşımı Yoluyla Öğretimi” isimli makale çalışmasında programda yer alan sorumluluk, yardımseverlik, doğal çevreye duyarlılık değerlerinin ahlaki ikilem yaklaşımı ile öğretimi amaçlanmıştır. Kohlberg’in ahlaki ikilemine uygun olarak seçilen hikayeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun geleneksel düzeyde olduğu ancak değerlerin ahlaki ikilem yoluyla öğretimi neticesinde fikirlerinde değişimler ve gelişmeler olduğu, söylemiş oldukları gerekçelerinde olumlu yönde gelişme gözlemlendiği saptanmıştır.

Cesur ve Küyel (2010), “Ebeveynlerin Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler”, isimli makale çalışmasında öncelikle literatür taraması yapılarak Kohlberg’in Ahlaki muhakemesi ile ilgili eleştirilere yer verilmiştir. Ailenin ahlaki yönelimlere etkisinin üzerinde durularak çalışmada hem öğrencilere uygulanan ahlaki yönelim ve değerlerin belirlenmesi testi ve ailelere uygulanan aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre de değerlendirilen çalışmada cinsiyetin önemli bir faktör olduğu özellikle anne babalara uygulanan ölçekle erkek öğrencilere uygulanan ölçeklerin cevapları arasında benzerlik olduğu bulgulanmıştır.

Koç ve diğerleri (2009), “Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Üniversite Öğretim Elemanları ile Öğrenciler Arasındaki Etkileşimin Ahlaki Düzeyi” isimli makale çalışmasının amacı öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimin muhakemesini belirlemektir. 208 kız 172 erkek öğrencinin katıldığı araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu ile oluşturulmuştur. Sonuçlarının grafiklerle desteklendiği araştırmada öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki ahlaki gelişim

düzeşinin gelenek öncesi düzeyde olduğu ve davranışların değerlendirilmesinde karşılıklı çıkara dayalı ilişkiler uyumun söz konusu olduğu bulgulanmıştır.

Çekin (2013), “Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri” isimli makale çalışmasında öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kastamonu Üniversitesi öğretmen adaylarından 222 öğrenci oluşturmuştur. Ahlaki olgunluk ölçeğinin kullanıldığı çalışmada cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmazken, bölüm değişkeninin fark oluşturduğu bulgulanmıştır.

Çinemre (2014), “Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler” isimli makalesinde konuyla ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkılarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Kohlberg’in ahlaki gelişim teorisinin ayrıntılarıyla incelendiği çalışmada bu teoriye ilişkin yapılmış olan ciddi eleştirilere yer verilmiştir. Bu eleştirilerden özellikle ciddi yer tutan pratik, teorik ve dini eleştiriler Kohlberg teorisinin önemli kategorili eleştirileri arasında bulunmuştur.

Katılmış (2010), “Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi” isimli doktora tez çalışmasında ilgili derste kazandırılması düşünölen değerlere yönelik olarak karakter eğitimi programının akademik başarıya olan etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yarı deneşsel desen ve kontrol guruplu gerçekleştirilen çalışma 2007 ve 2009 öğretim yılları arasında toplamda 39 ders saatini kapsamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, bilimsellik, adil olma ve barış değerinin kazandırılmasında karakter eğitimi programının olumlu derecede etkisinin olduğu saptanmış ve bu karakter eğitimi programı ile işlenen dersin öğrencinin akademik başarısını artırdığı bulgulanmıştır.

Baydar (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde ailelerin ve ailelerin eğitim seviyelerinin öğrencinin değer kazanımında ne derece etkili olduğu araştırılmış ve bu araştırma Adana ili kapsamındaki yirmi okulda yapılmıştır.

Öğrencilere farklı değerlerden oluşan ahlaki ikilemler sunulmuş ve bu ahlaki ikilemleri cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlere de uygulanan anket çalışması

sonucunda öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sıkıntılar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan ahlaki ikilem senaryolarında öğrencilerin geleneksel düzeyde oldukları belirlenmiş, ailelerin sosyo ekonomik durumlarının ise öğrencinin değer kazanımında etkili bir unsur olduğu saptanmıştır.

Yalar (2010), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme” isimli doktora çalışmasında Sosyal Bilgiler Programına yönelik olarak öğreticinin görüş ve önerilerini almak amaçlanmıştır. Bu görüş ve önerilerden yola çıkarak yeni bir program modülü geliştirme düşüncesi ise amaçlar arasında yer alır. Araştırma Diyarbakır ilinde gerçekleştirilmiş olup, çalışmaya 423 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yöntem olarak ise karma model tercih edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: okulda verilen değer eğitiminin okul dışın alanlarda (ev, sosyal çevre) pekiştirilmediği ve bu yüzden de verilen değer eğitiminin beklenen sonuca tam olarak ulaşamadığına kanaat getirilmiştir. Öğretmenlerin değer eğitimi konusuna yeterince hakim olamamasından dolayı eğiticiye de bu konuda bir eğitim getirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere kıyasla daha çok görsel işitsel araçları derste kullandıkları saptanmış ve diğer bölüm mezunu öğreticilerin sınıf öğretmenliği bölümü öğretmenlere ziyade drama gibi etkinliklere ders sırasında daha çok yer verdiği bulgulanmıştır.

2.2.2. Uluslar Arası Araştırmalar

Germaine (2001), “Değerler Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi” isimli doktora tez çalışması ilköğretimde eğitimi verilen değerler eğitiminin ilköğretim kademesinde okuyan öğrencilerin benlik saygısı üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kadana’da ilkokul oluşturmakta olup, belirlenmiş olan on dört değer deney grubuna dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara sistemli olarak yıl boyunca eğitim içerisinde verilmesi hedeflenmiştir.

Kontrol grubunda ise normal ders müfredatı uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısının kontrol grubundakilerle aynı olduğu bir değişiklik saptanmadığı bulgulanmış olmakla

birlikte deney grubundaki akademik başarı, algılama düzeyi gibi konuların deney grubunda kontrol grubundan daha ileri düzeyde olduğu saptanmıştır. Bulgulardan çıkarılabilecek sonuçlar neticesinde denilebilir ki değerler eğitimi benlik saygısı üzerinde doğrudan etki etmese de dolaylı olarak öğrencinin üzerinde etkilere sahip olabilmektedir.

El Hassan ve Kahil (2005), “Yaşayan Değerlerin Etkisi: Bir Eğitim Programının Lübnan’da Özel Okuldaki İlköğretim Öğrencilerinin Tutum ve Davranışları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmada kişiler ve kişilerarası zekanın Lübnan’daki ilköğretim okulunda okuyan öğrenciler üzerinde olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini ön test ve son test testlerinin uygulandığı deney ve kontrol grubunun oluşturduğu 75 öğrencinin oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ise deney grubundaki öğrencilere yaşayan değerler eğitimi programının uygulanması kontrol grubunun aleyhine sonucun çıkmasına sebep olmuş, bu programının öğrencinin zeka düzeylerinin olumlu yönde etkilediği bulgusu saptanmıştır.

Thornberg (2008), “Değerler Eğitiminde Mesleki Bilgi Eksikliği” isimli çalışma öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki mevcut bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma da nitel yöntem kullanılmış ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. On üç öğretmenin katıldığı çalışmada öğreticilerin değer eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ve öğretmenler arasında değer anlamlandırma farklılıkları olduğu bulgulanmıştır.

Prencipe (2001) “Çocukların Değerlerin Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri” isimli yüksek lisans çalışmasında belirlenmiş bir takım değerlerin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya farklı yaş grubundan öğrenciler dahil edilmiştir. Çalışmada aile ve okul ikilemindeki değer farklılıklarının arasında sıkışıp kalan çocukların bu durumdan kurtulmasının yolunun eğitim programında yapılacak olan iyileştirmeler olduğu saptanmıştır. Bunlar neticesinde karakter eğitimi ile bilişsel gelişim açısından bağlantılar kurulmuştur.

Thompson (2002), “Karakter Eğitiminin Öğrenci Davranışına Etkisi” isimli doktora çalışmasında davranışlara etki eden etmenler araştırılmıştır. Buna bağlı olarak da karakter eğitiminin öğrenci davranışı üzerindeki etkileri araştırmanın konusunu

belirlemiştir. Gözlem ve görüşme yönteminin benimsendiği çalışmada öğretici ve ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda karakter eğitimi etkinliklerinin düzenlendiği çalışmada öğrenciler bu süre zarfında gözlem altında tutulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre ise velilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere uygulanan etkinlik temelli öğrenmelerin gündelik hayata karşı tutumlarında olumlu gelişmeler kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde ise karakter eğitimi temelli öğrenme yönteminin öğrencinin davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği kanısı bulgulanmıştır.

Richert (2005), “Öğretmenlerin, Programdaki Ahlaki Değerlerle İlgili Tutumları” isimli tez çalışmasında anket yöntemi kullanılarak, öğrencilere ahlak ve karakter eğitimi anketleri uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ise okullardaki ahlaki eğitimin zorunluluğuna vurgu yapan öğretmenler bazı değerlerin daha birincil sırada önem arzettiğini vurgulamışlardır. Bu anket sonucuna göre ise öğretmenlerin birincil sırada değerli gördükleri değerler ise “dürüstlük” değeridir.

Knoop (2006), tarafından öğrencilerin ahlaki gelişimi programı üzerine yapılan bir çalışmada, öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyinin öğrencinin sorumluluk değerinin gelişmesindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ise bu programın öğrencinin sorumluluk becerisini geliştirerek ahlaki gelişimin, özgüven, kendini ifade etme, sorumluluk alma gibi konularda öğrenciyi ön plana çıkardığı gözlenmiştir (Akt. Baydar, 2009).

Hopwood (2007), “Coğrafya Eğitiminde Değerler: Öğrenci Perspektifi” isimli çalışmasında Coğrafya dersi eğitim programında yer alan değerlerle ilgili öğrenci görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere röportaj tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin coğrafya dersinde aldıkları değer eğitiminin dersi ve program değerlerini kavrama da önemli olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Herman (2005), çalışmasında Freud, Erikson, Kohlberg ve Giligan’ın değerler konusu ve ahlaki gelişimleri üzerine ortak görüşlerini incelemiştir. Bu ortak görüşlere göre ise;

- Değerlerin rehberlik yapma rolüne sahiptir. Başta aileler ve öğretmenler olmak üzere bu rehberlikten kendilerine yön tayin ederler.

- Ailede şekillenen değer kavramı sayesinde çocuklar ileriki yaşlarında geliştirdikleri değer yargılarını bu kavram üzerine şekillendirmeye devam ederler.
- Değerler çocukların bilişsel ve ahlaki düzeylerine yön vererek onların bilişsel ve ahlaki karar verme süreçlerinde etkide bulunurlar.

Palermo ve Evans (2004), “Eğitim Ahlaki Değerlere Katkıda Bulunabilir mi? Hukuk Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışmada ahlaki değerler ve eğitimin etkileşimleri saptanmak istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre doğrudan bir etki söz konusu olmasa bile eğitimin ahlaki değerlere yapacağı dolaylı katkıların olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

İrlen ve Dorr (2002), yaptıkları çalışmada gençlik dizilerinin genç yaştaki kızların ahlaki ikilemleri üzerindeki etkisinin ne ölçüde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple ergen yaşlardaki 20 kıza bir popüler dizi izleterek üzerine tartışmaları sağlanmış ve arada verilen ahlaki ikilemlerle ise tartışma araştırmacı tarafından istenildiği şekilde yönlendirilmiştir. Bu sayede araştırmacının belirlediği ahlaki ikilemlere cevap verilmesi sağlanmıştır. Cevaplar neticesinde ulaşılan bulgulara göre gençlik dizilerinin ahlaki ikilemlerle yüzleşme sağladığı ve bu programların iyi bir öğretim aracı niteliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harris (1991), “Ortaokullarda Birleştirilmiş Değerler Eğitimi Yaklaşımının Tanımlanması” isimli çalışma iki farklı ortaokulda gerçekleştirilmiştir. İki farklı okul için olay incelemesinin yapıldığı çalışmada natüralistik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre her iki okulda da kültürel farklılıkların oluşturduğu değer farklılaşmasından dolayı ortak noktalar bulunamasa da değer eğitiminin başarıyla gerçekleştiği bunun ise öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki başarılarından kaynaklandığı varsayılmıştır.

Helwig, Ryerson, ve Prencipe (2008), “Çocuk, Ergen ve Yetişkinlerin Yargıları ve Değerler Öğretiminde Farklı Metotların Muhakemesi” isimli çalışmalarında değer öğretimindeki farklı metodların çocuk, ergen ve yetişkinlerin üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen değerlerin farklı metodlarla öğretim yönteminin denendiği çalışmada bu metodların etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. 96 kişinin katıldığı çalışmada değerler eğitimi modellerin

öğretimde önemli rol oynadığı yetişkin gurubundaki bireylerin ise bu metodları kabul etmediklerini tespit edilmiştir ve çalışmada yetişkin grubundaki kişilerin telkin ve doğrudan öğrenme puanlarının daha yüksek çıktığı saptamıştır. Belli yaş gruplarına uygun göre uygulanan yöntemlerin daha çok başarı getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Halstead ve Taylor (2000), yaptıkları çalışmada değer öğretimi konusunda literatür taraması yaparak değer öğretiminin eğitim kurumlarındaki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaya göre okulun öğrenci üzerindeki sosyal, kişisel, dinsel etkisinden bahsedilmiştir. Okullar ve öğretmenler değer öğretimi konusunda ne kadar etkili olurlarsa o kadar başarı yakalayacaklardır ancak okulların bu konuda fazla etkisiz kaldığı ve bu sebeple de değerler öğretimi yeterince gerek programda gerekse okul otoritesi kapsamında hak ettiği yere sahip olamamaktadır. Bu noktada ise ilk görev okul ve okul bünyesindeki öğretmenlere düşmektedir.

Simmons (1999), yapmış olduğu çalışmayı üç ülke üzerinden temellendirmiştir. Bu üç ülkeden olan (Suudi Arabistan, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere) bireylere anket yöntemi kullanılarak bu bireylerde gerek aileden, gerek sosyal çevreden gereksi coğrafyadan kaynaklı oluşa gelmiş değerlerin kıyasını yaparak aradaki benzerlik ve yahut farklılıkları tespit etmek amaçlanmıştır. Suudi Arabistan'da yani dinin daha baskın olduğu coğrafyaya da öğrencilere uygulanan anket sonucuna göre İslam dinine verdikleri önem ve değerleri ön planda iken, Amerika Birleşik Devletlerinde vatana olan bağlılıkları daha önceliklidir. İngiltere de ise bunlardan farklı olarak aileye ve yakın çevreye verilen değer en başta hayatlarını şekillendirmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evrenine, örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve araştırma verilerinin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel verilerin analizinin bir arada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. “Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır”. Sadece nitel yada nicel yöntemlerin araştırmanın problemlerini cevaplandıramadığı durumlarda yararlanılan karma model, nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanımıyla araştırmanın problemine dayalı analizinin açık olarak anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. (Fırat ve diğerleri, 2014). “Karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirgemesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır” (Yıldırım, 2010: 102).

Çalışmada öğrencilerin görüşlerini belirlemek için de betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler doğrudan alıntılanarak aktarılmaktadır. Farklı kişilerin aynı soru hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla

yararlanılan bu yöntemde yapılan alıntılar “belirlenen temalara göre neden sonuç ilişkisi içinde özetlenerek yorumlanmaktadır”. (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokuldaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma seçkisiz olarak belirlenen okulun iki yedinci sınıf şubesi ile gerçekleştirilmiştir. Grupların cinsiyet, sınıf mevcudu ve başarı düzeylerinin birbirlerine denk olarak seçilmesine özen gösterilerek ve ders öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde 7/A sınıf deney, 7/B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine (7/A sınıfı) Ahlaki ikilemlerin yedinci sınıf Sosyal bilgiler dersi üniteleri arasındaki “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde doğrudan verilecek değerlerinden olan “adil olma” değerinin kazandırılmasındaki etkisini belirlemek amacıyla beş hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubunda (7/B sınıfı) ise var olan öğretim süreci sürdürülmüştür.

Araştırmada dersin ahlaki ikilemlere dayalı değer öğretimi ile işlendiği deney grubu ve var olan sürecin sürdürüldüğü kontrol grubunun toplam öğrenci sayıları, derse olan ilgisi ve başarı düzeyleri birbirine denk seçilmeye çalışılmıştır.

3.3.Veri Toplama Araçları

Çalışmada ölçme aracı olarak;

Nicel veri toplama aracı olan , “Adil Olma Ölçeği”, “Ahlaki İkilem Testi”

Nitel veri toplama araçları olan, “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.Adil Olma Ölçeği

Adil Olma Ölçeği, Çetin Balcı'nın "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adil Olma Değerinin Öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması" isimli yüksek lisans tezinden gerekli izinlerin alınmasıyla kullanılmıştır. Öğrencinin adil olma durumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçeğin özgün hali "Katılıyorum, biraz katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" olarak beşli derecelendirme şeklinde hazırlanan 16 maddeli ölçektir. Örneklemelerin yeterliliğini belirlemek amaçlı yapılan KMO test değeri .69 bulunmuştur. Altı faktörlü olarak analizi yapılan ölçeğin faktörleri şu şekildedir: Sosyal hayatta adil olma, kişisel hayatta adil olma, adil olma ve toplum, adil olmayı uygulama, adil olmaktan kaçınma ve çevreye adil olma. Ölçeğin madde yük değerleri hesaplanmış ve çıkan sonuçlar neticesinde ölçeğin maddelerinin uygun ve yeterli olduğuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliliği sonucunda faktörlerin toplam varyansı %63.3 olduğuna ulaşılmıştır. Yapılan iç tutarlılık testi neticesinde ölçeğin toplam güvenilirliği .61 'dir. 5'li Likert tipi hazırlanan ölçekte alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 64'dür. 100 öğrenciye uygulanan 5'li Likert tipi Adil Olma Ölçek'in "kararsızım" şıkkı çalışmanın maddelerini tam anlamıyla ölçmediği düşünülerek ölçek 5'li Likert'ten 4'lü Likert'e düşürülmüştür. Uygulanan çalışma için yeniden düzenlenen ölçek, anlaşılabilirlik açısından uzman görüşü alınarak 14 maddeye olarak belirlenmiştir. İki madde kişisel hayatta adil olma ve adil olmayı uygulama faktörlerinden çıkarılmıştır. Derecelendirmesi 4'lü Likert'e dönüştürülen ölçeğe "Katılıyorum, biraz katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" olarak son hali verilmiştir. Bu haliyle yapılan pilot uygulamada 100 öğrenciye uygulanan ölçek güvenilirlik çalışmasına dahil edilmiştir.

Adil Olma Ölçeğinin Cronbach Alpha'sı (İç tutarlılık testi katsayısı) hesaplandığında ise Çizelge 1'de ki verilere ulaşılmıştır.

Çizelge 3. 1.Adil Olma Ölçeğinin İç Tutarlılık Testi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	İç Tutarlılık Katsayısı
Birinci Faktör / Sosyal Hayatta Adil Olma	4,11	.72
İkinci Faktör/ Kişisel Hayatta Adil Olma	3,5,6	.74
Üçüncü Faktör/ Adil Olma ve Toplum	8,10,13	.79
Dördüncü Faktör/ Adil Olmayı Uygulama	7,11	.76
Beşinci Faktör/ Adil Olmaktan Kaçınma	1,14	.75
Altıncı Faktör/ Çevreye Adil Olma	2,9,12	.79
<i>Toplam</i>		.75

İç tutarlılık testi sonuçları incelendiğinde birinci faktörün iç tutarlılık katsayısı .72, ikinci faktörün iç tutarlılık katsayısı .74, üçüncü faktörün iç tutarlılık katsayısı .79, dördüncü faktörün iç tutarlılık katsayısı .76, beşinci faktörün iç tutarlılık katsayısı .75, altıncı faktörün iç tutarlılık katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. Adil Olma Ölçeği toplam iç tutarlılık katsayısı ise .75'dir. Ön test ve son test olarak uygulanan 14 maddelik dörtlü likert tipi Adil Olma Ölçeği'nde öğrencinin alabileceği en düşük puan 14 iken, en yüksek puan 56 puan olarak belirlenmiştir. Adil Olma Ölçeği'ne Ek A'da yer verilmiştir.

3.3.2.Ahlaki İkilem Testi

Ahlaki ikilem testinde Kohlberg'in ahlaki ikilem öykülerinden yararlanılmıştır. Toplam dört hikayeden oluşan ahlaki ikilem testi, her bir hikayenin yarıda kesilerek devamını öğrencilerin tamamlamaları istenmiştir. Görüşlerinin hangi sebebe dayandırdıklarını da açıklanmasının istendiği testte, öğrencinin ahlaki ikilem düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan ahlaki ikilem testinin araştırmacının uygulaması sonucunda anlamlı farkın oluşup oluşmayacağı tespit edilmeye çalışılmıştır. İkilem Hikayelerinin daha anlaşılır olması

için birinci ahlaki ikilem öyküsüne “Doktorun İkilemi“, ikinci ahlaki ikilem öyküsüne “Patronun İkilemi“ ,üçüncü ahlaki ikilem öyküsüne “Komşunun İkilemi“ ve dördüncü ahlaki ikilem öyküsüne ise “Heinz’ın İkilemi“ isimleri verilmiştir. İkilemlerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik Analizinde ise Kohlberg’in Ahlaki muhakemeye dayalı Ahlaki İkilemleri konusunun evreleri üzerinden analiz yapılmıştır. Ahlaki İkilem Testi Ek B’de yer almaktadır. Öykülerden birinci öykü olan “Doktorun İkilemi” başlıklı ikilem Ahlaki İkilem Testi’nin örneği olarak aşağıda belirtilmiştir.

Doktorun İkilemi : Bir kadın kanserden ölmek üzeredir ve onu kurtarabilmek için tıpta bilinen başka bir yöntem kalmamıştır. Doktor, kadının altı aylık bir ömrü kaldığını bilmektedir. Kadın çok zayıflamıştır. Biraz alabileceği ağrı kesici onu öldürebilecektir. Kadın acıdan deli gibidir. Sakin anlarında doktora kendisini öldürecek dozda morfin vermesi için yalvarır. Bu acıya daha fazla dayanamayacağını zaten birkaç ayı kaldığından ölmek istediğini söylemektedir.? Doktor ne yapmalı? Morfin vermeli mi? Vermemeli mi? Görüşünüzü nedenleri ile birlikte açıklayınız.

3.3.3.Görüşme Formu

Çalışmada öğrencilerin adil olma durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından görüş alma formu geliştirilmiştir. Deney grubunda uygulanan 5 haftalık çalışma sonucunda seçkisiz olarak belirlenen 8 öğrenciye uygulanan görüş alma formunda adil olma ile ilgili sorular sorulmuştur. Görüş Alma Formu Ek C’de verilmiştir

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacının veri toplama sürecinde gerçekleştirdiği işlemler Çizelge 4'de belirtilmiştir.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Etkinlik Zaman Çizelgesi

Deney Grubunda Yapılan Etkinlikler	Hafta	Kontrol Grubunda Yapılan Etkinlikler
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere ahlaki Muhakemeye dayalı ahlaki ikilemler hakkında bilgi verilmesi.• Öğrencilere Adil Olma Tutum Ölçeği ve Ahlaki İkilem Testlerinin uygulanması.• Öğrencilerin Ahlaki İkilem ve Adil Olma Değeri hakkında ön bilgilerinin yoklanması için sözlü- soru cevap yapılması.	1 Hafta 06.04.2015	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin Adil Olma Tutum Ölçeği Ve Ahlaki İkilem Testlerinin Uygulanması.
<ul style="list-style-type: none">• Türk Devletlerindeki yönetim şekilleri hakkında bilgi verilmesi kavramların açıklanması (Demokrasi, Kut, Hak vb.).• 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kitabında yer alan soru cevap ve boşluk doldurma çalışmasının yapılması,• Yönetim şekilleri kavramlar hakkında bilgi verilirken konunun adil olma değeri ile ilişkilendirilerek öğrencilere siz olsanız ne yapardınız? Vb. sözel sorularla ahlaki ikilemler yaratılmıştır.• Yapılan ahlaki ikilemlerin adil ölçütlere göre olmasına dikkat edilmiş ve verilen ahlaki ikilemlerin neticesinde oluşabilecek olası durumlardan bahsedilerek bir ikilemde daha bırakılan öğrencinin seçtiği cevapların nedenleri ile birlikte açıklaması istenmiştir.	2 Hafta 13.04.2015	<ul style="list-style-type: none">• Türk Devletleri ve yönetim şekilleri hakkında bilgi verilmesi, ders kitabında yer alan soru- cevap ve boşluk doldurma çalışmalarının yapılması.
<ul style="list-style-type: none">• Cumhuriyetin ilanı, Türkiye Cumhuriyetinin yönetim yapısı, Türkiye Cumhuriyetinin nitelikleri konusunun anlatılması ve boşluk doldurma, soru- cevap çalışmalarının yapılması.• Kanun nasıl yapılır? İsimli etkinlik üzerinde durularak kanunların olmaması durumunda	3 Hafta 20.04.2015	<ul style="list-style-type: none">• Cumhuriyetin ilanı, Türkiye Cumhuriyetinin yönetim yapısı, Türkiye Cumhuriyetinin nitelikleri konusunun anlatılması ve boşluk doldurma, soru- cevap çalışmaları ve

adaletin varlığının sorgulaması üzerinde durulmuştur. Kitapta verilen yasalar, kanunlar ile ilgili etkinlikler öğrencilere sözlü ikilem haline getirilerek beyin fırtınası yapması sağlanmış, verilen yanıtlar üzerinde konuşularak tartışılmıştır.		etkinliklerinin yapılması.
<ul style="list-style-type: none"> • Toplum yaşamına katılma yolları konusu işlenerek kitaptaki örnek çalışmalar yapılmıştır. • Günlük hayatta öğrencilerin karşılaştıkları adaletsiz durumlara örnekler verilerek, adaletin olmadığı bir toplumda yaşanabilecek durumlara örnekler verilmiştir. • Öğrencinin bazı durumlarda kendini ahlaki ikilemde bırakmasının, empati yapmasının etkileri üzerinde konuşulmuştur. 	<p>4 Hafta 27.04.2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toplum yaşamına katılma yolları konusu işlenerek kitaptaki örnek çalışmalar yapılmıştır.
<ul style="list-style-type: none"> • Adil Olma Tutum Ölçeğinin uygulanması, • Ahlaki İkilem Testinin Uygulanması, • Görüş Alma Formunun uygulanması. 	<p>5 Hafta 04.05.2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adil Olma Tutum Ölçeğinin uygulanması, • Ahlaki İkilem Testinin Uygulanması

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin analizinde yani Adil Olma Ölçeği'nin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Ölçeği, deney ve kontrol gruplarının ön test- son testlerinin analizinin yapılmasında t-testi kullanılmıştır. Ahlaki İkilem Testi analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Ahlaki İkilem Testi'nde iki uzmandan ek kodlayıcı olarak yardım alınmıştır. Ek kodlayıcılar özellikle araştırmacının kararsız kaldığı durumlarda doğru bir şekilde analizin gerçekleştirilmesi hususunda farklı ve doğru bilgiye en yakın görüşleriyle araştırmacıya görüş zenginliği sağlamaktadır. Böylece çalışmanın güvenilirliği desteklenmiş olur.

Nitel verilerden olan Görüş Alma Formunun analizinde ise madde analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Görüş Alma Formu'nda öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrudan verilerek güvenilirliği etkilememesi sağlanmaya çalışılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Ahlaki İkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılma Etkisi'nin incelenmesi amacıyla belirlenen problemler ve alt problemler doğrultusunda elde edilen veriler istatistiki olarak çözümlenerek yorumlanmıştır.

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin adil olma ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Deney grubuna uygulanan Ahlaki İkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Adil Olma Değerinin Kazandırılmasına Etkisi ile kontrol grubundaki var olan öğretim sürecinin sürdürülme düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığına yönelik istatistiki verilerin hesaplaması yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan Adil Olma Ölçeği'nde gruplar arası oluşan farkı belirlemek için t- testi yapılmıştır. Elde edilen bulguların ve bulguların yorumlanmasına ilişkin veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Çizelge 4.3. Deney grubu ile Kontrol Grubunun Adil Olma Ölçeğine ilişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (T- Testi)

Gruplar	Testler	N	Ortalama	Standart sapma	Sd	T	p
Deney Grubu	Ön Test	24	54,42	10,70	23	1,060	0,029
	Son Test	24	64,02	12,40			
Kontrol Grubu	Ön Test	24	52,82	10,62	23	0,015	0,086
	Son Test	24	53,74	12,32			

P<0,05

Adil Olma Ölçeği'nin uygulandığı Ahlaki İkilem yani deney grubunun ön test ortalaması ($x = 54,42$) iken, son test ortalamasının ($x = 64,02$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ön test ve son testleri arasında gözle görülebilir bir fark olduğu söylenebilir [$t(23)=1,060$; $p<0,05$]. Deneysel çalışma süresince Ahlaki ikilemlere dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin son test sonuçlarında anlamlı olarak yükselmesini sağlamıştır.

Deney ve kontrol grubu ortalamalarının kıyası yapıldığında son test ortalamasının ön test ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılarak, anlamlı bir fark olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Anlamlı farkın oluşmasında öğretimde uygulanan Ahlaki Muhakemeye dayalı Ahlaki İkilemlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Adil Olma Ölçeği'nin uygulandığı bir diğer grup ise var olan sürecin devam ettirildiği kontrol grubudur. Ön test- son test karşılaştırmasına bakıldığında ön test ortalamasının ($x = 52,82$) iken son test de bu ortalama ($x = 53,74$)'dür. Var olan sürecin sürdürüldüğü kontrol grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında ciddi bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır [$t(23)=0,015$; $p>0,05$]. Adil olma değerinin öğretimde var olan sürecin sürdürülmesi adil olma değerinin kazanımında kontrol grubunun lehine sonuçlanmıştır.

Uygulanan iki testin karşılaştırılması yapıldığında anlamlı bir farktan söz etmek mümkün görünmemektedir.

Bulguların genel yorumlamasına göre Adil Olma Ölçeği'nin uygulandığı deney grubunda Ahlaki İkilemlerin kullanılarak öğretimin desteklenmesi, değer kazanımı aşamasında öğrenciyi olumlu yönde etkilemektedir. Ahlaki ikilemlerin uygulanmadığı kontrol grubunda ciddi bir farkın oluşmaması da ahlaki ikilemin öğretimde ve değer kazanımı aşamasındaki etkisini kanıtlar niteliktedir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak Ahlaki İkilemlere Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılmasında başarı sağladığı çıkarımına ulaşılmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda ahlaki ikilem düzeyine göre adil olma değeri durumu nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Ahlaki ikilemlerin deney ve kontrol gruplarında uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için öğrencilere dört farklı öyküden oluşan ahlaki ikilem testi uygulanmıştır. Bu öykülerin her biri Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerinin tek tek incelenmesi sonucunda öğrencinin nedenlerini belirterek tamamladığı ikilemlerin hangi evrelere dahil olduğunun belirlenmesi ile analiz edilmiştir. Analizler neticesinde öğrencilerin hangi evrede oldukları puanlama sistemi ile puanlanmıştır. Puanlamada da İteat ve ceza eğilimi evresi 10, saf çıkarıcı eğilim evresi 20, iyi çocuk eğilimi evresi 30, yasa ve düzen eğilimi evresi 40, sosyal antlaşmalara uyma evresi 50, evrensel ahlak ilkesi eğilimi evresi ise 60 puan olarak belirlenmiştir. Böylelikle öğrencilerin hangi evrede kaç puan aldıklarına ulaşılmıştır. Bu analizlerden her biri şöyledir.

Çizelge 4.4.Doktorun İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu				Kontrol Grubu			
Ön test	D.	Son test	D.	Ön test	D.	Son test	D.

Ö1	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30
Ö2	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30
Ö3	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30
Ö4	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö5	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30
Ö6	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ İyi çocuk eğilimi	30
Ö7	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö8	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30
Ö9	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö10	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö11	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö12	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30
Ö13	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö14	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö15	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö16	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40

Ö17	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö18	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30
Ö19	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö20	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30
Ö21	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30
Ö22	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö23	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40
Ö24	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/ Yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/İyi çocuk eğilimi	30	G.D/İyi çocuk eğilimi	30

Öğrencilerin hangi dönem ve evrede yer aldıklarını belirlemek için verilen birinci sıradaki “Doktorun İkilemi” isimli öyküde öğrencilerden öykünün devamını “Sizce?” soruları yöneltilerek devamını nedenleriyle birlikte tamamlamaları istenmiş ve verilen cevaplara göre de öğrencilerin hangi döneme girdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin;

“Doktor morfin vermemeli. Çünkü doktorun yemini var” ifadesi geleneksel dönem yasa ve düzen eğilimi evresindedir. Aldıkları değerlendirme puanı ise 40’dır.

“Doktor morfin vermeli çünkü kadın çok acı çekiyor. Acı çekmemesi için verilmeli” ifadesi, geleneksel dönemdeki iyi çocuk evresine dahil edilirken (değerlendirme puanı 30),

“Doktor morfin vermemeli çünkü doktorun görevi yaşatmaktır” ifadesi geleneksel dönemdeki yasa ve düzen eğilimi evresine (değerlendirme puanı 40) dahil edilmiştir.

Deney grubu ön testinde öğrenciler çoğunluk olarak “iyi çocuk eğilimi” ve “yasa düzen eğilimi” evresinde kalırken, son testinde “iyi çocuk eğilimi” evresinde olan

öğrenci “yasa düzen eğilimi” evresine çıkmış, yasa düzen evresinde ki öğrenci de bulunduğu evresini korumuştur. Kontrol grubu ön testinde öğrencilerin büyük bir kısmı ya “iyi çocuk eğilimi” ya da “yasa düzen eğilimi” evresinde olduğu tespit edilmiş kontrol grubu son testinde ise bu durum değişmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre ahlaki ikilemlerde dersin işlendiği deney grubunda Doktorun İkilemi hikayesinde 24 öğrenciden 13’ü son testte bir üst evreye geçerken, kontrol grubunda bu sayı 2 kişi olarak belirlenmiştir. Deney grubu ön testinde öğrencilerin aldığı puan toplamı 790 iken deney grubu son testinde bu durum 920 puan olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu ön testi öğrencilerinin aldığı puanlar toplamı 830 iken kontrol grubu son testinde bu durum 850 olarak belirlenmiştir. Puanlar toplamlarına bakıldığında da deney grubu son testlerinin ortalamasının kontrol grubu son testinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılarak deney grubu öğrencilerinin bir üst evreye çıkmakta daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır.

Çizelge 4.5. Patronun İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu				Kontrol Grubu				
Ön test		D.	Son test		D.	Ön test		D.
Ö1	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.D/ yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ yasa ve düzen eğilimi	40
Ö2	G.D/ yasa ve düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö3	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ evrensel ahlak eğilimi	60	G.D/ yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ yasa ve düzen eğilimi	40
Ö4	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa ve düzen eğilimi	40	G.D/ yasa ve düzen eğilimi	40
Ö5	G.Ötesi/	50	G.Ötesi/	50	G.D/ yasa ve	40	G.D/ yasa ve	40

	sosyal anlaşmalara uyma		sosyal anlaşmalara uyma		düzen eğilimi		düzen eğilimi	
Ö6	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20
Ö7	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö8	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20
Ö9	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20
Ö10	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö11	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20
Ö12	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö13	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20
Ö14	G.Öncesi/ saf	20	G.Öncesi/ saf	20	G.Öncesi/ saf	20	G.Öncesi/ saf	20

	çıkarcı eğilimi		çıkarcı eğilimi		çıkarcı eğilimi		çıkarcı eğilimi	
Ö15	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö16	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20
Ö17	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20
Ö18	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20
Ö19	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20
Ö21	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20
Ö22	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö23	G.Öncesi/ saf çıkarcı	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarcı eğilimi	20

	eğilimi							
Ö24	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20	G.Öncesi/ saf çıkarıcı eğilimi	20

Öğrencilerin hangi dönem ve evrede yer aldıklarını belirlemek için verilen birinci sıradaki “Patronun İkilemi” isimli öyküde öğrencilerden öykünün devamını “Sizce?” soruları yöneltilerek devamını nedenleriyle birlikte tamamlamaları istenmiş ve verilen cevaplara göre de öğrencilerin hangi döneme girdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin;

“Almamalıdır. Çünkü işe alırsa müşteri kaybına uğrar” ifadesi, Gelenek öncesi dönem saf çıkarıcı eğilim evresine girmektedir. Aldıkları değerlendirme puanı 20’dir.

“Almalıdır. Çünkü her insan ikinci bir şansı hak eder” ifadesi, Gelenek ötesi dönem sosyal anlaşmalara uyma evresine girerken (aldıkları değerlendirme puanı 50),

“ Almalıdır. Patron müşterilere ustanın iyi biri olduğunu anlatmaya çalışıp müşteri kaybetmemeyi başarabilir” ifadesi, Gelenek öncesi dönem saf çıkarıcı eğilim evresine girmektedir. Aldıkları değerlendirme puanı ise 20’dir.

Deney grubu ön testinde öğrenciler “saf çıkarıcı eğilim”, “yasa düzen eğilimi” ve “sosyal anlaşma eğilimi” evrelerinde dağılım gösterirken, deney grubu son testinde “saf çıkarıcı eğilim” ve “yasa düzen eğilimi” evrelerindeki öğrenciler “sosyal anlaşmalar” evresi ve “evrensel ahlak yasası” evresine ulaşarak evre atlayabilmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu “saf çıkarıcı eğilim” ve “sosyal anlaşmalara uyma” evresindeyken kontrol grubu son testinde de bu durum değişmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre ahlaki ikilemlerde dersin işlendiği deney grubunda Patronun İkilemi hikayesinde 24 öğrenciden 12’si son testte bir üst evreye geçerken, kontrol grubunda bu sayı 3 kişi olarak belirlenmiştir. Deney grubu ön testinde öğrencilerin aldığı puan toplamı 680 iken deney grubu son testinde bu durum 1000 puan olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu ön testi öğrencilerinin aldığı puanlar toplamı 680 iken kontrol grubu son testinde bu durum 770 olarak belirlenmiştir. Puanlar toplamlarına bakıldığında da deney grubu son testlerinin ortalamasının kontrol grubu son testinden yüksek olduğu sonucuna

ulaşarak deney grubu öğrencilerinin bir üst evreye çıkmakta daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır.

Çizelge 4.6. Komşunun İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön test Son test sonuçları

Deney Grubu				Kontrol Grubu							
Ön test		D.	Son test		D.	Ön test		D.	Son test		D.
Ö1	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	
Ö2	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	
Ö3	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	
Ö4	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	
Ö5	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	
Ö6	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	
Ö7	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	
Ö8	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	

Ö9	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö10	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö11	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö12	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö13	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö14	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö15	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö16	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö17	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö18	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö19	G.Ötesi/ sosyal	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara	50	G.D/ yasa düzen	40	G.D/ yasa düzen	40

	anlaşmalara uyma		uyma		eğilimi		eğilimi	
Ö20	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö21	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen Eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö22	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö23	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö24	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50

Öğrencilerin hangi dönem ve evrede yer aldıklarını belirlemek için verilen birinci sıradaki “Komşunun İkilemi” isimli öyküde öğrencilerden öykünün devamını “Sizce?” soruları yöneltilerek devamını nedenleriyle birlikte tamamlamaları istenmiş ve verilen cevaplara göre de öğrencilerin hangi döneme girdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin;

“İhbar etmemeli. Çünkü adil birisi olmuş ve parasının büyük kısmını hayır kurumlarına bağışlamaktadır” ifadesi, gelenek ötesi dönem sosyal anlaşmalara uyma evresine girmektedir.

“ İhbar etmelidir. Sonuçta önceden bir suç işlemiş ve cezasını çekmelidir” ifadesi Geleneksel dönem yasa düzen evresine girerken,

“ İhbar etmemeli. İnsanlık için yararlı biri olmuş. Sekiz yıl boyunca da iyi biri olarak davranmıştır” ifadesi gelenek ötesi dönem sosyal anlaşmalara uyma evresine girmektedir.

Deney grubu ön testinde öğrenciler “yasa düzen eğilimi” ve “sosyal anlaşmalara uyma” eğilimdeyken, deney grubu son testinde “yasa düzen eğilimin” deki öğrenciler “sosyal anlaşmalara uyma” evresine çıkabilmiş, “sosyal anlaşmalara uyma” evresindeki öğrenciler de mevcut konumunu korumuştur. Kontrol grubu ön testinde öğrencilerin büyük bir kısmı “yasa düzen eğilimi” ve “sosyal anlaşmalara uyma” eğilimindeyken kontrol grubu son testinde de öğrenciler mevcut durumlarını korumuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre ahlaki ikilemlerde dersin işlendiği deney grubunda Komşunun İkilemi hikayesinde 24 öğrenciden 13’ü son testte bir üst evreye geçerken, kontrol grubunda bu sayı 3 kişi olarak belirlenmiştir. Deney grubu ön testinde öğrencilerin aldığı puan toplamı 1050 iken deney grubu son testinde bu durum 1170 puan olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu ön testi öğrencilerinin aldığı puanlar toplamı 1020 iken kontrol grubu son testinde bu durum 1050 olarak belirlenmiştir. Puanlar toplamlarına bakıldığında da deney grubu son testlerinin ortalamasının kontrol grubu son testinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılarak deney grubu öğrencilerinin bir üst evreye çıkmakta daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır.

Çizelge4.7.Heinz’ın İkilemi Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu				Kontrol Grubu							
Ön test		D.	Son test		D.	Ön test		D.	Son test		D.
Ö1	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50			
Ö2	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30			
Ö3	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30			

Ö4	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50
Ö5	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ yasa düzen Eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö6	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö7	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40
Ö8	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30
Ö9	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30
Ö10	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30
Ö11	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30
Ö12	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ yasa düzen eğilimi	40	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30
Ö13	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö14	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.Ötesi/ sosyal anlaşmalara uyma	50	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö15	G.D/ iyi	30	G.Ötesi/evrensel	60	G.D/ iyi çocuk		G.D/ iyi çocuk	30

	çocuk eğilimi		ahlak yasası eğilimi		eğilimi	30	eğilimi	
Ö16	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö17	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.Ötesi/evrensel ahlak yasası eğilimi	60	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö18	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö19	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30
Ö20	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö21	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.Ötesi/evrensel ahlak yasası eğilimi	60	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30
Ö22	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.Ötesi/evrensel ahlak yasası eğilimi	60	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö23	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40
Ö24	G.D/ iyi çocuk eğilimi	30	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40	G.D/yasa düzen eğilimi	40

Öğrencilerin hangi dönem ve evrede yer aldıklarını belirlemek için verilen birinci sıradaki “Heinz’ın İkilemi” isimli öyküde öğrencilerden öykünün devamını “Sizce?” soruları yöneltilecek devamını nedenleriyle birlikte tamamlamaları istenmiş ve

verilen cevaplara göre de öğrencilerin hangi döneme girdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin;

“Çalmalıdır. Çünkü çalmazsa karısı ölecek” ifadesi geleneksel dönem, iyi çocuk eğilimi evresine girmektedir.

“Çalmalıdır. İnsan hayatı her şeyden önemlidir. İnsan öldükten sonra ilacın olmasının ne anlamı var” ifadesi gelenek ötesi dönem, evrensel ahlak yasası eğilimi evresine girerken,

“ Çalmamalıdır. Çünkü hırsızlık suçtur” ifadesi geleneksel dönem, yasa düzen eğilimi evresine girmektedir.

Deney grubu ön testinde öğrenciler “iyi çocuk eğilimi” ve “yasa düzen eğilimi” evresindeyken son testinde ya “sosyal anlaşmalara uyma” ya da “yasa düzen eğilimi” evrelerine atlayarak mevcut durumlarını olumlu olarak değiştirmişlerdir. Kontrol grubu ön testinde öğrencilerin büyük çoğunluğu “yasa düzen eğilimi” ve “iyi çocuk eğilimi” evrelerindeyken kontrol grubu son testinde ise farklı bir durum gözlenmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre ahlaki ikilemlerde dersin işlendiği deney grubunda Heinz’ın İkilemi hikayesinde 24 öğrenciden 13’ü son testte bir üst evreye geçerken, kontrol grubunda bu sayı 2 kişi olarak belirlenmiştir. Deney grubu ön testinde öğrencilerin aldığı puan toplamı 790 iken deney grubu son testinde bu durum 1010 puan olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu ön testi öğrencilerinin aldığı puanlar toplamı 530 iken kontrol grubu son testinde bu durum 880 olarak belirlenmiştir. Puanlar toplamlarına bakıldığında da deney grubu son testlerinin ortalamasının kontrol grubu son testinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılarak deney grubu öğrencilerinin bir üst evreye çıkmakta daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır.

Uygulanan dört ahlaki ikilem hikayesi ön test ve son test bulguları incelendiğinde deney grubunda ahlaki ikilemlerle değer öğretiminin yapılması öğrencinin lehine sonuçlar yaratırken, ahlaki ikilemlerin kullanılmadın değer öğretiminin yapıldığı kontrol grubunda öğrencinin mevcut durumunu korumasına neden olarak öğrencilerin aleyhine bir durum meydana getirmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin adil olma değeri ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Deney grubunda seçkisiz olarak seçilen sekiz öğrenciye son test olarak uygulanan Görüş Alma Formu’nda öğrencinin adil olma değerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Görüş alma formunda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış ve yarıda bırakılmış bir öykü verilerek öyküyü adil ölçütlere göre tamamlamaları istenmiştir. Daha sonra ise “adil olmak nedir?” sorusunu cevaplamaları beklenmiştir.

Çizelge 4.8.Siz Bu Öyküyü Adil Ölçütlere Göre Nasıl Tamamladınız? Sorusuna Deney Grubu Öğrencilerinin Verdikleri Cevaplar

Ö1	Bence bütün hayvanları hepsi yemeli, tilki aslana bunu söylemiş olabilir.
Ö2	Madem her şeyi beraber yaptık, şimdi de adil olarak paylaşmalıyız.
Ö3	Her bir hayvanı birlikte yiyelim demiş olabilir.
Ö4	Herkese eşit paylaştırılmış olabilir.
Ö5	Her bir hayvanı birlikte yiyelim demiştir.
Ö6	Her hayvanı eşit olarak pay etsinler.
Ö7	Eşit bir şekilde paylaşıp, bölüşelim olmuştur.
Ö8	Beraber yakaladık beraber yiyelim demiştir.

Öykünün adil ölçütlere göre tamamlanmasında öğrencilerin ekseriyetle üzerinde durdukları kavramlar “eşitlik ve paylaşma” olmuştur. Öykünün tamamlanmasında birbirlerine yakın cevaplar veren öğrencilerden 8’i de eşit olarak paylaşma üzerine öyküyü tamamlamışlardır. Elde edilen bulgular öğrencilerin adil olma düzeylerini geliştirdiğini göstermekle birlikte ahlaki muhakemeye dayalı ikilemlerin adil olma değerinin kazandırılmasında çalışmanın lehine sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Çizelge 4.9. Adil Olmak Nedir? Sorusuna Deney Grubu Öğrencilerinin Verdikleri Cevaplar

Ö1	Bence adil olmak herkese hak ettiğini vermektir.
Ö2	Bence adil olmak ayrımcılık yapmamaktır.
Ö3	Adil olmak kendine göre düşünmeyip herkese göre düşündürmektir.
Ö4	Herkese eşit davranmaktır.
Ö5	Ayrımcılık veya torpil yapmayıp herkese eşit davranmaktır.
Ö6	Doğru bir insan olmak ve herkese eşit davranmaktır.
Ö7	İnsanların vicdanına göre doğru karar vermesidir.
Ö8	Ayrımcılık yapmamak herkese hak ettiği gibi davranmaktır.

Öğrenciye yöneltilen “Adil olmak nedir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerden 3’ü “eşit olmak” kavramı üzerinde dururken, 3’ü “ayrımcılık ve torpil” yapılmaması, 1’i “evrensel adillikten” bahsedilirken, 1’i adaleti “hak etme” ve 1’i “vicdan” ile ilişkilendirmiştir. Verilerin analiz edildiğinde öğrencilerin adil olma kavramına vakıf oldukları ve adil olmanın gereklilikleri hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ahlaki Muhakeme Yaklaşımına Dayalı İkilemlerin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılmasındaki Etkisi çalışmasında, ahlaki ikilemlerin öğrencilerin adil olma düzeylerine etkisinin belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ve araştırmaya yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Ahlaki muhakeme yaklaşımına dayalı ikilemlerin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılmasındaki etkisini belirlemek amacıyla elde edilen bulguların sonuçları nicel ve nitel olmak üzere incelenmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin adil olma ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik tartışma ve sonuç kısmı incelenecektir.

Sosyal Bilgiler Dersi’nde Ahlaki Muhakeme Yaklaşımına Dayalı Ahlaki İkilemlerin deney ve kontrol grubunda ön test ve son test olarak uygulanan Adil Olma Ölçeği verilerine göre;

Adil Olma Ölçeği deney grubuna ön test olarak uygulanmış ve ortalama 54,42 olarak tespit edilmiştir. Yapılan ahlaki muhakeme yaklaşımına dayalı ahlaki ikilemlerle destekli öğretim sonucunda uygulanan deney gurubu son testinde bu veri 64,02 olarak artış göstermiştir. Bu yükselişin araştırmanın bulguları açısından olumlu yönde bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen anlamlı artış, ahlaki ikilemlerin eğitimde kullanılmasının öğrencinin adil olma düzeyini geliştirdiği sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Adil Olma Ölçeği kontrol grubuna ön test olarak uygulanmış ve ortalama 52,82 olarak tespit edilmiştir. Deney grubundan farklı olarak var olan eğitim sürecinin sürdürüldüğü kontrol grubu son testinde bu veri 53,74 olarak değişim göstermiştir. Ulaşılan kontrol grubu ön test ve son test verilerine göre ciddi bir artıştan söz etmek mümkün değildir. Bu fark, ahlaki ikilemlerin kullanılmadığı kontrol grubunda öğrencinin adil olma değeri kazandırılma süreci için aleyhine bir durum olarak sonuçlanmıştır.

Deney grubu ön test sonuçları ile kontrol grubu ön test sonuçları arasında oluşan fark çok ciddi olmamakla birlikte deney grubu son testi ile kontrol grubu son testi arasında oluşan farkın uygulanan ahlaki ikilemlerle değer öğretiminde adil olma değerinin kazandırılmasına yönelik önemli bir yeri olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda ahlaki ikilem düzeyine göre adil olma değeri durumu nedir?” verilerine göre;

Ahlaki İkilem Testi deney ve kontrol grubunda ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dört ayrı ikilemden oluşan Ahlaki İkilem Testi deney grubu birinci ikilem ön testinde öğrenciler çoğunluk olarak iyi çocuk eğilimi ve yasa düzen eğilimi evresinde kalırken son testinde iyi çocuk eğilimi evresinde olan öğrenci yasa düzen eğilimi evresine çıkmış, yasa düzen evresinde ki öğrenci de bulunduğu evresini korumuştur. İkinci Ahlaki İkilem ön testinde öğrenciler saf çıkarıcı eğilim, yasa düzen eğilimi ve sosyal anlaşma eğilimi evrelerinde dağılım gösterirken, saf çıkarıcı eğilim ve yasa düzen eğilimi evrelerindeki öğrenciler sosyal anlaşmalar evresi ve evrensel ahlak yasası evresine ulaşarak evre atlayabilmişlerdir. Üçüncü Ahlaki

İkilem ön testinde öğrenciler yasa düzen eğilimi ve sosyal anlaşmalara uyma eğilimindeyken yasa düzen eğilimdeki öğrenciler sosyal anlaşmalara uyma evresine çıkabilmiş, sosyal anlaşmalara uyma evresindeki öğrenciler de mevcut konumunu korumuştur. Dördüncü Ahlaki İkilem ön testinde öğrenciler iyi çocuk eğilimi evresindeyken son testinde sosyal anlaşmalar uyma ve yasa düzen eğilim evrelerine çıkabilmişlerdir. Birinci ikilem Doktorun ikileminde deney grubu ön test puanları toplamı 790 iken son test puanı 920 olarak değişiklik göstermiş, kontrol grubu ön test puanları 830 iken, son test puanları 850 olarak değişmiştir. İkinci ikilem olan Patron'un ikileminde deney grubu ön test puanları toplamı 680 iken son test puanları 1000 olarak artış göstermiş, kontrol grubu ön test puanları 680 iken, son test puanları ise 770 olarak değişiklik göstermiştir. Üçüncü ikilem olan Komşunun ikileminde deney grubu ön test puanları toplamı 1050 iken son testi 1170 olarak artış göstermiş, kontrol grubu ön test puanları toplamı 1020 iken son testi 1050 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü ikilem olan Heinz'in ikileminde deney grubu ön test puanları toplamı 790 iken son testi 1010 olarak artış göstermiş, kontrol grubu ön test toplamları 530 iken, son test toplamı 880 olarak değişiklik göstermiştir. Her iki grupta da belli oranda artış gözlenmesine rağmen artışların anlamlı farklılık oranına göre deney grubu toplamlarının kontrol grubu toplamlarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubu farkının kontrol grubundan anlamlı derece yüksek olmasının sebebi ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin değer kazanımında ki etkisini kanıtlar niteliktedir.

Ahlaki İkilem Testi kontrol grubu dört ayrı ikileme göre ön test son test sonuçlarında birinci ikilemde öğrencilerin çoğunluğunun iyi çocuk eğilimi ve yasa düzen eğilimi evresi, ikinci ikilemde saf çıkarıcı ve yasa düzen eğilimi evresinde, üçüncü ikilemde yasa düzen evresinde ve dördüncü ikilemde ise iyi çocuk eğilimi ve yasa düzen evrelerinde dağılım göstererek son test sonuçlarının ön test sonuçlarından farklı olmadığı bulgulanmıştır. Ahlaki muhakeme yaklaşımına dayalı ahlaki ikilemlerle adil olma değerinin kazandırılması çalışmasında deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılarak ahlaki ikilemlerin değeri içselleştirme konusunda var olan eğitim sürecinden daha başarılı olduğuna ulaşılmıştır.

Çetin Balcı (2009), yapmış olduğu çalışmada Çoklu Zeka Yöntemlerinin adil olma değerinin kazandırılmasına yönelik olarak uygulanan Adil Olma Ölçeği t-testi

sonuçlarında, deney ve kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aladağ (2009), değer eğitimi yaklaşımlarının sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik yapmış olduğu çalışmada Sorumluluk Ölçeği hazırlanmış ve bu ölçek deney ve kontrol gruplarına çalışma öncesi ve sonrası olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney öncesi uygulanan ön test ile kontrol grubu ön testleri arasında fark gözlenmezken, deney grubu son testi ile kontrol grubu son testi arasında ciddi bir fark ortaya çıkmıştır. Çalışmada deney grubu son testinde elde edilen verilere göre değer eğitimi yaklaşımlarının değer kazanımı aşamasında değer yaklaşımları uygulanmamış olan kontrol grubuna nazaran değeri içselleştirme adına anlamlı derece fark olduğu saptanmıştır. Dilmaç (2007), yapmış olduğu çalışmada bir takım değerlerin kazandırılmasında insani değerler eğitim programının etkisini belirlemek istemiş ve merkeze alınan değerlerden olan hoşgörü, dürüstlük, saygı, dostluk, sorumluluk gibi değerlerin kazandırılması sürecinde değer kazanımını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Tahiroğlu (2011)'nin çalışmasında doğa sevgisi, sağlıklı olma ve temizlik değerlerine ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi amaçlanmış ve yapılan çalışmada bu değerlerin kazandırılmasına ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler doğa sevgisi, sağlıklı olma ve temizlik değerlerinin kazanımında deney grubu son testlerinin kontrol grubu son testlerinden yüksek çıkması deney grubunun lehine bir sonuç yaratmıştır.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, öğrencilerin adil olma tutumlarını belirlemek için uygulanan Adil Olma Ölçekleri, beraberinde uygulanan öğretim yöntemleriyle beraber ya başarı sağlıyor ya da mevcut başarıyı etkilemiyor. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmada uygulanan Ahlaki Muhakeme Yaklaşımına Dayalı Ahlaki İkilimlerin Adil Olma Değerinin kazandırılmasında değer içselleştirilmesi adına başarı sağladığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemlerine yönelik tartışma ve sonuç kısmı incelenecektir.

“İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin adil olma değeri ile ilgili görüşleri nelerdir?” verilerine göre;

Öğrencilerin adil olma değerini içselleştirme durumlarını belirlemek için görüş alma formu uygulanmıştır. Deney grubu son testinde öğrencilere uygulanan görüş alma formu ile öğrencilerin adil olma değerini kavradıkları ve verilen öyküyü adil ölçütlere göre tamamladıkları saptanmıştır. Verilen öykünün devamını adaletli bir şekilde tamamlayan öğrenciler “eşit bir şekilde pay edilmesi” gerektiği üzerinde hem fikir olmuşlardır. Öğrencilerin “adil olma nedir? “ sorusuna yaptıkları tanımlardan yola çıkarak öğrencinin kelime ve tanım anlamında da adil olma değerini içselleştirdikleri kanısına varılmıştır.

Balcı (2009)’nın yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin adil olma değeri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşme formunda ön test ve son test sonuçlarının deney ve kontrol gruplarından birbirlerinden farklı olmadığı her iki grubunda birbirine yakın cevaplar verdiklerine ulaşılmıştır. Sadece önem sırasına göre farklılık arz eden çalışmanın bulgularında görüş alma formunun “adil olma değerinin içerik bilgisi kazandırılmasında” bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tahiroğlu (2011)’nin yaptığı çalışmaya göre ise kazandırılması hedeflenen değerlerin içselleştirilmesinde uygulanan görüş alma formlarının çalışmana lehine sonuçlanarak değer kazanım davranışlarını olumlu yönde etkilediği bilgisine ulaşılmıştır. Irlen ve Dorr (2002)’un yaptığı çalışmalarda ise ahlaki ikilemlerin değer kazanımda çok etkili bir öğretim tekniği olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, öğrencilerin adil olma tutumlarını belirlemek için uygulanan ikilem ve görüşme formları, beraberinde uygulanan öğretim yöntemleriyle beraber ya başarı sağlıyor ya da mevcut başarıyı etkilemiyor. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmada uygulanan Ahlaki Muhakeme Yaklaşımına Dayalı Ahlaki İkilemlerin Adil Olma Değerinin kazandırılmasında değer içselleştirilmesi adına ikilemlerin ve görüşme formlarının başarı sağladığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Ahlaki ikilemlerin değer kazanımın aşamasında öğrencinin değer öğrenimlerine olumlu katkı sağladığı düşünülerek Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Ahlaki İkilemlerden oluşan etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin Ahlaki İkilem uygulaması konusunda yeterli bilgiye sahip olabilmesi için öğretmen kılavuz kitaplarında ahlaki ikilemler hakkında yeterli bilgiye yer verilmeli ders kitapları bu yönde revize edilmelidir.
- Son yapılan düzenlemelere göre değerler eğitiminin ders olarak okutulması görevinin sınıf öğretmenlerine verilmesi ve içinde barındırdığı değerlerin sosyal bilgiler dersine olan yakınlığının göz ardı edilmesinden dolayı değer kazanım aşamasında eksiklikler yaratacağı düşünülerek bu dersin sosyal bilgiler öğretmenleri ile birlikte yürütülmesi öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Akay, Z. D. (2002). *Değerlere Karşı Düşünce ve İlgi Etiği, Kollektif (Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri)*. Vadi Yayınları, Ankara.

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı: Ankara.

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No: 16, Aralık, 9-27.

Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt 17, No: 2, Mayıs, 403-414.

Akot, B. (2013). Değerler Eğitimi Açısından İnsan-ı Kamil Düşüncesi ve Günümüzde Karşılaşılan Zorluklar. *Journal Of İslamic Reseacrch*, Cilt 24, Sayı: 1, 56-70.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Allard, J. E. (2001). A Study Of TheResult Of Program To Teach Moral Development ToFifth Grade Students. *Unpublished Doctorate Thesis*, Kentucky University, USA.
- Altinkulaç, A. ve Uslu, S., (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Ahlaki İkilem Yaklaşımı Yoluyla Öğretimi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 7, Sayı: 3, Temmuz, 383-407.
- Arslandoğlu, İ. (2005). Türk Değerleri Üzerin Bir Değerlendirme, w3.gazi.edu.tr/-iarslan/turkdeğerleriuzerine.pdf adresinden 18 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanterinin Dilsel Eş Değerlik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 27, Sayı: 27, 15-38.
- Ateş, F. (2014), İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Ayasbeyoğlu, N. (1991). İslamiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'an-ı Kerim'in Eğitim ile İlgili Ayetlerin Tahlili. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Aydın, M. Z. (2013). Değerlerin Eğitimi Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Uluslar Arası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu*, www.mehmetzekiaydin.com/alimalarim/bdd/ddmsel_toplantilar.html adresinden 15 Mayıs 2015 Tarihinde alınmıştır.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

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

Bakaç, E. (2013). Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı: 4, 303-309, ISSN: 2146-9199.

Balcı, E. Ç. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adil Olma Değerinin Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Baydar, P. (2009). İlköğretim Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Adana.

Baysal, N. (2013), Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Niğde.

Beil, B. (2003). *İyi Çocuk Zor Çocuk. Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?*, Yorulmaz, C. (Çeviren).Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Beldağ, A. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli

Örneği).*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Bilsky, W. Ve Koch, M. (2000). On The Content and Structure Of Values: Universals Of Methodological Artefacts?, *Paper Presented At The Fifth International Conference On Logic and Methodology*, October 3-6, Cologne, Germany.

Bottery, M. (2000). Value Education. Teaching Values And Citizenship Across The Circulum. Bailey, R. (Edt.), London, Kogan Page.

Bozdaş, Ş. (2013), Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri İle Değerler Eğitim Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Can, G. (2006). *Kişilik Gelişimi Psikososyal Ahlak Gelişimi (Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi)*. Yeşilyaprak, B. (Edt.), , Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Can, Ö. (2008), Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Cesur, S. ve Küyel, N. (2010), Ebeveynlerin Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 29, 91-120.

- Coşkun, D. (2011), İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi (Denizli İli Örneği).*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Çağlayan, A. (2006). *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi*. Değerler Eğitimi Yayınları, İstanbul.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 21, No 3, Eylül, 1035-1048.
- Çelikkaya, T. ve Demirbaş Öztürk, Ç. (2013), Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere İlişkin Görüşleri *Internaitonal Journal Of Social Science*, Volume 6, Issue 5, 527-556.
- Çinemre, S. (2013). Bir Ahlak Eğitimsi Olarak Lawrence Kohlber. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1, 143-164.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No 28, Aralık, 69-99.
- Daghfous, N.,Petrof, J. V. ve Pans, F. (1999). Values And Adaption Of Innovations *Accross Cultural Study, Journal Of Consumer Marketing*, 16(14), 314-331.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

- Dılmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı: Konya.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi, Öztürk, C. (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, A. (2009). *Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Nobel Yayın, Ankara.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi, *İnternationa Of Tursihor Turkic*, Winter, 8 (1), 1321-1333.
- Ergün, S. (2013). Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., ve Ersoy, A. (2014). Bir Eğitimde teknoloji Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 65-86

- Germaine, R. W. (2001). Values Education Influence on Elementary Students Self Esteem. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Universty San Diego: USA.
- Gilligan, C. (1977). In A Different Voice Women's Conceptions Of Self And Of Morality, *Harvard Educational Review*, Vol 47, No 4, Nowember.
- Göçmen, D. (2003). Karl Marks'ın Ahlak Felsefesi ve Adalet Teorisiyle Olan İlişkisi Üzerine. *Proksis: Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi*, No: 10, Yaz, 255-278.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları (Elazığ İli Örneği)*. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu (26- 28 Kasım 2004)*, 727-741, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı: 1, 95-134.
- Gültekin, F. (2007). Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin Hoşgörü Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Gündüz, T. (2010). Üstün Zekalı Çocuklarda Ahlak Gelişimi ve Eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157-177.
- Gündoğan, A. O. (2002). *Ahlaki Hayatımızın Kaynağında Toplumculuk Bireycilik Tartışması. Bilgi ve Değerler Sempozyumu Bildirileri*, Ankara, 255-261.

Güngör, E. (1993).*Değerler Psikolojisi, Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişim*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları: Amsterdam.

Güngör, E. (1998).*Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning And Teaching About Values: A Review Of Recent Research. *Cambridge Journal Of Education*, 30 (2), 169-202.

Harris, E. L. (1991). Identifying Integrated Values Education Approaches In Secondary School, Doctora Thesis Texas A&M University.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. Akbaş Kunt, S. (Çeviri). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

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.

Herman, W. E. (2005). Values Acquisition and Moral Development: An Integration Of Freudian, Eriksonian, Kohlbergian and Gilliganian Viewpoints in Values Development, July, 24-29, Eric Document, No: ED490607.

Hopwood, N. (2007), Values in Geographic education: Pupils Perspectives *Pupils Perspectives*. Paper presented at the 4th Annual International Conference on Research in Geographic Education "Geography in the Americas:

Collaboration on Research and Education", Universidad de La Serena, Chile, 21-25 May, Web: <http://users.ox.ac.uk/~lina0699Hopwood%20RGE%202007.pdf>. adresinden 28 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.

Hökelekli, H. (2013). Adalet. *Dem Dergisi*, Yıl 2, Sayı: 5, 132-137.

Izgar, G. (2013). İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Irlen, S. andDorr, A. (2002), Teen Television As A Stimulus For Moral dilemma Discussions Adolescentgirls Conversation About Davson's Creek, Frealesandgeeks, Get Real and 7 ThHeaven, PaperPresented at The Annual Meeting of The American Educational research Association, New Orleans, April 1- 5 Eric document No: SO033887.

İşcan Demirhan, C. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kabadayı, T. (2013). Hakkaniyet Adaletin Temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15.

Kahle, L. R. (1938). Social Values And Social Change: Adaptation To Life In America Praeger, New York, NY.

Kabadayı, T. (2013). Hakkaniyet Adaletin Temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15.

Kantar, Ş. (2014). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Kabadayı, T. (2013). Hakkaniyet Adaletin Temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15.

Kara, M. (2013). Kur'an'da Adalet Kavramı ve Güncel Değeri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 34, 137-172.

Karma, E. Ve Kahil, R. (2005), The Effect Of Liveng Values: An Educational Program on Behaviorsand Altitudes Of Elementary Students İn A Private School in Lebanon, *Early Childhood Education Journal*, Vol 33, No 2, October.

Kabadayı, T. (2013). Hakkaniyet Adaletin Temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15.

Katılmış, A. (2010), Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Kayaoğlu, İ. (1986). İslamda Adalet Mefhumu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1, DOI: 10.1501/ilhfak_0000000684.

Keklik, İ. (2009), KPSS Gelişim Psikolojisi Konu Anlatımı ve Soru Bankası. *Uzman Kariyer Yayınları*, Ankara.

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

Kirschenbaum, H. (1995). 100 Ways To Enhance Values And Morality In Schools And Youth Settings. Allyn ve Bacon, Massachusetts.

Koç, M., Çolak, T. S., Kocaman, O. ve Bayraktar B. (2009). Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Üniversite Öğretim Elemanları İle Öğrenciler Arasındaki Etkileşimin Ahlaki Düzeyi. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı: 2, 757-770.

Komisyon (2014), *KPSS Konuşa Konuşa Eğitim Bilimleri Gelişim Psikolojisi*. İhtiyaç Yayınları: Ankara.

Kula, N. (2006). *Gençlik Döneminde Kimlik ve Din*. Hökeleki, H. (Edit.), *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*, Dem Yayınları, İstanbul.

MEB (1739), Milli Eğitim Temel Kanunu, mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_O/temelkanun_O.html adresinden 05 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.

MEB (2004), Sosyal Bilgiler Programı (6-7). <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem:1&kno:39> adresinden 08 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.

MEB (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı Klavuzu*, Ankara.

Memişoğlu, H. (2013), İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri, *Jasss Dergi*, Cilt 6, Sayı 3, 405-425.

Naylor, D. T. ve Diem, R. (1987), *Elementary And Middle School Social Studies*, New York, Rondon House.

Oktaylar, H. C. (2014). *KPSS Eğitim Bilimleri Gelişim Psikolojisi*. Yargı Yayınevi, Ankara.

Öğretici, B. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 217-239.

Özlem, D. (2002). *Değerler Sorununda Nesnelcilik Mutlakçılık ve Öznellik-Rölativizm Tartışması Üzerine. Bilgi ve Değerler Sempozyumu Bildirileri*, Vadi Yayınları, Ankara.

Palermo, J. and Evans, A. (2004). Can Education Add Value To Values A Study Of Law Students, Online Submission, Paper Presented At The Annual forum Of The Association For Institutional Research (AIR), 44 TH, Boston, May 28-Jun 2, Eric Document ED 491014.

Prencipe, A. (2001), Children's Reasoning About The Teaching Of Values, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, University Of Toronto.

Richert, P. L. (2005), Teacher Attitudes Regarding The Teaching Of Morals and Values in The Curriculum, Master Of Science In Education Thesis, California State University.

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

Roy, A. (2003). Faktor Analysis and Initial Validation Of The Personal Values Inventory, Unpublished Doctorate Dissertation, Tennessee State University, USA.

Sağnak, M. (2005). İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Öğretmenlerin Değer Uyum Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 207-228.

Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Adana.

Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri, Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı: 10, 73-88.

Schwartz, S. H. (1992). Universals In The Content Structure Of Values: Theoretical Advances And Empirical Tests In 20 Countries On Zanna (Ed.), *Advances In Experimental Social Psychology*, Sayı 25, 1-65, New York, Academic Press.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim Ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sevinç, M. (2006), Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları, Ahlak ve Değerler, Mehmetoğlu ve Mehmetoğlu (Edt.), Litera Yayıncılık, İstanbul.

Simmons, C. (1999), A Comparative Study Of Educational And Cultural Determinants Of Adolescent Values, *Journal Of Beliefs Ve Values*, 20 (2), 208-218.

Şahin, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının Değerler Eğitimi Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tahiroğlu, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik Ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi Ve Değerlere İlişkin

Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tanık, B. (2012).*Eğitim Bilimleri KPSS Gelişim Psikolojisi*, Yediiklim Yayınları, Ankara.

TDK

Sözlüğü

(2015),http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.558881ee707f73.80089945 adresinden 12 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.

Thompson, G. W. (2002), The Effects Of Character Education On Students Behavior, Doctora Thesis, East Tennessee State University.

Thornberg, L. (2008). The Lack Of Professional Knowledge İn Values Education. *Teaching And Teacher Education*, 24, 1791- 1798.

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

Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te Adalet kavramı, *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6.

Tozlu, N. (1992), Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler, *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları*, No: 7.

- Tural, A. Ve Gürgil, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere İlişkin Görüşleri. *TSA Dergi*, Yıl 16, Sayı 2, 103-114.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Yazar, T. (2010), İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-527.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 11, Sayı: 2, 65-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. baskı).Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci- Veli Görüşleri.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü:
Ankara.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128

EKLER

Ek A: Adil Olma Tutum Ölçeği

ADIL OLMA ÖLÇEĞİ

DEĞERLİ ÖĞRENCİLER;

Bu anket, Sosyal Bilgiler dersi “Adil Olma Değerini” değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular, ikinci bölümde adil olma değerini içselleştirme düzeylerini incelemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu anket doğrultusunda toplanacak veriler yalnızca bu araştırma için kullanılacak, bunun dışında herhangi bir kişi ya da kuruma *kesinlikle* verilmeyecektir. Bu çalışmanın başarıya ulaşmasında sizlerin görüşleri son derece önemlidir. Bu nedenle size uygun ifadeyi işaretlerken samimi ve objektif olmaya özen gösteriniz. Ankete verdiğiniz samimi cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Burcu KOCABIYIK

I. BÖLÜM

1-Adınız Soyadınız:.....

2- Okulunuzun Adı:.....

3- Sınıfınız:

4- Cinsiyetiniz: K() E()

II. BÖLÜM

Aşağıda adil olma değerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz.

	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bir sorunla karşılaştığımda, karşıdaki kişiyi dinlemeden karar verebilirim.				
2. Trafik polisinin olmadığı yerlerde, kırmızı ışıkta geçebilirim.				
3. Adil olma her türlü problemin çözümü için en iyi davranış şeklidir.				
4. Arkadaşım ile oynadığım oyunları, kazanmak için küçük hileler yapabilirim.				
5. En iyi arkadaşım biriyle kavga edecek olsa, arkadaşımın haklı ya da haksız olduğuna bakmadan onun yanında olabilirim.				
6. Öğretmenime iyi durumlarımı söyleyebildiğim gibi, bir hatam olduğunda da söyleyebilirim.				

7. Adil olmayan bir durumla karşılaştığımda beni ilgilendirmese bile daha adil çözüm yolları arayabilirim.				
8. Bir devlet kurumunda görev yapan yönetici; sevdiği yakınlarına işe uygun olup olmadığına bakmadan yanında iş verebilir.				
9. Arkadaşımın çok çalışıp kötü not alması, buna rağmen benim hiç çalışmadan iyi not almam hoşuma gidebilir.				
10. Her zaman adil olmak gerekmez çoğu zaman kişi önce kendini düşünebilir.				
11. Adil bir insan olmak, çoğu zaman kişiyi zor durumda bırakabilir.				
12. Adil bir insan olmak, çoğu zaman kişiyi zor durumda bırakabilir.				
13. Adil olmak benim için çok önemlidir.				
14. Adaletin olmadığı bir ortam beni mutlu eder.				

Ek B: Ahlaki İikilem Testi

Öykü 1/ Doktorun İikilemi:

Bir kadın kanserden ölmek üzeredir ve onu kurtarabilmek için tıpta bilinen başka bir yöntem kalmamıştır. Doktor, kadının altı aylık bir ömrü kaldığını bilmektedir. Kadın çok zayıflamıştır. Biraz alabileceği ağrı kesici onu öldürebilecektir. Kadın acıdan deli gibidir. Sakin anlarında doktora kendisini öldürecek dozda morfin vermesi için yalvarır. Bu acıya daha fazla dayanamayacağını zaten birkaç ay kaldığından ölmek istediğini söylemektedir.?

Doktor ne yapmalı? Morfin vermeli mi? Vermemeli mi ? Görüşünüzü nedenleri ile açıklayınız.

Öykü 2/ Patronun İikilemi:

Bir işveren benzin istasyonu sahibidir. Kendisine yardımcı olacak bir ustaya ihtiyacı vardır. İyi ustalarda güç bulunmaktadır. Başvuranların içinden en iyisi insanlar tarafında seilmeyen Ahmet isminde biridir. İşveren Ahmet'e karşı önyargılı olmadığı halde, müşterilerinin birçoğu bu adamı sevmediği için onu işe almaya çekinir.

Eğer bu Ahmet çalışmaya başlarsa müşterileri başka yerlerde iş yapmayı tercih edebilirler. Bu nedenle işveren, bu ustaya başkasını bulduğunu söylemeye karar verir. Ancak, Ahmet kadar usta birisini bulamadığı için henüz kimseyi işe almamıştır. İşveren ne yapmalı? Ahmet'i işe almalı mı almamalı? Tercihinizi nedenleri ile açıklayınız..

Öykü 3/ Komşunun İkilemi:

Bir mahkum hırsızlık suçundan hapistedir. 10 yıla mahkum olmuştur, fakat birkaç sene sonra hapisten kaçır ve yeni bir şehre başka bir isim ile yerleşir. Sekiz sene yoğun bir şekilde çalışır kendi işini kurmak için para biriktirir. Müşterilerine adil davranır, çalıştırdığı işçilere iyi para verir. Kazandığı paranın büyük bir kısmını da hayır kurumlarına yatırmaktadır. Ancak, birgün eski komşusu onun sekiz yıl önce polisten kaçır ve polisin aradığı adam olduğunu anlar.?

Komşu bu adamı polise ihbar etmeli midir? Etmemeli midir? Nedenleri ile açıklayınız?

Öykü 4/ Heinz'ın İkilemi:

Avrupada bir kadın az görülen kanser hastalığının bir türü nedeni ile ölmek üzeredir. Aynı kentte bulunan bir eczacının keşfettiği radyumun bir formu olan ilaç onu kurtarabilecektir. Eczacı, ilacın maliyetinin on kat fazlası olan 2000 dolar fiyat talep etmektedir. Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç alarak ancak 1000 dolartoplayabilir.

Heinz eczacıya, karısının ölmek üzere olduğunu söyleyerek, ondan ilacı ya daha ucuza vermesini, yada Paranın yarısını daha sonra vermeyi önerir. Fakat eczacı, ? bu ilacı ben buldum ve para kazanmak istiyorum! der ve Heinzin önerisini kabul etmez. Bunun üzerine çaresi kalmayan Heinz, bir gece eczaneye gizlice girerek ilacı çalar?? Heinz ilacı çalmalı mı? Çalmamalı mı? Niçin böyle yapmalı veya yapmamalı nedenlerinizi, gerekçelerinizi açıklayınız.

EK C: GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Ormanda kötü bir dönem yaşıyorlmuş. Büyüklere, güçlülere yem olan güçsüz hayvanlar iyi saklanıyor kendilerini iyi koruyorlarmış. Bu durum karşısında aslan ayı ve tilki güçlerini birleştirmeye karar vermiş. Üçlü ittifak yapınca da bir başkan seçmek gerekmiş. Aslan oy birliğiyle başkan ayı ile tilki de eşit başkan yardımcıları olmuş.

Bu idari meseleleri hallettikten sonra avlanmaya çıkmışlar. Ve örgütlenmenin meyvelerini kısa sürede almışlar. Yardımcılarının desteğiyle aslan bir yaban eşiği yakalamış. Sonra bir ceylanı kıstırmış olan ayıya yardım etmişler. Ceylan da yakalanmış. Ardından aslan ile ayının korkuttuğu bir tavşan tilkinin pençelerinin arasına düşmüş.

Üçü de yüklü olarak ilk buluşma yerlerinde bir araya gelmiş. Üçünün de neşesi yerindeymiş ama üçünün de karnı açlıktan gurulduyormuş. Avları ortaya koymuşlar ve aslan ayıya dönüp sormuş: şimdi bunları paylaşma zamanı geldi. Tabii ki hakka ve hukuka göre paylaşacağız. Söyle bakalım ayı senin fikrin nedir? Ayı hemen cevap vermiş. “durum ortada sayın başkan, yaban eşiği sizin, ceylan benim. Tavşan da tilkinin.” Aslan bu duruma çok sinirlenmiş sonra tilkiye dönmüş bu senin arkadaşın haktan hukuktan hiç anlamayan cahilin tekiymiş. Şimdi sen söyle bakalım fikrini. Tilkinin cevabı ise.....

Hikâyeyi okuduktan sonra soruları cevaplayınız.

1. Siz bu öyküyü adil ölçütlere göre nasıl tamamladınız?

2. Adil olmak ne demektir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Burcu KOCABIYIK

Doğum Yeri: Kula/ Manisa

Doğum Yılı: 1991

Medeni Hali: Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise: Bayraklı Lisesi / 2005-2009

Lisans: Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı / 2009-2013

Yabancı Dil: İngilizce

