



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF SOSYAL
BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER
ALAN HOŞGÖRÜ VE ADİL OLMA DEĞERLERİNE
SAHİP OLMA BOYUTUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
İbrahim YARAŞ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Necati BOZKURT**

Hatay–2015

**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF SOSYAL
BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER
ALAN HOŞGÖRÜ VE ADİL OLMA DEĞERLERİNE
SAHİP OLMA BOYUTUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
İbrahim YARAŞ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Necati BOZKURT**

Hatay–2015

ONAY

İBRAHİM YARAŞ tarafından hazırlanan “**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN HOŞGÖRÜ VE ADİL OLMA DEĞERLERİNE SAHİP OLMA BOYUTUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**” jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	İmza
Yrd. Doç. Dr. Necati BOZKURT (Tez Danışmanı-Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER (Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR (Üye)	

İbrahim Yaraş Tarafından Hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü Ve Adil Olma Değerlerine Sahip Olma Boyutunda Değerlendirilmesi**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.** .

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Toplumun yapı taşı olan değerlerin öğrencilere kazandırılmasında okulun ve öğretmenin yeri yadsınamaz. Öğrencilerin örnek olarak gördüğü öğretmenler değerler eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Değerler eğitiminin tam olarak verildiği değerlerin her yönüyle kavratılıp, yaşantıya dönüştürdüğü toplumlar birlik, beraberlik, hoşgörü, adalet ve güvenin olduğu geleceğe ümitle bakabilen toplumlardır.

Değerler belli bir program çerçevesinde ve öğrenci seviyelerine uygun olarak verilmelidir. Bireylere davranışlarını bilinçli bir şekilde ve toplumun anlayışına uygun olarak göstermelerini sağlamak değerler eğitiminin önemli amaçlarından biridir. Bu süreçte öğretmenin bu değerlere ne kadar sahip olduğu algısı ve öğrencilerin onu nasıl değerlendirip ne kadar faydalandığı önemli bir problemdir. Bu açıdan çalışmada öğretmenlerin hoşgörü ve adil olma değerine ne kadar sahip olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmamız beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amaç ve önemi üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde değerlerle ilgili genel bilgiler verilerek kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışıldı.

Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanmasından değerlendirilmesine kadarki süreç ele alındı.

Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlanarak tablolar halinde sunuldu.

Beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve bu çalışma ile ilgili önerilerde bulunuldu.

Araştırmada akademik bilgi ve deneyimlerinden yararlanma şansı bulduğum, beni yönlendiren değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr.Necati Bozkurt'a, araştırma sürecinde zamanını bana ayırarak rehberliğinden yararlanmamı sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bayram Özer'e araştırma sürecinde yardımlarından yararlandığım ve desteklerini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. İbrahim Bilgin'e ve Doç. Dr. Cengiz Tüysüz'e, özellikle araştırmamın ilk aşamalarında görüşlerinden faydalandığım Doç. Dr. Eyyup Coşkun'a, yine görüşlerinden faydalandığım ve değerler eğitiminin önemi üzerinde duran değerli hocam Doç. Dr. Erdal TATAR'a bana verdikleri desteklerden dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmada, bana yardım eden ve destek sağlayan, akademik gelişimime ve araştırmaya katkı sağlayan herkese teşekkür ederim.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN HOŞGÖRÜ VE ADİL OLMA DEĞERLERİNE SAHİP OLMA BOYUTUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi, İbrahim YARAŞ
İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi,2015
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Necati BOZKURT

ÖZET

Hızla gelişen dünyamızda insanlar arası iletişim ve etkileşim farklı yönlerde ve yoğunlukta olmaktadır. Bu gelişimi sadece teknolojik ve ekonomik bir ilerleme ve etkileşim olarak algılasak süreci dar alana hapsedmiş oluruz. Oysaki insanlar ve toplumlar arası birliktelik ve tanınma kültürel, ahlaki ve evrensel değerler boyutunda da olmaktadır.

Bu evrensel değerler eğitim-öğretim süreci içerisinde eğitim kurumlarında öğretilmekte ve sosyal hayatta yaşanabilirlik bakımından kendine yer bulmaktadır. Bunun öğretilmesinde ve model olarak örnek alınmasında öğretmenin yeri yadsınamaz. Toplum eğitim sisteminden hakkı gözeten, adil, saygılı, saygın ve hoşgörülü bireyler yetiştirmesini istemektedir.

Bu araştırmada da toplumun beklentisine uygun olarak evrensel değerler içerisinde önemli bir yere sahip olan hoşgörü ve adil olma değerleri, öğretmenin bu değerlere sahip olma durumu, öğretmenin kendini algılama düzeyi ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ele alınmaya çalışılmıştır.

Betimselalan çalışmasıolan bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulunda çalışan 5. sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen nicel veri toplama araçları vasıtasıyla toplanmıştır. Nicel verileri toplamak için 85 öğretmen ve 540 öğrenci örnekleme yer almıştır. Araştırmada öğrenciler öğretmenlerin kendilerine genel olarak adil ve hoşgörü ile yaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğrenciler eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmenlerini model olarak aldıklarını ve onlardan çok yönlü etkilendiklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler de kendilerini adil ve hoşgörülü olarak algılamaktadır.

ANAHTAR KELİMELER

Adil Olma, Hoşgörü, Değer Eğitimi, Sosyal Bilgiler



**THE EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS HAVING THE
VALUE OF TOLERANCE AND FAIR IN WHICH TAKE PLACE IN FIFTH CLASS
STUDENTS' SOCIALSCIENCE SCHEDULE**

**Master Thesis, İbrahim YARAŞ,
The Primary Major Science Section, 2015
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Necati BOZKURT**

ABSTRACT

Influent and communication between people happens in different ways and in different density. If we think that this improvement is only a technological and economical progression, we limit process. However being together of people and societies and recognizing each other happens in cultural, moral and universal values immersion, too. These universal values are taught during education process and they take place in social life. The importance of teacher shouldn't be ignored in teaching these values. They are models for students, society want the system of education to grow students as fair, respectful, honorable and tolerant persons. In this research, the values of tolerance and being fair which are very important in universal values are tried to be appraised according to teacher's condition of having these values, teacher's level of perception of himself and thoughts of students.

In this research, the situation is tried to be examined as it exists. So, it can be said that it is description. Universe of research consists of fifth class teachers and students of ten primary school in Hatay in 2012-2013. Findings are gathered by quantitative data gathering means that are improved by researcher. 85 teachers and 540 students are shown as examples to gather findings in the research. In the research, students said that their teachers are generally fair and tolerant to them. Moreover, students brought up that their teachers are models for them during education. Teachers perceive themselves as fair and tolerant.

KEY WORDS

Justice, Tolerance, Education of Value, Social Studies

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER	ii
ABSTRACT AND KEY WORDS	iii
TABLolar LİSTESİ	iv
KISALTMALAR	viii

GİRİŞ 10

BİRİNCİ BÖLÜM 10

1.1. Problem Durumu.....	10
1.2. Problem Cümlesi.....	12
1.3. Alt Problemler.....	12
1.4. Araştırmanın Amacı.....	14
1.5. Araştırmanın Önemi.....	14
1.6. Sınırlılıklar.....	15
1.7. Sayıtlar.....	15
1.8. Tanımlar.....	15
İlköğretim.....	15
Eğitim Programı.....	15
Değerler Eğitimi Programı.....	15
Değerler.....	16
Değer Eğitimi.....	16
Hoşgörü.....	16
Adil Olma.....	16
Evrensel Değerler.....	17

İKİNCİ BÖLÜM.....	18
2.1. DEĞER	18
2.2. EVRENSEL DEĞERLER	19
2.2.1. Hoşgörü.....	19
2.2.2. Adil Olma	20
2.2.3. Saygı.....	20
2.2.4. Güvenilir Olma	21
2.2.5. Sorumluluk.....	21
2.2.6. Yardımseverlik.....	22
2.2.7. Barış.....	22
2.2.8. Sevgi	23
2.3. DEĞERLER SİSTEMİNE BİLİM DALLARININ BAKIŞI.....	23
2.3.1. Psikoloji Perspektifinden Değerler	23
2.3.2. Felsefe Perspektifinden Değerler	23
2.3.3. Sosyoloji Perspektifinden Değerler	24
2.4. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI.....	25
2.5. DEĞER EĞİTİMİ	28
2.5.1. Değerler Eğitiminde Örtük Program.....	29
2.5.2. Karakter Eğitimi	29
2.5.3. Ailede Değer Eğitimi	30
2.5.4. Okulda ve Çevrede Değerler Eğitimi.....	32
2.5.4.1. Okulda Değerler Eğitimi	32
2.5.4.2. Çevrede Değerler Eğitimi.....	33
2.5.5. Değerler Eğitimi Programı.....	33
2.5.5.1. Türk Milli Eğitiminde Değerler Eğitimi	33
2.5.5.2. Değerler Eğitimi Programının Hedefleri	35
2.5.5.3. Değerler Eğitiminin Gerekliliği.....	35
2.5.5.4. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler:	36
2.6. DEĞERLERİN ÖĞRETİM SÜRECİ	37
2.6.1. Değerler Ne Zaman, Nerede ve Kim Tarafından Kazandırılmalıdır?	37

2.6.2. Değerlerin Öğretiminde Temel Süreç ve İlkeler	38
2.6.2.1. Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme.....	38
2.6.2.2. Empati Geliştirme.....	39
2.6.2.3. Benlik (Öz) Saygıyı Geliştirme	39
2.6.2.4. İşbirliği Geliştirme	40
2.6.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları	40
2.6.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı.....	41
2.6.3.2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı	42
2.6.3.4. Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları	43
2.7. DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ BAZI PROGRAMLAR	44
2.7.1. Bireysel Gelişim için Kazanılan Etik Anahatlar Programı (AEGIS, 1996)	44
2.7.2. Karakter Eğitim Programı (CharacterEducationInstitute, 1996)	45
2.7.3. Etik ve Karakter Eğitimi Programı (HeartwoodInstitute, 1992).....	45
2.7.4. Zürafa Kahramanlar Programı	45
2.7.5. Çocuk Gelişimi Projesi Programı (DevelopmentalStudies Center, 1996-Hewlett Foundation).....	46
2.7.6. Sorumluluk Öğretimi Programı(Jefferson Center for CharacterEducation).....	47
2.7.7. Lions-Quest Programı (Karakter Eğitimi ve Yaşam Becerileri)	47
2.7.8. Duyarlı Sınıf Programı.....	47
2.8. DEĞERLER EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ YURT İÇİ VE DIŞI ÇALIŞMALAR. 49	
2.8.1. İlgili Araştırmalar	49
2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	49
2.8.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	62
3.YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli.....	62
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	68
3.5. Anket.....	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM..... 71

BULGULAR VE YORUMLAR..... 71

1.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 71

1.2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 72

1.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 73

1.4. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 73

2.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 73

2.2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 75

2.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 76

2.4. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 76

3.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 77

3.2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 77

3.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 78

4.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 78

4.2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 79

4.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 80

BEŞİNCİ BÖLÜM..... 81

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 81

5.1. SONUÇ VE TARTIŞAM..... 81

5.2. Öneriler..... 85

KAYNAKÇA.....87

EKLER..... 96

EK-1 : DEĞER BELİRLEME ÖLÇEĞİ 96

EK-2 : ÖĞRENCİ DEĞER İFADELERİ 97

EK-3 : ÖĞRETMEN DEĞER İFADELERİ..... 98

KISALTMALAR LİSTESİ

AKT	Aktaran
AÖ	Adil Olma Ölçeği
AHÖ	Adil Olma, Hoşgörü Ölçeği
HÖ	Hoşgörü Ölçeği
ED	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
S	Sayfa
TDK	Türk Dil Kurumu
TY	Tarih Yok
VD	Ve Diğerleri

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Öğrencilerin cinsiyet durumuna göre görüşlerinin (t) testi Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 2: Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 3: Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4: Öğrencilerin gelir durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine göre Öğrencilerin Öğretmenin Adil Olma Değerine Sahip Olmasıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların (t) testi Dağılımı	78
Tablo 6: Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 7: Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 8: Öğrencilerin gelir durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 9: Öğretmenlerin hoşgörü Değerine Sahip Olmasıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların (t) testi Dağılımı.....	82
Tablo 10: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendilerini hoşgörülü olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo 11: Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre kendilerini hoşgörülü olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 12: Öğretmenlerin Adil olma Değerine Sahip Olmasıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların (t) testi Dağılımı.....	84
Tablo 13: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendilerini adil olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 14: Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre kendilerini adil olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları	85

GİRİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Bugün herkes şu anın ve yakın geleceğin, bir bilgi çağı olduğunu ve olacağını vurguluyor. Bilgiyi üretmenin yanı sıra, üretilen bilginin insanın yararına yönelik kullanılması, insana ilişkin değerler açısından değerlendirilmesi içinde bulunduğumuz toplumun ve yaşadığımız çağın gelişmişlik derecesinin bir göstergesidir (Anđ, 1996). Bu göstergeler doğrultusunda değerler sosyal bilimlerin önemli araştırma konularından olmakla birlikte aynı zamanda temel sorunlarından biri olmuştur. Son birkaç yüzyıla baktığımızda değerlerle ilgili yapılan çalışmalarda da bunlar görülmekte. Çeşitli bilim alanlarında çalışan sosyologlar, sosyal psikologlar, antropologlar ve psikologlar bu alanda araştırma yapan bilim adamları arasında gösterilebilir. Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimciler değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).

Toplumun maddi ve manevi olarak üst seviyelere yükselmesi değerlerine sınımsız bireylerin yetişmesiyle mümkündür. Değerler insanları değerli kılar. Ben kimim? Sorusunun cevabını buldurur. Kişinin aidiyet duygusunu geliştirir. Değerler eğitimi sayesinde bireylerin adalet, saygı, hoşgörü, sorumluluk vb. duyguları gelişir.

Değer, üzerinde çok durulan, birçok tanımı olan ve bazen de toplumdan topluma değişen birikimler düzeneği (Özgüven, 1994: 349), bir şeyin arzu edilebilir olup olmadığının ifadesi ve bu konuda bir fikir ortaya koymadır (Güngör, 1996: 25). Değerleri, belli durum ve şartların etkisi dışında olan insanlar tarafından beğenilen, yararlı görülen şeyleri işaret eden ölçütler olarak da tanımlanabilir. Bir varlığın niteliğini onun sosyal, psikolojik, ahlaki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yararlı ve kabul edilebilir davranışları belirtir (Şirin, 1983: 4). Değerler öğretilmesi ve yaşanması kalıcı olması açısından önemlidir. Değerler ailede, okulda ve toplumda öğrenilerek yaşamın her alanında kendine yer bulur.

Sosyal bilimlerin özelliği gereği üzerinde görüş birliğine varılmış, herkesçe kabul edilen ortak bir değerden söz etmek oldukça zordur (Wiener & Ehrlich, 1960). Bilimin farklı bakış açılarına sahip olması, değer kavramının birbirinden farklı şekilde tanımlanmasına yol

açmıştır. Örneğin antropolojide; değerın yaşam tarzları ve kültürel modellerle olan ilişkisine; sosyolojide, değerlerin ideoloji ve geleneklerle ilişkisine; psikolojide, değerın kişisel davranışlar ve güdülerle ilişkisine odaklanılmıştır (Sağnak, 2004). Felsefede değer; birey ya da toplum için nelerin istenen amaç ve nelerin bu amaçlara ulaştırın araç olduğunu tanımlayan soyut bir kavram olarak görülmektedir (Sabuncuoğlu & Tuz, 2003: 43). Sağnak, 2005).Eğitimsel açıdan bakıldığında bir toplumun eğitim sistemi ya da eğitim kurumları, o toplumun sahip olduğu değerleri yansıtan önemli bir araç olarak nitelendirilebilir. Ancak bir kurum olarak eğitim toplumun sahip olduğu değerleri yaratmaktan çok yansıtır. Çünkü eğitim değerlere ilişkin inançların ifade biçimidir (Densford, 1961).

Değerlerin eğitim sürecinde öğretilmesinde ilk yer aile, değerlerin kazandırılmasını sağlayanlar da doğal olarak aile bireyleridir. İlerleyen yaşlarda bu sürece öğretmenler de dâhil olmaktadır. Okul çağına kadar aile tarafından verilen değerler çocuğun hem okul hem de gelecek hayatı açısından önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayıdır ki aile, çocuğunun eğitimi için okul seçerken akademik başarının yanında okulun ve öğrencilerin sosyal çevresine, eğitim anlayışına ve değer anlayışlarına da dikkat etmelidir (Taylor, 1996 ve Ungood-Thomas, 1996).

Değerlerin kazanılmasında örnek olmak çok önemlidir. Çünkü çocuk küçük yaşlardan itibaren en yakınındaki ve sevdiği kişileri model alma eğilimine girer. Model alınan davranışların doğruluk ve yanlışlığından ziyade model önemlidir. Onun için örnek alınan insanların tutum ve davranışları değerlerle uyum içinde olmalıdır.

Toplumun en ileri seviyelere taşınmanın yolu eğitimidir. Eğitim sayesinde milletler dünya konjonktüründe söz sahibi olurlar. Eğitimin temel amaçlarından biri de dürüst, adil, hoşgörülü ve sorumluluklarının bilincinde olan fertler yetiştirmektir. Bu bakımdan araştırmada öğretmenlerin adil olma ve hoşgörü değerini öğretirken kendilerinin bu değerlere ne kadar sahip oldukları öğrencilerin düşünceleri ve öğretmenlerin konuyla ilgili kendilerini yeterli görüp görmeme durumları ele alınmıştır.

Değerler birbiriyle sürekli etkileşim içinde bulunarak sağlam bir değer örüntüsü oluştururlar. İnsanın sahip olduğu bu değer örüntüsüne de değer sistemi denir (Başaran,2000). Değer sistemi; bir insanın, toplumun belli bir nesne ya da konu ile ilgili inançları, ilkeleri ve standartlarına verilen ad ya da bireyin veya toplumun edindiği ve geliştirdiği değerlerin tümü (Rokeach,1973; Demirtaş & Güneş, 2002: 32) olarak da tanımlanabilir. Birbirine dayanan ve uyan değerler, bir değer sistemi meydana getirirler. Bu değerler sistemi bir toplumu ayakta tutan temel unsurlardandır. Bireyin sahip olduğu

değerler bir bütünlük arz eder. Bu bütünlüğe değerler sistemi adı verilmektedir. Değerler sistemi insanın tüm varlığa dair algısı ve varoluş amacına dayanarak tüm tercihlerini etkileyen inançlarının kalıcı bir organizasyonudur. Bireylerin oluşturduğu değerler sistemi yaşanan çevreye ve yaşanan olaylara göre değişmektedir. Fakat bireylerin değer sistemleri yalnızca kendi yaşam biçimi ve deneyimleri ile ortaya çıkmaz. Bir de kişilere sunulan evrensel değerler bulunmaktadır. Bu tür değerler genelde herkesin benimseyebileceği, karşı çıkamayacağı değerlerdir. Örneğin, yardımseverlik, dayanışma ya da adalet gibi değerler yaşayan her insanın kabul göstereceği ortak değerlerdir. Evrensel olan bu değerler toplumlarca benimsenerek sağlam değerler sistemi oluşturulabilir.

Değerlerden yoksun oluş, ahlaksızlık, köksüzlük, boşluk, umutsuzluk ve inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliği gibi değişik biçimlerde ifade edilmiştir. Değerlerden yoksun oluş doğru olmalarından dolayı inanabileceğimiz ve uğruna kendimizi adayabileceğimiz, geçerli kılınabilen ve uygulanabilir bir insani değerler sisteminin olmayışıdır (Maslow, 1996).

1.2. Problem Cümlesi

5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü ve adil olma değeri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri nedir?
 - 1.1. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

- 1.3. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 1.4. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri nedir?
 - 2.1. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.2. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.4. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları nedir? Kendilerini algılama düzeyleri nasıldır?
 - 3.1. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 3.2. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 3.3. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları nedir? Kendilerini algılama düzeyleri nasıldır?

4.1. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

4.2. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

4.3. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü ve adil olma değerlerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Değerler üzerine araştırma yapmanın başlıca amaçlarından biri, insanlarda var olan değer algılarının yönelimlerini belirlemek, onların davranış, tutum ve toplumsal rolleriyle ilgili şekilleri ortaya çıkarmaktır (Mehmedoğlu, 2006). Değerler insanlarda bulunan tutum ve davranışlarını tam algılama ve davranış şekillerimizi etkilemekle (Ayrıl, 1992) birlikte, insanların sahip oldukları tutumlar ve davranışlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda da önemli bir fonksiyona sahip oldukları inkar edilemez (Kulaksızoglu ve Dilmaç, 2000).

Değerler insanlar arasındaki ilişkilerde çok yönlüdür (Aydın, 2003). Bu yönüyle değerleri insanların var olan veya yeniden kazanılan davranışlarıyla da ilişkilendirmek mümkün olacaktır. Değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer kıstas olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünlüğün vazgeçilmez bir ögesini oluştururlar(Durmuş, 1996). Bu süreçte değerlendirdiğimiz değerler insanların kişiliğinin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Değerlerden uzaklaşma veya yoksunluk ise kişiliğin ve benliğin sarsılmasına buna bağlı olarak da benlik değerinin sarsılmasına neden olmaktadır (Akıncı, 2005).

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İlköğretim 5. sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmacının uygulayacağı veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Veri toplama araç ve yöntemlerinin araştırmanın amacına uygun bilgileri toplayabilecek geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu;
- Uygulama yapılacak olan ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri hoşgörü ve adil olma değerleri açısından aynı düzeyde olduğu;
- Uygulama yapılan ilköğretim 5. Sınıf öğretmen ve öğrencilerinin cevapları verirken samimi davrandıkları sayıtlarından hareket edilmiştir.

1.8. Tanımlar

İlköğretim: 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin süresi 8 yıldır (MEB, 1997-c).

Eğitim Programı: Eğitim programı, hedef, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşur. Program hazırlanırken önce hedeflerin ortaya konması ve bu hedeflerin öğrenci davranışı yönünde tanımlanması gerekir. Bu işlemlerden sonra, davranışların nasıl geliştirilmesi gerektiği sorusuna yanıt aranır. Bu sorunun yanıtı içerik, öğretim yöntemi, araç ve gereçlerin seçimi ve düzenlenmesini içerir (Bilen, 1996).

Değerler Eğitimi Programı: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve adil olma değerlerine sahip öğretmenlerini bu boyutta değerlendirme ve öğrencilerin bu değerleri algılamasına yönelik eğitim programı.

Değerler: Evrensellik ve iyilikseverlik değerleri kategorilerinde yer alan, biliş, duygu ve değerini gösterme boyutunda standartlar. Özel bir davranış tarzına veya karşıt bir duruma karşılık kişisel ve sosyal tercihlerin durumlarını gösteren inançtır (Rokeach, 1973).

Değer Eğitimi: Değerler hakkında öğretim yapma çabasıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 60).

Çağlayan'a (2005, 91-92) göre değerler eğitimi, eğitimin vazgeçilmez amaçlarından biridir. İnsanın önemini öne çıkaran, bireysel kimliğine yeni kazanımlar kazandırarak kurumsal kimliğe anlam kazandıran bu eğitim, uzun soluklu planlamaların yapılması ile uygulamaya sokulmalıdır. Değerler eğitimi ile varılmak istenen hedef; karakterli, ahlâklı, kişilik sahibi dürüst bireyler yetiştirmektir.

Değerler eğitimi bireylerin kendi ahlaki kodlarını geliştirmelerini ve diğer insanların ahlaki kodları ile ilgilenmelerini sağlar. Ayrıca değerler eğitimi bireylerin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp, bu deneyimlerin anlamları ve örneklerini araştırmalarına yardımcı olur. Bireyin özsaygısının oluşumunu ve dürüstlük, doğruluk, adalet gibi olağan değerlere saygı duymasını yine değerler eğitimi sağlar (Can, 2008: 12).

Hoşgörü: Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans. (T.D.K, 2005).

Bireyin her konuda hem fikir olması, aldırış etmemesi, olaylara kayıtsız kalması veya kendi inançlarından ve öz benliğinden taviz vermesi değil; farklılıkların bilincine varması, değişik düşünce ve kimliklere anlayışla bakabilmesidir (Yürüşen, 2001).

Adil Olma: Katılmış (2010: 177, 263) adil olma değerini “dürüstlük ve eşitlik”, “empati” ve “saygı ve sorumluluk” alt boyutları altında incelemiştir. Adil bir davranış için dürüst davranabilme, eşitlik ilkesine riayet etme, karşıdaki ile empati kurabilme, sorumlu davranabilme, kendine ve başkalarına saygı duyma gibi niteliklerin bulunması gerekmektedir.

Platon ise “erdemleri gözden geçirirken adaleti en başa koymuştur. Adalet erdemlerin en yükseğidir, bütün erdemleri kendisine toplayan yüksek erdem. Kendisinde adalet denilen erdemi gerçekleştiren bir insan en yetkin bir insandır, insan idea'sına en fazla yaklaşan insandır. Platon Devlet dialoguna ‘adalet nedir?’ sorusu ile başlar.”(Akarsu,1965: 84).

Evrensel Değerler:

Günümüz dünyası hızlı değişimlerle karşı karşıyadır. Bu değişimler çevresel, siyasal, sosyal ve psikolojik dönüşümleri beraberinde getirmektedir. Değişime uyum sağlamak, modern insanın psiko sosyal gelişiminin bir sonucudur. İnsanlar gözle görülebilen maddi farklılaşmalara kolay uyum sağlarken, toplumsal ve dönüşümlere uyum sağlamada aynı oranda başarılı olamamaktadırlar. Değer eğitimi, değişen dünyada bireylerin kendi kültürel ve toplumsal yargılarıyla birlikte evrensel değerleri kazanmasını ve yaşanabilecek sıkıntılara karşı hazırlıklı olmasını öngörmektedir (Doğan, 2007: 630). Hangi değerleri kazanılacağına ilişkin ortaya konulan başlıca evrensel değerler şunlardır:

- Eşitlik
- Adalet
- Yardımseverlik
- Saygı
- Hoşgörü
- Vatanseverlik
- Barışçılık
- Temiz olmak
- Özgürlük
- Demokrasi
- Sorumluluk
- Doğruluk
- Güvenilirlik
- Sabır
- Estetik
- Sevgi
- Dürüstlük
- İyilik etmek

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. DEĞER

Ailenin, eğitim kurumlarının ve toplumun beklentileri arasında değerlerine sahip, adil ve hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi yer almaktadır. Bu beklentiler aynı zamanda aile, okul ve toplum için birer de amaçtır. Değer nedir? Yaygın olan değerler nelerdir? gibi sorular bizi amacımıza yaklaştırmada yardımcı olacaktır. Değer, üzerinde çok durulan, birçok tanımı olan ve bazen de toplumdan topluma değişen birikimler düzeneğidir. Bundan dolayıdır ki birçok tanımı görülmektedir (Özgüven, 1994: 349).

Değer kavramı ile ilgili genel olarak şu tanımlar yapılmıştır: Sözlük anlamıyla değer, “bir şeyin kıymetini belirleyen ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, şu veya bu kıymette olanın değerinde bulunan” olarak kullanılmaktadır (Sami, 1985). Çağlar (2005) değerleri, kişilerin düşünce, tutum ve davranışlarında belli bir düzeyde ortaya çıkan kültürel unsurlar olarak tanımlamıştır. Hacıkadiroğlu (2002); eleştirilen özelliklerin genel adı olarak tanımlamıştır. Erdem ise (2003) iki durumla karşılaşıldığında birini diğerine tercih etme yönelimi olarak tanımlamıştır.

Değer hükmü, bir şeyin arzu edilebilir olup olmadığının ifadesi ve bu konuda bir fikir ortaya koymadır (Güngör, 1996: 25). Değerleri, belli durum ve şartların etkisi dışında olan insanlar tarafından beğenilen, yararlı görülen şeyleri işaret eden ölçütler olarak da tanımlanabilir. Bir varlığın niteliğini onun sosyal, psikolojik, ahlaki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yararlı ve kabul edilebilir davranışları belirtir (Şirin,1983: 4).

Tanımlara baktığımızda toplumun beğenisine ve faydasına olan şeyler ve toplumu yönlendiren onlara kimlik kazandıran öğeler olarak da görülmektedir. Bir başka anlatımla değerleri, dünyaya bir bakış, insanı farklı yönleriyle algılayış, bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde ifade edilebilir, bu ifadeler anlamlı ve uyumlu olursa bir önem taşır (Erinç, 1995: 74).

Değerlerle ilgili çalışma yapan araştırmacıların çoğu çalışmalarını Rokeach'ın (1973) Değer Teorisine dayandırmışlardır. Rokeach değeri özel bir davranış şekline veya karşıt bir duruma karşın bireysel veya toplumsal tercihlerin durumunu gösteren inanç olarak tanımlamıştır. Başaran (1992), ise değeri; bir nesne, işlem, fikir ve/veya davranışın örgütsel yapı içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamış ve nesne, işlem, fikir ve/veya davranışın değerlendirilmesinde aracı olarak kullanıldıklarını belirtmiştir.

Değer, insana ait imkânları insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran özellikleri başka bir ifadeyle insana özgü bütün tutum ve davranışları insanın amaçlarına uygun biçimde gerçekleştirebilecek duruma gelmesine yardımcı olmaktır. Aristoteles'in deyişiyle, kişilere "insanın işini" yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmak: insana ait diğer bütün durumları amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır; yani kişilere doğru bilgi, doğru düşünce, doğru değerlendirme, doğru davranış içinde olduğunu görebilmesine yardımcı olmaktır (Kuçaradi, 1995: 8).

Buraya kadar yapılan açıklamalarda değer kavramının sadece belli bir yönden tanımlanmasının yeterli olmadığı görülmektedir. Değer kavramı çok yönlü ve birçok tanımı olan toplumun gelişimini ve değişimini birçok yönü ile etkileyen önemli bir kavramdır. Bu yüzden konu devam eden bölümlerde farklı açılardan incelenmeye çalışılmıştır.

Okullarda verilen eğitim sayesinde güvenilen, kendisiyle barışık, herkesi kendi konumunda kabul eden, adaletli, toplumsal değerleri benimseyen kimlik ve karakter sahibi bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu da bazı derslerde yer alan müfredat çerçevesinde değerlerin öğretimi ile mümkündür. Her değerın bireyin hayatına katacağı çok önemli faydalar vardır. Birey değerleri benimsemesi sayesinde hem kendinin farkına varır hem de yaşadığı çevreyi daha iyi tanır yabancılık çekmez.

2.2. EVRENSEL DEĞERLER

2.2.1. Hoşgörü

Hoşgörü sözcüğü, Farsça bir sıfat olan güzel, iyi, tatlı, duygu okşayan, zevk veren, ilgi uyandıran, beğenilen ve latif anlamındaki hoş / hûş sözcüğü ile Türkçe bir fiil olan görmekten görü sözcüğünün bir araya getirilmesiyle oluşan bileşik bir kelimedir. (Olgun, 1996 , Doğan, 1995 ve Eyüboğlu, 1995).

Hoşgörü; farklı dil, cins, din, inanç ve anlayış bakımından başkalarının varlıklarından rahatsızlık duymama halidir. (Er-razi,1990).

Felsefe, din, sosyoloji, psikoloji ve filoloji gibi farklı disiplinlerdeki müşterek bir müdahaleye maruz kalınmadan, rahat bir şekilde kullanım imkânı bulması anlamına gelmektedir. Bireyin sadece kendi iç dünyasına kapanmadan, bulunduğu çerçevenin dışında kalan fikir ve düşüncelerin varlığını kabul etmesi, onlara tevazu ile yaklaşım ve 'ben bilirim, benimki mutlak doğrudur' anlayışından uzak durması, felsefî anlamda bir hoşgörüü ortaya koymaktadır. (Hançerlioğlu, 1996: 166).

İnsanları kendi konumunda kabul edip, insanların kendimiz gibi olmasını beklememektir. İnsanların mensup olduğu milliyeti, inancı, dili hiçbir şekilde onların farklı bir şekilde muameleye tabi olmalarına neden olamaz fikrini bilerek, isteyerek kabul eden birey; böylece yaşantısında insanca bakış açıları oluşturarak evrensel yaşam çizgisini oluşturmuş olur. Hoşgörünün sağladığı kolaylıklar iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle, davranış değişiklikleriyle belirginlik kazanır (Büyükkaragöz, 1998: 73).

2.2.2. Adil Olma

Türk Dil Kurumuna göre adil kavramı “ adaletle iş gören, adaletten, doğruluktan ayrılmayan, hakkı yerine getiren, adaletli olan “ anlamlarına gelir (TDK, 2005).

Adil olma, insanların vereceği kararlarda hak ve hukuku gözeterek, tarafsız olmasıdır. Adil kişinin amacı haklıyı ortaya çıkarmaktır. Adil bir bakış açısına sahip bireyler olaylara, duygusal ya da kendi isteklerine göre değil doğruluk ve adalet temelinde yaklaşırlar (Mindivanlı vd, 2012: 95).

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında doğrudan verilecek değer olarak ifade edilen Adil olma değerinin ‘Güç, Denetim ve Toplum’ öğrenme alanı içerisinde kazandırılması amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanı içerisinde kazanım olarak ifade edilen ‘Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder’ cümlesinden anlaşılacağı üzere, öğrencilerin yasaların yani toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların farkına varması beklenmektedir.

Amerika Eğitim Bakanlığı yayınlarında, bu değer ön yargıdan uzak, kanıtlara dayalı olarak kararlar almayı ve buna göre hareket etmeyi içermektedir. Aynı zamanda adaletlilik değeri Amerika Eğitim Bakanlığı yayınlarında ‘Oyunu kurallarına göre oynamak’ olarak ifade edilmiştir (U.S Department of Education, 2005). Bu ifade ile kurallara göre hareket etmenin bireyin adil olmasını sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Böylece ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan adil olma değeri ise, karakterin altı temel yapıtaşından birisi olan ‘adil olma’ değerinin tanımını içerisinde ifade edilebilir.

2.2.3. Saygı

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü değerinin ‘Birey ve Toplum’ öğrenme alanı içerisinde kazandırılması amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanı içerisinde kazanım olarak ifade edilen

“Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar” cümlesinden anlaşılacağı üzere, öğrencilerin diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile karşılama ve saygı duymaları beklenmektedir. Tracey 'e (1996) göre bireyin diğer insanların kendisinden farklı olabileceğini kabul etmesi, onlara karşı saygı duyması ve hoşgörülü davranması; ayrıca diğer insanları dinlemesi ve onların bakıl açılarını anlamaya çalışmasını içeren hoşgörü ve kabullenme değeri saygı değerinin içerisinde yer almaktadır.

2.2.4. Güvenilir Olma

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen Akademik Dürüstlük değerinin ‘Bilim, teknoloji ve toplum’ öğrenme alanı içerisinde kazandırılmak hedeflenmiştir. Güvenilir olma kavramı, bireyin yalan söylememesi ve insanları kandırmamasını içermektedir. (Tracey ve Josephson (1996).

2.2.5. Sorumluluk

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen Sorumluluk değerinin ‘Birey ve Toplum’ öğrenme alanı içerisinde kazandırılması amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanı içerisinde kazanım olarak ifade edilen “Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir” cümlesinden anlaşılacağı üzere, öğrencilerin sorumluluklarının farkına varması beklenmektedir.

Tracey (1996) sorumluluk değerinin bir göstergesi olan mesuliyet değerinde bireyin iyi işler yapmak için girişimde bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Böylece çalışkanlık değeri sorumluluk değerinin içerisinde ifade edilebilir.

Tüm bunlara ek olarak 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen Sağlıklı olmaya önem verme ve Temizlik değerlerinin ‘Üretim, Dağıtım, Tüketim’ öğrenme alanı içerisinde kazandırılması amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanı içerisinde kazanım olarak ifade edilen “Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir” cümlesinde, öğrencilerin belirli bir ürün alırken temiz ve sağlığa uygun olup olmadığına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Tracey (1996) bireyin sağlığını öz denetim altında tutmanın da sorumluluk değeri içerisinde yer aldığını belirtmiştir. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan temizlik değeri ve sağlıklı olamaya önem verme değerleri, karakterin altı temel yapıtaşından birisi olan ‘sorumluluk’ değerinin tanımı içerisinde ifade edilebilir.

2.2.6. Yardımseverlik

Toplumdaki bireyler arasında bağlılığı güçlendiren, eksiklikleri gideren, boşlukları dolduran duygu yardımseverliktir. Türk milleti yardımseverliği ile dünyanın pek çok milletine örnek olmuştur. Türk halkının en önemli özelliklerinden biridir yardımseverlik. Bunun içindir ki toplumumuzda yardım amacıyla kurulmuş birçok sosyal örgüt bulunmaktadır. Halkımızın bu konudaki duyarlılığı sayesinde bu örgütler ayakta kalmakta hatta faaliyet alanlarını her geçen gün genişletmektedir. Toplumumuzda bunun en güzel örneklerinden bir de “imece”dir. İmece, köylülerin bir işi yardımlaşarak karşılıksız ve sırayla yapmasıdır. Kolukisa ve diğerleri (2008) yardım ve yardımseverlik kavramlarını şöyle açıklamaktadır. Yardım, kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanmaktır. Zor durumda olanlara yardım etmek toplumdaki her bireyin sahip olması gereken bir değerdir. Muhtaç insanlara yardımcı olmak veya bu amaç için kurulmuş çeşitli sosyal örgütlere bağışta bulunmak, oralarda gönüllü olarak çalışmak, yardım etmeyi istemek, yardımseverlik duygusunun bir göstergesidir. Yardımseverlik, yardımı sevmektir.

Podsakoff ve arkadaşlarına göre (2000), yardımseverlik, başkalarına gönüllü olarak yardım etme ve iş ile ilgili problemlerin oluşmasını engellemeye yönelik davranışlardır (Akt. Buluç, 2008).

2.2.7. Barış

İnsanlar, genellikle “Neden barışı öğretiyorsunuz? Çocuklar, barışın ne olduğunu bilirler” sorusunu sorarlar. Araştırmalar, çocukların çoğunun savaşa ilişkin somut fikirlerinin olduğu ve barış hakkındaki fikirlerinin ise genellikle belirsiz olduğu ve barışı basit bir şekilde savaşın zıttı olarak gördüklerine işaret etmektedir (Matthews, 2002: 29).

Pek çok insana “barış” nedir? Diye sorduğumuzda genellikle “savaş” kelimesini zihninden geçirir. Ayrıca, barış çoğunlukla zayıf, edilgin, sıkıcı ve donuk olarak algılanmaktadır. Birçok öğrenci, barış yapıcı süreçleri tam olarak kavrayamaz ve yine birçoğunda gelecek hakkında “güçsüzlük” duygusu hâkimdir. Sonuçta, çocuklar devam eden bir barışa dair çok az umut beslerler. Barış, birlikte çalışan, iletişim kuran ve farklılıklara önem veren bir toplumda gelişir (Matthews, 2002: 29).

2.2.8. Sevgi

Sevgi insanı, bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu”, “insanı bir varlığa, bir konuya yahut evrensel bir değere yönelten kalp hareketi”, “insanları birleştireceğine inanılan duygusal güç” olarak tanımlanmıştır (T.D.K 1954, Hançerlioğlu 2000 ve Bolay 1999),

2.3. DEĞERLER SİSTEMİNE BİLİM DALLARININ BAKIŞI

Değer anlayışları ile bilim dalları arasındaki ilişki değerlere nasıl bakıldığı konusunda bize bilgi vermektedir. Ayrıca bilim dalları arsında değerlere verilen yer değerlere geniş bir perspektiften bakmamızı sağlayacaktır.

2.3.1. Psikoloji Perspektifinden Değerler

Değer kavramı psikolojide, felsefeden daha farklı bir biçimde ele alınır. Psikolojide değerlerin önemi objektiflik yönünden ziyade insan davranışlarına yol gösterici olup olmadığı üzerinde durmasındandır. Bu açıdan psikoloji değer kavramını sadece bir inanç olarak ele alır (Güngör, 1993). Değerler, üstün ve hedeflenen varlıklardır. Onlar ruhsal dinamiklerimizin parçaları ya da tortuları değildir. Değerler, insan ile varlıklar, yani her şey arasındaki ilişkilerde temellenip ortaya çıkar (Filiz, 1998).

2.3.2. Felsefe Perspektifinden Değerler

Felsefenin temel ilgi alanını oluşturan bilgi, varlık ve değer konularıdır. Bütün etkinliklerimizde ya bir gerçeği arar ya bir şeyi değerlendirir ya da bir şeyin varlığını sorgulayarak ortaya koyma gayreti içinde oluruz. O halde “değerin anlamı nedir?”, “başka Problemlerle nasıl bir ilişkisi vardır?” ve “değer denilince ne anlıyoruz?” sorularının cevabı nedir? Hilmi Ziya Ülken bu sorulara şu cevapları verir. “Değer veya kıymet deyince kendisine ihtiyaç duyduğumuz, kendisini aradığımız, eksiklerimizi tamamlayan şeyi anlarız. Örneğin “suya muhtacız” dediğimizde ihtiyaç duyduğumuz için kıymetli olan bir şeyi ifade ediyoruz. “su bir değerdir” dediğimizde ise susadığımızda kendisini aradığımız ve bulunmasıyla da ihtiyacımızın tamamlandığı bir şeyi anlıyoruz.” (Ülken,1958: 218).

İnsanın en başta gelen özelliklerden birisi de değer meydana getiren bir varlık oluşudur. O halde değerler, kültür dünyası içerisinde var edilebilirler ve insanın maddi yapısı

yanında insanın manevi özelliğine de dayanır (Tozlu, 1992). Bu bağlamda baktığımızda değer kavramı felsefenin, özellikler de etiğin en eski ve en temel sorunlarından birisi olmuş, Platon Aristoteles gibi birçok filozof değerleri felsefeyle aydınlatmaya çalışmışlardır (Özlem, 2003). Kant'm ahlaklı insan yetiştirme amaçlı eğitim anlayışını Alman İdealizminin keskin temsilcisi George VVilhelm F. Hegel(1770-1831) devam ettirir ve eğitimi "insanı ahlaklı yapma sanatı" şeklinde tanımlar (Tozlu, 1983).

Felsefi antropolojide inanma, bilme, yapıp etme, tavır koyma vb. özelliklerin yanında bir "değerler dünyasına sahip olma" da, insanın var olma hedefleri arasında yer almaktadır (Küçükalp, 2006).

2.3.3. Sosyoloji Perspektifinden Değerler

İnsan yaşamını çevresindeki insanlarla etkileşim içerisinde sürdürmektedir. İnsan kendine özgü kişilik özelliklerini ortaya koyarken aynı zamanda içinde yaşadığı çevrenin baskın davranışlarının etkisi altındadır. Sosyoloji alanına da baktığımızda sosyologların tartışma konularının arasında değer kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Pozitivist anlayışın etkisiyle başlangıçta sosyologlar değerlerin sosyal gerçekliğe sahip olmadığını ve bilimsel bir yönünün olmadığını ortaya koyarak incelemekten kaçınmışlardır. Ancak Weber'in "verstehende" (anlayıcı) sosyolojisinin ve post-testan ahlaki tezi etkisi ile değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu ve bilimsel alanda incelemeye tabi tutulacağı üzerinde durulmuştur. Değerler alanında yapılan araştırmalar özellikle de son 10-15 yıldır sosyolojinin inceleme alanında kendine önemli bir yer bulmuştur (Özense, 2004).

Sosyolojik olarak bakıldığında değer kavramı, nesnelere ve bilinç olgularının toplum, sınıf ve insan açısından taşıdıkları önemi ifade eden niteliklerdir (Hançerlioğlu, 1986). Değerler, içinde bulunduğumuz toplumun sosyo-kültürel unsurlarına değer ve anlam katan en önemli ölçütler arasında yer alır. Bundan dolayıdır ki, toplum içinde bireyler ve bu bireylerin davranış örüntü boyutları sosyolojik çalışmalarının başlangıç noktasını oluşturur. İçinde bulunduğu toplumun temel kültürel unsurlarını göz ardı eden bütün yaklaşımlar, beraber yaşamakta oldukları toplumsal olay ve süreçleri açıklamaktan uzak kalacağı ele alınır (Özense, 2003). Bir toplumun, kültürün etkisi altında kalan davranışları, o kültürün değerlerini yansıtmaktadır. Her toplumun kendisine ait kültürü olduğundan, her kültürün kendine özgü değerleri vardır. Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebileceği gibi, bazı değerler bazı toplumlarca ortak olarak da benimsenebilir. Bunun yanı sıra, her bireyin farklı değer yargıları olabilir (Aydın, 1994).

Dünyada medyana gelen değişime paralel olarak değerler dünyasının değişmesi ve bu değişimin toplumsal ölçekte değer bunalımı oluşturulması kaçınılmaz bir sonuçtur. Değişen koşulların beraberinde getirdiği yaşam biçim koşullarına uyarlanırken bazı değerler de işlevlerini yitirmektedir. Bu değer bunalımının aşılması yeni değerler sisteminin oluşturulmasıyla üstesinden gelinir. Böylece meydana gelen değişim, kendi değer yargılarını da oluşturarak gelişime dönüştürcektir. Aksi halde, meydana gelen değişim dönemlerinde, yeni olaylar ve olgular karşısında yeni değerler oluşturmayan veya var olan değerlerini değişen dünyaya göre düzenlemeyen toplumların yıkılışı kaçınılmazdır (Poyraz, 2006 ve Sevinç, 2006).

2.4. DEğERLERİN SINIFLANDIRILMASI

Değerlerin sınıflandırılarak verilmesi değerlere farklı açılardan bakmamıza yardımcı olacaktır. Son yıllardaki araştırmalarda değerler çeşitlerine göre hiyerarşik bir yapıya göre incelenmiştir. Allport, Vernon ve Lidzey (1960), çalışmalarında değerleri; estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı kategoride incelemiştir (akt; Topçuoğlu, 1999).

Ayrıca değerler temel ve aracı değerler olarak ele alınabilir ve kendi aralarında kısımlara ayrılabilir. Temel değerler bireysel ve sosyal değerler olarak ikiye ayrılırlar. Temel değerleri kategorize etmede temel etken; değerlerin bireyle ilgili veya toplumla ilgili olması ya da kişiye özgü veya bireyler arası olmasıdır. Örneğin, iç huzur, sükûnet gibi değerler kişiye özgü iken kardeşlik, hoşgörü ve barış içinde yaşama değerleri bireyler arası yani toplumla ilgili nitelikler taşıyan değerlerdir (Şirin, 1983).

Diğer bir sınıflamada ise değerler Güngör (1993) tarafından altı kategoride toplanmıştır. Bu kategorileri; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak sınıflandırmamız mümkündür. Filiz'de (1998) değerleri farklı bir şekilde sınıflandırarak, içerik(amaçsal-niyetsel) ve araçsal(işlevsel) değerler olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Spranger, değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Bunlar: estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer gruplarıdır. Bu değer grupları daha sonraki yıllarda Alport ve arkadaşları tarafından bir ölçüğe dönüştürülmüştür. Tablo 3 (Akbaş, 2004: 30–31).

Tablo 3: Spranger' e göre değerlerin sınıflandırılması Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değer	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değer	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
Sosyal Değer	Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer in-san sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencil değildir.
Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Dini Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi fazları feda eder.

Schwartz ise değerleri; bireysel ve kültürel olmak üzere, iki düzeyde incelemiştir. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırlar. Değerlerin kültürel düzeyde incelenmesindeki amaç ise, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Kültürel düzeydeki inceleme birimi kültürel grubun (ulus, etnik grup) kendisi-dir. Bu iki düzey arasındaki ayırımın nedeni ise, bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri sergilememesi olasılığının bulunmasıdır. Schwartz'ın birey düzeyi değer tipleri Tablo 4'te verilmiştir (Akt; Kağtçıbaşı ve Kuşdil, 2000: 60-61).

Tablo 4: Schwartz'a göre bireysel değerlerin sınıflandırılması Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç (power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynak-lar üzerine denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, Toplumdaki görüntümü koruyabilmek (insanlar tarafından benim-senmek) a	Etkileşim Grup
Başarı (achievement): toplumsal standartları temel a-lan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, Yetkin olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak (Zeki olmak)	Etkileşim Grup
Hazcılık (hedonism): bireysel zevke, hazza yönelim	Zevk, Hayattan tat almak	Organizma
Uyarılım (stimulation): heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma
Özyönelim (self-direction): düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, Merak duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak (Kendine saygısı olmak)	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik (universalizm): anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, Erdemli olmak, Toplumsal adalet, Eşitlik, Dünyada barış istemek, Güzelliklerle dolu bir dünya, Doğayla bütünlük içinde olmak, Çevreyi korumak (İç uyum)	Grup b Organizma
İyilikseverlik (benevolence): kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gö-zetme ve geliştirme	Yardımsaver olmak, Dürüst olmak, Bağış-layıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sa-hibi olmak (Gerçek arkadaşlık, Olgun sev-gi, Manevi bir hayat, Anlamlı bir hayat)	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik (tradition): kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Ge-leneklere saygılı olmak, İlimli olmak (Dün-yevi işlerden el ayak çekmek)	

2.5. DEĞER EĞİTİMİ

Değerlerin verilmediği, anlatılmadığı bir eğitim-öğretim süreci düşünmek mümkün değildir. Öğretilen değerler bireyler tarafından sosyal hayatta kendine yer bulmaktadır. Bu davranışların yanlışlık ve doğruluğu, toplumun yaşantı tarzına uygunluğu değerlere göre anlamlandırılmaktadır. Bu süreçte eğitimcilerin kendilerine sürekli olarak sormaları gereken en önemli soru: Ben bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, benim bu değerleri öğrencilere verirken nelere dikkat etmem gerekir, bu değerlerin toplum içinde de kendine yer bulabilmesi için hangi tür çalışmalar yapmam gerekir? Diye düşünmelidir.

Değerlerin eğitim sürecinde öğretilmesinde ilk yer aile, değerlerin kazandırılmasını sağlayanlar da aile bireyleridir. İlerleyen yaşlarda da bu sürece öğretmenler dâhil olmaktadır. Okul çağına kadar aile tarafından verilen değerler çocuğun hem okul hem de gelecek hayatı açısından önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayıdır ki aile çocuğunun eğitimi için okul seçerken akademik başarının yanında okulun ve öğrencilerin sosyal çevresine, eğitim anlayışına ve değer anlayışlarına da dikkat etmelidir (Taylor, 1996 ve Ungoed-Thomas, 1996).

Değerlerin kazanılmasında örnek olmak çok önemlidir. Çünkü çocuk küçük yaşlardan itibaren en yakınındaki ve sevdiği kişileri model alma eğilimine girer. Model alınan davranışların doğruluk ve yanlışlığından ziyade model önemlidir. Onun için örnek alınan insanların tutum ve davranışları değerlerle uyum içinde olmalıdır. Değerler yaşanılarak şahsiyet haline gelir. Ancak bu şahsiyetin oluşumundaki temel şart, öğrencilerin aile ve okul yaşamında değer yargılarını kendi özgür iradeleriyle seçmeleridir. Değerler eğitimi eğer baskıcı bir ortamda yapılırsa, değerlerin kazanımını zorlamadan ve yönlendirmeden öte bir duruma götüremeyiz. Oysaki değer eğitiminde model olma ve model alma, değerleri yaşayarak benimsemek çok önemlidir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, örnek alınma durumu, bu süreçte belirleyici bir özellik taşıyır (Çağlar, 2005).

Değerler eğitim ve öğretim süreci içerisinde en iyi model olan eğitimciler tarafından verilmekte daha çok da aile ve toplumda davranışa dönüştürülerek değerlerini yaşayan, sahip çıkan ve aktaran bireyler yetiştirme hedeflenmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde değerler her derste belli ölçüde verilmekle beraber bir program çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde program içerisinde yer alan konu başlıkları halinde bu değerlerin anlatılması bu dersi diğer dersler arasında bu bakımdan önemli bir yere koymaktadır. Nitekim değerlerin eğitim-öğretim süreci içindeki yeri yüzyıllar önce tartışılmaya başlanmış ve değerler hazırlanan programlar sayesinde öğrencilere doğrudan ya da dolaylı olarak verilmeye başlanmıştır (Gudmundsdottir,

1991).

Bilindiği gibi eğitim öğretimin amaçlarından biride toplumun değerlerinin bir sonraki nesle tam, doğru, kalıcı ve yaşanılabilir bir şekilde aktarılmasıdır. Bu nedenle de değerler programının hazırlanmasında, uygulanmasında bireylere görevler verilerek değerlerin uygulanıp uygulanmadığının takip edilmesinde eğitimcilere büyük görevler düşmektedir.

Netice olarak sosyal değerlere sahip bireyde şunları görmemiz mümkündür; kendine saygısı olan, başkalarını seven, onların fikirlerine saygı duyan, yardımsever, adil, hoşgörülü ve insan sevgisi ile dolu biri. Bu sevgi çocuklara, aileye, arkadaşlara kısaca herkese yönlenebilir. Değerlerine sahip soysal bir insan, çevresindeki diğer insanları çıkarına göre değerlendirmez. Toplumsal kuralları benimseyen, kibar ve insanları kırmamaya çalışan, insanı sırf insanlığından dolayı seven kişidir. Bu özelliklere sahip bireyler yetişmesini kim istemez ki! Her kes geleceğe daha umutla bakabilmek için kesinlikle bu çaba içerisinde.

2.5.1. Değerler Eğitiminde Örtük Program

Örtük kavramını ortaya koyan ve üzerinde çalışan bilim adamları belli teorik temellere dayanarak hareket etmişlerdir. Bu teorik temeller eğitim ve sosyolojiye dayanmaktadır. Örtük program terimi ilk olarak 1968' de kullanılmakla birlikte örtük programın temelini oluşturan görüşler 20. yüzyılda ortaya konularak geliştirilmiştir. Örtük programlar resmi olarak açıkça belirtilmeyen programlardır (Yüksel, 2004).

Yazılı olmayan ancak etkisi yazılı programlar kadar olan örtük programın değerlerin öğretimi sürecindeki etkisi okulda başta yöneticiler olmak üzere herkes tarafından bilinmelidir. Örtük programı savunanlar öğrencilerin değerlerin pek azını resmi programla öğrendiklerini ileri sürerler. Bu nedenle değerlerin kazanımından bağımsız ders şeklinde verilme sürecine karşı çıkmaktadırlar. Bu programı savunanlara göre örtük programın işlevinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Yine bunlara göre örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisinin resmi programdan daha fazla olduğu görülmektedir (Yüksel, 2004; Doğanay, 2006).

2.5.2. Karakter Eğitimi

İnsan seviyesi, makamı, toplum içindeki rolleri ne olursa olsun insan olduğunu unutmamalıdır. Daima insanların sevgisini, saygısını, dostluğunu kazanmaya çalışmalı bu tür davranışlar sergilemelidir. Kısaca sağlam bir şahsiyete bir karaktere ve kimliğe sahip olmalıdır. Kendisi olmalı başkalaşmamalıdır.

Bir toplumun geleceğini iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanların belirleyeceği kaçınılmaz bir gerçektir ve insanların iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olamayacakları bilinmektedir. Bundan dolayıdır ki öğrenim çağına gelmiş her bireyin uygun ahlaki tutumlar ve davranışlar sergilemesi hedeflenir. Bu görev de değerlerle donatılmış kaliteli ve karakterli bireyleri yetiştirme hedefi içinde olan okulların olmalıdır (Ekşi, 2003).

2.5.3. Ailede Değer Eğitimi

Çocuğun eğitimini ele alırken çok yönlü düşünmemiz gerekir. Çocuk sadece okuma yazma bilen, ileride bir iş sahibi olacak olan birey olarak maddi hedeflere yöneltilmemelidir. Onun kişilik, karakter ve ahlaki durumu da dikkate alınarak değerlerine sahip ahlaklı bir fert olarak yetiştirilmesi kendisi ve toplumun geleceği açısından daha büyük bir öneme sahiptir. Burada vaktinin çoğunu beraber geçirdiği aile çok önemlidir. Ailede örnek alınan bireyler iyi model olmalıdırlar ki çocuk istedik değerleri öğrenip uygulayabilsin.

Aile, tüm bireylerin kültürünü çocuğa aktaran yapıdır. Ev ortamı kültürün ahlâkî değerleri için bir eğitim merkezi konumundadır. Ebeveynler, davranışlarını taklit eden çocuk için model olmaktadır. Ayrıca ebeveynler ödül ya da ceza yolu ile çocuğa sosyal olarak beğenilen özelliklere göre davranmasını öğretmektedirler. Ebeveynlerin istenmeyen davranışları da ahlâkî gelişim açısından çocuğa iyi bir model oluşturamamaktadır (Jersild, 1979). Dolayısıyla çocukların sosyal –anti sosyal, değerlerine bağlı- değerlerinden uzak, uyumlu-sorunlu kişilik yapısına sahip olmalarında ailenin tutum ve davranışları etkilidir (Özeri, 1998).

Anne ve baba yokluğu da çocukların ahlâkî gelişimi üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Baba, özellikle erkek çocuğa etik değerleri kazandırmada aracı rolündedir. Baba yokluğu erkek çocuklarının ahlâkî gelişimi üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Hayatın ilk yıllarında başlayan ve uzun süre devam eden anne yokluğunun çocuğun bütün olarak gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda davranış bozuklukları ve anne yokluğu arasında önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmalar suçluluk ile ebeveyn ihmali arasında da ilişki bulmuşlardır (Doğan 2002 ve Tosun 2002).

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi de çocuğun ahlâkî gelişimini etkilemektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeyli ailelerdeki çocuklarda hırsızlık, yalan söyleme, okuldan kaçma gibi davranışların alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha az sıklıkta görüldüğü saptanmıştır (Jersild, 1979).

Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerler, bilişsel ve sosyal gelişimler dikkate alınarak verilmelidir (Balat, 2004). Eğitimin her sürecinde ailenin

yeri çok önemlidir. Anne ve babanın çocuklarının eğitim sürecine katılması, çocukları okul içi ve dışında sosyal ve akademik alanlarda mutlu bireyler yapacaktır (Oktay, 1999).

Çocuğun ilk çevresini oluşturan aile, çocuğun beslenme, korunma, fiziksel ihtiyaçlar, sevgi ve saygı gibi maddi manevi ihtiyaçlarını karşılayan bir yapıdır. Ailenin çocuklarını yetiştirme biçimleri ve tutumları çocukların kişiliklerinin oluşmasını büyük ölçüde etkilerken aynı zamanda değerleri çocuklara aktararak sosyalleşme sürecine katkıda bulunurlar (Şahin, 2005; Yavuzer, 1990).

Çocuk özdeşim kuracağı öğretmeninden, arkadaşlarından yeni davranış örnekleri alırken bazen çatışmaya düşecek, geçici kararsızlıklar yaşayacaktır. Çocuk bir taraftan okuldaki öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ikili ilişkiler, arkadaşlıklar kurmaya başlarken bir taraftan da yeni bilgiler öğrenmekte, bilişsel gelişim aşamalarını yaşamaya başlayacaktır. Okuldaki farklı dersler bir birlerini tamamlar nitelikli olmalıdır. Uzun vadede, hayatta kendisine lazım olacak bilgi beceri ve ahlaki tutumları okulda kazanacak, ailesinde kazandığı düşünce biçimlerinden farklı düşünce biçimleri elde edecektir (Yavuzer, 1990).

Kişi elde ettiği bilgileri hayatında uygulaması bile bu ahlaki bilgiler ona yaşadığı coğrafyayı, toplumu, toplumunun örf ve adetlerini daha rahat anlamasını sağlayacaktır. Hiç şüphesiz okulların ortak hedefi öğrencileri yaşayacakları hayata hazırlamaktır. Onlar bunu hem açıklamalı bilgilerle hem de hayatın nasıl yaşanacağını göstermekle yaparlar. Öyle ise okul, öğrenci için tam bir rehberlik görevini üstlenmiş demektir. Burada öğretme, gösterme ve uygulamanın değeri açıkça ortadadır. Bu, öğrencide içten gelen bir anlayışın oluşması için inkar edilemez. Bunun ilkokulda daha önemli olduğu bilinmelidir. Onun için bugün okul, çocukların içinde yaşadığımız dünyada bilerek, becererek ve severek hayata katılmalarına yardımcı olmak zorundadır. Bu durum, onların hayatın ortak kurallarına, emir ve yasaklarına ve kendi vicdanlarının sesine uymaları için de etkilidir (Yavuzer, 1990).

Ahlaki değerlerin temelinde sevgi, saygı ve hoşgörü olmalıdır. Eğer yapılan davranışlar bu öğelere dayanmıyorsa ya bir baskı ya bir korku söz konusudur. Bu durumda yapılan davranışlara ahlaki bir davranış demek doğru olmaz. Ahlaki davranış, oluşmasında çevrenin (aile, okul, toplum) etkisi olsa bile, çocuğun kendi içinden gelen etki ile oluşur (Aydın, 2003).

Aileler çocuklarına kendi değer yargılarını zorlamadan, baskı altına almadan, onları kendi ruhsal şartları içinde değerlendirip davranışlarına saygı duymalıdır. Çocuklara duyulan sevgi ve saygı ortamında çocukların kendilerine özgü bir değerler sistemi oluşturmasına yardımcı olunmalıdır (Mobaçoğlu, 1998).

Fakat ailevi değer, seçmiş olduğu değerlerle örtüşmüyorsa zaman zamanda değerler arasında çatışmalar meydana geliyorsa çocuklar bundan olumsuz yönde etkilenirler (Erden, 1998). Değerler arasındaki bu çatışma çocukların kişilik gelişimini de olumsuz etkileyecektir.

2.5.4. Okulda ve Çevrede Değerler Eğitimi

2.5.4.1. Okulda Değerler Eğitimi

Çocuğu sosyalleştiren ve onu toplum hayatına hazırlayan aileden sonra ikinci önemli toplumsal kurum da okuldur. Ailenin yaygın eğitimine karşılık okul düzenli ve sistemli bir eğitim uygular. Okul sadece düzenli ve sistemli bir örgün eğitim kurumu değildir. O aynı zamanda yeni bir çevredir. Çocuğun yeni arkadaşlar edindiği farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerini tanımaya başladığı renkli, renkli olduğu kadar da bazen kaygı verici, farklı disiplin anlayışına sahip bir arkadaş ortamıdır (Yavuzer,1990).

İnsanın bilgili, kültürlü ve sosyal bir birey olmasında eğitime düşen büyük görevler vardır. Eğitim çocuğun doğuşuyla oraya çıkan güçleri işleyip şekillendiren bir araçtır. Bu nedenle eğitim çevresel bir nedendir. Eğitim şartları ve ortam ne kadar iyi oluşturulursa eğitim görenler de o denli genetik potansiyelleri geliştirilmiş olurlar (Başaran, 1992).

Çocuğun öğretmeni ve sınıf arkadaşları da onun değerleri edinmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin kişiliği, tutumu, davranışları, olaylara bakış açısı değerler açısından alan bilgisinden daha önemlidir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu olması değerleri kavramasını olumlu yönde etkilemektedir (Doğan 2002 ve Tosun 2002).

Çocuk, öğretmen ve öğrencilerden yeni davranışlar gördüğünde bazen çatışmaya veya kararsızlıklara düşebilecektir. Bir yandan ortama alışıp sosyal ilişkilerini geliştirirken bir yandan da yeni bilgiler öğrenecek bilişsel gelişim aşamalarını yaşamaya başlayacaktır. Okuldaki farklı dersler bir birlerini tamamlar nitelikli olmalıdır. Çocuk hayat boyu kullanabileceği bilgi ve ahlaki tutumları okulda kazanacak, ailesinde kazandığı düşünce biçimlerinden farklı düşünce yapıları elde edecektir. Kişi kazandığı değerleri hayatında uygulamalıdır. Burada öğretme, gösterme ve uygulamanın değeri açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğrencilerde içsel bir istek oluşturulur. Onun için bugün okul, çocukların içinde yaşadığımız dünyada bilerek ve severek hayata katılmalarına yardımcı olmak zorundadır. Bu durum, onların hayatın ortak kurallarına, emir ve yasaklarına ve kendi vicdanlarının sesine uymaları için de etkilidir (Yavuzer, 1990).

2.5.4.2. Çevrede Değerler Eğitimi

Çocuğun çevresi denilince akla doğup büyüdüğü, etkileşimin olduğu kişiler, kişiliğinin oluşmasına etki eden davranışlar örgüsünün geliştiği yer akla gelir. Çocuğun davranışı öğrenme ve uygulama gücü vardır. Bu uygulamalar çocuğun çevresine uyumunu sağlar. Uyum, bireyin kendi kişisel isteklerini, toplumun sosyal, ahlaki, hukuki, manevi, kültürel vb. isteklerine ayak uydurmasıdır. Bu bakımdan bireyin topluma uyabilmesi için, toplumun kurallarını kabul edip onlara uyması gerekir. Çocuğun çevresi, onu bu tutumları kazanmaya ve kurallara uymaya zorlamaktadır. Çocuk bunlara yapmak mecburiyetinde bırakılır. Çocuk toplumun düşüncelerine, davranış ve tutumlarına, gelenek ve göreneklerine, hayat ve dünya görüşüne, inançlarına ve diğer kültürel değerlere alışıp onlara uygun davranırsa, kendi toplumuna uyum sağlamış ve iç ahengine ulaşmış sayılır. Çocuk bulunduğu toplum düzeninde kendinden beklenen değerlere ve kendine izin verilen değerlere uygun olarak düşünür, duyar ve davranır. Böylece çocuk, sürdürdüğü hayat düzenine alıştığından kendini mutlu hissedecektir (Aydın, 2003).

Günümüzde teknolojinin gelişimi sayesinde dünya birey için bir çevre olmuştur. Bu sayede birey ailede, okulda ve çevrede olan olaylarla etkileşim içerisinde. Değerlerin kazanılmasında bu etkileşimin önemli bir yeri vardır. Tabii bu değerler istenilen ya da istenilmeyen değerler de olabilir. Birey bu olumlu ya da olumsuz değer yargılarının etkisi altında kalmakta bu da onun faydalı ya da zararlı değerler edinmesine neden olmaktadır. (Cebeci, 1996).

2.5.5. Değerler Eğitimi Programı

2.5.5.1. Türk Milli Eğitiminde Değerler Eğitimi

Temel değerlerin kazandırılması amacı; Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde de açıkça görülür. Temel Kanunun başlangıcında milli eğitimin amaçları sayılırken ahlaki, manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten bahsedilmektedir (Ekşi, 2003).

Türk Mili Eğitimi aşağıdaki değerleri öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir.

- Yurt sevgisi
- Yurda hizmet etmenin gerekliliğine inanma
- Bayrağa saygı

- Türk milletini yücelten Türk büyüklerine saygı duyma
- Türk milletini yücelten Türk büyüklerine değer verme
- Tarihi eserleri korumanın gerekliliğine inanma
- Tarihi eserleri sevme
- Türk milletinin ahlaki değerlerini benimseme
- Türk milletinin insani değerlerini sevme(misafirperverlik, imece v.b.)
- Toplum menfaatlerini üstün tutma
- Ailenin önemini benimseme
- Aile bireyleri arasında sevgi
- Aile bireyleri arasında hoşgörü olması gerektiğine inanma
- Ailede demokratik iş bölümüne inanma
- Ailenin zor şartlarına katlanması gerektiğine inanma
- Kendi isteklerini ailenin şartlarına uydurması gerektiğine inanma
- Geleneklere saygı
- Öğrenme merakına önem verme
- Bilginleri takdir etme
- Sanatçıları takdir etme
- Bilginlerin eserlerine değer verme
- Bilimin önemine inanma
- Bilimsel düşünceyi üstün tutma
- Teknolojiye hayatında yer verme
- İnsanlığa hizmet etmiş bilginlere değer verme
- Araştırmacı olmayı tercih etme
- Resim yapmayı tercih etme
- Müzik yapmayı tercih etme
- Doğanın güzelliklerine hayatında yer verme
- Sağlık ve temizlik alışkanlığına hayatında yer verme
- Çevresindeki canlı varlıklara değer verme
- Çevresindeki cansız varlıklara değer verme
- Okuma alışkanlığına önem verme
- Evde, okulda, çevrede sorumluluklarını bilme
- Grup çoğunluğunun kararına değer verme

- Toplum hayatı adına iş ve meslek sahibi olmanın gerekliliğine önem verme
- Kanunlar karşısında eşit olduğuna inanma
- Tutumlu olmayı savurganlığa tercih etme
- Yurtta Sulh Cihanda Sulh ilkesine önem verme (Sezer, 2005).

2.5.5.2. Değerler Eğitimi Programının Hedefleri

Değerler eğitimi programı doğuştan var olan nitelikleri en üst seviyeye çıkarmayı, insani mükemmelliği ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. İnsani değerleri hayatın dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, adalet vb. gibi olumlu ve güzel yönlerini çoğaltırlar.

Değerler eğitimi, sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimidir. Sağlıklı bir toplumun oluşumu, bireylerin ruhen ve bedenen sağlıklı olmasına bağlıdır. Geleceğine güvenle bakmak isteyen toplumlar, ahlaklı bir nesil yetiştirmek için gayret göstermişler, ahlaki eğitime, değerlere önem vermişlerdir. Değerler eğitiminin amacı, olgun davranışlar konusunda alışkanlık sağlayıp, üstün ahlaki değerleri gerçekleştirmektir. Bir ahlaki davranış ve değer kalıcı bir davranış oluncaya ve köklü bir ahlak kuralı haline gelinceye kadar, istikrarlı bir şekilde tekrarlanmalıdır. Böylece bu değerler karakter haline gelir (Aydın, 2003).

Ahlak eğitiminin amacı kısaca, çocukta “ahlaki karakter” oluşturmaktır, şeklinde ifade edilebilir. Ahlaki karakter de genel olarak, her zaman kişinin doğru, dürüst, tutarlı, saygılı ve toplumun değerlerine sahip bir birey olarak kendini yetiştirmesi ve böyle olmaya çalışmasıdır (Hökelekli, 2011). Program evrensel değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle de bu program her ülkede özel ve devlet kurumlarında benimsenmelidir. Burada amaç değerlere sahip olup olmadığına bakmaksızın her öğrenciyi eğitmektir. Ayrıca çocukların kendilerini keşfetmelerini sağlamak bu programın hedefidir.

2.5.5.3. Değerler Eğitiminin Gerekliliği

Değerler Eğitimi programını destekleyenler, toplumlarımızın suç işleme, ırkçılık, şiddet, uyuturcu kullanımı, kendine değer vermeme, başkalarına saygı duymama ve başarı düşüklüğü gibi sorunlarıyla, evrensel değerlerin evde, okulda ve işte uygulanması ve içselleştirilmesi sayesinde başa çıkabileceğine inanmaktadırlar. Ayrıca çocuklar ile gençlere, herkese karşı saygılı ve hoşgörülü olmayı teşvik etmeye yönelik olan ve onlara ahlaki, ruhsal ve toplumsal sorumluluk anlayışı veren bütünleşmiş bir eğitim verilmesi gerektiğine inanırlar (Dilmaç, 2006).

Değerler Eğitimi Programı üç evrensel değer üzerine kuruludur.

- a) Sevgi
- b) Hakikat
- c) Kendin Olmak

a- Sevgi: “Değerler Eğitimi Programında” bütün evreni kuşatan bütünlüyci bir değer olarak görülür. Her şeyin temelinde sevgi yatar. Kuşatıcı, bağlayıcı ve çekici bir unsurdur. Sadece bir duygu değil tüm değerlerin kaynağı durumundadır. Ahlaki davranışların diğer bir özelliği de bu davranışların sevgiye, adalete veya cesarete dayanmasıdır. Çünkü yapılan davranışlar sevgiyle, adaletle veya cesaretle yapılmıyorsa, bu davranışlarda ya bir baskı, ya bir haksızlık, ya da bir korku söz konusudur. Bu durumda yapılan davranışlara ahlaki bir davranış demek doğru olmaz. Ahlaki davranış oluşmasında çevrenin (aile, okul, toplum) etkisi olsa bile, çocuğun kendi içinden gelen etki ile oluşur (Aydın, 2003).

b- Hakikat: Değerlerin ebedi olduğu dünyanın değişen şartlarının ötesinde yer aldığı düşünülür. Hakikat zaman, mekân ve şartlara göre değişmez. Doğru sözlü insan sadece hakikati söyleyen insan olmakla kalmayıp, kalbinde ve davranışlarında dürüst olan, örneğin düşündükleri, söyledikleri ve yaptıkları arasında uyum olan kimsedir (Dilmaç, 2006).

c- Kendin Olmak: Öze dönmek kendinin fakına varmaktır. İnsanın özelliklerinin farkına varmasıdır. Doğru davranış ve kontrol edilmesi gereken duyguları kapsar. İsteklerimize karşı doğru seçim yapma yeteneğidir. Kişi değerleri, kişiler arası ilişkilerde doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ortaya çıkan sevgi, dürüst olma, bağlılık, saygı, adil olma, açık düşünebilme, doğru bağlantılar kurabilme gibi kişide var olan değerlerdir. Bu değerler kişide doğuştan vardır, icat edilmesi değil ortaya çıkarılması beklenir.

2.5.5.4. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------|
| • Eğitsel Oyunlar | Dramatizasyon |
| • Grup Tartışması | Gösteri |
| • Buldurma (Sokrates) Yöntemi | Örnek olay incelemesi |
| • Hikâye | Anlatım |
| • Slayt Gösterisi | Deney |
| • Gözlem | Soru-Cevap |
| • Bulmaca | |

2.6. DEĞERLERİN ÖĞRETİM SÜRECİ

Bireylere değerler kazandırılırken bilişsel ve duyuşsal yönleri dikkate alınmalıdır. Her bireyin değerleri kabullenme ve yaşama süreçleri farklıdır. Bireylerin kişisel özellikleri de dikkate alınarak değerler belli bir program ve sıra çerçevesinde öğretilmelidir. Eğitim-öğretim süresi boyunca duyuşsal özelliklerin dikkate alınmaması, kişilerin sahip olduğu potansiyellerin kullanılamamasına neden olacaktır. Duygular, inançlar, beklentiler, sevinçler, değerler gibi unsurlardan oluşan (Bacanlı, 1999) duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal bir hayat için vazgeçilmez bir boyuttur (Doğanay, 2006).

Değerleri öğretirken maddi ve manevi öğeleri birbirinin alternatifi olarak değil de bir bütün olarak görmek gerekir. Toplumunu yönlendirebilecek olan veya konum itibarıyla toplum içerisinde kendine bir yer bulacak olan her birey hem teknolojik gelişmeleri takip edebilmeli hem de değerlerine sahip bir birey olmalıdır. Değerleri devre dışı bırakarak, her şeyi teknolojik olarak ele alıp değerlendirmek ya da geleneklere bağlı kalıp alışılmışın dışına çıkamamak, değerler karmaşasını ortaya çıkarmaktadır. Değerlerden arınmış bir eğitim sisteminin tam anlamıyla görevini yerine getirdiği söylenemez (Dilmaç, 1999).

Akden ve ruhen sağlıklı bireylerin yetişmesi ancak fenni ilimler ile manevi değerlere bir arada sahip bireylerin yetişmesiyle mümkün olur. Bu aynı zaman da bir milletin geleceği hakkında söz sahibi olacak kişilerin yetişmesi anlamına gelir. Burada da eğitim kurumlarımıza büyük işler düşmektedir. Değerlerimiz küçük yaşlardan itibaren öğretilerek temel alt yapımız sağlamlaştırılmalıdır. Eğitim kurumlarımız da bunu daha sistematik bir şekilde ele alarak bilinçli, değerlerine sahip bireylerin yetişmesine katkıda bulunmalıdır.

2.6.1. Değerler Ne Zaman, Nerede ve Kim Tarafından Kazandırılmalıdır?

Değer eğitimi her zaman verilir. Bunu belli bir zaman dilimine sığdırmak doğru değildir. Ancak yoğun olarak verildiği yaşlar olabilir. Özellikle çocuğun kişilik gelişiminin gerçekleştiği ilk beş yaş diliminde değer eğitiminin verilmesinin daha uygun olduğu görülmektedir. Bu yaşta çocukların büyük bir kısmı herhangi bir eğitim kurumuna gitmediği için, yaşamının büyük bir kısmını ailelerinin yanında geçirmektedirler. Çocukların her durumu ile aile ilgilenmektedir. Aile yanında verilen her türlü eğitim çocuğun şahsiyetinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bundan dolayı aile; çocuğun değer eğitimi almaya başladığı ilk yer, aile fertleri de ilk öğretmenleridir.

Burada da görüldüğü gibi değer eğitime başlama yeri ailedir. Okul döneminde değer eğitimi öğretme sürecine öğretmenlerde dâhil olmaktadır. Aile yanında alınan değer

eğitiminin sürdürülebilmesi ve ileriki yaşantısında değerlerin yer alabilmesi için okul ve öğretmene büyük görevler düşmektedir. Bundan dolayıdır ki, aileler çocuklarını gönderecekleri okulları seçerken sadece okulun akademik başarılarına değil aynı zamanda eğitime yönelik tutumlarına, eğitim anlayışına ve değerler sistemine de bakmalıdırlar (Taylor, 1996 ve Ungeod-Thomas, 1996).

Değerler yaşanılarak bir kimlik ve kişilik boyutu haline gelir. Ancak değer eğitiminin vazgeçilmez bir yönü de değer eğitiminin nasıl verileceğine dair sorunun cevabıdır. Tabii bu soruya tek bir cevap vermek mümkün değildir. Her dönem ve koşulda uygulanabilecek farklı yöntem ve teknikler vardır (Doğanay, 2006).

2.6.2. Değerlerin Öğretiminde Temel Süreç ve İlkeler

Geleneksel eğitim süreçlerinde değerler daha çok rollerin öğrenilmesi şeklinde olur. Herkesin toplum içinde bir konumu vardır. Kız, erkek, öğretmen, öğrenci, memur, genç vb. bu sayılan her konumun gerektirdiği rolleri vardır. Şu halde biz bu konumda bulunan insanların neler yapması, nelere değer vermesi, neler düşünmesi hakkında fikirler yürütürüz. Örneğin bir erkeğin cesur, bir gencin saygılı, bir öğretmenin öğrencilerine karşı adil ve hoşgörülü olması gibi vasıflar bizim değer verdiğimiz şeyler olur. Bu değerler arkalarına toplumun desteğini aldıkça kuvvetlenir aksi halde zayıflar (Güngör, 1993).

Değerler kazandırılırken toplumun desteği unutulmamakla beraber baskıcı bir yapıdan kaçınılmalıdır. Neyin niçin öğretildiği ve sağlayacağı faydalar akla ve mantığa uygun bir şekilde izah edilmelidir. Bu aslında değerlerin öğrenilmesinde öğrencinin, öğretilmesinde de öğreticinin işini kolaylaştırmakta ve bireylerin de gönüllü olarak sürece dâhil olmasını sağlamaktadır.

Bu nedenle değerler sisteminin temelinde özgürlük olmalı; ya da kendisi ana değer haline gelmelidir (Gürsoy, 2006). Ancak değer eğitimi özgürlük ortamında verilirse kimlik oluşturma eğitimine dönüşebilir (Çağlar, 2005). Değer öğretiminde hiçbir zaman zorlama söz konusu değildir. Bir kişinin, bir başka kişiye herhangi bir değeri seçmeye zorlayamayacağı gibi, kendi değerlerini de kabullendirme yönünde dayatmada bulunamaz. Genel olarak değerleri öğretme sürecinde şu ilke ve süreçler verilmektedir:

2.6.2.1. Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik akıl sahibi olmaları ve bunu kollanıyor olabilmeleridir. Akıl sayesinde karşılaşılan durumlar değerlendirilir, olaylara farklı bakış açıları ve çözümler sunulur. Akıl yürütme, bilmek için denemek, gözlem yapmak,

düşünmek, olayları analiz etmek ve analiz edilen olaylardan genellemeler yapmak ve sonuçlar çıkartmak olarak tanımlayabiliriz (Hançerlioğlu, 1982 ve Hançerlioğlu, 1988). Bu süreçte öğrenenler, öğrenme sürecine uyum sağlayarak, somut olaylardan adım adım soyutlama sürecine yönelirler. Öğrenme süreci içinde karşılaştıkları olayları gözleme imkânı bulur, bu doğrultuda olaylar arasında karşılaştırma yaparak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Ültanır, 2003).

2.6.2.2. Empati Geliştirme

Empati karşıdaki bireyin yaşantılarına, kişinin kendi açısından değil, karşıdaki bireyin açısından bakabilme süreci olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 1991). Ayrıca karşıdaki bireyin iç dünyasına girip, onu sanki kendi iç dünyası gibi algılaması ama kendi bütünlüğünü ve kendi kimliğini koruması olarak ifade edilebilir (Rogers, 1959). Bu süreçte birey kendi kimliğine ve bütünlüğüne zarar vermeden karşıdaki kişinin iç dünyasına girip, onun iç dünyasını doğru algılamaya ve duygularını anlamaya çalışır (Özgüven, 1999).

Empati sayesinde birey yapacağı davranışların fayda ve zararını kendisinin üzerinde düşünerek yapar. Bu da davranışlarını şekillendirmesini sağlar. Yanlış davranışlardan uzaklaşarak hem kendisine faydalı olanı hem de toplum tarafından benimsenen ve kabullenilen davranışları yapma eğilimine gider.

2.6.2.3. Benlik (Öz) Saygı Geliştirme

Benlik kavramı, varoluşsal anlamda bizi birbirimizden ayıran, farklı kılan, bizi biz yapan, hem felsefede hem de psikolojide “benlik” (self) terimi ile karşılığını bulmuştur (Arıca, 1999). Bazı araştırmacılar (Kulaksızoğlu, 2004; Yörükoğlu, 1978; Yavuzer, 1991), benlik saygısı gelişiminde en önemli etkiyi ailenin sağladığını vurgulamaktadır.

Çocuğun ilk kabul gördüğü ve yavaş yavaş kendi özgürlüğüne kavuştuğu yer ailedir. Bu süreçte ailenin çocuğu dikkate alması, saygı ve sevgi göstermesi çocuğun benlik saygısını yükseltecektir. Ailenin göstereceği tutum ve ilgi ya da tam tersi davranışlar çocuğun kendisini değerli ya da değersiz olarak algılamasını ve ileriki hayat tarzını belirlemektedir. Benlik algısı yüksek olan bireyler, kendine güvenen, kendine saygı duyan bir yaşam tarzı geliştirirler. Düşük benlik algısına sahip bireyler ise, kendine güven duymayan, başkalarının duygularına önem vermeyen, başkalarının duygularının farkında olmayan bir tutum geliştirirler.

Bu açıdan da baktığımızda benlik/öz saygı geliştirmek değerler eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır. Değerler kişiliğin oluşmasında önemli katkı sağlar. Değerlerin edinilememesi ve değerlerden uzaklaşma kişiliğin ve benliğin sarsılmasına, güvensizlik

duygularına yol açmaktadır (Öner, 1999). Bireyler benlik gelişimleri sayesinde kazanmış oldukları ahlaki gelişim düzeyleriyle de buldukları toplumun değer yargılarına sahip olarak, kendi dünyasına ve dış dünyaya adapte olma sürecini hızlandırır (Özden, 1997).

2.6.2.4. İşbirliği Geliştirme

Öğrenciler çoğu zaman kendilerine müdahale edilmesini istemezler. Bir şeyler yapmak, onunla mutlu olmak, başarıya duygusunu hissetmek isterler. Ancak bu süreçte ihtiyaç duyulduğu anda problemlerini anlatacak ve hemen çözüm bulabilecek öğretmenlerinden de vazgeçemezler. Bu öğrenme yaklaşımı da aslında bunu sağlamaya yöneliktir. Öğretmen yol gösteren, rehber olan öğrenci ise gruplar halinde çalışmasını yapan, bu rehberlik ışığında üreten ve öğrenen bireylerdir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2005). Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olması, birbirlerine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koyması esastır. İşbirlikli sınıflarda yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin çalışmalarını küçük gruplar halinde yapmaları, öğretmenin de grup aralarında dolaşarak ihtiyacı olan grup ya da üyelere yardımcı olduğu durumlardır (Açıkgöz, 1992).

Takdir etme, grup faaliyetlerine katılma, saygı, hoşgörü, sorumluluk alma, beraber çalışma, yardımlaşma, karar verme, iyi vatandaş olma, sevgi, güven, fedakârlık, topluluk karşısında konuşabilme vb. sosyal kavram, değerler sistemi ve becerilerin öğrencilere bireysel olarak sadece kitap ve dergi ile sınıfta ders dinleyerek kazandırılması olanaksızdır (Gelen, 2001). Eğer eğitim yardımlaşma ve dayanışma içerisinde değil de bireysel ve yarışmacı olursa, yetişen bireyler kendisini düşünen, benmerkezci kişiler olarak yetişebilir (Doğanay, 2006).

2.6.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları

Toplumun iyi özelliklere sahip olması onu oluşturan fertlerin iyi özelliklere sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle bireyler belli öğretim süreci içerisinde kendilerini kendi yapan, onların ruhi hayatını yönlendiren değerlerini öğrenmek durumundadırlar. Bu değerlerin daha kolay ve mantıklı bir şekilde öğretilmesinde bazı yaklaşımlar yardımcı olmaktadır.

Toplumda sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi bir yönüyle verilen eğitim sürecinin değerler sistemiyle ilişkilendirilmesiyle (Wilkins, 2000 & Nicholls, 2000) mümkün olabilir. Sağlıklı bireyler ve buna bağlı olarak da sağlıklı bir toplum yetiştirilmek isteniyorsa değerlerin öğretilmesi gerekir. Otuz yılı aşkın bir süredir değerler eğitiminde kullanılacak

farklı yaklaşımlarından bahsedilmektedir (Halstead,1996). Değer öğreticileri nitelikli bir değer öğretimi ortamı oluşturabilmek için, bazı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır (Smyth, 1996).

Değerler ile ilgili literatüre bakıldığında, değerlerin öğretilmesi için kullanılan farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar;

1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı,
2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı,
3. Değer Analiz Yaklaşımı,
4. Bütüncül Yaklaşım,
5. Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı,

6. Karakter Eğitimi. Bu aşamada değerlerin kazanımları sürecindeki değerler eğitimi yaklaşımları ele alınacaktır.

2.6.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı

Doğrudan öğretim yaklaşımı, sıkça kullanılan ve yüksek seviyede öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu öğretim yaklaşımı, anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, öğretici soru sorma gibi yöntemleri içermektedir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Doğrudan değer öğretimi yaklaşımında iki yöntem karşımıza çıkar. Bunlardan ilki telkin yoluyla öğretim yöntemi ikincisi ise, davranış değiştirme yöntemidir. Aşağıda bu yöntemlerin işleyişi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

- a. **Telkin Yaklaşımı Yöntemi:** Öğretmenler ve yetişkinler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yoluyla neyi öğrenip neyi öğrenmemeleri gerektiğini ortaya koyan öğrenme yöntemi sürecidir (Akyüz, 1993). Telkin yaklaşımı yönteminde değerler öğretilirken, öğrenciler tarafından sorgulanmadan öğretilenlerin öğrenilmesi anlayışına dayanır.
- b. **Davranış Değiştirme Yöntemi:** Davranışçı yaklaşımın önemli kuramcılarında birisi olan, B.F Skinner tarafından edimsel koşullanmadan esinlenerek bireylerin davranışlarını değiştirmek/şekillendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Wattenberg, 1977). Bu yöntem değerler öğretimi yaklaşımlarından doğrudan öğretim yaklaşımında kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde; öğretilen değerlerin bireylerin davranışları ile uyumlu olabilmesi için amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, uygulanacak yöntemi seçme, seçilen yöntemin uygulanması,

yöntemin değerlendirilmesi ve gerektiğinde tekrar etme gibi basamaklar uygulanır (Sarı, 2007).

2.6.3.2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı

Bu yaklaşım değerler öğretiminin önemli bir yanını oluşturmaktadır. Yaklaşımın temeli, bireyin hayatında nelerin önemli olduğunu belirleme yöntemleri üzerinde durur. Bu yaklaşım Louis Raths, Merrill Harmin, HowardKirchenbaum ve SidneySimon tarafından 1966 yılında geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Thomas, 1992 ve Hunt, 1981). Değerler belirginleştirilmesindeki temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını, değerleri belirleme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyi merkez almayı amaçlamaktadır (Huna, 1981 ve Halstead, 1996). Raths, Harmin ve Simon (1978) göre, değerlerin belirginleşmesi yaklaşımında, bir değer başarılı bir şekilde kazandırılabilmesi için üç basamağın yer alması gerekmektedir.

1-Seçme:

- a)Çocukların değerleri bağımsız olarak seçebilmeleri için cesaretlendirme.
- b)Değerler belirginleştirilirken ve alternatif seçenekler oluşturulurken yardımcı olmak.
- c)Belirginleştirilen alternatiflerin her birinin değerlendirmelerinde yardımcı olmak

2-Ödüllendirme:

- a)Yapmış olduğu seçimle ilgili olarak mutlu ve tatmin olma süreci.
- b)Seçmiş olduklarının başkaları tarafından onaylanması için fırsat verme.

3-Davranmak:

- a)Seçilen değerlerle yaşanan değerler arasında tutarlı davranmaya yöneltme.
- b)Çocukların yaşamlarındaki bu davranışları ileriki hayatlarında tekrar göstermeleri için yardımcı olmak.

Değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımında önemli olan hususlardan biri de, öğrencilerin seçmiş oldukları değer ya da ahlaki yargıların belirginleştirmesini ve seçtikleri değerlerle ilgili de düşünmelerini sağlamaktadır (Kirschenbaum, 1977).

2.6.3.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilmiş bir değerler eğitimi yaklaşımıdır. Bu öğretim yaklaşımının amacı, öğrencilere, değerlerle ilgili karşılaştıkları problemleri çözebilmek ve mantıklı düşünebilmelerini sağlamak için yardımcı olmaktır (Sarı, 2007). Değer analizi yaklaşımında kullanılan süreçler sekiz aşama olarak belirlenmiştir (Walton ve Mallan, 1999; Akt: Doğanay, 2006).

1. Değer sorunu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorunu açığa kavuşturma,
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme,
5. Olası çözüm yollarını belirleme,
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme,
7. Seçenekler arasından birini seçme,
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma,

Değerler analizi yaklaşımında görülüyor ki, öğrenciler değerleri öğrenirken, kendilerine tavsiye edilen ve söylenen değerleri değil de kendilerinin seçmiş olduğu değerleri kavrayıp öğrenmeye çalışırlar. Öğrenciler tarafından değerler seçilirken akıl ve mantık yürütme bu süreçte kullanılmış olur.

2.6.3.4. Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları

Bu değerler öğretimi yaklaşımı, Kohlberg'in gelişim kuramına dayanan bir ahlak eğitimidir. Bu yaklaşım geleneksel eğitim yöntemlerinden çok farklıdır. Bu yeni ahlak eğitimi anlayışında temel değerleri sorgulamak, toplumsal bağlantıyı sağlamak, mantıksal çözümleme ve akıl yürütmeyi güdüleyerek, sorumluluğu eşit olarak paylaşmak, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak esastır. Bu değer öğretimi yaklaşımda önemli olan düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak öğretimi gerçekleştirmektir. Böyle bir programda öğretmenin rolü de diğerlerinden farklıdır; öğretmenin ortaya koyduğu değer, uyulması gereken tek doğru değildir. Bu değer diğer değer yargılarından sadece biridir. İşte öğrenci akıl ve mantıksal çıkarımları ile değerler arasından birini daha önde görerek seçer (Çileli, 1986; Whitney, 1986).

Adil topluluk yaklaşımında temel amaç, toplumun ve okulların hedefledikleri ve istedikleri değerleri öğrenciye kazandırmak ve kazandırılan bu değerlerin sürdürülmesini amaçlamaktadır. Adil topluluk okulu yaklaşımının değer/ahlak eğitime ilişkin boyutlarını iki ana çerçevede toplayabiliriz;

1. Okulların amacı değerleri aktardığı için, ahlaki alandaki tartışmalarla değerlerin sorgulanmasını sağlamak, çocukların değerlerin bir üst evresini anlamalarını sağlamak ve çocukların kendi karar verme süreçlerinin oluşmasını sağlamaktır.
2. Okulların yapısını çocukların, karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek, çocuklara demokrasinin gereksinimleri öğretilirken aynı zamanda uygulama imkânı sağlayacak şekilde düzenlemek gereklidir (Çileli, 1986).

Bu çerçevede adil okul topluluklarında; demokratik bir ortamda yetişen, değerlerine bağlı, demokratik olan, eleştirel düşünen ve kendi kararını kendisi verebilen insanlar yetiştirmek hedef alınmıştır. Adil topluluk okulları, okul yaşamının ve okulda oluşan kültürün, çocukların değerleri kazanımında önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Doğanay, 2006).

2.7. DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ BAZI PROGRAMLAR

2.7.1. Bireysel Gelişim için Kazanılan Etik Anahatlar Programı (AEGIS, 1996)

Bireysel Gelişim İçin Etik Ana hatları Kazanma (Acquiring Ethical Guidelines for Individual Development-AEGIS), Utah'ta bulunan Salt Lake City'deki Araştırma ve Değerlendirme Enstitüsü'nde, Weed ve Skanchy tarafından geliştirilmiş bir K-6 kişilik eğitim programıdır. Programın amacı çocukların sorumlu, şefkatli, üretken vatandaşlar olabilmek için ihtiyaç duyacakları temel ilkeleri ve ahlaki standartları öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Program, altı temel ve ahlaki değer üzerinde odaklanmaktadır. Bunlar: Değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, şefkat ve önem verme, kişisel doğruluk ve sosyal sorumluluk.

Programda beş aşamalı bir öğrenme modeli (SMILE) kullanılmaktadır. Birinci aşama ilgi uyandırmaktır. İkinci aşama, çocukların günlük hayattaki deneyimlerinden, çocuk edebiyatından veya rol oynamalarından örnekler kullanma yoluyla genel düşüncüyü ya da kavramı modellemektir. Kavramı bütünleştirme olarak adlandırılan üçüncü aşama, yeni düşüncüyü ya da kavramı daha önceki bilgileri ve deneyimleriyle ilişkilendirmektir. Aileyle öğrenme bağı kurmak olan dördüncü aşama, ev ödevlerine ailenin de aktif olarak katılmasıdır.

Beşinci aşama gerçek yaşama uyarlama olarak adlandırılır, düşüncenin veya kavramın öğrenciler tarafından okul ortamında ya da evde uygulanmasıdır. Öğrenme modelinin her bir aşaması okul ortamındaki programda farklı bir konuda olmaktadır (Balat ve Dağal, 2006).

2.7.2. Karakter Eğitim Programı (Character Education Institute, 1996)

Program çocuklara evrensel oniki değeri öğretmek üzerine odaklanmıştır. Bunlar: Onur, cesaret, inanç, dürüstlük, doğruluk, cömertlik, nezaket, yardımseverlik, adalet, saygı, özgürlük ve eşitlik. Okul öncesinden dokuzuncu sınıfa kadar kullanılmak üzere, ders olarak, onbir ünite programda yer almaktadır. Programın öğretiminde tartışma, rol oynama, küçük gruplar oluşturma ve soru sorma tekniği kullanılmaktadır.

Programın en çok üzerinde durduğu strateji tartışmadır. Öğretmenin rolü tartışmayı başlatmak ve gerektiğinde tartışmanın sonunda doğru ve yanlışlar konusunda öğrencileri yönlendirmektir. Bu program için çok detaylı öğretim veya öğrenme modelleri bulunmamaktadır. Bunun yerine kişiliğin aynı derecede önemli üç bileşenden oluştuğu ifade edilmektedir: Bilgi, duygu ve eylem (Balat ve Dağal, 2006).

2.7.3. Etik ve Karakter Eğitimi Programı (Heartwood Institute, 1992)

Bu program, Heartwood Enstitüsü tarafından ilköğretim dönemi çocuklar için edebiyat temelli etik ve karakter eğitimi programıdır. Program, okulların toplumdaki gençlerin iyi hallerinin dejenarasyonu için bir şeyler yapabileceğine inanmaktadır (gençlerin gebeliği, ilaç kullanımı, suç faaliyetleri, akademik başarıdaki düşüş gibi).

Programın içeriği öğrencilerin içsel ve televizyon, arkadaşlar gibi dışsal kaynaklardan gelen düşünceleri birbirinden ayırt etmeleri, birçok kültürü anlamaya dayalı ahlaki standartları geliştirmeleri ve toplumda olumlu yönde değişim yaratan kişiler olmaları konusunda onlara yardımcı olmayı içerir. Programda cesaret, adalet, saygı, umut, sevgi, sadakat ve dürüstlük olmak üzere yedi temel değer ele alınmıştır. Programda bu değerlerin çocuklar tarafından anlaşılmasına, içselleştirilmesine ve evrensel değerler olarak uygulanmasına yardımcı olmak hedeflenmiştir (Heartwood Institute, 2004).

2.7.4. Zürafa Kahramanlar Programı

Bu program kapsamlı bir karakter eğitim programıdır, anasınıfından on ikinci sınıfa kadar geliştirilmiştir. Programda cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara öğretilmesi hedeflenmektedir. İçerik olarak, birçok genç insanın sıkıntıya düşmesindeki yönlendirici riskleri azaltan ve dört temel değer olan cesaret, ilgi, sorumluluk alma ve iyi

vatandaşlığın öğretilmesi tartışılmaktadır. Program, "her kültürde insanlar hikâyeleri rehber olarak alır", tespitine dayanmaktadır. Bu tespitten yola çıkarak, toplumun iyiliği için boyunlarını uzatan bireylerin (zürafalar) 800'den fazla hikâyeleri, hikâye bankasında birikmiştir. Programda çocuklar bu kişilerle kâğıt üzerinde yer alan ya da video aracılığıyla yayınlanan hikâyelerde karşılaşılır. Bu hikâyelerle, değerleri öğretmede insanları bölen tartışmaların içinden geçildiği ve çocukların kalplerine erişildiği savunulmaktadır. Programda yetişkinlerin çocuklara ne yapacaklarını söylemesi reddedilir. Bunun yerine çocukların, hikâyeleri dinleyerek ve rol alarak kişiliklerini geliştirdikleri savunulmaktadır.

Öğretim metodu üç basamağı içerir. İlk basamak, "hikayeyidinle"dir. Bu basamakta, her sınıf için belirlenmiş program materyalleri içerisinde yer alan otuz zürafadan birisinin hikayesi izlenir ya da dinlenir. Bu yöntem videodan izleme, basılı olanı okuma ya da bir zürafanın sınıfa gelerek hikâyesini anlatması şeklindedir. İkinci basamak, "hikâyeyi anlat" tır. Bu noktada çocuklar kendi kahramanlarını bulurlar ve kendi hikâyelerini anlatırlar. Çocuklar kahramanlarını haberlerden, kitaplardan, sinema ya da oyunlardan veya kendi okul yaşantısındaki, evlerindeki, çevrelerindeki kişilerden seçerler. Üçüncü aşama ise, "hikâyeye ol"dur. Bu aşamada, öğrenciler kahramanın kendisi olurlar. Öğrenciler daha iyisi için neyi değiştirmeleri gerektiğine karar verirler, tasarlarlar ve projeyi gerçekleşmesi için uygularlar (GiraffeHeroes Project, 2007).

2.7.5. Çocuk Gelişimi Projesi Programı (DevelopmentalStudies Center, 1996-Hewlett Foundation)

Başlangıçta Hewlett Vakfı'nın bağışlarıyla desteklenen gelişim etütleri merkezi, bir (anasınıfından altıncı sınıfa kadar) kişisel eğitim programını geliştirmiştir. Çocuk gelişimi projesi (ÇGP), okulların birer ilgi topluluğuna dönüşmelerine yardımcı olur. Bu ilgi topluluklarında çocukların ahlaki, sosyal ve entelektüel gelişimleri okuldaki yaşantının içine yerleşir, çocuklar öğrenirler ve geliştiklerini hissederler. Çocuk gelişimi projesi, dört temel değer üzerine odaklanmıştır: Doğruluk, başkalarına ilgi ve saygı, yardımseverlik ve sorumluluk. ÇGP'nin sınıf uygulaması beş bileşenden oluşur:

- a-Öğretmen gönüllü yardımseverlik davranışlarını vurgular ve çocuklara aktarır.
- b-İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri yapılır.
- c-Diğerlerine karşı saygı, duyarlılık ve bunları anlama konuları, çocuk edebiyatı ve sınıf içi olaylar kullanılarak geliştirilir.
- d-Yardımlaşma ilişkilerine çocuklar katılır.

e-Çocuk merkezli gelişimsel disiplin kullanılarak öğrencilerin ahlaki muhakeme yeteneği ve kendini kontrol becerisi desteklenir.

Yukarıda vurgulananlara ilave olarak, proje aynı zamanda hem ilgi dolu bir topluma ait olma duygusu üzerinde yoğunlaşan okul çapında bir programı hem de aile içi değerlerin paylaşılması ve iletişimi destekleyen bir ev programını içerir (Balat ve Dağal, 2006).

2.7.6. Sorumluluk Öğretimi Programı(Jefferson Center for Character Education)

Jefferson merkezi, ilköğretim öğrencileri için temel değerlerin (dürüstlük, sorumluluk, cesaret, adalet, saygı, bütünleşme, ilgilenme, kibarlık) öğretimi üzerine odaklanmıştır. Programda öğrencilerin “Dur-Düşün-Eylemde Bulun-Gözden Geçir” sistemini kullanmaları istenir. Bu değerleri çocuk, yaşamının kalan kısmında kullanacaktır. Ayrıca çocukların dürüstlük, iyi vatandaşlık ve çalışmayla amaçlarına ulaşmalarına yardım edilir (Jefferson Centerfor Character Education, 2000).

2.7.7. Lions-Quest Programı (Karakter Eğitimi ve Yaşam Becerileri)

Program üç parçadan oluşur. Okul öncesi döneminden 5. sınıf düzeyine kadar eğitim gören, 6-8. sınıf düzeylerinde eğitim gören çocuklara yönelik ve 9-12. Sınıf düzeylerinde eğitim gören ergenlere yönelik olarak hazırlanmış programlar vardır. Çocuklarda ve ergenlerde ilgilenme, karakter ve sorumluluk geliştirmek amaçlanır.

Programlarda vatandaşlık değerleri, kendi kendini disipline etme, saygı, kişisel ve vatandaşlık sorumlulukları, dürüstlük, ilgilenme, güvenilirlik ve sağlıklı yaşam biçimi vurgulanır. Bu değerler kendinin farkında olma, sosyal farkındalık, kendini yönetme, etkili iletişim, karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme ve amaç belirleme gibi temel yaşam becerileri olarak öğretilir ve güçlendirilir (LionQuest, 2006).

2.7.8. Duyarlı Sınıf Programı

Northeast Çocuk Vakfı tarafından geliştirilmiş bir programdır. Programın temel odak noktası sınıf yönetimidir. Çocuklara özeni, ilgiyi öğretmek amacıyla sosyal bir eğitim programı olarak tanımlanmıştır. Eğitim programında ortaya konulan sınıf yönetim programı, çocuk merkezli ve davranışsal yaklaşımların bir karışımıdır. Okulun başladığı dönemlerde program, uygun öğrenci davranışını şekillendiren davranışsal bir yaklaşımı destekler görünmektedir. Duyarlı sınıfın sosyal eğitim programının öğretimi, altı merkezi bileşen etrafında oluşturulmuştur:

- Aktif ilgi alanlarını ve yönlendirici yöntemlerin bir karışımını içeren sınıf organizasyonu,
- Sosyal becerilerin uygulamaya geçirildiği sabah toplantısı,
- Kurallar ve yaratılan, modellenen ve rol yapılarak ortaya konan mantıksal sonuçlar,
- Çocukların anlamlı şekilde öğrenimleriyle ilgili kontrolü ele aldıkları seçme zamanı,
- Öğrenme materyallerinin rehberlik edilerek keşfedilmesi,
- Değerlendirme ve aileye raporlama (Balat ve Dağal, 2006).

Terri Demmon ve diğerleri tarafından 1996 yılında gerçekleştirilmiş olan araştırma, “Devlet Okullarında Ahlak ve Karakter Gelişimi” başlığını taşımaktadır. Bu çalışmada, Michiana bölgesindeki vatandaşlar tarafından kabul edilen bazı ortak değerleri tanımlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla, bir anket geliştirilmiştir. İlk olarak anketin, üç farklı gruptan toplam 100 kişiye uygulanması planlanmıştır. Bu gruplar; öğretmenler/eğitimciler/gelecekteki eğitimciler, 7. sınıf öğrencileri, eğitim alanı dışında iş hayatında çalışan kişilerden oluşmuştur. Araştırma için yaklaşık 300 anket dağıtılmış ve bunların 270’i geri dönmüştür. Anketlerden elde edilen cevaplar, devlet okullarında karakter eğitimi etkinlikleri geliştirilmesi ve hangi niteliklerin vurgulanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Marg Duer, Adam Parisi ve Mark Valintis tarafından 2002 yılında “Karakter Eğitiminin Etkililiği” (Character Education Effectiveness) başlığı altında bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Davranış geliştirmek, özellikle, saygı ve sorumlulukla ilgili davranışları geliştirmek ve uygun olmayan davranışları azaltmak için karakter eğitimi uygulamak amacıyla bir eylem araştırması projesi oluşturulmuştur. Hedeflenen çalışma grubu, Midwesternmetropolündeki üç farklı bölgeden lise öğrencileridir. Sınıftaki davranış problemleri; disiplin problemlerinin sıklığını ortaya koyan yönetimdeki kayıtlardan, öğrenci ve okul personeline yapılan anketler, bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen kayıtlarla belgelendirilmiştir. Bu davranışların olası nedenleri ile ilgili analiz, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya koymuştur. Öğretim kadrosu ise, aile katılımının yetersizliğini, öğrencilerde sorumluluk alma eksikliğini, maddi şeylere sahip olmak için farkındalığın ve isteğin artışta olduğunu bildirmiştir.

2.8. DEĞERLER EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ YURT İÇİ VE DIŞI ÇALIŞMALAR

2.8.1. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar ele alınırken değerler eğitimi dışında, karakter eğitimi başlığı altında gerçekleştirilen çalışmalara da yer verilmiştir. Çünkü uygulanan karakter eğitimi çalışmalarında değerlerin de ele alındığı ya da karakter eğitiminin, değerler eğitimi kavramının yeni bir adlandırması olarak kullanıldığı görülmektedir.

2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de, değerler eğitimi ile ilgili araştırmalardan çok, değerler konusunda araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir.

Karakitapoğlu ve İmamoğlu (2002), gerçekleştirdikleri çalışmada yetişkinlerin ve üniversite öğrencilerinin değer alanlarını belirlemişlerdir. Değer alanları ile ilgili, yetişkinlerle üniversite öğrencileri ve cinsiyet arasında farklılık incelenmiştir. Araştırmacılar, değerlerle ilgili yaptıkları taramada 101 öğrenci ve 101 iyi eğitilmiş, orta üstü, sosyo-ekonomik düzeyden yetişkine ulaşmışlardır. Öğrenci ve yetişkinler karşılaştırıldığında, yetişkinlerin geleneksel aşırı dindarlığa, muhafazakârlığa, yasalara uygun olanı örneklemeye ve iyilikseverlik alanlarına daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca değerlerle ilgili cinsiyet açısından farklılıktan çok cinsiyetler arası benzerlik dikkat çekicidir. Araştırmacılar, Schwartz’ın motivasyonel değer türleri ve alanlarına benzer olan beş değer alanını tanımlamışlardır. Araştırmaya katılanlar tarafından, değerler arasından en önemli alanın evrensellik olduğu belirtilmiştir ve Schwartz’ın değerler alanlarında yer alan evrenselliğe benzemektedir.

Araştırmada iyilikseverlik alanı, Schwartz’ın belirttiği iyilikseverlik alanı ile benzerdir ve topluma yararlı olan sosyal bilgilerle bağlantılı değerleri içermiştir. Bu sonuç, aslında şaşırtıcı değildir; çünkü Türkiye’de genel olarak insanlar, grup içindeki kişiler arasında uyumu koruma eğilimindedirler. Daha iyi eğitilmiş ve daha genç katılımcılar (hem yetişkinler hem de üniversite öğrencileri) evrensel değerlerini, muhafazakârlık değerlerinin daha üstünde görmüşlerdir. Ayrıca araştırmacılar benzer yönelimi cinsiyetler için de belirlemişlerdir. Kadınlar, belirgin bir farkla olmamakla birlikte, daha çok evrensel değerlere, erkekler ise kurallara, yasalara uygun olanı örneklemeye önem vermektedirler.

Türkiye’deki bazı araştırmalar da, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi artan kadınların iş hayatında yer aldığını, evliliklerde kendi eşini seçmekte, ailede alınan kararlara katılmakta olduğunu, evliliğe yönelik daha modern tutumlara sahip olduğunu ve evrensel konularla daha fazla ilgilendiğini göstermiştir. Diğer yandan Türkiye’den elde edilen sonuçlar, 1970’lerle karşılaştırıldığında 1990’larda değerler konusunda, cinsiyetler arasındaki benzerliğin arttığı görölmektedir. Bunun dışında, erkeklerin kadınlara kıyasla 1970’lerde kendine saygıyı, mutluluğu, seven kişi olmayı önemserken, 1990’larda ise yardımsever ve cesur olmayı önemsedikleri; 1970’lerin kadınlarının kurtuluğu ve özgürlüğu daha önemli gördükleri, 1990’ların kadınlarının ise olgun aşkı ve temiz olmayı erkeklere göre daha önemli buldukları belirlenmiştir. Ancak, bulgular genel olarak iki cinsin değerler açısından daha da benzer duruma geldiğini göstermiştir (İmamoğlu ve Karakitapoğlu Aygün, 1999).

Ayrıca sosyo-ekonomik düzey açısından değerlerin değişimine bakıldığında, geleneksel topluma yararlı olan sosyal değerler, her sosyo-ekonomik düzeyde görölmekte, gücünü yitirmemektedir. Gelenekselle ilgili detaylı inceleme yapıldığında, değişen bir toplumda yeterlik için işlevsel olmayan sınırlayıcı geleneksel değerler gücünü kaybetmektedir; fakat geleneksel iyilikseverlik ile bağlantılı olan değerler hala önemli ve işlevsel görölmektedir. Çünkü bu değerler derin duygusal samimiyeti ve sosyal desteği sağlamaktadırlar. Genele bakıldığında, sosyo-ekonomik gelişmeyle, Türk insanlarında kendini zenginleştirme değerler alanında yer alan, bireyciliğe ait değerler olan sosyal güç, başarı, değerlere ve geleneksel gruplara bağlılık, iyilikseverlik ve karşılıklı bağlılık tercihleri ile birlikte evrensel değerlere eğilim yeni yeni artış göstermektedir.

Bülent Dilmaç tarafından (1999), yılında “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması” başlıklı yüksek lisans tezi ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermek ve bunun etkililiğini Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile sınamak amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesi Çocuk Esirgeme Kurumu’nda gerçekeştirilmiştir. Uygulamada 18’i deney, 18’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişi yer almıştır. Deney grubunda yer alan 18 öğrenciye, 36 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir.

Uygulama sonucunda, İnsani Değerler Eğitimi programının, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini geliştirdiği, İnsani Değerler Eğitimi programına katılan öğrencilerin ahlaki

olgunluk düzeylerindeki gelişmesinin, cinsiyete göre ve buldukları sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir

Çakır tarafından (1999), yılında “Sınıf Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Değer Sıralamalarının Bazı Değişkenlerle Olan İlişisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin değer sıralamasının nasıl olduğu ve bu sıralamaların öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine, algıladıkları akademik başarı düzeyine, ailelerinin ekonomik düzeyini algılayışlarına, anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden 260 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada değer sıralamalarını belirlemek amacıyla Değer Sıralama Ölçeği, araştırmanın bağımsız değişkenlerini belirlemek için de Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değerleri genel olarak ahlaki, dini, sosyal, teorik, siyasi ve ekonomik değer şeklinde sıraladıkları; öğrencilerin değer sıralamalarının cinsiyete, öğrencilerin devam ettikleri sınıfa, yaşamlarını geçirdikleri çevreye ve ekonomik düzeyi algılayışlarına göre anlamlı fark göstermediği; akademik başarısını “iyi” ve “orta” düzeyde algılayan öğrencilerin değer sıralamaları arasında ilişkinin anlamlı olduğu; akademik başarısını “zayıf” olarak algılayan öğrencilerle başarısını “iyi” ve “orta” düzeyde algılayan öğrencilerin değer sıralamaları arasında anlamlı fark olduğu, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre değer sıralamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur (Çakır, 1999).

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından, “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” başlıklı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yakın zamanda geliştirilmiş ve kültürler arası geçerliği saptanmış olan Schwartz’ın Değer Listesi’nin 183 Türk öğretmene uygulanmasıyla ilgilidir. Çalışmada, ayrıca, öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin değer yönelimleri, çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler, geniş aile tercihinde bulunan öğretmenlere göre Yeniliğe Açıklık (özyönelim ve uyarım değer tiplerini içerir) değerlerine daha fazla, Muhafazakâr Yaklaşım (geleneksellik, uyma ve güvenlik değer tiplerinden oluşur) değerlerine ise daha az önem yüklemişlerdir.

Bu iki grup arasında, Kendini Aşma (evrensellik ve iyilikseverlik değer tiplerinden oluşur) ve Kendini Zenginleştirme (başarı ve güç değer tiplerinden oluşur) değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dinsel yönelim grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında, düşük dinsel yönelim grubunun yüksek dinsel yönelim grubuna göre, Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazakâr Yaklaşım değerlerine ise daha az önem yüklediği saptanmıştır. Bu gruplar Kendini Zenginleştirme değerlerinde anlamlı bir farklılık sergilemezken, Kendini Aşma ana grubunu oluşturan iki tipten evrensellik tipi içindeki değerler, düşük dinsel yönelim grubunca daha önemli olarak derecelendirilmiştir.

Aladağ (2010) “Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi”, başlıklı araştırmada, yedi yaş çocuklarının ilköğretim yaşantılarının ilk yılında ahlaki yargılarının gelişimini incelemek ve ahlaki yargılarına etki eden faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara il merkezindeki özel ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden yedi yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Bu okulların birinci sınıfına devam eden yedi yaş grubu 47 kız ve 49 erkek olmak üzere, toplam 96 çocuk tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenerek araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocuklara, Piaget'nin çocukların ahlak yargılarını belirleyici öykü çiftleri ile problem durumlarını içeren öyküleri araştırmacı tarafından okunmuş ve cevapları kaydedilmiştir.

Araştırma sonuçları, cinsiyet değişkeninin çocukların ahlaki yargılarını önemli oranda etkilemediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra örneklem grubunu oluşturan yedi yaşındaki çocukların çok büyük bir çoğunluğunun, Piaget'nin bulgularının tersine, ancak diğer araştırma sonuçlarına paralel olarak, karar verirken niyete önem verebildikleri belirlenmiştir. Çocukların büyük çoğunluğunun, iki çocuktan daha iyi hareketlerde bulunmuş olanın himaye edilmesi ve ödüllendirilmesine ilişkin yargılarında, daha iyi hareketlerde bulunmuş olanın anne baba tarafından himaye edilmesi ve ödüllendirilmesini doğru buldukları saptanmıştır.

Çocukların büyük bir bölümünün, kötü bir şey yapıldığı zaman göksel adalet duygusunun etkisinde kalarak bunun mutlaka cezalandırılacağını düşündüğü görülmüş ve bu durum, çocukların Tanrı cezasına olan inançlarının kuvvetli olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların sakarlıkla ilgili durumlarda, sakarlığın maddi sonucundan çok niyeti dikkate aldıkları görülmüştür. Kavga ile ilgili yargıda bulunurken, kız çocukların büyük bölümü güçlü

olanı, erkek çocukların büyük bölümü ise güçsüz olanı haklı bulmuşlardır. Ancak yaşlı ile genç arasında yaşanan bir kavga durumu yargılandığında ise, her iki cinsiyetteki çocukların cevapları da yaşlının haklı olduğu konusunda birleşmiştir. Çocukların çoğunluğunun bir hırsızlık durumunda yargıya varırken, çalan kişinin niyetinin ne olduğunu dikkate alarak yargıda bulunduğu belirlenmiştir (Şen, Alisinanoğlu ve Haktanır, 2003).

Eren'e (2005) göre, “Yaratıcı Drama ile İnsani Değerler Eğitimi” başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu çalışmayı iki özel okulda gerçekleştirmiştir. Eğitimin planlama aşamalarında; ısınma ve rahatlama çalışmaları, oyun oynama, doğaçlamalar, etkinlikler ve değerlendirme başlıklarına yer verildiği açıklanmıştır. Ayrıca etkinlik ve değerlendirme aşamalarında; öğrencilere açık uçlu sorular sorulduğu, öğrencileri yönlendirici açıklamalardan ve yönergelerden kaçınıldığı, öğretmenin sorun çözme ve çatışmalarda taraf olmadığı, çatışma ve sorunların öğrenciler tarafından çözülmesinin teşvik edildiği, sonuçlanmayan çatışmaların olduğu gibi bırakıldığı belirtilmiştir.

Çalışma sonucunda; okul rehberlik birimince yönlendirilen 3 öğrenci hakkında sınıf öğretmenlerinden ve ailelerinden olumlu geri bildirimler alınmış, aile bireylerinin ve arkadaşlarının özel eşyalarını sahiplenen bir öğrencide davranış değişikliği olduğu ailesi tarafından dile getirilmiştir. Drama etkinliğine katılan öğrenciler basketbol, satranç, resim, dans gibi eğlenceli etkinliklere karşın yaratıcı drama etkinliğini tercih etmiş, özel okuldaki etkinlikler ücretli olmasına rağmen etkinlikler süreklilik göstermiş, çalışmanın yapıldığı diğer özel okulda yaratıcı drama etkinliği 4 yıl aralıksız sürmüştü ve genellikle bu etkinliğe aynı öğrenciler katılmıştır. Diğer yandan araştırma sonuçlarında olumsuz olarak şunlar belirtilmiştir: Rehberlik biriminin yönlendirmesiyle eğitime katılan hiperaktif tanıılı iki öğrenciden olumlu sonuç alınamaması ve öğrenme güçlüğü (disleksi) tanıılı bir öğrencinin tüm oturumlara katılması, oyun resim ve müzikli danslarda katılımında bulunmasına rağmen doğaçlamalar, canlandırmalar ve değerlendirmelerde hiç yer almaması (Eren, 2005).

Dramanın değerler eğitimi alanında kullanılması ile ilgili bir diğer araştırma **Akar Vural, Çengel, Elitok Kesici ve Gures (2006)** tarafından **“Drama, Öğrencilerin Etik Değerler Algularını Nasıl Etkilemektedir: Arkadaşlık, Doğruluk ve Yalan, Tarafsız Çatışma Çözümü”** (*How Drama Effects Students' Perceptions of Ethical Values”: Friendship, Truth and Lie, Fair Conflict Resolution*) başlığı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki amacın, dramanın arkadaşlık, doğruluk ve yalan, tarafsız çatışma çözümü gibi etik değerler hakkındaki

öğrencilerin algılarını nasıl etkilediğini belirlemek olduğu ifade edilmiştir. Bunun için 2005-2006 öğretim yılında, bir devlet okulunda, ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri için 4 haftalık drama dersine dayalı olarak hazırlanmış bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme, doküman analizi ve dersler sırasında alınan gözlem notlarıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin belirtilen etik değerler hakkındaki algılarında farklılıklar tanımlanmıştır. Öğrencilere ahlaki değerler üzerinde düşünmeleri, drama senaryoları ve rolleri aracılığıyla problemleri çözmeleri, adalet, arkadaşlık, doğru-yalan üzerinde derinlemesine düşünmeleri ve yaşlarının üzerinde bir olgunlukla bazı ahlaki konular hakkında karar vermeleri için fırsat sağlanmıştır. Araştırmacılar, eğitimde drama ile öğrencilerin ahlaki konuların farkına varabileceğinin, sınıfta, arkadaşlık ilişkilerinde, öğretmen rehberliğinde oluşturulan çeşitli problem durumları aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini kullanarak, diğer insanlarla empati kurma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

28.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

“Maricopa Community College (2001-2002 öğretim yılında)” bölgesinde “**The Institute for Global Ethics**” tarafından değerler ve etik ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Maricopa Community College’da fakülte, çalışanlar ve öğrenciler çalışmaya katılmışlardır, bu çalışma grubu aynı zamanda Maricopa bölgesinde yaşayanların örnekleme olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda bu bölgede yaşayan insanların sorumluluk, doğruluk ve saygıyı içeren, paylaşılan değerlerin merkezine odaklandıkları belirlenmiştir. Hangi değerlerin öğretileceği sorusuna, ortak olarak paylaşılan değerlerin öğretilebileceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar, etik ve değerler öğretiminin yüksek okulda olabileceğini belirtmiş, bu görüşü kampüs topluluğu paylaşmıştır. Diğer yandan, birçok katılımcı tarafından ailenin karakter için en güçlü eğitimci olduğu ifade edilmiştir.

Yine birçok katılımcı, etik konuları hakkında düşünmelerine otorite kaynaklarının (kişisel deneyim, aile, din) rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan arkadaşlar, okul, çalışma hayatı gibi otorite kaynaklarının daha az önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, finansal başarı ve aile yaşamı gibi amaçlara açık olarak öncelik vermektedirler. MaricopaCommunityCollege öğrencileri, diğer birçok amaçlarla karşılaştırıldığında, finansal başarıya açık olarak önem vermektedirler. Ancak yine de evlilik ve aile daha güçlü bir onaya sahiptir. Katılımcıların sadece %15’i gelecekteki 10 senede değerlerinin değişebileceğini belirtirken, geri kalanı ise bu görüşe katılmamıştır.

‘**Astill, Feather ve Keeves (2002)**’, öğrencilerin değerlere verdikleri önem oranlamaları üzerinde ailesinin ve arkadaşlarının etkisinin yanı sıra, okulun bu üst düzey değer boyutlarında özel bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Onlara göre, eğer okul, öğrencilerin değerleri üzerinde özel bir etkiye sahipse, bu etki muhtemelen okuldaki öğretmenler ve anahtar yöneticilerden, eğitim programı ve okul politikaları aracılığıyla değerleri etkilemek için oluşturulan belirli girişimlerden ve okulun genel olarak atmosferinden kaynaklanabilir. Çalışma, Güney Avustralya’da, 11 okulda, 12. Sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Schwartz’ın Değerler Ölçeği kullanılmış, ayrıca öğrencilerden sosyo-demografik özellikleriyle ilgili bilgiler alınmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin değerleri üzerinde cinsiyetin, kültürel geçmişin, dinin, ailenin sosyal statüsünün, aile ve arkadaş grupları tarafından sahip olunan değerlerin, okul ve öğretmenlerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakıldığında, erkeklerin “kendini zenginleştirme” boyutunda yer alan değerlere kızlardan daha fazla eğilim gösterdiği; kızların ise “kendini aşma” boyutunda yer alan değerlere erkeklerden daha fazla eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

‘**Feather (1975) ve Kohn (1977)**’, yaptıkları araştırmalarda toplumda düşük sosyal statüye sahip olma ile bireysel değerlerde yer alan muhafazakârlık değeri arasında ilişki saptamışlardır. Buna göre, bu çalışmada annelerin eğitim düzeyi, sosyal gösterge düzeyi ve ailelerin muhafazakâr değerler düzeyi anlamlı bulunmuştur. Sosyal statü ile muhafazakârlık ilişkisi doğrulanmıştır. Bu nedenle, aile değerleri ve inançları ile öğrenciler üzerinde sosyal statü etkisi, öğrencilerin sosyal değerlerini okul ve öğretmenlerden daha fazla etkilemektedir. Ancak bu araştırmaya göre, bireysel olarak öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin, öğrencilerin değerleri üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığı ima edilemez; çünkü bazı ilişkiler bu çalışmada incelenmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile öğrencilerin sahip oldukları değerlerde farklılık çıkmasının nedeni, öğretmenlerin kendi sahip oldukları değerlerden farklı değerleri öğrencilere telkin etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Yine okullar da bir kurum olarak resmi politika ve geleneklerden getirdiği değerleri öğrencilerde geliştirmeyi görmek istemiş olabilir.

Ailenin çocukların değerleri üzerindeki etkisini Knafo başka bir açıdan incelemiştir. **Knafo (2003)**, ailedeki otoriterliğin çocukları değerler açısından nasıl etkilediğini ele almıştır. Bunun için 82 otoriter, 252 de otoriter olmayan İsraili babalar ve çocukları araştırmaya katılmıştır. Otoriter babalar çocuklarının güç, geleneksellik ve uyum değer türlerine yüksek

önem vermelerini; iyilikseverlik, evrensellik ve öz yönelim değer türlerine de daha az önem vermelerini beklemektedir. Otoriter babaların çocukları ile otoriter olmayan babaların çocukları karşılaştırıldığında, otoriter babaların çocuklarının güç değer türüne daha fazla önem verdikleri, evrensellik değer türüne daha az önem verdikleri saptanmıştır. Çocuğun güç değer türüne yüksek derecede önem vermesiyle babanın otoriter rolü birleştiğinde, çocuklarda zorba davranışların en üst dereceye çıktığı belirlenmiştir.

Araştırmaya göre otoriter babalar, çocuklarının iyi bir vatandaş olarak sosyalleşmeleri için çaba sarf etmelerine rağmen çocuklarının değerlerini etkileyememektedirler. Bunun yerine, sosyal üstünlüğü ve grup dışı olmayı reddetmeyi vurgulayan değerler çocuklara aktarılmaktadır. Bu durumun daha ileri olumsuz doğurgularında ise, çocuklar zorba kişilerle arkadaşlıklar kurmaktadır. Çocukların değerleri, sosyal üstünlükle uyumlu olduğunda, çocuklar şiddet ile ilgilenmektedirler (Knafo, 2003).

Knafo'nun (2003) gerçekleştirdiği araştırmada, sosyalleşme sürecinde ve aile ilişkilerinde farklı bağlamların etkisi incelenmiştir. İdeolojik olarak aile-okul uygunluğu, aile-çocuk ilişkileri ve sosyalleşme bağlamı olarak çalışılmıştır. Araştırmanın hipotezine göre, aileler daha iyi bir aile-çocuk ilişkisi ve sosyalleşmeyi kolaylaştırmakla bağlantılı olan aile değerleri ile tutarlı değerleri teşvik eden okul ortamlarını seçerler. Çalışmada, çocukları dini ve dini olmayan okullara devam eden dindar, geleneksel ve dindar olmayan 589 aile yer almıştır. Araştırmaya göre, birçok aile kendi değerlerine uyan okulları tercih etmektedir. Birçok aile, yüksek düzeyde aile-çevre uyumunu seçmiştir, yani kendi değerlerine uygun olan okulları seçmişlerdir. Yüksek düzeyde aile-okul uygunluğunu seçen aileler, yine yüksek derecede değer tutarlılığı göstermişlerdir; fakat bu ailelerin düşük düzeyde, çocukları ile değerleri tartıştıkları belirlenmiştir. Aile değerlerinin doğru algılanmasının, ailesel değerlerin kabul edilmesinin ve aile-çocuk değer uyumunun, yüksek düzeyde aile-okul uygunluğu bağlamında, daha üst derecede olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklarını, kendi değerleri ile en az düzeyde uyuşan okullara gönderen ailelerin, ailesel değerlerini çocuklarına aktarması ise en az düzeyde etkili olmuştur. Ayrıca bu ailelerin çocuklarının, ailesel değerleri algılama doğruluğu ve kabulü daha düşük düzeyde olmaktadır. Çocuklarını dini okullara gönderen ailelerin, çocuklarını dini olmayan okullara gönderen ailelerden, daha çok geleneksel değerlere ve daha az değişime açıklık ile kendini zenginleştirme değerlerine yöneldikleri saptanmıştır.

“Grusec ve Dix (1983)”, davranışın içselleştirilmesini kolaylaştırmak için kuramcılarının katkısıyla varsayılan sosyal çıkarımlar ve ebeveynlerin çocuklarının elde ettikleri bu çıkarımları anlaması konusunda bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ebeveynlerin sosyalleştirme teknikleri olan ceza tehdidi, model olma ve muhakeme yapmanın sonucu olarak kişisel özellikler incelenmiştir.

Araştırmada 4 yaşındaki katılımcılar, hikâye karakterlerinin yardımı ile ilgili gelişigüzel nitelikler oluşturmuşlardır ve bu karakterlere ait fedakar kişisel özelliğini derecelendirmişlerdir. Çalışmanın ikinci ilgi alanı ise, ebeveynlerin çocuklarının sosyal bilişlerinin farkında olması üzerinedir. Ebeveynler de, çocuklarının niteliklerini ve fedakâr kişisel özelliği ile ilgili derecelendirmelerini tahmin etmişlerdir. Bu araştırmada, aynı zamanda, ebeveynlerin, çocuklarının davranış yorumlarında kullandıkları çeşitli sosyalleştirme tekniklerinin etkisinin farkında olup olmadıkları incelenmiştir.

Araştırmaya katılanlar; 5-6 yaş, 8-9 yaş, 11-13 yaş dönemindeki çocuklar ve onların ebeveynleridir. Her yaş düzeyinde 12 erkek ve 12 kız bulunmaktadır. Katılımcılar teybe kaydedilmiş olan 6 hikâyeyi inlemişler ve hikâyedeki olayların kâğıt-mürekkep taslaklarını incelemişlerdir. Hikâyelerde yardıma ihtiyacı olan bir aile üyesinin davranışları, yardım eden çocuk, çocuğun yardım etmesini etkileyen davranışlara sahip bir anne tanımlanmıştır. Bu hikâyeler etki tekniklerinin üç türünü, muhakeme yapmanın iki düzeyini (muhakeme yaparak ve yapmayarak güç kullanma iddiasında olma, muhakeme yaparak ve yapmayarak model olma tekniği kullanma, muhakeme yaparak ve yapmayarak kendiliğinden yardım etme) yansıtmıştır. Hikâye temalarının bu durumlara göre dengesi oluşturulmuştur ve altı farklı düzende sunulmuştur.

Hikâyelerden sonra katılımcılara sorular sorulmuştur. Katılımcılara hikâyedeki çocuğun, annesinin isteğine uymak için mi yardım ettiği, yoksa kendi isteğiyle yardımcı olma eğilimiyle mi yardımcı olduğu sorulmuş; onlardan kendi seçenekleri hakkında ne kadar emin olduklarını dördü derecelendirilmiş ölçekten ve hikâyedeki çocuğun ne derece yardımcı olduğunu yine dördü derecelendirilmiş ölçekten seçmeleri istenmiştir. Ebeveynler de kendilerine sorulan tüm soruları cevaplayarak çocuklarının cevaplarını tahmin etmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda, tüm yaşlarda, güç kullanma iddiası ile yardım etmesi teşvik edilenlerde, yardım etme davranışı dışsal nedenlere bağlanmıştır. Kendiliğinden yardım edenlerde ise, içsel nedenler öne çıkmıştır. Böylece bu sonuç, fedakarlığın ebeveyn sosyalleştirmesi bağlamında, 5-6 yaşlarında bile, önemli bir dışsal nedenin varlığında içsel nedenin azaldığını ve önemli bir dışsal nedenin yokluğunda ise, içsel nedeni ortaya çıkardığını göstermiştir. İkinci olarak sonuçlarda, model alınan davranış ile ilgili özellikler ve kendiliğinden olan davranış ile ilgili özellikler benzerlik göstermektedir. Bu tür davranışlar, annenin varlığında ya da onun davranışına yakın bir zamanda ortaya çıkmasına rağmen, gerçekten, model alarak yardım etme, tüm yaş düzeylerinde bir kişiye isteyerek yardım etmeyi ortaya çıkarmıştır. Buna göre, model alma çalışmaları, davranış için bir yetişkinin beklentilerini izleyerek ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılanlar model olmayı yönlendirici olmaktan çok, öğretici veya öneriye yönelik olarak görmüşlerdir.

Genel olarak bu araştırma, davranış yorumlarının ebeveyn muhakemesinden, ebeveyn baskısından ve çocuğun gelişim düzeyinden etkilediğini göstermiştir. Değerler ve değerler eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, özellikle değerlere verilen önemin cinsiyete göre değişip değişmediği üzerinde durulduğu görülmektedir.

“**Gibson ve Schwartz (1998)**”, araştırmalarında kadınların ve erkeklerin değer önceliklerinde rehberlik eden ilkeler olarak onayladıkları değerlerde farklılık olup olmadığını, kadınların ve erkeklerin farklı değerlere atfettikleri anlamlar, yani dolaylı olarak farkında oldukları değer yapıları hakkında anlaşip anlaşmadıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır.

Giligan’ın farkı gösteren ahlak gelişim teorisine göre, çocukluk yaşantılarındaki farklılıklar, ilgilenme ve bütünlük arasındaki evrensel ahlak çatışmasının farklı kararlarına yönlendirir. Kadınlar ilgilenme ve sorumluluk etiğine, erkekler ise adalet ve dürüstlüğe dayalı doğruluklar etiğine odaklanır. Sosyal rol teorisine göre, kadın ve erkeği birbirinden ayıran roller kültürel olarak belirlenir. Bu roller cinsel kimlikleri destekleyen ve varlığını sürdürmesini sağlayan bir ideoloji üretir. Parsons ve Bale’e göre (1998), erkekler daha çok araçsal, görev yönelimli rollerle ilgilenirler, bunları öğrenirler. Kadınlarsa anlamlı, kişi yönelimli rollerle ilgilenirler.

Kadın-erkek arasındaki cinsel kimlik ayrımında sosyalleşme de önemli rol oynar. Rol beklentisini içselleştirmek için birey sosyal sistemi içselleştirmelidir.

Sistemdeki bu rol farklılaşması, diğer ortak değerlerin içselleştirilmesini de kapsayacaktır. Kızlar ve erkekler, tipik olarak, farklı ilgi alanlarıyla meşgul olarak ve farklı yaşam amaçlarını onaylayarak sosyalleşirler. Ayrıca kızlar ve erkekler, cinsiyetle bağlantılı eğilimler ve davranışların ihlal edilmesi normatif sınırlamaları oluşturduğunda, kınama ve onaylamayı öğrenirler.

Cinsiyetlerin ayrılığı ile ilgili teorilere göre kadınlar daha bağlantısal, anlamlı ve toplumsal; erkekler ise daha özerk, yardımcı ve etkindirler. Erkeklerin ve kadınların güdü ve yönelimindeki farklılıklar, değer önceliklerinde farklılıklar olarak ifade edilir. Böylece kadınlar daha çok anlamlı ve toplumsal amaçları temsil eden değerlere, erkekler de araçsal ve etken amaçları temsil eden değerlere öncelik verirler. Yine de kadınlar ve erkekler, genel olarak, aynı dili konuşan bir toplumda sosyalleşirler, amaçları için edindikleri değer etiketleri ya da kavramlar muhtemelen benzer anlamlara sahiptir. Bu nedenle, cinsiyetler arasındaki farklılıklara değinen teoriler, değerler yapısında cinsiyet farklılıklarını gerekli biçimde ima etmezler (Gibson ve Schwartz,1998).

Kişinin yaşamı, anlayışı ile örtüşen değer önceliklerini tutması kendisine olan saygısını artırır ve kişisel tutarlılık, kararlılık anlayışı sağlar. Sonuç olarak insanlar, yaşam koşullarına göre değer önceliklerini belirler ve düzenlerler. İnsanlar rol fırsatları ve sınırlılıklarıyla ulaşamayacağı değerleri öncelik sıralamasında aşağıya çeker, ulaşılabilir olan değerleri öncelik sırasında yukarı sıralara çekerler (Schwartz ve Bardi,1997).

‘Rokeach (1973) ‘Amerika’da gerçekleştirdiği çalışmada, kadınların ve erkeklerin en çok ve en az önemli olarak benzer değerleri sıraladıkları saptanmıştır. Diğer yandan yine de, ‘‘yardımcı’’ değerlere karşılık ‘‘toplumsal’’ değerlere önem vermede anlamlı cinsiyet farklılığı ortaya çıkmıştır. Avustralyalı öğrencilerle ilgili iki çalışmada Rokeach’ın Değerler Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmalar sonucunda, elde edilen puanlamalar, yardımcı olarak sınıflandırılan değerlere öncelik verme ile toplumsal değerlere öncelik verme arasında yüksek düzeyde ilişki göstermiştir. Cinsiyet ve değerler üzerine yapılan çalışmalarda belirsiz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kesin olarak değerler konusunda cinsiyet farklılıkları belirlenmiştir ya da belirlenmemiştir gibi bir sonuca ulaşmak güç olmaktadır.

Ayrıca ‘**Veugeliers ve Zijlstra (1997)**’, ‘*Okul ve üniversitede bilgisayarla birlikte öğrenme*’ adı öğretmenlerle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yaptıkları nitel araştırmada, öğretmenler eğitim uygulamalarını, öğrencilerinin davranışlarını ve öğrencileriyle olan etkileşimlerini açıklamışlardır. Öğretmenlerden bazıları belirli değerleri ifade etmekten kaçınarak bir örüntü ile derse başladıklarını ifade etmişlerdir. Böylece öğrencilerin kendi görüşlerini düzenlemeleri için fırsat verildiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, farklı görüşlerin göz önüne alındığından emin olmak istemektedirler ve önemli buldukları değerleri belirterek dersi sonlandırmaktadırlar. Başka bir grup öğretmen de önemli buldukları belirli değerlerle öğrencileri karşı karşıya getirip, öğrencilerin bunlar hakkında kendi görüşlerini ifade etmesini istemektedir.

‘**Scott (1970)**’, gerçekleştirdiği araştırmada, 3 ile 5 yaşlarındaki çocuklarda sosyal değerlerin kazanılması ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çocuklardan iki grup oluşturulmuştur, anne tarafından eğitilenler ve kreşe devam edenler. Bu iki grup, kendine güven, işbirliği ve uyma kültürel değerlerinin içselleştirilmesi, içselleştirilen bu değerlerin kendi değer sistemleriyle bütünleştirilmesi ve her bir değer, uyma ve içselleştirme arasındaki uyum açısından incelenmiştir. Çalışmada zeka, kültürel beklentilerin doğası, çocuğun beklentileri algılayışı ve anneye özgü kabulün niteliği bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Zekâ ile her bir değer içselleştirilmesi ve bütünleştirme arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur; anneye özgü beklenti düzeyi ile içselleştirilen kendine güven ve işbirliği arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır; yine beklentilerin algılanması aynı değerlerle pozitif yönde ilişki göstermiştir. Ayrıca çocuğun anneye özgü kabulü ile işbirliği ve uymanın içselleştirilmesi ile kendi değer sistemiyle bütünleştirme arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Öğrenciler düşüncelerini yansıtmayı, hayallerini canlandırmayı sağlayan sanatsal ifadelerle ilgilenirler; bilişsel ve sosyal beceriler, olayların analizi ve çözümler oluşturmayla uğraştıklarında gelişirler. Programdaki yaklaşım öğrenci merkezli, esnek ve etkileşimlidir, yetişkinler kolaylaştırıcı rol üstlenirler. Bu eğitim sırasında, eğitimcilerden öğrencilerin tümünün saygı gördüğünü, değer verildiğini, anlaşıldığını, sevildiğini ve güven duyulduğunu hissedebildikleri değerler temelli bir ortam oluşturmaları istenir. Bu programın bir parçası olarak eğitimciler, öğrencilerin değerlerle ilgili projeleri öğrenmeleri ve uygulamadan zevk almaları için onlara değerlerle ilgili model olurlar, öğrencilerin görüşlerine saygı duyarlar, çocuklara ve gençlere yetki verirler (UNESCO, Living Values Education, 2005).

Bu program 77 ülkede, 8.000'nin üzerindeki okullar, anaokulları, gençlik kulüpleri, ebeveyn kuruluşları, sokak çocukları merkezleri, sağlık merkezleri ve göçmen kampları gibi alanlarda uygulanmaktadır. Programın amacı, insanın bir bütün olarak gelişimi için rehberlik eden ilkeler ve araçlar sağlamak; fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutlardan oluşan bireyin kendisinin farkına varmasını sağlamaktır. Bu program için 3-7 yaş dönemindeki, 8-14 yaş dönemindeki çocuklar ve gençler için kitaplar hazırlanmıştır, ayrıca eğitimciler için rehber ve ebeveyn gruplarına yönelik olarak kılavuz hazırlanmıştır (UNESCO, Living Values Education, 2005).

Programdaki düşünme ve hayal etme etkinlikleri, öğrencilerin kendi yaratıcılıklarına ulaşmaları için onları destekler. İletişim etkinlikleri, öğrencilere barışsever sosyal becerileri uygulamayı öğretir. Sanatsal etkinlikler, öğrencilerin şarkılar ve danslarla kendilerini ifade etmeleri için onlara ilham verir. Oyun türünde etkinlikler ise, düşünmeye dayalıdır ve eğlencelidir. Bu etkinliklerden sonraki tartışma, öğrencilerin farklı tutum ve davranışların etkisini keşfetmelerine yardım eder. Kendine saygının ve hoşgörünün gelişimi, alıştırmalar aracılığıyla devam eder.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi,,çalışma guruplarının oluşturulması,veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanıtılması gerekir. (Karasar,1999: 77-86).

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan hoşgörü ve adil olma değerlerine sahip olma ve bu değerleri uygulama bakımından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ilgili değerlere sahip olma dereceleri ve uygulama durumları öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu özellikleri açısından araştırma betimsel bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkezinde bulunan 9 ilköğretim okulunda çalışan 5.sınıf sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini evren içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme 5. Sınıfta sosyal bilgiler dersini okutan 42 'si bayan 43'ü öğretmen olmak üzere 85 öğretmen ve öğrenimlerine 5. Sınıfta devam eden 281 kız , 259 erkek olmak üzere toplam 540 öğrenci bulunmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilirlik dikkate alındığı için seçilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğümüzden aldığımız bilgiler ışığında seçilen okulların sosyo-ekonomik durumları genel olarak iyi, orta ve alt seviyedeki gruplar dikkate alınmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, araştırmada belirlenen alt problemleri cevaplamak ve süreci derinlemesine betimlemek ve incelemek amacıyla nicel veri toplama aracı ve bu aracın nasıl geliştirildiği açıklanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin hoşgörü ve adil olma

değerlerine sahip olma boyutlarını ortaya koymak amacı ile kullanılacak olan anket, ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersine giren 85 sınıf öğretmenine ve bu sınıflarda öğrenim gören 540 öğrenciye uygulanmıştır.

Öğretmenlere kişisel özelliklerini ortaya koyacak soruların yer aldığı anket uygulanmıştır. Ayrıca adil olma ve hoşgörü değerleri bakımından kendilerini algılama düzeylerini ortaya koymak içinde anket çalışması yapılmıştır.

Öğrencilere ise kişisel, sosyo-ekonomik düzeylerini ve aile yapılarını ortaya koyacak anketle beraber onların öğretmenlerini adalet ve hoşgörü değerine sahip olup olamama bakımından ele alan anket çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirme süreci bazı aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçek için kavramsal bir çerçeve oluşturmak için alan yazın taraması yapılmış, sosyal bilgiler dersi alanına giren değerler eğitimi ile ilgili bildiriler, makaleler taranmıştır. Daha sonra, araştırmacı tarafından 5.sınıf sosyal bilgiler programı analiz edilmiştir. Bir sonraki aşamada maddeler bir araya getirilmiş ölçek yapılandırılmıştır. Ardından uzman görüşü alınmış; son aşamada da veriler toplanmış, analiz edilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan adil olma ve hoşgörü değerlerine sahip olma boyutunda değerlendirilmesinde HÖ, AÖ ve AHÖ kullanılmıştır.

Bu maddelerin yeterli düzeyleri, anlaşılabilirlikleri, hedefe uygunlukları dikkate alınarak bazı tutum cümleleri iptal edilmiş, bazıları daha anlaşılır bir şekilde değiştirilmiş ve öğretmenler için adil olma ve hoşgörü değerlerini kapsayan 14, öğrenciler için hoşgörü değeri için 20, adil olma değeri için 22 tutum cümlesinden oluşan “HÖ, AÖ VE AHÖ Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu cümlelerin bir kısmı olumlu bir kısmı ise olumsuz tutum cümlelerinden oluşturulmuştur.

HÖ(Hoşgörü Ölçeği): Öğrencilerin öğretmenlerini hoşgörü değerine sahip olma ve bunu uygulama bakımından ölçen soruların yer aldığı değerlendirme ölçeğidir.

AÖ(Adil Olma Ölçeği): Öğrencilerin öğretmenlerini adil olma değerine sahip olma

ve bunu uygulama bakımından ölçen soruların yer aldığı değerlendirme ölçeğidir.

AHÖ(Adil Olma ve Hoşgörü Ölçeği): Öğretmenlerin kendilerini adil olma ve hoşgörü değerlerine sahip olma bakımından ölçen soruların yer aldığı değerlendirme ölçeğidir.

İkinci aşamada geliştirilen ölçeğin istatistiği analizlerin yapılması için 35 öğretmen ve 178 öğrenciyle ön uygulamalar yapılmıştır. Yapılan ön uygulamalar neticesinden elde edilen veriler ışığında sırasıyla şunlar yapılmıştır;

1. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla faktör ve madde analizi yapılmıştır. Faktör analizi; yapı geçerliliğini incelemede en güçlü yöntem olup, aynı niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmenin çok daha az sayıda faktörle yapılmasına olanak tanımaktadır(Tabachnick, Fidel, 1989). Faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde ölçekte, yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 veya daha yüksek olması önerilmektedir (Kerlinger,1973). Bu çalışmada da faktör yük değerleri 0,30'un üzerinde olanlar dikkate alınmıştır.
2. Yapılan faktör analizi sonunda öğretmenler için hazırlanan AH ölçeğinden 7 maddenin faktör yük değerleri 0,30'dan düşük olduğu için bu maddeler atılmıştır. Bu nedenle öğretmenler için 14 maddeden oluşan AH ölçeği geliştirilmiş ve diğer analizler bu 14 maddeden elde edilen verilen dikkate alınarak yapılmıştır. Öğrenciler için hazırlanan 21 maddelik HÖ ise faktör yük değerleri 0,30'dan düşük olduğu için 1 madde atılmış ve 20 maddeden oluşan HÖ geliştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler için hazırlanan 27 maddelik AÖ ise faktör yük değerleri 0,30'dan düşük olduğu için 3 madde atılmış ve 24 maddeden oluşan AÖ geliştirilmiştir Ölçeklerin faktör yük değerleri Tablo-1 ve Tablo-2'de görülmektedir.
3. Yapılan literatür çalışmalarında (Tabachnick ve Fidel, 1989), faktör analizi için 223 katılımcıdan elde edilen verilerin yeterli olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan birey sayısı faktör analizi için yeterli bir sayıdır.
4. Ölçek için güvenilirliğin bir göstergesi olarak cronbach α - iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach α - iç tutarlık katsayısı öğretmenlere yönelik geliştirilen AHÖ için 0,83, öğrencilere yönelik geliştirilen HÖ için 0,73, AÖ 0,82 olarak bulunmuştur.
5. Yapılan çalışmada KMO değeri olarak ,820 olarak bulunmuştur. Bu sonuç örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. (Tabachnick ve Fidell, 1989)

Öğrenci İçin Hoşgörü Ölçeği (HÖ) faktör analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1. Hoşgörü Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	1	2
a1		,420
a3	,614	
a4	,420	
a5		,458
a6		,453
a7	,465	
a8		,581
a9		,663
a10		,541
a11	,579	
a12	,582	
a13	,613	
a14	,643	
a15	,413	
a16	,543	
a17	,562	
a18		,357
a19	,603	
a20	,597	
a21	,624	
Açıklanan Varyans		54,871
İç Tutarlılık (Cr. Alfa)		,736

a-Hoşgörü ölçeği için faktör analizi

Ölçek 2 boyutlu çıkmıştır.

1. Boyutta 13,

2. Boyutta ise 7 olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır

Öğrenci için Adil Olma Ölçeği (AÖ) ölçeği faktör analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo-2: Adil Olma Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	1	2
b1		,607
b2	,536	
b3		,312
b5		,430
b7		,501
b8		,560
b9		,543
b10		,638
b11	,377	
b12	,676	
b13	,651	
b14	,725	
b15	,617	
b16	,722	
b17	,640	
b18	,613	
b20	,372	
b21	,723	
b22	,752	
b23	,757	
b24	,651	
b25	,694	
b26	,738	
b27	,681	
Açıklanan Varyans		54,871
İç Tutarlılık (Cr. Alfa)		,820

b- Adil olma ölçeği için faktör analizi

Ölçek 2 boyutlu çıkmıştır.

1. Boyutta 17,

2. Boyutta ise 7 olmak üzere 24 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmenler İçin Adil Olma –Hoşgörü (AHÖ) faktör analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo: 3 Adil Olma –Hoşgörü Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları

	1	2
s3	,689	
s5	,695	
s6	,748	
s7	,559	
s10	,678	
s11	,783	
s12	,673	
s13	,314	
s15		,301
s17		,687
s18		,771
s19		,653
s20		,722
s21		,745
Açıklanan Varyans	54,871	
İç Tutarlılık (Cr. Alfa)	,838	

Ölçek 2 boyutlu çıkmıştır.

1. Boyutta 8,
2. Boyutta ise 6 olmak üzere 14 maddeden oluşmaktadır

Madde Havuzunun Oluşturulması

Değerler eğitimi içinde yer alan adil oma ve hoşgörü değerleri ile ilgili öğrencilere ve öğretmene yönelik sorular hazırlanmıştır. Bu sorular öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri alınarak olgunlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçten sonra HÖ 27,AÖ 34 VE AHÖ 28 maddeden oluşan, üç ölçeğin ilk taslağı oluşturulmuştur.

4.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

TÜİK (2007) Mernis çalışması istatistiki sonuçlarına dayandırılarak, üç farklı SES (Sosyo-Ekonomik Statü) seviyesine ayrılarak sunulan veriler yardımıyla Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, ölçek maddelerini yanıtlaması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Ölçek, araştırmacılar tarafından okulların öğretmen odalarında uygulanmış, katılımcılar ders programlarında boş olan saatlerde, tam gün öğretim yapılan okullarda öğle aralarında ve ders çıkışlarında ölçeği doldurmuşlardır.

Verilerin analizinde, faktör analizleri kapsamında, açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, gerekli sayıtların sağlandığı ortaya konmuştur. Her değişkenin normalitesi, aykırı değer ve eksik maddeler kontrol edilmiş, soru sayısının %10'undan fazla soruya yanıt verilmediyse (Tabachnick ve Fidell, 1989), eksik yanıtlanan ölçekler analize dâhil edilmemiştir.

4.5. Anket

Anketin planlanması aşamasında, araştırmanın amacına, kapsamına ve değişkenlerine göre hangi bilgilerin toplanacağına, anketin uygulanma biçimine, soru/madde türüne ve yanıtlama biçimine karar verilmiştir. Ayrıca anketle bilgi toplanacak grubun özellikleri belirlenerek araştırma ile ilişkilendirilmiş ve ankete yansıtılmıştır. Daha sonra hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorulardan oluşan anket soruları hazırlanmıştır. Açık uçlu soruların altına cevaplayıcının cevabını yazabilmesi için boşluk bırakılmıştır. Kapalı uçlu sorular ise, sorunun olası cevaplarını içeren seçeneklerden birinin seçilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken, bir sorunun cevaplayıcıda başka bir soru uyandırmamasına, soruların istenen cevabı verebilecek içerikte olmasına, araştırmanın amacı ve içeriği ile tutarlılık göstermesine çalışılmıştır.

Ayrıca sorularla ilgili cevaplayıcının bilgi sahibi olmasına, soruların cevaplayıcının özelliklerine göre anlaşılır olmasına, yanlı ve duygu yüklü olmamasına dikkat edilmiştir. Kapalı uçlu sorularda soruların, verilmesi olası cevapları yeterince kapsayıp kapsamadığı kontrol edilmiştir. Anket düzenlenirken, açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan birbirleriyle ilgili olanlar bir arada verilmiştir, yani açık uçlu ve kapalı uçlu sorular karıştırılarak anket düzenlenmiştir. Bu çalışmalardan sonra, araştırmanın amacı ve ne için yapıldığı, anketin içeriği, soruların nasıl cevaplandırılacağı, anketin kim tarafından uygulandığı ve hangi amaçla, nasıl kullanılacağı konularını içeren yönerge hazırlanmıştır. Açıklamanın sonunda toplanan bilgilerin gizli tutulacağına, cevap verenlere ait kişisel bilgilerin kendini tanıma veya tanıtmaya yönünde kullanılmayacağına ilişkin güvence verilmiştir.

Anket hazırlandıktan sonra Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü öğretim üyelerinden uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan, ankette yer alan sorularla istenen özelliklerin belirlenip belirlenemeyeceği, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve anketin formatı hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, anket gözden geçirilip yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra anketin uygulanacağı öğrencilerin ve öğretmenlerin özelliklerine benzer öğretmen ve öğrencilerden oluşan 178 kişilik bir gruba, anketin ön uygulaması yapılmış, araştırmacı, ön uygulamaya katılan cevaplayıcılar anketi cevaplandırırken, onlara eşlik etmiştir. Böylece ön uygulamaya katılanlar, anketin cevaplanması sırasında karşılaştıkları sorunları anında araştırmacıya iletebilmişlerdir. Burada ön uygulamaya katılan grubun, Özoğul'un da belirttiği gibi (1992), büyüklüğünden çok, bilgi toplanacak grubun özelliklerini taşıması ve anketin geliştirilmesine katkı sağlaması olasılığı göz önünde bulundurulmuştur. Ön uygulamadan sonra, deneme grubunda yer alan katılımcıların cevapları şu açılardan incelenmiştir: Her bir soruda elde edilmesi amaçlanan bilginin verilmesi, tüm kelimelerin anlaşılır olması, tüm soruların cevaplayıcılar tarafından aynı biçimde yorumlanması, kapalı uçlu soruların seçeneklerinin cevaplayıcıların görüşlerini yeterince içermesi, soruların anlaşılır ve doğru biçimde cevaplandırılması. Ön uygulama sonuçlarına göre ankete son hali verilmiştir.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, nicel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, alt problem başlıkları altında sunulmuştur. Her bir alt probleme ilişkin bulgular uygun tablolarda verilmiş ve tablo ile açıklamalar ifade edilmiştir. Daha sonra bulguların istatistiksel ve mantıksal yorumlamaları yapılmış, elde edilen bulgularla ilişkili olan alan yazından araştırma bulgularına ve kuramsal bilgilere de yer verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin hoşgörü ve adil olma değerlerine sahip olma boyutlarını ortaya koymak amacı ile ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersine giren 85 sınıf öğretmenine ve bu sınıflarda öğrenim gören 540 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ankette sorulan her soru için frekans ve yüzdeler hesaplanarak tablolara yansıtılmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin anketten almış oldukları puanlar bilgisayar ortamına girilmiş ve SPSS 16 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu içinde frekans analizi yapılarak gerekli cevaplar gruplandırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan hoşgörü ve adil olma değerlerine sahip olma düzeyleri öğrenci görüşleri bakımından ve öğretmenlerin kendilerini hoşgörü ve adil olma değerine sahip olma bakımından algılama düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan anket ve görüşmenin bulguları yer almaktadır.

1.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri cinsiyet durumuna göre farklılık göstermekte midir? Alt problemi ile ilgili olarak elde edilen (t) testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1: Öğrencilerin cinsiyet durumuna göre görüşlerinin (t) testi Analizi Sonuçları

Soru	Gruplar	N	Mean	t	P
1	Kız	281	4,22	-1,44	,15
	Erkek	259	4,34		
2	Kız	281	2,50	1,05	,29
	Erkek	259	2,36		
3	Kız	281	1,76	-2,15	,03
	Erkek	259	1,98		
4	Kız	281	2,34	-4,21	,00
	Erkek	259	2,91		
5	Kız	281	3,74	-,01	,98
	Erkek	259	3,74		
6	Kız	281	3,80	-,43	,66
	Erkek	259	3,85		
7	Kız	281	2,98	-1,79	,07
	Erkek	259	3,20		
8	Kız	281	4,41	,44	,65
	Erkek	259	4,37		
9	Kız	281	4,47	-,06	,94
	Erkek	259	4,48		
10	Kız	281	4,47	,45	,65

	Erkek	259	4,43		
11	Kız	281	2,21	-1,60	,11
	Erkek	259	2,40		
12	Kız	281	2,25	-2,44	,01
	Erkek	259	2,56		
13	Kız	281	1,87	-3,00	,00
	Erkek	259	2,22		
14	Kız	281	2,07	-4,85	,00
	Erkek	259	2,67		
15	Kız	281	2,64	-1,97	,04
	Erkek	259	2,91		
16	Kız	281	2,54	-4,37	,00
	Erkek	259	3,13		
17	Kız	281	2,23	-2,53	,01
	Erkek	259	2,56		
18	Kız	281	3,07	,85	,39
	Erkek	259	3,96		
19	Kız	281	1,91	-3,47	,00
	Erkek	259	2,32		
20	Kız	281	2,03	-3,47	,00
	Erkek	259	2,43		
21	Kız	281	1,86	-3,08	,00
	Erkek	259	2,27		

Df: 538

Kız ve Erkek gruplara sorulan soruların (t) test analizi sonuçlarına baktığımızda 4,13,14,16,19,20 ve 21. Sorularda erkekler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bununla beraber diğer sorulara baktığımızda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

1.2.Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir

Tablo 2: Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	138,132	3	46,044		
Gruplar arası	67835,221	536	126,558	,364	,779
Toplam	67973,354	539			

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre öğretmenlerini hoşgörülü bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (p=,779)

1.2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Grup içi	323,164	5	64,633		
Gruplar Arası	67650,189	534	126,686	,510	,769
Toplam	67973,354	539			

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre öğretmenlerini hoşgörülü bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,769$)

1.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir

Tablo 4: Öğrencilerin gelir durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Grup içi	562,595	4	140,649		
Gruplar arası	67410,758	535	126,001	1,116	,348
Toplam	67973,354	539			

Öğrencilerin gelir durumuna göre öğretmenlerini hoşgörülü bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,348$)

2.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan

adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri cinsiyet durumuna göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen (t) testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine göre Öğrencilerin Öğretmenin Adil Olma Değerine Sahip Olmasıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların (t) testi Dağılımı

Soru	Gruplar	N	Mean	T	P
1	Kız	281	4,53	2,22	,02
	Erkek	259	4,32		
2	Kız	281	2,04	-1,20	,22
	Erkek	259	2,19		
3	Kız	281	3,53	,41	,67
	Erkek	259	2,48		
4	Kız	281	2,16	-1,48	,13
	Erkek	259	2,35		
5	Kız	281	4,04	-1,29	,19
	Erkek	259	4,18		
6	Kız	281	3,87	-, 78	,43
	Erkek	259	3,96		
7	Kız	281	4,32	,26	,78
	Erkek	259	4,30		
8	Kız	281	4,22	, 52	,59
	Erkek	259	4,16		
9	Kız	281	4,25	,05	,95
	Erkek	259	4,25		
10	Kız	281	4,06	,08	,93
	Erkek	259	4,05		
11	Kız	281	2,59	-1,25	,21
	Erkek	259	2,74		
12	Kız	281	1,98	-3,77	,00
	Erkek	259	2,40		
13	Kız	281	2,00	-5,19	,00
	Erkek	259	2,64		
14	Kız	281	1,87	-3,44	,00
	Erkek	259	2,28		
15	Kız	281	1,65	-5,03	,00
	Erkek	259	2,21		
16	Kız	281	1,83	-2,74	,00
	Erkek	259	2,14		
17	Kız	281	2,13	-1,70	,08
	Erkek	259	2,34		
18	Kız	281	1,90	-2,92	,00
	Erkek	259	2,23		
19	Kız	281	2,64	-1,29	,19
	Erkek	259	2,81		
20	Kız	281	2,73	-1,87	,06
	Erkek	259	2,99		
21	Kız	281	1,63	-2,91	,00
	Erkek	259	1,93		
22	Kız	281	1,51	-4,01	,00

	Erkek	259	1,90		
23	Kız	281	1,63	-2,70	,00
	Erkek	259	1,90		
24	Kız	281	2,12	-1,21	,22
	Erkek	259	2,27		
25	Kız	281	1,89	-2,35	,01
	Erkek	259	2,15		
26	Kız	281	1,74	-3,16	,00
	Erkek	259	2,06		
27	Kız	281	1,95	-3,91	,00
	Erkek	259	2,43		

Df.53

Tablo1’den anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin öğretmenleri adil olma değerine sahip olma boyutunda değerlendirmek için sorulan soruların (t) testi analizi sonuçlarına baktığımızda 12,13,14,15,16,18,21,22,23,26 ve 27. soruların (t) testi değerleri $p < 0,00$ olduğundan öğretmenin adil olma boyutu bakımından erkekler yönünden anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yani erkekler kızlara göre öğretmenlerinin adil olduğunu daha çok ifade etmişlerdir. Bununla beraber diğer sorulara baktığımızda değerler $P < 0,00$ ‘ üzerinde olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlarla genel olarak öğretmenin öğrencilerin haklarını aramalarına izin verdiği, başarılı-başarısız ayrımı yapmadığı ve öğrencilere cinsiyet ayrımı yapmadan davrandığı ortaya çıkmaktadır. Genel anlamda öğretmen öğrenciler tarafından adil olarak nitelendirilmektedir.

2.2.Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir

Tablo 2: Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	38,077	3	12,692		
Gruplar arası	105438,773	536	196,714	,065	,979
Toplam	105476,850	539			

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre öğretmenlerini adil bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p = ,979$)

2.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3: Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	676,192	4	135,238		
Gruplar arası	104800,658	535	196,256	,689	,632
Toplam	105476,850	539			

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre öğretmenlerini adil bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,698$)

2.4. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları hakkında öğrencilerin görüşleri gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir

Tablo 4: Öğrencilerin gelir durumuna göre görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	1566,380	4	391,595		
Gruplar arası	103910,470	535	194,225	2,016	,091
Toplam	105476,850	539			

Öğrencilerin gelir durumuna göre öğretmenlerini adil bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,091$)

3.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen (t) testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1: Öğretmenlerin hoşgörü Değerine Sahip Olmasıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların (t) testi Dağılımı

Soru	Gruplar	N	Mean	t	P
1 Öğrenciler tarafından eleştirildiğimde rahatsızlık duyarım.	Bayan	42	2,04	-,31	,75
	Erkek	43	2,11		
2 Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarına katlanamam	Bayan	42	3,85	1,52	,13
	Erkek	43	3,48		
4 Sınıf içinde başarılı öğrencilere daha hoşgörülüymdür	Bayan	42	2,76	-1,76	,08
	Erkek	43	3,25		
5 Öğrenciler problemlerini benimle rahatça paylaşabilir	Bayan	42	4,64	2,77	,00
	Erkek	43	4,16		
6 Öğrencilerim onların fikirlerine hoşgörülü olacağımı bilir.	Bayan	42	4,52	1,92	,05
	Erkek	43	4,20		
7 Öğrencilerim her hataya hemen kızmayacağımı bilirler.	Bayan	42	3,85	,80	,42
	Erkek	43	3,67		
8 Kız öğrencilere daha hoşgörülü olduğumu hissederim.	Bayan	42	2,07	-1,52	,13
	Erkek	43	2,46		
9 Erkek öğrencilere daha hoşgörülü olduğumu hissederim	Bayan	42	1,78	-2,33	,02
	Erkek	43	2,30		

Tablo 1’den anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan bayan ve erkek öğretmenlerin kendilerini hoşgörü değerine sahip olma boyutunda değerlendirmek için sorulan soruların (t) testi analizi sonuçlarına baktığımızda sadece 5.sorunun (t) testi değeri $p < 0,00$ olduğundan öğretmenin hoşgörü değerine sahip olma boyutu bakımından bayan öğretmenler yönünden anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bununla beraber diğer sorulara baktığımızda değerler $P < 0,00$ ‘ üzerinde olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlarla genel olarak öğretmenlerin hoşgörülü olduklarını ifade ettiklerini ortaya koymakla beraber bayan öğretmenler lehine biraz daha bu değerlere sahiyiyet görülmektedir

3.2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 2: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendilerini hoşgörülü olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	7,271	2	3,636		
Gruplar arası	950,917	82	11,597	,314	,732
Toplam	958,188	84			

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendilerini hoşgörülü bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,732$)

3.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mezuniyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 3: Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre kendilerini hoşgörülü olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	1,147	1	1,147		
Gruplar arası	957,041	83	11,531	,099	,753
Toplam	958,188	84			

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre kendilerini hoşgörülü bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,753$)

4.1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? alt problemi ile ilgili olarak elde edilen (t) testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1: Öğretmenlerin Adil olma Değerine Sahip Olmasıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların (t) testi Dağılımı

3	Bayan	42	3,95	,57	,57
	Erkek	43	3,81		
10	Bayan	42	4,50	1,18	,23
	Erkek	43	4,23		
11	Bayan	42	4,61	1,82	,07
	Erkek	43	4,25		
12	Bayan	42	4,54	1,83	,07
	Erkek	43	4,16		
13	Bayan	42	4,07	1,31	,19
	Erkek	43	3,74		
14	Bayan	42	1,35	-1,63	,10
	Erkek	43	1,67		
15	Bayan	42	3,69	,20	,83
	Erkek	43	3,62		
16	Bayan	42	2,64	,33	,73
	Erkek	43	2,53		
17	Bayan	42	4,52	2,14	,03
	Erkek	43	4,09		
18	Bayan	42	4,66	,98	,32
	Erkek	43	4,51		
19	Bayan	42	4,19	-,72	,47
	Erkek	43	4,34		
20	Bayan	42	4,57	1,68	,09
	Erkek	43	4,30		
21	Bayan	42	4,30	1,21	,22
	Erkek	43	4,04		

Tablo 1’den anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan bayan ve erkek öğretmenlerin kendilerini adil olma değerine sahip olma boyutunda değerlendirmek için sorulan soruların (t) testi analizi sonuçlarına baktığımızda soruların $p < 0,00$ üzerinde olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlarla öğretmenlerin kendilerini adil olarak algıladıkları görülmektedir.

5.2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 2: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendilerini adil olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	128,407	2	64,204		
Gruplar arası	3070,816	82	37,449	1,714	,186
Toplam	3199,224	84			

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendilerini adil bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,186$)

5.3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan adil olma değerine sahip olmaları konusunda kendini algılama ölçeğinden aldıkları puanları mezuniyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 3: Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre kendilerini adil olarak algılamalarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	3,236	1	3,236		
Gruplar arası	3195,988	83	38,536	,084	,773
Toplam	3199,224	84			

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre kendilerini adil bulma konusunda görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=,773$)

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇ VE TARTIŞAM

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde hoşgörü ve adil olma değerlerine sahip olma boyutları hem kendi algılamaları hem de öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme öğrencilerin görüşlerine göre ve öğretmenlerin kendilerini algılamalarına göre yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi gereken değerler arasında sayılan hoşgörü ve adil olma değeri birçok araştırmada ön plana çıkan değerler arasındadır ve hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en çok önemsenen değerlerdendir (Memişoğlu, 2011; Bektaş, 2011).

1.Öğrenciler öğretmenlerini hoşgörü bakımından değerlendiklerinde öğretmenin genel olarak hoşgörülü olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen öğrencilere cinsiyet ve ekonomik durumlarına göre ayırım yapmamakta, fikirlerini rahatça ifade etme imkânı sunmaktadır. Ancak öğrencilerin akademik başarılarına göre farklı derecede hoşgörülü davrandığını ifade eden önemli sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenin sınıf ortamında özgür, hoşgörülü ve kucaklayıcı bir durum oluşturmada kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Öğretmen değerleri özümseme konusunda daha dikkatli olmalı ve muhtemelen kendisine doğal gelen bir takım davranışların öğrenciler tarafından taraflılık olarak yorumlanabileceğini aklından çıkarmamalıdır.

Baysal, (2003) ve Lesko'ya (2002) göre öğretmenin sınıf içinde demokratik değerlere sahip olması öğrencilerinin de demokratik davranışlar geliştirmesine neden olur. Hoşgörü, başkalarına saygı duyma, uzlaşma gibi değerlerle beraber birlikte çalışma, problem çözme, tartışma yöntemleri bir yandan sorumluluk duygusunu geliştiren davranışlarının gelişmesini de sağlar.

Bu yönde bir araştırma da (Ada, Baysal ve Korucu, 2005) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada da elde edilen bulgular öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımları sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliği boyutunda önemli etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin sınıf içersinde göstermiş oldukları istenmeyen davranış boyutunda da öğretmenlerden almış oldukları değer ve karakter yaklaşımları sergilenmektedir. Bu araştırmada da görülmüştür ki değerler sınıf içersinde her boyutta sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Rainey (1999) a göre Sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilere model olmanın ve öğretmenler tarafından değerler bakımından öğrencilerin kendilerini örnek aldıklarının farkındalığı bakımından bilinçli oldukları vurgulanmıştır.

2. Öğrenciler sınıf içinde ayırım yapmama, başarı ve cinsiyet farkı gözetmeme gibi temel yönler başta olmak üzere genelde öğretmenlerinin adil olduklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin kopya çeken öğrencilere eşit davranmadığını, ders dışı etkinliklerde erkek öğrencilere daha çok görev verdiğini ve ödevini yapmayan kız öğrencilere kızdığını düşünen öğrencilerin sayısı oldukça yüksektir. Bu konularda öğrencilere göre öğretmenler tam anlamıyla adil olamamaktadırlar ya da öğrenciler öyle olduğunu düşünmektedir.

Zıllıoğlu (1993: 44). Bireyin özellikle öğretmeniyle girdiği iletişim bireyin değer kazanımlarının ve benlik yapısının oluşumuna önemli ölçüde etki eder. Öğretmenin öğrencisine yaptığı ilk kategorileştirme (tembel, çalışkan; uslu, yaramaz) gibi ayrımlar çocuğun değer yapısı ve benliğinin oluşumuna katkının olumsuz ve olumlu en ilkel örnekleridir. Bireyin kendisini nasıl algıladığı bir başka deyişle bireye kendisinin nasıl algılatıldığı önemlidir. Çünkü bireyin davranışlarına yön veren, başarısını belirleyen sahip olduğu güç ve yetiden çok, kendisinin algıladığı güç ve yetidir. Başarısızlığın öğretmen tarafından büyütülmesi, çocuğun sadece notla değerlendirilmesi, birey olarak, onun biricikliğinin fark edilmemesi, kızacak endişesiyle ilgili ona verilen her olumlu ya da olumsuz davranışlar öğrencilerin hem değerleri kazanımına hem de öğretmene karşı tavırlarında değişikliğe sebebiyet vermektedir.

Demirbolat'a (1997: 149)göre eğitim sisteminin temel ögesi öğretmendir. Önce öğretmenin insan haklarına, farklılıkların kaçınılmazlığına, hoşgörüyü, demokratik yaşam biçiminin güzelliğine inanması gerekir. Öğretmen, düşünmeyen, suskun, tartışmayan, eleştirmeyen, sorgulamayan, bağımlı, edilgen öğrenci mi; düşünen, eleştiren, tartışan, hayır diyebilen, bağımsız etkin öğrenci mi istemektedir. Öğretmenin bu konudaki seçimi öğrencinin değerler bakımından değerlendirirken ve öğretmenin öğretmenini değerlere sahibiyeti yönüyle değerlendirmesi bakımından önemlidir.

3.Yapılan t testi sonucunda da öğretmen hoşgörülü olarak nitelendirilmektedir. Ancak burada "*Öğretmen yaptığım her şeye önyargılı davranır*" Sorusunun değeri anketteki diğer soruların değerlerinden farklılık göstermektedir ve diğerleri ile çelişmektedir. Bu da öğrencilerin hoşgörü ile beraber önyargı sürecini de yaşadıklarını göstermektedir. Edgar, Patton ve Day-Vines (2002), başkalarına saygı, sorumluluk alma, demokratik ideallerin

başarılacağına olan inanç, iyimser beklentiler, hoşgörü, bireyin kendi becerilerine olan güveni ve toplumu bir arada tutan bağlayıcı bir unsur olarak başkalarına duyulan güven gibi demokratik eğilimlere, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin duyarlı olmasının, öğrencilerde istenen kazanımların oluşmasındaki önemine dikkati çekmişlerdir.

4.Yapılan t testi sonucunda öğretmen adil olarak nitelendirilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sorulara verdiği cevapların dağılımında kızların erkeklere göre öğretmeni daha adil olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenin genel olarak hiçbir özelliği (başarı, cinsiyet vb.) belli bir grubun lehine kullanmadığı ve herkese eşit davranmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Akbaş'a (2007) göre ilköğretim okulları son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde ifade edilen, geleneksel değerlere, demokratik değerlere, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığına neden olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada sonucunda araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin, demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaştıkları tespit edilmiştir.

Gömleksiz (2007) tarafından yapılan araştırmaya “Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği” bakıldığında. Akbaş (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya benzer şekilde; “toplumsal değerlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği” tespit edilmiştir. Özensel (2007) tarafından yapılan çalışmada ise Sağnak (2007) ve Gömleksiz'in (2007) çalışmalarına paralel şekilde; kızların erkeklere kıyasla daha barışçıl, başkalarının haklarına saygılı, paylaşım ve yardımlaşma eğilimi içinde olan bir özellik sergiledikleri tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere; Özensel (2007), Sağnak (2007) ve Gömleksiz (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda sonuçlar ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Bizim yaptığımız araştırma sonucu ile de yukarıda belirttiğimiz araştırma sonuçları arasında paralellik görülmektedir.

5. Öğretmenlerin hoşgörülü ve adil olma konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine adil davrandıkları, iyi model olmaya çalıştıkları ve her öğrenciye eşit imkânlar sunmaya çalıştıkları, eleştirildiklerinde rahatsızlık duymayacaklarını ifade ettikleri anket sonuçlarından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin görüşleri ile karşılaştırıldığında bu sonuçlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. O halde öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerine karşı az sayıda istisnalar hariç hoşgörülü ve adil davrandıkları söylenebilir. Öğretmenler kendilerinin hoşgörülü olduğunu düşündüğü gibi, öğrencilerinin de hoşgörülü olmasını beklemektedirler(Özdemir, Sezgin, 2011). Ayrıca yöneticiler de

kendilerini yönetim ile ilgili işlerde adil ve hoşgörülü olarak tanımlamaktadırlar (Yılmaz, 2007).

Öğretmenlerin adalet ve hoşgörü değerine sahip olma durumları görev yaptıkları kurum, cinsiyet, branşlar, kıdemler, mezun oldukları kurumlar, branş ve çalıştıkları kurumdan memnun olma durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmemektedir.

Gözütok (1995) tarafından yapılan araştırmada ise çalışılan kurumlara göre anlamlı bir fark bulunduğu yönündeki bulgular ile eldeki araştırma bulguları çelişmektedir. Cinsiyet açısından, erkek öğretmenlerin demokratik tutumları görece olarak biraz daha yüksek görünmekle birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturmamaktadır. Bu durumda, demokratik tutumların cinsiyet ile bağlantı olmadığı söylenebilir.

Gözütok'a (1995) göre "Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, her iki araştırma bulgusunun birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre demokratik tutumlarının istatistiksel olarak farklılaştığı saptanmamıştır. (Gözütok, 1995) yaptığı çalışma ile farklılık göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olmasını görev yaptıkları süreden bağımsız olduğu şeklinde değerlendirme yapılabilir.

Katılımcıların mezun oldukları kurum açısından demokratik tutumları irdelendiğinde, Gözütok'un (1995) araştırma bulgularının da desteklediği gibi, istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda, her iki araştırma bulgusunun tutarlı ve demokratik tutumların mezun olunan kurum değişkeninden bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılması ile ilgili görüşlerinin alındığı bu çalışmada, katılımcı öğretmenler değerler eğitiminin çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Akbaş (2004), Tokdemir (2007) ve Çengelci (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenler değerlerin çocuklara kazandırılmasının bilgi kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bizim çalışmamız açısından da öğretmenin sınıf içinde model olması gerekliliği ile paralellik arz etmektedir.

6. Öğretmenlerin hoşgörülü ve adil olma konusunda kendilerini nasıl algıladıklarına bakıldığında bayan öğretmenlerin kendilerini daha fazla hoşgörülü ve adil olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin adil olması kendileri açısından en vazgeçilmez değerlerden birisi olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmenin not verme, ödül ve ceza gibi konularda adil olmadığını düşünen öğrencilerin derste istenilen başarıyı göstermesi beklenemez. Çubukçu ve arkadaşlarının (2012: 31) yaptıkları araştırmada yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilere göre

öğretmenlerin sahip olması gereken değerler arasında adil olma değerinin de olması sadece öğrenciler için değil eğitimin diğer paydaşları için de öğretmen adil olmasının oldukça önemsendiği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki sonuçlara baktığımızda bizim sonuçlarımızı şöyle değerlendirebiliriz. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğundan öğrenciler tarafından daha adil ve hoşgörülü olarak değerlendirilmişlerdir.

5.2. Öneriler

Veugelers ve Kat (2003) öğrencilerin ahlaki değerleri konusunda öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin görüşlerini ele almıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretmenin değerler eğitiminde ve değerlerin kazandırılmasında rol modeli olduğunu ve davranışlarını bu yönde düzenlemesinin gerektiği ortaya konulmuştur. Değerler eğitiminde öğretmenler model olmanın da olumlu yönde etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Doğanay (2006), öğretmenlerin ve yöneticilerin model olduklarını ve değerlerle ilgili davranışlarının öğrenciler tarafından taklit edileceğini unutmamaları ve bu eğitime uygun davranışları gerektiğini belirtmektedir.

Akbaş (2004), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler değerler öğretimi yaparken öğrencilere örnek olma, değerleri teşvik eden güzel sözleri öğrencilerle paylaşma, ders verici hikâyeler anlatma, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorma, sınıf kurallarını koyarken önemli görülen değerleri merkeze alma, telkinde bulunma, yeri geldikçe öğüt verme ve ahlâki ikilemler içeren örnek olaylar anlatma yollarına başvurmaktadırlar. Çengelci (2010) ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin değerleri kazandırmaya çalışırken model olma, yaşamdan örnekler verme, atasözleri ve deyimlerden yararlanma, drama, empati, güncel olaylardan yararlanma, belirli gün ve haftalardan yararlanma, yakın çevreden yararlanma, diğer ders ve disiplinlerden yararlanma, aileden yararlanma, ödevlerden yararlanma, İnternette yararlanma gibi çalışmalara başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir şekilde, Can'ın (2008) değerler eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları,

Bu bölümde sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

- Öğretmenlerin söyledikleri ile yaptıkları uyumlu olmalı, yani iyi bir model olmalıdırlar.
- Değerleri kazandırma sürecine ailelerin de katılımı sağlanmalıdır.
- Değerler eğitimine diğer tüm derslerdeki konu ve örnekleri kapsayacak şekilde ve haftalık uygulamalar yapılmak üzere programda yer verilebilir.
- Değerler eğitiminin önemini kavratıcı ve nasıl verilmesi konusunda öğretmenlere ve ailelere uzman kişiler tarafından seminerler verilebilir.
- Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar seviyesine göre 1.sınıftan itibaren verilebilir.
- Belli periyotlarla her sınıfa seviyesine göre seminerler halinde evrensel değerler sunuları yapılabilir.
- Özellikle öğrencilere değerlerin kazanımı açısından geziler düzenlenebilir.
- Yine öğrencilere seviyelerine uygun kitaplar okutulabilir.
- Basın yayın organlarının temsilcileri ile işbirliği yapılarak, çocuğun okulda öğrendiği değerler ile medyada karşılaştığı değerlerin çatışmaması sağlanmalıdır.

Derslerinde değerler eğitimine yönelik zengin materyal kullanımına, yaşantı yoluyla değerlerin kazanımına önem vermelidirler. Değerleri sınıf içi disiplini sağlayacak bir araç olarak düşünmemeli, onların sağlıklı gelişimi için değerler eğitimine yönlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile (1992). İşbirlikçi Öğrenme: Kuram, Uygulama, Araştırma. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Kamile (2005). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akar Vural, R, Çengel, M, Elitok Kesici ve Gures, G (2006). “Drama, Öğrencilerin Etik Değerler Algılarını Nasıl Etkilemektedir: Arkadaşlık, Doğruluk ve Yalan, Tarafsız Çatışma Çözümü”.
- Akarsu, Bedia (1965)ç Ahlâk Öğretileri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Akbaş, Oktay (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi,
- Akıncı, Âdem (2005). Hayata Anlama Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. *DeğerlerEğitimi Dergisi*, 3 (9), 7-24.
- Akyüz, Yahya (1993). Türk Eğitim Tarihi, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
- Alport, Gordon Willord (1937). Personality: A Psychological Interpretation. New York: Holt
- Aladağ, K. Sibel (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 7: 1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Ang, T.(1996). “Gelişmişliğin Kriteri Olarak Eğitim”. (Ed. Çotuksöken). Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim.
- Arıca, O.T. (1999). Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara
- Astill, B.R. Feather, N.T. ve Keeves, J.P (2002). *A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. Social Psychology Education. 5, 345-363.*
- Aydın, Mehmet (1994). “İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi”. Türkiye Eğitim Felsefesi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van: 5-8 Ekim.
- Aydın, Mehmet (2003). Gençliği Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Ayral, A.E (1992). *Akademisyenlerin Çalışmayla İlgili Değerleri*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İngilizce İşletme Bölümü Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Bacanlı, Hasan (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baloğlu, M. & Balgalmıs, E (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Balat, G. U (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. Çoluk Çocuk Dergisi, 45, 18-20.
- Balat, G. U. & Dağal, A. B (2006). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Ankara: Kök Yayınevi
- Başaran, F (1995).”Üniversite Eğitim Süresi İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme ‘VII. ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara: 22-25.
- Başaran, İbrahim Ethem(1992). Eğitime Giriş. Ankara: s. 114- 115.
- Başaran, İbrahim Ethem (2000). Örgütsel davranış. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baysal, Z. Nurdan (2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş, Fatih (2011). Sınıf Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlere İlişkin Bilişsel Kurguları: Fenomonolojik Bir Çözümleme, Değerler Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Ekim 2011, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Beyer, Landon E (1996). Creating democratic classroom: The struggle to integrate theory and practice. New York: Teacher College Press.
- Bilen, Mehmet (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Buluç, Bekir (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 571-602.
- Bolay, Süleyman Hayri(1999) Felsefi Doktrinler Ve Terimler Sözlüğü, Akçağ Yayınları, Ankara s.403
- Burdurlu, İbrahim Zeki (1966). *Toprak İnsanlar*. Ankara: Ülkü Yayınları.
- Brophy, H. W., & Good, T. L (1986). Third handbook of research on teaching. Chicago: McNally.
- Büyükkaragöz, Selim (1990). Orta öğretimde demokrasi eğitimi. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayını.
- Can, Özge (2008). Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Cebeci, Suat (1996) Din Eğitim Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi.
- Celep, Cevat (1995). Demokratik bir eğitim sistemi için. Yaşadıkça Eğitim, 38, 20-24.

- Çağlar, Ahmet (2005). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2. (Ed. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Çakır, A (1999). “Sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin değer sıralamalarının bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi.” Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çengelci, Tuğba (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Çileli, M. (1986). Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi. Ankara: V Yayınları.
- Çubukçu, Z.Eker Özenbaş, D. Çetintaş, N. Satı, D. ve Yazlık Şeker, Ü. (2012). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / 2012 Cilt: 2, Sayı: 1
- Demirbolat, Ayşe 1997 "Eğitim-Demokrasi İlişkisi Demokrasi ve İnsan Hakları " Eğitim Bilime Giriş s. 139-166 Ankara: Gazi Kitab evi Yayınları
- Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. Contemporary Educational Psychology, 15, 142-152.
- Dilmaç, Bülent (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Dilmaç, D. ve Ulusoy, K. (2014). Değerler Eğitimi (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Mehmet (1995). Büyük Türkçe Sözlük, “Hoş”md. Ankara: s.499.
- Doğan, İsmail (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. *Değerler ve Eğitimi*.
- Doğanay, Ahmet (2006). Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi “Yapılandırmacı Bir Yaklaşım.(Ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğanay, Ahmet (2010). “Değerler Eğitimi”, (Ed. Cemil Öztürk), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi, s. 225–256.
- Durmuş. Ç. (1999). *Değerlerin Meslek Grupları Açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Edgar, E. Patton, J. M. & Day-Vines, N. (2002). Democratic dispositions and cultural competency: Ingredients for school renewal. Remedial and Special Education, 23(4),231-241.
- Ekşi, Halil (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 79-96.
- Erden, Münire (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Alkım Yayınları.

- Erdem, Ali Rıza (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. Değerler Eğitim Dergisi, 1 (4), 55-72.
- Eren Y.Ziya (2005). Yaratıcı Drama İle İnsani Değerler Eğitimi, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, www.erg.sabanciuniv.edu/iok
- Eriñç, Sıtkı (1995). Sanat Eğitiminde Felsefe Açından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim. İstanbul: 17-18
- Er-Râzî, Fahreddin(1990). Mefatihü’l-Gayb, Beyrut: III, 221; Bedia Akarsu, Felsefe Terimleri “Hoşgörü”md. İstanbul: tsz. s.96; Ahmet Cevizli, Felsefe Sözlüğü, “Hoşgörü”md. Ankara 1997, s.338;
- Eyuboğlu, İsmet Zeki (1995) Türk Dilinin Etimolojisi, “Hoşgörü”md. İstanbul: s.327.
- Feather, N.T. (1975). Values in education and society. New York: Free Pres.
- Filiz, Şahin (1998). Ahlakın Akli ve İnsani Temeli. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gelen, İsmail (2001). “Kubaşık Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Birleştirme II Tekniğinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisinin Karşılaştırılması”. Eğitim Araştırmaları, 1, (5), 61–70.
- Gjorgjeva, E.P. (2010). Democratic society and moral education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2(2), 5635-5640.
- Grusec, J. E. Dix, T. & Mills, R (1982). The effects of type, severity, and victim of children’s transgressions on maternal discipline. Canadian Journal of Behavioral Sciences, 14, 276–289.
- Gökçe, O (1994). Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri. Ata Dergisi, (1), 25 30.
- Gömlüksiz, M.Nuri (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığlı Örneği. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Aralan & M. Zengin(Ed.), Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumuiçinde(s. 727-741). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Gözütok, Dilek (1995). Öğretmenlerin demokratik tutumlar. Ankara: TDV Yayını
- Gudmundsdottir S.Helgason S. & Benediktdottir E (1991) Comparison of the effectiveness of three different growth media for primary isolation of Renibacterium salmoninarum from Atlantic salmon , Salmo salar brood fish. Journal of Fish Diseases,14, 89-96.
- Güngör, Erol (1993). Değerler Psikolojisi. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, Erol (1995)” Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak ‘’. İstanbul: Ötüken Yayınevi
- Gürsoy, Kenan (2006). Özgürlük Tek Basına Değer Olabilir mi?.Kürselleşme Ahlak ve Değerleri (Ed. Y. Mehmetoğlu ve A.U. Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.

- Hacıkadiroglu, Vehbi (2002). *Bilgi ve Değer, Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Halstead, J.M. (1996). *Values and Values Education in Schools*. Values in Education and Education in Values (Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Press.
- Hançerlioğlu, Orhan (1977) *Felsefe Ansikolpedisi*, “Hoşgörü”md. II, 338.
- Hançerlioğlu, Orhan (1982). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, Orhan (1988). *Ruh Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, Orhan (1986). “*Toplum Bilim Sözlüğü*.” Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hançerlioğlu, Orhan (1993) *Dünya İnançları Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul: s.456
- Hökelekli, Hayati (2011) *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Jersild, Arthur (1979) *Çocuk Psikolojisi* (çev. Gülseren Günce), Ankara: s.35.
- Karakitapoğlu-Aygün, Z. & İmamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142,333-351.
- Karasar, Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s. 77
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations Of Behavioral Research*. (Second ed.) London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kirschenbaum, H. Merrill. H. Leland. H ve Sidney, B. S. (1977). In *Defense of Values Clarification*. Phi Delta Kapan. 58, 743-746.
- Knafo, A (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199- 204.
- Kohn. M L (1977). *Class and conformity A study in Values* (2nd ed).Chicago University of Chicago Press.
- Kolukısa, E.A. Oruç, Ş. Akbaba, B. Dünder, H. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Gizem Yayıncılık, Ankara, s.273
- Kuçuradi, İoanna (1995). *Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*, İstanbul,17-18 Kasım.
- Kulaksızoğlu, Adnan ve Dilmaç, Bülent (2000). *İnsani Değerler Eğitimi Programı*. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:12*.
- Kulaksızoğlu, Adnan ve Otrar, Mustafa (2004). *Fen ve Genel Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması.I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Kuşdil, M.Ersin & Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2000). *Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve*

- Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Kuzgun, Yıldız (1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükalp, Emine (2006). Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki ilişki.(Ed. H.Hökelekli), *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Lesko, W. (2002). Student Activism for The Next Generation. *Educational Leadership*, 59 (4), 42-44.
- Loomans D.Loomans J. (2005),*Çocuklara Öz Saygıyı ve Değerleri Öğretmenin 100 Yolu*, 1. baskı, Ege-Meta Yayınları, İzmir.
- Maslow, A.H. (1996). *Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler* (çev. H.K. Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Matthews, I. (2002), *PeaceWith Me, Non-ViolentConflictResolution in andout-of-School*, UNESCO, Paris.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006), MEB. (1997-c). Tebliğler Dergisi, 60, 2481.Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Programı <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Mehmetoğlu, Ulvi (2006). *Gençlik, Değerler ve Din. Küreselleşme, Ahlak ve Değerler*.(Ed.Mehmetoğlu&Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Memişoğlu, Hamdi (2011). İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkinGörüşleri, Değerler Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir: 26-28 Ekim Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Mindivanlı, Esra. Küçük, B. ve Aktaş, Elif (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Aktarılmasında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, I (3), 93-101
- Mobaçoğlu, M. (1998). Demokrasi Eğitimi Nasıl Olmalıdır ? VII. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı. Konya.
- Nicholls, G.(2000).Citizenship: The Case of Science. *TeachingValuesand Citizenship Acrossthe Curriculum*.(Ed. RichardBailey). London: KoganPage.
- Patton, M. Q (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Podsakoff, Philip M. MacKENZIE, Scott B. PAINE, Julie B. ve BACHRACH, Daniel G. (2000) “Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future
- Poyraz, Hakan (2006). *Ahlakın Dikotomisi İç Ahlak/Dış Ahlak. Küreselleşme, Ahlak ve Değerler*.(Ed.Mehmetoğlu&Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Rainey, T. R. (1999). Perceptions from a Select Sample of Rural, East-Central Illinois, High

- School Social Studies Teachers on Their Role as Value Educators, (Doktora tezi, University of Illinois). ProQuest Dissertations and Thesis, AAT 9953117.
- Raths, L.E. Harmin, M ve Simon, S.B.(1978). *ValuesandTeaching*. Columbus, OH: MerrillCompany.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, Free Pres.
- Rogers, C (1959). *A theory of therapy, personality, andinterpersonalrelationships as developed in theclient-centredframework* (Ed). S. Kock. *Psychology: A Study of Science*, York: McGrawHill, 1i 3i 184-286.
- Sağnak, Mesut (2004). Örgütlerde değerler yönünden birey-örgüt uyumu ve sonuçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 72–95.
- Sağnak, Mesut (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 31–38.
- Sami, Şemsettin (1985) *Kamus-ı Turki C.I,515*, İstanbul.
- Saracaloğlu, A. Seda (1992). *Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Sarı, Mahide (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana.
- Sehr, D. T. (1997). *Education for public democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sevinç, Müzeyyen (2006). “Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları, Ahlak ve Değerler”, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Smyth, J.C. (1996). *EnvironmentalValuesandEducation*. *Values in EducationandEducation in Values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.
- Stanley, William B. (1983). *Training TeacherstoDealwithValuesEducation : A Critical Look at SocialStudiesMethodsTexts*. *SocialStudies*. 74 (6). 242-246.
- Schwartz, S.H.(1992). *Universals in the Content Structure of Values: Theoretical Advences and Emprical Tests in 20 Countries*. In Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Pres.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*, 18, 385-410.
- Scott, E (1970). *Social value acquisition in preschool aged children*. *The Sociological*

- Quarterly (III. Internalization of Institutionalized Value Expectations), January, 1, 14.
- Şahin Fatma (2005) Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Babanın Rolü. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şirin, Ahmet (1983). Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Oktay, Ayla (1999). Yaşamın Sihirli Yılları. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Olgun, İbrahim vd. (1996) Farsça-Türkçe Sözlük, "Hoş" md., Ankara s.14; Ferit Devellioğlu, Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, "Hoş" md., Ankara 1993, s.376.
- Öner, Necati (1999). Felsefe Yolunda Düşünceler. Ankara: Akçam Yayınları
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Örgütsel Değerler ile Öğrencilerde Görmek İstedikleri Değerlere İlişkin Önem Sırası Algıları. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2011) 4/2, 1-21
- Özden, Yüksel (1997). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özensel, Ertan (2003). "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer." Değerler Eğitimi Dergisi, 1, s.217-23.
- Özensel, Ertan (2004). Türk Gençliğinin Değerleri (Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma)
- Özeri, Nezahat (1998) "Anne Tutumlarının Çocuğun Ahlâk ve Adâlet Gelişimine Etkisi", Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, İstanbul: 222.
- Özgüven, İ.Ethem (1994) 'Psikolojik Testler', Ankara.
- Özgüven, İ.Ethem (1999). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya
- Özlem, Doğan (2003), Tarih Felsefesi, İzmir: Ara Yay.
- Tabachnick, B. G, & Fideli, L.S. (1989). Using Multivariate Statistics (Fourth Edition). Boston: Allyn And Bacon.
- Taşpınar Mehmet ve Atıcı, Bünyamin (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. Eğitim Araştırmaları, 2, (8). 207-215.
- Taylor, M.J. (1996). Voicing their Values: Pupils' Moral and Cultural Experience. Values in Education in Values (Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Press.
- Topçuoğlu, Abdullah (1999). Üniversite Gençliğinin Değerleri. Ankara: Vadi Yayınları.
- Tozlu, Necmettin (1983). "Eğitime Giriş." Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Tozlu, Necmettin (1992). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*. Van: Yüzüncüyıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:7.

- Türk Dil Kurumu(1954). Türkçe Sözlük, Ankara: ty, II
- Türk Dil Kurumu (2005).Türkçe Sözlük. s. 18
- Ungoed-Thomas, J. (1996). Vision, ValuesandVirtues. Values in EducationandEducation in Values(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.
- Unesco (2005) Living Values Education.
- Uysal, Veysel (2004). “Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler”, 26-28 Kasım 2004 tarihli Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Yayınlanmamış Sempozyum Metni. İstanbul: Dem.
- Ülken, H. Ziya (1958). Felsefeye giriş. Ankara: A. Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları. s.218
- Ültanır, G.(2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Veugelers Author, Wiel; Zijlstra, Henk (1997), Learning Together in Networks of Schools and University.
- Yapıcı, Asım & Kayıklık, Hasan (2005). Ruh Sağlığı Bakımından Öz Saygı Kaygı ile ilişkisi
- Yavuzer, Haluk (1990). Yaygın Anne- Baba Tutumları ve Ana Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (1991). Ana Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, Kürşat (2007). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşleri, *Educational Administration: TheoryandPractice Fall 2007, Issue 52, pp: 639-664Kuram ve Uygulamada Eğitim YönetimiGüz 2007, Sayı 52, ss: 639-664*
- Yörükoğlu, Atalay (1978). “Çocuk Ruh Sağlığı”. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Yüksel, Sedat (2004). Örtük Program. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yürüşen, Melih (2001). Çeşitlilikten özgürlüğe. Ankara: Liberte Yayınları.
- Wattenberg, W.W.(1977). TheEcology of ClassroomBehavior. TheoryintoPractice. 16 (4), 256-261.
- Welton, D.veMallan, J.T.(1981). ChildrenandTheir World: Strategies for Teaching Social Studies. Boston: HoughtonMifflin.
- Whitney, I.B.(1986). TheStatus of ValuesEducationInTheMiddleandJunior High Sools of Tennessee. Yayınlanmış Doktora Tezi. Tennessee StateUniversity. USA.
- Zillıhoğlu, Merih (1993). İletişim Nedir, İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

EK-1: DEĞER BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,
Bu ölçek, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programında yürütülen, "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN HOŞGÖRÜ VE ADİL OLMA DEĞERLERİNE SAHİP OLMA BOYUTUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili araştırma için hazırlanmıştır. Ölçek "Kişisel Bilgiler" ve "Öğrenci Değer İfadeleri" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz. Ayrıca hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız. Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

İbrahim YARAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

Yrd.Doç.Dr. Necati BOZKURT
MKÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİLER

- 1)Cinsiyetiniz:
 Kız
 Erkek
- 2)Babanızın Öğrenim Durumu
 Hiçbir Okul Mezunu Değil
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise Mezunu
 Üniversite Mezunu
 İleri Eğitim (Yüksek Lisans, Doktora)
- 3)Annenizin Öğrenim Durumu
 Hiçbir Okul Mezunu Değil
 İlkokul
 Ortaokul/lise Mezunu
 Üniversite Mezunu
 Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)
- 4.Ailenizdeki Birey Sayısı (Siz Dahil)
 1-3 Kişi 4-5 Kişi
 6-7Kişi 8 Kişi ve
5. Oturduğunuz Ev
 Kira Kendimize ait
 Lojman
6. Evinizdeki Oda Sayısı
 Tek Oda Tek Oda ve Salon
 2 Oda ve Salon 3 Oda ve Salon
 4 ve Daha Fazla Oda ve Salon
- 7.Oturduğunuz Evin Isıtma Düzeni
 Soba Kalorifer
 Kat Kaloriferi Klima
- 8)Babanızın Mesleği/ Yaptığı İş
 İşçi
 Çiftçi
 Memur
 Esnaf/Tüccar
 Diğer
- 9)Annenizin Mesleği/Yaptığı İş
 İşçi
 Çiftçi
 Memur
 Esnaf/Tüccar
 Diğer
- 10)Ailenizin Ortalama Aylık Geliri
 500 TL'den Az
 500-1.000 TL Arası
 1.000-1.500 TL Arası
 1.500-2.000 TL Arası
 2.000 TL ve Yukarısı
- 11)Ailenizin sahip olduğu eşyalar
 (Birden Fazla İşaretleyebilirsiniz.)
 Derin Dondurucu
 Bulaşık Makinası
 Ev
 Çamaşır Makinesi
 Televizyon
 Araba
 Bilgisayar
 Yazlık Ev

EK-2 : ÖĞRENCİ DEĞER İFADELERİ

BÖLÜM 2

ÖĞRENCİNİN ÖĞRETMENİ HOŞGÖRÜ DEĞERİNE SAHİP OLMA BAKIMINDAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
1. Sınıfta fikrimi özgürce söylerim.					
2. Hata yaptığımda sınıfa girmek istemem.					
3. Sorulara yanlış cevap verdiğimde öğretmenim bana kızar.					
4. Öğretmenim yaptığım her şeye önyargılı davranır.					
5. Öğretmen sınıfa geç gelen öğrencilere hoşgörülü davranır.					
6. Öğretmenime sıkıntılarımı rahatça anlatabilirim.					
7. Öğretmenim derse hazırlıksız geldiğimde kızar.					
8. Öğretmenim daima eksiklerimizi söyler.					
9. Konuşurken öğretmenim beni sonuna kadar dinler.					
10. Öğretmenimiz farklı fikirlerle hoşgörüyü gösterir.					
11. Öğrenmek için sorduğum fazla sorular öğretmenimi rahatsız eder.					
12. Öğretmenimiz sınıf içindeki izinsiz konuşmalarda erkeklere daha çok kızar.					
13. Öğretmenimiz kız öğrencileri bağırarak uyarır.					
14. Öğretmenimiz erkek öğrencileri bağırarak uyarır.					
15. Öğretmenimiz başarısız öğrencileri yaptıkları doğru da olsa az takdir eder.					
16. Öğretmenimiz başarılı öğrencileri daha çok sever.					
17. Öğretmenimiz ödevini yapmayan başarılı öğrencilere kızmaz.					
18. Başarısız öğrenciler kendini öğretmenimize rahat ifade edemez.					
19. Öğretmenimiz başarısız öğrencilere hoşgörülü davranmaz.					
20. Öğretmenimiz sınıfın oturma düzeninde başarılı başarısız ayrımı yapar.					
21. Öğretmenimiz başarılı öğrencileri önde başarısız öğrencileri arkada oturtur.					

ÖĞRENCİNİN ÖĞRETMENİ ADİL OLMA DEĞERİNE SAHİPOLMA BAKIMINDAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
1. Öğretmenimiz sınıftaki herkese eşit davranır.					
2. Sınıfta olan olayların çözümünde öğretmenimiz taraf tutar.					
3. Öğretmenimi gördüğümde adalet aklıma gelir.					
4. Öğretmenimiz kopya çeken öğrencilere eşit davranır.					
5. Öğretmenimiz başarılı olan herkesi ödüllendirir.					
6. Öğretmenimiz görevleri yeteneğe göre dağıtır.					
7. Öğretmenimiz herkese hak ettiği ilgiyi gösterir.					
8. Öğretmenimiz ders dışı etkinliklere katılma şansını herkese eşit verir.					
9. Öğretmenim sınıf içinde hakkımı aramama izin verir.					
11. Öğretmenimiz bütün öğrencileri aynı ölçüde sever.					
12. Öğretmenimiz ekonomik durumu kötü olanlarla daha çok ilgilenir.					
13. Öğretmenimiz ekonomik durumu iyi olanlarla daha çok ilgilenir.					
14. Öğretmenimiz sınıf içi tartışmalarda başarılı öğrencileri haklı görür.					
15. Öğretmenimiz başarılı öğrencilerin hatalarını görmezden gelir.					
16. Öğretmenimiz başarısız öğrencilerin hatalarını görmezden gelir.					
17. Öğretmenimiz başarısız öğrencilere daha az söz hakkı verir.					
18. Öğretmenimiz başarılı öğrencilere daha çok söz hakkı verir.					
19. Öğretmenimiz ders dışı etkinliklerde (şiiir, tiyatro vb .)erkek öğrencilere daha çok görev verir					
20. Öğretmenimiz ödevini yapmayan kız öğrencilere kızar.					
21. Öğretmenimiz ödevini yapmayan erkek öğrencilere kızar.					
22. Öğretmenimiz erkek öğrencilerin hatalarını görmezden gelir.					
23. Öğretmenimiz kız öğrencilere daha yüksek not verir.					
24. Öğretmenimiz erkek öğrencilere daha yüksek not verir.					
25. Sınıf içi görev dağılımında kız öğrenciler önceliklidir.					
26. Sınıf içi görev dağılımında erkek öğrenciler önceliklidir.					
27. Öğretmenimiz erkek öğrencileri daha çok sever.					
28. Öğretmenimiz kız öğrencileri daha çok sever.					

Ek-3: ÖĞRETMEN DEĞER İFADELERİ

BÖLÜM 3

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programında yürütülen, "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN HOŞGÖRÜ VE ADİL OLMA DEĞERLERİNE SAHİP OLMA BOYUTUNDA

DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili araştırma için hazırlanmıştır. Ölçek "Kişisel Bilgiler" ve "Öğretmenin Hoşgörü ve Adil olma Değerlerine Sahip Olma Bakımından Kendini Algılama Ölçeği İfadeleri" olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Ölçekte bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz. Ayrıca hiçbir ifadeyi yanıtız bırakmayınız. Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

İbrahim YARAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

Yrd.Doç.Dr. Necati BOZKURT
MKÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

KİŞİSEL BİLGİLER BİRİNCİ BÖLÜM

- 1.1. Cinsiyetiniz
Bayan () Bay ()
- 1.2. Kıdem Durumu:
- 1.3. Mezun olduğunuz Eğitim Kurumu
Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Eğitim Enstitüsü ()
Tezsiz /Tezli Yüksek Lisans () Diğer ()
- 1.4. Çalışma Süreniz: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11- 15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri ()
- 1.5. Aldığınız Hizmet İçi Eğitim Kursu:

ÖĞRETMENİN HOŞGÖRÜ VE ADİL OLMA DEĞERLERİNE SAHİP OLMA BAKIMINDAN KENDİNİ ALGILAMA ÖLÇEĞİ

Tamamen
Katılıyor
m

Katılıyor
m

Kararsızım

Katılmıyor
m

Tamamen
Katılmıyor
m

1. Öğrenciler tarafından eleştirildiğimde rahatsızlık duyarım.

2. Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarına katlanamam.

3. Her öğrencimin başarılı olması için ek zaman imkanı sunarım.

4. Sınıf içinde başarılı öğrencilere daha hoşgörülüymdür.

5. Öğrenciler problemlerini benimle rahatça paylaşabilir.

6. Öğrencilerim onların fikirlerine hoşgörülü olacağımı bilir.

7. Öğrencilerim her hataya hemen kızmayacağımı bilirler.

8. Kız öğrencilere daha hoşgörülü olduğumu hissederim.

9. Erkek öğrencilere daha hoşgörülü olduğumu hissederim.

10. Öğrencinin başarısını adil bir şekilde değerlendiririm.

11. Sınıf içi problemlerde öğrencileri dinleyerek karar veririm.

12. Öğrencinin hakkını her zaman ararım.

13. Aynı başarıları aynı ödüllerle ödüllendiririm

14. Öğrencilere not verirken cinsiyeti dikkate alırım.

15. Derse hazırlıksız gelen tüm öğrencilere tavrım aynıdır

16. Öğrenciler hakkındaki kararlarım çocuğun aile yapısı etki eder.

17. Söylediklerime aykırı davranmam.

18. Parmak kaldıran öğrencilere sırayla söz hakkı veririm

19. Öğrenciler arasındaki sorunlarda suçluyu araştırarak karar veririm.

20. Öğrencilerime adalet duygusunu kazandırdığıma inanırım.

21. Kim yanlış yaparsa yapsın aynı hataya tavrım aynıdır.