



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLERİN
KAZANDIRILMASINDA KULLANILAN DEĞER ANALİZİ
YAKLAŞIMININ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ

MEHMET KURTULMUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATAY- 2009

**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINDA KULLANILAN DEĞER
ANALİZİ YAKLAŞIMININ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

MEHMET KURTULMUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

YRD. DOÇ. DR. İSMAİL GELEN

HATAY- 2009

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Mehmet KURTULMUŞ tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Kazandırılmasında Kullanılan Değer Analizi Yaklaşımının Etkililiğinin Belirlenmesi” başlıklı çalışma,/...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı -----
(Başkan)

Üye -----

Üye -----

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../.....

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hatay merkez ilköğretim okullarından Vali Teoman İlköğretim Okulunda “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Kazandırılmasında Kullanılan Değer Analizi Yaklaşımının Etkililiğinin Belirlenmesi” amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada birçok kişinin emeği geçmiştir.

Bu araştırmanın kuramsal olarak ortaya konmasından başlayarak, uygulama sürecinde ve sonuçlandırma aşamasında yardım ve rehberlikleriyle çalışmanın ortaya çıkmasında rehber olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN’e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans yapma noktasında beni yönlendiren ve deneysel uygulamada kullandığım metinleri yazım ve dil kuralları açısından düzenleyen çok kıymetli Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN ile araştırmanın yürütülmesi, uygulanması ve sonuçlandırılması aşaması dahil olmak üzere, araştırmayı ilmek ilmek dokuyan ve bilgilerine ve önerilerine ihtiyaç duyduğum her yer ve zamanda beni geri çevirmeyen çok değerli Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER’e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, yüksek lisans eğitimim boyunca görüş ve önerileri ile önemli katkıları bulunan MKÜ Eğitim Fakültesi hocalarına ve araştırma süresince bana yardımcı olan çok kıymetli öğrenci ve iş arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Son olarak, varlığıyla her zaman bana destek olan değerli eşim Fatma KURTULMUŞ’a da çok teşekkür ederim.

Hatay, Aralık 2009

Mehmet KURTULMUŞ

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLERİN
KAZANDIRILMASINDA KULLANILAN DEĞER ANALİZİ
YAKLAŞIMININ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi, Mehmet KURTULMUŞ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Danışman: Yard. Doç. Dr. İsmail GELEN**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Vali Teoman İlköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası elde edilen bilgiler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneysel desene uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda değerlerin kazandırılması amacıyla değer analizi yaklaşımı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntemle değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama kısmı dokuz hafta sürmüştür. Araştırma verilerini, araştırmacı tarafından hazırlanan değer belirleme ölçeği ve gözlem formu ile öğrencilerin değer kazanımlarının belirlendiği hikayeler oluşturmaktadır. Değer belirleme ölçeği güvenirlik katsayısı ,83 bulunmuştur.

Veriler doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun “istiklal marşı ve bayrağa saygı”, “dayanışma”, “akademik dürüstlük” ve adil olma değeri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırma bulguları kapsamında; araştırma kapsamında bulunan değerlerin kazandırılmasında geleneksel değer öğretiminin yerine değer analizi

yaklaşımının kullanılması; programdaki diğer değerleri de kapsayacak şekilde farklı değer kazandırma yaklaşımının etkilerinin belirlenmesi amacıyla çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer Analizi, Değer Kazandırma Yaklaşımları, Sosyal Bilgiler dersi

**THE DETERMINATION THE EFFECTIVENESS OF VALUE ANALYSIS
APPROACH USED IN ACQUIRING VALUES IN SOCIAL INFORMATION
COURSE OF THE PRIMARY 5TH CLASS.**

**Master Thesis Mehmet Kurtulmuş
The Department Of Educational Sciences
Supervisor: Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN**

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to determine the effectiveness of value analysis approach used in acquiring values in social information course of 5th class. The research is carried out in the second semester of 2008-2009 school year in Vali Teoman Elementary School by using pre-test , final test control group experiments . The information obtained from the application is compared statistically.

The research "pre-test-final test with a control group" was carried out in an appropriate manner for the experimental design. Value analysis approach is applied for the purpose of acquiring values in the experimental group. In the control group, values are tried to acquire by traditional methods. Application period of the research lasts nine weeks. Research data consist of value determination scale and observation form prepared by researcher and the stories which students' value acquisitions determined. Value determine scale counted the reliability coefficient as 83.

When findings are examined through obtained data, there is no significant differences in favor of the experimental group between experimental and control group's "National Anthem, and respect for the flag", "solidarity", "academic integrity" and just value the latest test scores.

On the scope of research findings, it recommended that values in the context of research, applying the value analysis approach is used rather than teaching

traditional values, aiming to determine the effects of different values teaching approach including the other values in the program.

Keywords: Value, Value Analysis, Value teaching approach, Social Information course

İÇİNDEKİLER

DIŞ KAPAK	
İÇ KAPAK	
ONAY	
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO (FORM, GRAFİK) LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ KESİM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Denenceler.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Sayılıtlar.....	8
1.8. Tanımlar.....	8
1.9. Kısaltmalar.....	8

İKİNCİ KESİM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. DEĞERLER.....	10
2.2. OKUL, ÖĞRETMEN ve DEĞERLER.....	12
2.3. TOPLUM ve DEĞERLER EĞİTİMİ İHTİYACI.....	15

2.4. SOSYAL BİLGİLER ve DEĞERLER.....	18
2.5. OKULLARDA HANGİ DEĞERLER ÖĞRETİLMELİ?.....	19
2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılacak Değerler (4–5. Sınıflar).....	21
2.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılacak Değerler (6–7. Sınıflar).....	22
2.6. DEĞER KAZANDIRMA YAKLAŞIMLARI.....	24
2.6.1. Doğrudan Değer Öğretimi.....	24
2.6.1.1. Telkin ve Değer Aşılama.....	24
2.6.1.2. Davranış Değiştirme Yaklaşımı.....	26
2.6.1.3. Doğrudan Değer Öğretimi Örnek Uygulamaları.....	27
2.6.2. Değer Açıklama (Belirginleştirme).....	29
2.6.2.1. Değer Açıklama Yaklaşımı Örnek Uygulamaları.....	32
2.6.3. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı.....	34
2.6.3.1. Kohlberg’in Adil Topluluk Okulları.....	39
2.6.3.2. Ahlaki İkilem Yaklaşımı Örnek Uygulamaları.....	39
2.6.4. Değer Analizi Yaklaşımı.....	42
2.6.4.1. Değer Analizi Yaklaşımı Örnek Uygulamaları.....	45
2.6.5. Gözlem Yoluyla Değer Öğretimi.....	48
2.6.5.1. Gözlem Yoluyla Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler.....	49
2.6.6. Karakter Eğitimi.....	51
2.7.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	53
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	53
2.7.2. Yurt İçi Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	57
2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
2.7.4. Yurt Dışı Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	59

ÜÇÜNCÜ KESİM

3. YÖNTEM.....	61
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	61
3.2. ÇALIŞMA GRUBUNUN OLUŞTURULMASI.....	62
3.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Belirlenmesi Amacıyla Belirlenen Değişkenlerin Aritmetik Ortalamaları.....	64
3.2.2. Sınıfların 4. Sınıf 1. Dönem Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına	

Göre Çoklu Karşılaştırma Benferroni Test Sonuçları.....	64
3.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARI DEĞER BELİRLEME ÖLÇEĞİ	
ÖN TEST PUANLARINA YÖNELİK BULGULAR.....	66
3.3.1. Değer Belirleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	66
3.3.2. Değer Belirleme Ölçeği Akademik Dürüstlük Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	67
3.3.3. Değer Belirleme Ölçeği Dayanışma Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	68
3.3.4. Değer Belirleme Ölçeği İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	69
3.3.5. Değer Belirleme Ölçeği Adil Olma Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	70
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	70
3.4.1. Değer Belirleme Ölçeği.....	71
3.4.1.1. Değer Belirleme Ölçeği Güvenirliliği.....	73
3.4.1.2. Değer Belirleme Ölçeği Yapı Geçerliliği	73
3.4.1.3. Değer Belirleme Ölçeği Kapsam Geçerliliği	75
3.4.2. Tutum Ölçeği.....	75
3.4.3. Sosyo Ekonomik Düzey Ölçeği.....	76
3.4.4. Gözlem Formu.....	77
3.4.5. Hikaye.....	77
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	78

DÖRDÜNCÜ KESİM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	79
4.1. DEĞER BELİRLEME ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINA YÖNELİK BULGULAR ve YORUMLAR.....	79

4.1.1. Deney Grubunun Ön Test Son Test İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	79
4.1.2. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	80
4.1.3. Deney Grubunun Ön Test Son Test Dayanışma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	81
4.1.4. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Dayanışma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	82
4.1.5. Deney Grubunun Ön Test Son Test Akademik Dürüstlük Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	83
4.1.6. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Akademik Dürüstlük Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	84
4.1.7. Deney Grubunun Ön Test Son Adil Olma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	84
4.1.8. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Adil Olma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	85
4.1.9. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	86
4.1.10. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Dayanışma Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	87
4.1.11. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Akademik Dürüstlük Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	88
4.1.12. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test İstiklal Adil Olma Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.....	89
 4.2. ÖĞRENCİ HİKÂYELERİNE YÖNELİK BULGULAR ve YORUMLAR.....	 90
4.2.1. Deney Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri İle İlgili Öğrenci.Görüşleri.....	90
4.2.2. Kontrol Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri İle İlgili	

Öğrenci Görüşleri.....	92
4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi.....	94
4.2.4. Deney Grubu Dayanışma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	95
4.2.5. Kontrol Grubu Dayanışma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	97
4.2.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin dayanışma Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi.....	98
4.2.7. Deney Grubu Akademik Dürüstlük Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleri..	99
4.2.8. Kontrol Grubu Akademik Dürüstlük Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	101
4.2.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi.....	102
4.2.10. Deney Grubu Adil Olma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşler.....	103
4.2.11. Kontrol Grubu Adil Olma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	105
4.2.12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin adil olma Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi.....	107
4.3. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİ GÖZLEM FORMU	107
4.3.1. İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri	108
4.3.2. Dayanışma Değeri.....	109
4.3.3. Akademik Dürüstlük Değeri.....	110
4.3.4. Adil Olma Değeri.....	111

BEŞİNCİ KESİM

5. SONUÇ, TARTIŞMA, YORUM ve ÖNERİLER.....	114
5.1. SONUÇLAR.....	114
5.2. TARTIŞMA ve YORUM.....	115
5.2.1. Deney ve Kontrol Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Sonucu ve Tartışma.....	115
5.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Dayanışma Değeri Sonucu ve Tartışma...	117

5.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Dürüstlük Değeri	
Sonucu ve Tartışma.....	118
5.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Adil Olma Değeri Sonucu ve Tartışma...	120
5.3. ÖNERİLER	121
KAYNAKÇA.....	122
EKLER.....	129
Ek 1. Değer Belirleme Ölçeği.....	129
Ek 2. Öğrenci Tutum Ölçeği.....	132
Ek 3. Öğrenci Gözlem Formu.....	134
Ek 4. Ders Planı 1.....	135
Ek 5. Ders Planı 2.....	136
Ek 6. Ders Planı 3.....	137
Ek 7. Ders Planı 4.....	138
Ek 8. Ders Planı 5.....	139
Ek 9. Ders Planı 6.....	140
Ek 10. Ders Planı 7.....	141
Ek 11. Ders Planı 8.....	143

TABLO (FORM, GRAFİK) LİSTESİ

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Programında (4–5. Sınıflar) Belirlenen Değerler.....	21
Tablo 2: Sosyal Bilgiler (4-5) Öğretim Programında Sınıflara Göre Değerlerin Dağılımı.....	22
Tablo 3: Sosyal Bilgiler (6-7) Öğretim Programında Sınıflara Göre Değerlerin Dağılımı.....	23
Tablo 4: Kohlberg'e Göre, Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları.....	38
Tablo 5: Çeşitli Değişkenler Bakımından Sınıfların Aritmetik Ortalamaları.....	63
Tablo 6: Sınıfların Çeşitli Değişkenlerine İlişkin Benferroni Testi Sonucunda Ortaya Çıkan P Değeri Sonuçları.....	65
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları.....	67
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Akademik Dürüstlük Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları.....	67
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Dayanışma Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları.....	68
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları.....	69
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Adil Olma Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları.....	70
Tablo 12: Ölçme Aracı, Kullanım Amacı, Kimin Dolduracağı ve Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağına Yönelik Planlama.....	71
Tablo 13: Değer Belirleme Ölçeği Maddeleri Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Korelasyon Katsayıları	74
Tablo 14: Ölçeğin Maddelerine İlişkin Dağılımını Gösteren Belirtke Tablosu.....	75
Tablo 15: Deney Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları	80
Tablo 16: Kontrol Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Ön Test ve Son Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 17: Deney Grubu Dayanışma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları	

Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları	81
Tablo 18: Kontrol Grubu Dayanışma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları	82
Tablo 19: Deney Grubu Akademik Dürüstlük Değeri Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları	83
Tablo 20: Kontrol Grubu Akademik Dürüstlük Değeri Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları	84
Tablo 21: Deney Grubu Adil Olma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları	85
Tablo 22: Kontrol Grubu Adil Olma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları	86
Tablo 23: Grupların İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	87
Tablo 24: Grupların Dayanışma Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 25: Grupların Akademik Dürüstlük Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 26: Grupların Adil Olma Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları	
Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 27: Deney Grubu Öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar.....	91
Tablo 28: Kontrol Grubu Öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar	93
Tablo 29: Deney Grubu Öğrencilerinin Dayanışma Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar	95
Tablo 30: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dayanışma Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar	97
Tablo 31: Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar	99
Tablo 32: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar	101
Tablo 33: Deney Grubu Öğrencilerinin Adil Olma Değeri ile İlgili	

Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar	104
Tablo 34: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Adil Olma Değeri ile İlgili	
Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar	106

Grafik Listesi

Grafik 1: Grupların İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değerinden (Haftalık)	
Aldıkları Puanlar İle Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları	107
Grafik 2: Grupların Dayanışma Değerinden (Haftalık) Aldıkları	
Puanlar İle Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları	108
Grafik 3: Grupların Akademik Dürüstlük Değerinden (Haftalık) Aldıkları	
Puanlar İle Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları	109
Grafik 4: Grupların Adil Olma Değerinden (Haftalık) Aldıkları Puanlar İle	
Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları	111

Form Listesi

Form 1: Öğrencilerden Sıralamaları İstenen Değer Listesi.....	33
Form 2: Gözlem Yapılacak Kişi, Kişilik Özelliği ve Oluşacak Etki Durumu.....	49
Form 3: Değerlerin Kazandırılmasında Medya Gözlem Formu	50
Form 4: Gözlenilecek Hayvanlar, Özellikleri ve Açıklamalar.....	51

BİRİNCİ KESİM

1. GİRİŞ

İnsanlar bir arada yaşayabilmek için hayatlarını düzenleyici resmi kural ve yasaların yanında bir takım değerler ve inanışlar da oluştururlar. Oluşturulan bu değerler ve inanışlar aslında toplumun sadece resmi kurullarla idare edilemeyeceği gerçeğini ortaya koyar. Özgürlüklerin artmasının genç nesil tarafından farklı algılanması, ailelerin dağılmaya yüz tutması, küreselleşen dünyada iyi kötü kavramının farklı algılanması, uyuşturucu kullanım yaşının gün geçtikçe düşmesi gibi toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, günümüz bireylerinin hayatında kuralların yanı sıra değerlerin ve inanışların ön plana çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde bu gerçeği gören birçok ülke, eğitim yoluyla değerlerin kazandırılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2006: 56; www.curriculum.edu.au/values; Josephson, Jackson, 1992: 45).

Eğitim, yetiştirmek istediği kişilerin en iyi donanıma sahip olmasını istemenin yanında bireylerin iyi bir karaktere, olumlu değerler mekanizmasına ve bilince de sahip olmasını ister (Ulusoy, 2007: 6). Lickona'ya (1991) göre, eğitim öğrencilerin bir taraftan bilgili diğer taraftan da topluma yararlı olması gibi iki büyük amacı gerçekleştirmek ister. Eğitimin böyle bir amaca hizmet etmesi toplumu oluşturan bireylerin huzurlu bir şekilde yaşamalarını ve hem kendileri ile hem de çevreleri ile barışık bir hayat sürmelerini sağlar. Bu bakımdan eğitim sürecine sadece bilgili insan yetiştirme uğraşı nazarıyla değil, aynı zamanda belli değerlerle donatılmış insan yetiştirme süreci olarak da bakılabilir. Daha da geniş anlamda bakarsak, eğitimin, kişinin toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı bir şekilde uyumuna yardım eden bir süreç olduğunu söyleyebiliriz (Varış, 1998: 80).

İnsan ilişkilerinde anlaşılır, insancıl değerler geliştirememiş kimselere eğitilmiş gözüyle bakmak doğru olmadığı için (Ünal, 1981: 3), insanların eğitildiği yer olan okulların değerleri bireylere kazandırması gerekliliği önem kazanmaktadır.

Değerlerin iyi benimsenmesi ve yaşanabilmesi için anaokulu başta olmak üzere eğitimin farklı kademelerinde değerler eğitiminin yapılması esastır (Balat, 2006: 16).

Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş, karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanlar iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlâkî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasında olmalıdır (Edam, 2005). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde eğitimin temel değerleri kazandırmayı da amaçladığı görülmektedir. Temel Kanunun başlangıcında millî eğitimin amaçları sayılırken ahlakî, manevî değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten bahsedilmektedir (MEB, 2005: 5). Bu ifadelerden eğitim sistemimizin sadece bilgi düzeyinde kalmayıp aynı zamanda duyuşsal eğitimin bir parçası olan değerleri de kazandırmayı amaçladığı anlaşılmaktadır.

Çocuklar yaşamın ilk dönemlerinden itibaren değerleri öğrenmeye başlarlar. İlk olarak aileden olmak üzere arkadaş çevreleri, oyun grupları, medya, yerel topluluklar, farklı kurumlar ve her türlü uyarıcı aracılığıyla değerler değerleri öğrenirler. Çocukların okul öncesindeki değerleri ile okulda karşılaştıkları değerleri birbirinden farklıdır. Bu farklılığı gidermek için okulun iki görevi olduğundan bahsetmek yanlış olmaz. Bunların ilki toplumda var olan değerlerin geliştirilmesi için henüz okula yeni başlamış çocukların değerlerinin yapılandırılması, desteklenmesi; ikincisi ise, bu değerleri kullanabilmeleri için öğrencilere yardım edilmesidir (Halstead ve Taylor, 2000). Bu durum okulların değerlerin kazandırılması sürecindeki yerinin önemini ortaya koymaktadır.

Kitle iletişim araçlarının ve insanların başkasını tanımada önemli bir faktör olan ulaşım ve iletişim imkânlarının yeterince gelişmediği geleneksel toplumlarda birey toplumun iyi, doğru ve güzel olarak belirlediği değerleri kabul eder ve çok az sayıdaki farklı fikir ve insandan etkilenirdi. Günümüzde ise birey, hareketlilik ve

iletişim sağlayan teknolojiler sonucunda çok sayıda ve farklı değerlerin etkisi altına girmiştir (Akbaş, 2004: 48). Bu etkiler her bireyde farklı değerlerin ön plana çıkmasını sağlayabilir. Bu yüzden bireylere rahat ve huzurlu bir hayat yaşayabilmeleri ve karşılaştıkları değerleri süzgeçten geçirebilme olanağı sağlamak için ortak değerler anlayışı kazandırmak gerekmektedir. Bu durum günümüzde çok önem kazanmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek; aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Milli Eğitimin genel ve özel amaçlarına baktığımızda kendi toplumumuz olarak da bu görevleri benimsemiş bulunmaktayız. Okul sadece ders konularının öğretildiği yer olarak düşünülmemiş aynı zamanda iyi bir insan olma, kendine ve başkasına saygılı birey olma gibi birçok değerlerin öğretildiği yer olarak belirlenmiştir (MEB, 2005: 5). Bu bakış açısından hareketle okulların temel iki amacından bahsetmek yanlış olmaz. Bunlar; akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesidir (Ekşi, 2003: 79). Lickona'da (1991) okulun eğitimdeki rolünü açıklarken, aynı yönde görüş belirtmiş olup, okulun bireylerin karakterini inşa etmek gibi sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde bir kısım değerlerin bireylere kazandırılmak istendiği görülmektedir. Programda yer alan kazanımların öğrenciler tarafından kazanılması için belirli bir sistem ve yöntem gözetilmiştir. Örneğin, trafik kurallarının insan hayatına faydaları işlenirken öğrencilere drama yaptırılarak ders işlenmesi tavsiye edilmiştir. Tartışma, soru cevap gibi farklı yöntemlerin de kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu sayede öğrenciye belli davranışların kazandırılması esas alınır. Burada üzerinde durulması gereken durum, okulların ders kazanımlarını farklı yöntemlerle öğrencilere kazandırırken, değerleri hangi yöntemle kazandırdığıdır? Veya açıktan ya da örtük bir şekilde program içerisinde yer alan değerlerin kazandırılmasında hangi yöntemler daha etkindir? Bu ve benzeri sorulara sosyal bilgiler ders programı incelendiği zaman kısmen cevap bulunabilir ama yeterli düzeyde olmaz. Çünkü ilgili literatür taramasında birçok değer kazandırma yaklaşımları mevcutken, programda üç yaklaşıma yer verilmiş olup, diğer

yaklaşımlara değinilmemiştir (MEB, 2005: 94). Bu durumun programda yer alan değerlerin kazandırılması sürecinde eksiklik oluşturduğu düşünülmektedir.

Değerlerin kazandırılmasında kullanılabilir bir çok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların tek tek kullanımı yerine birlikte kullanımının daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Halstead, Taylor, 2000). Öğrencilerin öğrenme stilleri göz önüne alındığında bilgiyi içselleştirmesi, kendi zihinsel süreçlerinde sağlıklı bir şekilde sokarak doğru yorumlayabilmesi ve bunu davranışa dönüştürebilmesi farklı yöntemlerle olmaktadır (Yılmaz, 2007: 121). Bunun için, değer kazandırma sürecinde farklı yaklaşımlar bir arada kullanılması uygun olabilir. Kullanılacak bu yaklaşımların değer kazandırma sürecinde etkinliğinin belirlenmesi ile ilgili yetersizlik önemli problem olarak durmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi değer kazandırma sürecinde belirtilen yaklaşımların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir.

Değerlerin kazandırılmasında kullanılacak yaklaşımların etkililiğinin belirlenmesi eğitimcilerin daha bilinçli ve daha sağlıklı biçimde değer eğitiminin planlanmaları için önemli katkılar sağlayabilir (Gültekin, 2007: 22). Değer eğitiminde kullanılacak bu yaklaşımların hangi derslerde daha kullanışlı olduğuna yönelik yeterli düzeyde araştırma yapılmamıştır.

Bu durum öğretmenlerin ilgili değer yaklaşımlarının etkili kullanmamasına neden olmaktadır. İlköğretim programının 2004- 2005 yılında yenilenmesiyle programda, sosyal bilgiler ders programı içerisinde doğrudan değer öğretimi yer almıştır (MEB, 2005: 94-95). Arweck ve Nesbitt'in (2004:245) belirttiği gibi, okulda uygulanacak bir programın gelişmişliğinin değerler eğitimini içermesiyle mümkün olabileceği göz önüne alınırsa, yenilenen ilköğretim programın (MEB, 2005) ilgili değerler eğitimini açıktan ele alması önemlidir. Bu bakımdan programın değerleri ve programda belirtilen değerleri kazandırmaya yönelik bilgileri içermesi önemlidir. Programın her ne kadar değerleri ele alması bakımından yeterli olduğu görülse de; programda yer alan değerlerin ne şekilde kazandırılacağı hususunda yeterli olmadığı görülmektedir. Çünkü değerlerin kazandırılmasıyla ilgili yaklaşımlar kısaca açıklanmış olup, bu

yaklaşımların kullanımına yönelik örnek ders planları oluşturulmamıştır. Yenilenen ilköğretim programında, belirtilen değer kazandırma yaklaşımlarının ilköğretimler için etkili olup olmadığına ilişkin de bir bilgiye rastlanmazken (MEB, 2005: 96–101); yapılan ilgili alan taramasında da bu konuyla ilgili ilköğretim düzeyinde de bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Buraya kadar verilen bilgiler özetlenecek olursa; sosyal bilgiler programının değer kazandırma yaklaşımlarının nasıl kullanılacağı ile ilgili çalışmalara ihtiyacı bulunmaktadır. Çünkü;

1. Belirtilen yaklaşımların ders programı örneği bulunmamaktadır.
2. Söz konusu yaklaşımların etkililiği konusunda bilgi bulunmamaktadır.
3. İlgili alan taramasında konuyla ilgili ilköğretim düzeyinde bir çalışmaya rastlanılmamıştır.
4. İlgili alan taramasında ülkemizde yaklaşımların etkililiği konusunda yeterli araştırma bulunmamaktadır.
5. Belirtilen yaklaşımların hangi değerlerde etkin olup olmadığına yönelik araştırma yetersizdir.
6. Sosyal bilgiler ders programında değerlerin kazandırılmasında kullanılan yaklaşımların tamamı verilmemiştir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiği nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmada ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan “değer analizi” yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. DENENCELER

Denence 1. Deney grubunun ön test son test İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 2. Kontrol grubunun ön test son test İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 3. Deney grubunun ön test son test dayanışma değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 4. Kontrol grubunun ön test son test dayanışma değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 5. Deney grubunun ön test son test akademik dürüstlük değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 6. Kontrol grubunun ön test son test akademik dürüstlük değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 7. Deney grubunun ön test son test adil olma değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 8. Kontrol grubunun ön test son test adil olma değeri puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 9. Deney ve kontrol grubunun son test İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 10. Deney ve kontrol grubunun son test dayanışma değeri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 11. Deney ve kontrol grubunun son test akademik dürüstlük değeri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 12. Deney ve kontrol grubunun son test adil olma değeri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Bu denencelerin yanı sıra, deneysel uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun araştırma kapsamındaki değerler ile ilgili yazdıkları hikâyeler ile deneysel uygulama boyunca haftalık olarak tutulan gözlem formu sonuçları da (bulgular bölümünde) verilmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Birçok ülkenin 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren ders programlarında değerler eğitime yer verdiği ve bu alanda düzenlemelerde bulunduğu görülmektedir (www.curriculum.edu.au/values; Refshauge, 2004; Josephson, Jackson, 1992). Ülkemizde de (2004 yılında yenilenen) İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının değerler eğitimi içermesi ile değerler konusu ön plana çıkmış olup, bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılar, değerler eğitimi üzerine çalışmalar yapılmasını vurgulamışlardır (Gültekin, 2007: 142; Akbaş, 2004: 247; Baydar, 2009: 129). Bu araştırmanın değerlerin kazandırılma sürecinde kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesine yönelik ilgili alandaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Yapılan ilgili alan taramasında ülkemizde ilköğretim sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin kazandırılmasıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, ilköğretim düzeyinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan yaklaşımların etkililiğine yönelik de bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan yapılan bu araştırmanın değinilen hususlardaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

İster bilgi aktarımında ister değer kazandırmada kullanılacak yöntemlerin derslerde uygulanmasına yönelik ders planlarının olmaması programın uygulayıcısı olan öğretmenler için önemli bir eksikliklerdir. Programda değer kazandırma yaklaşımlarının sadece örneklerle desteklenmesi bu yaklaşımların ders içerisinde değerlerin dersle bütünleşmesi açısından yeterli değildir. Bu araştırmanın, belirtilen yaklaşımlardan değer analizi yaklaşımının ders planı içerisinde yer vermesi bakımından öğretmenlere yardımcı olacağı tahmin edilmektedir.

Ayrıca bu çalışma, değerlerin kazandırılmasıyla ilgili olarak gerek betimsel gerekse deneysel araştırma yapan araştırmacılara yol gösterecektir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. Sosyal bilgiler dersi ve bu dersin üç ünitesiyle,

2. Deney ve kontrol grubu öğrencileriyle,
3. Değer analizi yaklaşımıyla,
4. Adil olma, İstiklal Marşı ve bayrağa saygı, dayanışma, akademik dürüstlük değerleri ile sınırlıdır

1.7. SAYILTILAR

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle cevapladıkları,
2. Araştırmacı ve kontrol grubu öğretmenin haftalık gözlem formunu yansız doldurdukları varsayılmıştır.

1.8. TANIMLAR

Değer Analizi: Öğrencilerin, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmeleri için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmeleri ve değerleri problem çözme süzgecinden geçirerek belirginleştirebilme yöntemidir. Diğer bir deyişle, problem çözme basamaklarının değerlerin kazandırılması amacıyla sosyal bilgiler dersine uygulanmasıdır (MEB, 2005: 100; Bacanlı, 1999).

Değer: Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994: 350).

Geleneksel Yaklaşım: Değerlerin kazandırılma sürecinde herhangi bir değer kazandırma yaklaşımı kullanılmadan bazen öğrencilerin uyarılmasıyla bazen de öğrencilere verilen direktif ve önerilerle değerlerin kazandırılma durumudur.

Deney Grubu: Sosyal bilgiler dersinde değer analizi yaklaşımının uygulandığı sınıftır.

Kontrol Grubu: Geleneksel yaklaşım ile değerlerin kazandırıldığı sınıftır.

1.9. KISALTMALAR

1. **SBKN:** 4. sınıf 1. dönem sosyal bilgiler dersi karne notları

2. **SBKN:** 4. sınıf 2. dönem sosyal bilgiler dersi karne notları

SED: Sosyo ekonomik düzey

AKD. ORT: 4. sınıf dönem sonu ders notlarının ortalaması

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Bkz: Bakınız

\bar{X} : Aritmetik ortalama

SS: Standart sapma

f: Frekans

t: t testi değeri

İKİNCİ KESİM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DEĞERLER

Sosyal bilimlere ilk defa Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995: 83). İlerleyen dönemlerde bu kavrama her alan kendine özel anlamlar yüklemiştir.

Değerler eğitimi çalışmaları incelendiğinde “değerler” kelimesinin anlamıyla ilgili uluslar arası alanda bir uzlaşma olmadığı gözlenmektedir (Uyanık, 2006: 14). Araştırmacılar araştırmaları doğrultusunda değerlerin tanımlarını yapmışlardır. Değerlere; karakter, ahlak, kişisel tercihler, temel kurullar ve davranışlara yön veren iç- dış güdüler olarak anlamlar yüklenmiştir.

Literatür taramasında araştırmacılar arasında değer ve değerler kelimesinin dahi birbirinden farklı kullanıldığı yerlere rastlamak mümkündür. Yaklaşık yüzyıl önce Alman filozof Friedrich Vilhem Nietzsche “değer” kavramını bir şeyin değerlendirilmesi anlamında kullanırken, “değerler” kelimesini toplumun davranışları ve ahlaki inançları olarak kullanmıştır (Uyanık, 2006: 14). Kuçuradi de (2003: 42) bir nesnenin, olgunun, kurumun değerini; kendisiyle aynı cinsten olan ile arasındaki kıyaslama / bağ olarak tanımlarken, bir nesnenin, olgunun, kurumun değerlerini ise eserlerle veya kişilerin yaptıklarıyla, yaşamlarıyla gerçekleştirilen insan fenomenleri (bireyin kendini, dünyayı ve olayları yorumlama biçimi); insanın kişilerce gerçekleştirilen varlık yapısı imkânları olarak tanımlamaktadır.

“Değer” sözcüğü en genel anlamda, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlanabilir. Türkçede karşılık olmayı dile getiren “değmek” kökünden türetilmiştir. Kelimeyi bir sıfat olarak kullanarak bir şeyin değerli yahut değersiz olduğundan söz edebildiğimiz gibi; bir isim olarak kullanarak doğrudan o şeyin yüklendiği kıymeti kastedebiliriz: “Değerini bilmek”, “değer biçmek”, “değer vermek” ifadelerinde olduğu gibi (Arslan,

Yaşar, 2005: 8). Bu kullanımlar değer sözcüğünün çok geniş kullanım alanı olduğunu gösterir.

Değer, bizlerin nesnelere, insanları, düşünceleri ve hareketleri iyi, kötü, istenen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve ilkelerimizi ifade eder (Halstead, Taylor, 2000: 169). Değerler her şeyden önce insani bir özelliktir. Değerler, bireysel açıdan insanların eylem ve düşüncelerini etkiler. Dolayısı ile değerler bireylerin ayırt edici özelliği kabul edilebilir.

Değerler konusunda birçok sistemli araştırma yapan Rokeach (1973: 7) değeri kalıcı bir inanç olarak tanımlarken (Akt; Akbaş, 2004: 44), Göngör (1993: 27) ise değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç diye açıklamıştır. Erdem (2003: 56) ise, değeri, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlarken, değeri davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak ele alır. Ayrıca değerlerin, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterdiğini belirtmektedir. Bolay (2003: 13) ise, değerleri bizi kötü davranışlardan alıkoyan, zihin muhtevaları ve inanışları olarak tanımladıktan sonra, bu inanışların her zaman dini inanışlar olmadığını vurgular. Örneğin, arkadaşının dürüstlüğüne inanmak ile bir iş adamının kurduğu şirketin verimli olacağına olan inancın dini bir inanç olmadığını vurgular.

Değerleri çok geniş bir tanımlama içerisinde ele alan Özgüven (1994: 350) ise, değer kavramının bazen yaşam biçimleri arasındaki tercihler, bazen insanın dünyadaki yeri ile ilgili temel sayılıklar, bazen herhangi bir ihtiyacın, tutumun ya da arzusunun hedefi, bazen ise kültürel değer ve sosyal değer gibi oldukça farklı ve değişik şekillerde algılanmakta olduğunu; bazen de belli bir kültürel yaşantıyı paylaşan insanların belirli ihtiyaç, istek, tutum ve davranışlarının uygun olup olmadığının tayininde kullanılacak ortak ölçütler gibi düşünüldüğünü belirtmiştir. Değerleri bireyi belirli hedefleri çeşitli seçenekler içinden tercih etme yönünde zorlayan kararlı güdüler; herhangi bir kişi, fikir ve objeye yönelik olarak neyin iyi, doğru, güzel, yararlı ve akıllıca olduğu hakkında oldukça kararlı toplumsal ölçütler; bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamının sağlamak ve sürdürmek için

üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâki ilke ya da inançlar olarak tanımlamıştır.

Değerler, tutum ve inançlar gibi üç boyutlu ele alınmaktadır. Bunlar, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlardır. Değerlerin bilişsel yönü, değerlerin farkına varmayı ve kavrayarak nerede kullanılacağını bilmeyi, duyuşsal boyutu ise iyi kötü, olumlu olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkileri, psiko-motor boyut ise bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışlara yön vermesini kapsamaktadır. Değerler çocuklukta başlayıp yaşa bağlı olarak artmakta ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Bireysel olarak değerler standart, güdü, karar verme ve davranış yaptırımı olarak, toplum içinde ise siyasi ve ideolojik tercihlerde, toplumsal yargılamalarda, gruba uyumda kullanılmaktadır (Akbaş, 2004: 20–22).

Değerler ne yönden ele alınırsa alınsın önemli olan insan hayatına ve insan ilişkilerine önemli bir yön verdiğidir (Gültekin, 2007: 46). Bu bakımdan araştırmacılar değer(ler)i tanımlarken, bu gerçeği göz önünde bulundurmalıdırlar.

2.2. OKUL, ÖĞRETMEN VE DEĞERLER

Okulda değerler eğitimi yapılmalı mı? sorusu birçok araştırmacının üzerinde yoğunlaştığı bir sorudur. Gallup'un (1980) Amerika'da yaptığı araştırmada, halkın yüzde 79'u kamu okullarında değerlerin öğretilmesini istemektedir (Akt; Akbaş, 2004: 81). Yine Amerika'da 200 devlet okulu müdürü üzerinde yapılan bir araştırmada ise, müdürlerin %81'i okul müfredatına karakter eğitimin dahil edilmesi gerektiğini söylerken; %99'u sorumluluk, %97'si dürüstlüğün ve iyi vatandaşlığın okul müfredatında olması gereken değerler olduğunu söylemişlerdir (Ekşi, 2003: 82). Tatto ve arkadaşlarının (2000: 190) Meksika'da yaptığı bir başka araştırmada da halkın büyük bir çoğunluğu 'Okullarda değer öğretilmelidir.' yönünde görüş bildirmiştir.

Martin, Reigeluth (1999) okullarda karışıklık yaratan disiplin eksikliği, çocukların suiistimali, olgunluk öncesi cinsel hayat, çeteler yoluyla akran şiddeti, suç, boşanma oranlarındaki artış, yeme alışkanlıklarındaki bozukluk, madde eşliliği gibi sosyal problemlerde artışların değer eğitimin okulda bulunmasını gerektirdiğini ifade etmektedir (Akt; Akbaş, 2004: 81). USA Weekend tarafından 4000 genç üzerinde

yapılan araştırmada, gençlerin %80'i okullarda değerler eğitimi yapılmasını istemektedir. Buna gerekçe olarak da, velilerin değerler eğitimini öğretmiyor olması ile değerler eğitiminin okulun görevi olduğu inancı gösterilmiştir (Suh, Traiger, 1999: 723). Bu hususta değerlendirmede bulunan Lickona (1991: 7) ise, okulun amaçlarından birinin değerler eğitimi olduğunu vurgulamıştır. Suh ve Traiger (1999:726) de okulun sadece bilgili öğrenciler yetiştirmemesi gerektiğini, aynı zamanda iyi değerlere sahip bireyler yetiştirmesi gerektiğini ifade eder.

Kirschenbaum'a (1995) göre, okulda değer eğitiminin iki hedefi vardır. Birinci hedef; gençlerin ve bütün insanların daha karakterli bir yaşam sürmesi ve hayatından memnun kalmasını sağlamaktır. Yetişkin insan, hayatın bazı zorluklar, fırsatlar, hatta trajedilerden meydana geldiğini bilir. Amaç, bireyin bu deneyimler sonucunda başarı veya tatmin duygusuna ulaşmasıdır. İkinci hedef ise; toplumun iyiliğine katkı sağlamaktır. Bu ise insanlar ve diğer yaşam grupları için şefkat ve iyiliği temel almayı gerektirir (Akt; Akbaş, 2006: 4). Toplum olarak elverişli her fırsatı, özellikle de okulları, belirli değerlerin öğrencilere verilmesi zorunluluğu olduğunu belirttikten sonra bu durumun sebeplerini üç başlık altında toplamıştır.

1. Toplumda çeşitli sosyal ve suç ile ilgili problemlerin artması faydalı değerlerin yeterince elde edilemediğini otaya çıkarmaktadır.
2. Toplumsal değerlerimizde bir belirsizlik vardır ve bu belirsizlik tarihimizden gelen uygun değerlerimizin yıpranmasına sebep olmaktadır.
3. Akranlar arası olumsuz baskı, medya'nın kötü etkisi ve boşanma oranının artması gibi sebeplerle aile yapısı gittikçe zayıflamaktadır (Yazıcı, 2007: 5).

Çocuğun çevresindeki insanların çocuğa sağladığı eğitim çoğunlukla plansız ve programsızdır. Çocukların bu tür ortamlarda tam olarak eğitilmesinin yanında eksik ve yanlış eğitilmesi söz konusudur (Küçükahmet, 2004: 1). Çocuklar okula eksik veya yanlış eğitilerek geldiği için, okullarda sistemli bir eğitime tabi tutulmalıdır. Çünkü okul birlikte yaşama alanıdır. Çeşitli çevrelerden farklı bilgi, beceri ve değerlerle okula gelen çocuklara ortak bir eğitim verilmezse, hem bireylerin hem de toplumun ortak bir anlayışı gelişmeyebilir. Turan ve Aktan'a (2008: 231) göre,

değerlerin farklı sosyal gruplar arasında değişim göstermeleri ve bir örgütün ve toplumun kendine özgü değerlerinin olması, bir başka örgütün veya toplumun da aynı değerlere sahip olmasını gerektirmez.

Okullar, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Her bireyin ve toplumun olduğu gibi her okulun da kendine özgü değerleri vardır veya zamanla bu değerleri oluşturur. Bireyler kendilerine ait değerlerle ve çevrelerine ait değerlerle örülü bir yaşama sahiptir. Bir değer örüntüsü ile yaşamlarını sürdüren bireylerin, üyesi oldukları toplumun ve okulun değerlerini oluşturdukları ve aynı şekilde kendi değerlerini de toplum ve okulun değerleri ile değiştirebildikleri görülmektedir (Turan, Aktan, 2008: 230–231). Bu bakımdan okulların görevleri arasında en azından bireylerin yaşamlarında rehberlik edecek evrensel değerleri öğrencilere kazandırması da yer almalıdır.

Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanlar iyi ahlakî karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlakî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003: 81). Demokratik toplumlarda eğitim kurumları; sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda insanı insan yapan bütün değerlerin, öğrencilere verildiği bir yapı olma anlayışına sahip olmak için de çaba sarf etmelidir. Eğitim için değerlerden arınarak tümüyle teknolojik ihtiyaçları karşılamaya çalışmak, ya da yalnızca geleneksel ve alışlagelmiş değerlere tutunmak, değerler karmaşasına neden olacaktır. Eğitim en azından iyi bir insan, iyi bir yaşam ve iyi bir toplum oluşturmak yolunda gösterilen kısmi bir çaba olarak görülmelidir (Akbaş, 2004: 29).

Okulda değerler eğitimi çocuğun toplumsallaşması adına çok önemlidir. Halstead ve Taylor'a (2000: 177) göre, okulda değerlerin öğretilmesinde öğretmen merkezdedir. Öğretmenler değer öğretiminin özüdür. Öğretmen her ne kadar kendini model olarak çocuğa hazırlamakta zorlansa da öğrenci öğretmenin değer anlayışından kısmen de olsa etkilenir. Kirschenbaum'un da (1994) belirttiği gibi, değer eğitiminde öğretmen iyi olan değerleri sergilerse, gençleri kendi olumlu kararlarını oluşturmada ve

değerlerini özümsemelerinde cesaretlendirse ve bunun yanı sıra kendi tavır ve davranışları ile inançların ve kanaatlerini öğrencilerle paylaşıp, pozitif örnekler ortaya koyarsa öğrencileri rahatlıkla etkiler (Akt; Titus, 1994: 11). Bu bakımdan öğretmen tavır, davranış ve tutumları ile aslında öğrencilere farkında olmadan ya da olarak çok fazla değer kazandırabilir veya çok fazla değer yerleşmesinde öncü olabilir. Okulda derslerine zamanında girme, zamanında dersi bitirme, giyim kuşamına dikkat etme, sınıf ortamında demokratik tutum sergileme, öğrencilerin sorunlarıyla uğraşma, sorunlarını çözmeye çalışma, onlarla konuşurken saygın insan olarak konuşma, öğrenciler arasında adil olma gibi birçok tavır, davranış ve tutumu öğrencide birçok farklı değerlerin kazandırılmasını hızlandırır.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde çok önemli rolü olmasına rağmen, öğretmenler okul içerisinde tavır ve davranışlardan dolayı birçok eleştiri almaktadır. Cafoğlu ve Somuncuoğlu (2000: 10) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler öğretmenlerini şu konularda eleştirmektedirler. Öğretmenler:

1. Öğrencilere karşı dürüst ve yakın değiller.
2. Ödül ve övgüde bulunmuyor zarif davranmıyorlar.
3. Öğrencilere hoşgörü göstermiyor ve güvenmiyorlar.
4. Öğrenci görüşlerine önem vermiyorlar ve aşağılıyorlar.
5. Öğrenciye sorumluluk vermiyorlar.
6. İçten değiller.
7. Öğrencilere tepeden bakıyorlar ve çok az güler yüz gösteriyorlar.

Öğretmen, eğitim kurumlarının asıl faktörüdür. Okulda değerlerin aktarılmasında ve öğrencilerin kendi değerlerini seçmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Okullarda değer öğretiminde başarılı olmak için öğretmenlerin değerleri arasında tutarlılık olması, bütün öğrencilere saygı göstermesi ve değer kazandırmada öğrenme sürecinin rolünü anlama gibi bazı özellikleri taşıması gereklidir (Misket, 1985: 15).

2.3. TOPLUM VE DEĞERLER EĞİTİMİ İHTİYACI

Sosyal bir varlık olan insanın topluma uyumu, yaşamayı sevmesi, iş hayatındaki tutumu, ailesiyle yaşamı gibi birçok yerde değerler ön plandadır. Değerler toplumu

yapısının sıhhatli olmasında, bireyin günlük yaşamının devamında ve bireyi sosyal ilişkiye mecbur kılan tüm ortamlarda etkindir (Balat, 2006: 15). Doğanay'a (2006: 257) göre ise, kendine ve sosyal-fiziksel çevresine karşı gerekli olan değerlerle donatılmamış bireyler, bilgileri ile insanlığın ve çevrenin zararına olan eylemler ortaya koyma tehlikesi taşımaktadırlar. Bu bakımdan değerlerin eğitim ile verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yapılan birçok araştırma sonucunda toplumların değerler eğitimine ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur. 1987 yılında Japonya'da yapılan uluslar arası konferansta on beş ülkeden gelen konuşmacılar bütün toplumlarda aynı ahlaki problemler ile karşı karşıya kalındığını söylemişlerdir. Bütün toplumların karşı karşıya kaldığı olumsuz gelişmeler; Boşanmaların artması, televizyonların çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi, bencilliğin artması ve kabahati diğerlerinde arama olarak dört başlıkta toplamışlardır (Lickona, 1991: 19).

Her millet bireylerinin iyi olmasını istediği gibi anne ve babalarda çocuklarının iyi bir insan olmasını ister. İyiden kasıt; çocuğun toplum, aile ve fert bazında uyumlu, mutlu ve huzurlu olmasıdır. Çocuklarının iyi birer insan olmasını arzulayan ailelerin işi o kadar da kolay değildir. Çünkü olumlu olumsuz, bünyemize uyan uymayan, toplumca kabul gören görmeyen tüm değerler hızlı ve sürekli bir değişim içinde olmakla birlikte, dünyanın küçük bir köy haline gelmesi yani toplumların kültür, inanç, örf, adet ve gelenekleri ile iç içe girmesi ailelerin işini zorlaştırmaktadır. Dale'nin (1994: 6) de belirttiği gibi, birçok sebep değerler eğitimin ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Burada sözü edilen nedenler; boşanmaların artması, hırsızlık, gasp gibi olayların artması, kabul edilmez cinsel davranışların toplumda sık sık görülmeye başlaması, uyuşturucu kullanımının artması, çeşitli disiplin sorunlarının artması, evlilik dışı hamilelikler, şiddet ve cinayet olaylarının inanılmaz derecede artması gibi durumlar olarak gösterilebilir.

Amerika'da yapılan araştırmalar normal bir ilköğretim okulu öğrencisinin televizyon karşısında haftada 30 saat harcadığını ve 16 yaşına kadar ortalama 200.000 şiddet sahnesi, 40.000 cinsellik içeren sahne izlediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle birçok genç medya kültürünün etkisi altında ve ahlaki değerlerini geliştirmektedir (Lickona,

1992: 5 Akt; Akbaş, 2004: 70). Korkmazlar'ın (2001: 85) araştırmasında ülkemizde de televizyonların çocuklar tarafından çok izlendiği ve gelişimleri için olumsuz etkiler yaptığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Çocukların günde 4,5 saat televizyon seyrettikleri ve bir günde 60'a yakın saldırı ve cinayet sahnesi izledikleri tespit edilmiştir. Bu durum yetişen neslin şiddete başvurmasına, kabul edilemez cinsel davranışlara meyletmesine neden olabilir.

Hassan ve Kahil'in (2005: 87) değerler eğitimi etkililiği konusunda yaptıkları çalışmalarında, deney grubunda bulunan öğrencilerin öz saygı algılarında, davranışlarında ve tutumlarında önemli bir fark olduğunu gözlemlemişlerdir. Baldwin'nin (1996), araştırmasında ise, öğrencilerin yüzde 97'sinin, değerler eğitiminin farklı geçmişe sahip insanları anlamalarına yardım ettiği, yüzde 80'i değerler eğitiminin insanlara karşı daha sabırlı-müsamahalı davranmayı sağladığı, yine yüzde 80'nin ahlaki ikilemler-çıkmazların üstesinden gelme adına kendilerine yardım ettiğini belirtmiştir (Halstead ve Taylor, 2000: 174). Bu bakımdan etkililiği açık olan değerler eğitiminin sistemli bir şekilde okullarda olması toplumların geleceği adına önemlidir. Geleceğini şekillendirmek isteyen ve gençlerine iyi bir toplum bırakmak isteyen milletler bu gerçeği göz ardı edemezler.

Okul ncesi dönemde değerler eğitimi düzenli ve sistemli bir program dahilinde olmadığında çocukta hangi temel değerlerin nasıl geliştiğini anlamak oldukça zordur. Bu yüzden çocukların değerlerinde farklılıklar oluşmaktadır. Bu değerler okul yoluyla toplumun ortak değerleri ile btnleştirilmezse, ileriki dönemlerde toplumun değerinden ziyade bireylerin değerleri ön plana çıkar. Gelecekte ocuğun kişiliğini oluşturacak değerlerin özellikle temel değerlerin yanlış gelişmesine ne ailelerin ne de eğitimcilerin fırsat vermemesi için (Uyanık, 2006: 16) değerler eğitiminin eğitim programlarının bir parçası olarak ele alınması gerekmektedir. Bu sayede toplumun ortak değerleri de geliştirilmiş olur.

Karakter eğitimcileri, toplumsal yapıda meydana gelen değişmeler, özgürlüklerin artması, ailelerin dağılması, kadının çalışma hayatına girmesi gibi nedenlerle bireyin karakterinin yapılandırılmasının tesadüflere kaldığını ve özellikle medya tarafından oluşturulduğunu belirtmektedirler (Akbaş, 2004: 70). Bu bakımdan toplumlar sağlıklı

bir gelecek inşa edebilmek adına değerler eğitimine önem vermektedirler. Örneğin, Avustralya (www.curriculum.edu.au.) ve Galler (Refshause, 2004: 1) kamu okullarında eğitim öğretim programlarının yanında değerler eğitimi programını da kullanılmaktadır. Amerika'nın Arizona okullarında da değerler eğitimine önem verilmekte olup, belli bir program dahilinde değerler eğitimi yapılmaktadır (Edgington, 1993: 14). Ülkemizde de 2004 yılında yenilenen ilköğretim programında değerler eğitimine vurgu yapılmış olup, bazen dolaylı bazen de doğrudan olmak üzere değer eğitimine yer verilmiştir (MEB, 2005: 85).

2.4. SOSYAL BİLGİLER ve DEĞERLER

Değerlerin zaman içinde farklı sosyal gruplar arasında değişim göstermeleri ve bir örgütün ve toplumun kendine özgü değerlerinin olması, bir başka örgütün veya toplumun da aynı değerlere sahip olmasını gerektirmediği için (Turan, Aktan, 2008: 231), toplumların farklı değerlere sahip olması birçok problemlere neden olabilir. Bu bakımdan toplumların veya küçük çapta toplulukların ortak değerlere sahip olması gerekmektedir. Örneğin, Türk toplumunda misafire yapılan bir ikramı kabul ettirmek için ısrarlı davranılırken, başka bir toplumda bu geçerli olmayabilir. Bunun sonucunda ısrar etmeyen ev sahibine Türk toplumunda garip gözle bakılabilir. Bu ve buna benzer değerlerin öğretileceği ders toplumda ortak değerlerin oluşmasını sağlayabilir. Bireyin sosyalleşmesi, karşılaştığı olaylar ve sorunlara karşı çözümcül yaklaşımlarda bulunması dersin bireyi hayatın içine ne ölçüde çektiği ile ilgilidir. Bu bakımdan ilgili dersin hayatın içinde olması, bu derste öğrenilenlerin yaşam içinde kullanılabilir düzeyde olması ve evrensel değerleri içermesi gerekmektedir. (Kabapınar, 2004: 1).

Yenilenen ilköğretim programında sosyal bilgiler programında değerler eğitimi açıkça işlenmiş olup, değerlerin kazandırılması ile ilgili yaklaşımlar verilmiştir. Belirlenen bu yaklaşımlardan hangisi kullanılırsa kullanılсын sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitimi yaklaşımında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

1. Günlük sınıf yaşamında, başkalarını düşünme, özgürlük ve eşitlik, bağımsız düşünme, bireysel davranışlardan sorumlu olma ve insan onuruna saygı gibi değerlerin yaşatılmasına dikkat edilmelidir.

2. Tarihin konuları olarak, ülkenin gelişiminde ideal olarak temele alınan ve gerçekleştirilen değerler ele alınmalıdır.
3. Tarihte yaşamış ya da günümüzde yaşayan, bazı değerlerle özdeşleşmiş kişilerin biyografileri ele alınabilir. Örneğin Gandhi'nin biyografisi
4. Adalet ve hukuk sistemleri incelenebilir. Hem ulusal hem de uluslar arası yargı kararları bazı değerlerin kazandırılması amacıyla kullanılabilir.
5. Dini ve ulusal Bayramlar ilgili değerler açısından ele alınıp incelenebilir.
6. İnsan hakları evrensel bildirgesi, çocuk hakları bildirgesi vb. belgeler ilgili değerler açısından ele alınıp incelenebilir.
7. Toplumun değerleri ile uyuşmayan olaylar sınıfa getirilip tartışılabilir. Örneğin zehirli varillerin toprağa gömülmesi olayı, başkalarının sağlığını düşünme değeri açısından tartışılabilir.
8. Farklı kültürdeki değerler karşılaştırılmalı olarak sınıfta incelenebilir (Doğanay, 2006: 265–266).

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler dersi işlenirken, ders konularının sadece bilgi olarak işlenmesi istenmemektedir. İşlenecek konuların değerler açısından yorumlanması ve bu konuların değerlerle ilişkilendirilmesi esas alınmalıdır.

2.5. OKULLARDA HANGİ DEĞERLER ÖĞRETİLMELİ?

Okullarda değerler kazandırılacaksa bu değerler kimin değerleri olmalıdır? Müdürün değerleri mi, ailenin değerleri mi, öğretmenin değerleri mi veya toplumun değerleri mi? Buna benzer sorular artırılarak kimin değerleri öğretilmesi sorusuna cevap aranabilir. Burada üzerinde durulacak temel değerleri belirlemek amacıyla okullar; aile ve toplumsal kurumlarla ilişki kurmalı ve işbirliği geliştirebilir. Böyle olunca okul, “Kimin değerleri öğretilmeli?” türünden doğacak tereddütlere cevaplar bulunmasını sağlar; objektif, evrensel ve çocuklara öğretilmeye lâyık değerler konusunda bir ittifakın ortaya çıkmasını temin eder (Ekşi, 2003: 85). Kirtschenbaum'a göre ise, eğitimciler veli ve toplum ile bağlantılı olmalıdır. Öğretilecek değerler bu ilişki sonucu ortaya çıkartılmalıdır (Titus, 1994: 11). Yazıcı (2008: 7) ise, okullarda hangi değerlerin verileceği konusunda geniş toplumsal ittifakın oluşması gerekliliğini hatırlatır.

Alman filozof Friedrich Vilhem Nietzsche ve arkadaşları uygun değerler ya da temel değerlerin sekiz temel taşı olduğunu fakat değerlerin bunlarla sınırlı olmadığı belirtir. Bu değerler “dürüstlük, şefkat, başkalarının farkında olma, merhamet, uyma-itaat, sorumluluk, saygı ve görev”. Bu değerler evrensel değerler olarak benimsenmiştir (Uyanık, 2006: 15).

Değerlerle ilgili yapılan araştırmada, eğitim alanında yayınlanmış olan kaynaklar tarandığında özellikle sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat, başarı gibi değerlerin öne çıktığı görülmektedir. Kinnier, Kernes ve Dautheribes (2000) dünyada insanların inandığı tüm dinlerle ilgili, laik kurumlarla ve uluslar arası kuruluşlarla ilgili dokümanları inceleyerek, evrensel çekirdek ahlaki değerlerin belirlemişlerdir. Bunlar; gerçeği arama, adaleti arama, kendini koruma ve kendine saygı gösterme, kendini övmeme ya da benmerkezci olmama, davranışlarından sorumlu olma ve vicdanına göre hareket etme, tüm insanlar arasındaki bağımlılığa saygı duyma, başkalarına yardım etme, diğerleri için saygılı, hoşgörülü ve bağışlayıcı olma, başkalarına zarar vermeme, çevreyi ve diğer canlıları koruma (Akt; Doğanay, 2006: 263).

Güne günden azalmakta olan bireyin ve toplumun değerlerinin yeniden ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi amacıyla 1995 yılında, Amerika Birleşik Devletleri’nde “Yasayan Değerler Eğitimi Programı” adı ile bir değerler eğitimi programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, 3 bölümde 12 değer temel alınarak uygulamalı olarak ele alınmıştır. Belirlenen değerler işbirlikçilik, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik-bütünlük’ tür (Tillman, 2000: 9). Bu programda öğretilecek değerlerin tüm dünyada desteklenen değerler olduğu görülmektedir.

Arizona okullarında yapılan değerler eğitiminde ortak değerler listesi çıkarılmıştır. Bu değerler, doğruluk, dürüstlük, sözünde durma, sadakat, tarafsızlık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk, mükemmele ulaşma, mesuliyet’tir (Edgington, 1993: 65). Avustralya okullarında da benzer bir liste çıkarılmış olup, öncelikli olarak bu değerlerin kazandırılacağı vurgulanmıştır. Ülkemizde ise, ortak değer listesinden

ziyade, programda her dersin konusuna göre değerler belirlenmiş olup, uygulamaya konulmuştur. Aşağıda sosyal bilgiler ders programında bulunan değerler sunulmuştur.

2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılacak Değerler (4–5. Sınıflar)

Sosyal bilgiler dersi 4–5 öğretim programında yer alan değer sayısı 20 olarak belirlenmiştir (MEB, 2005: 94–95). Programda yer alan değerler sınıflandırılmaya gidilmeden Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Programında (4–5. Sınıflar) Belirlenen Değerler

Adil Olma	Hoşgörü
Aile Birliğine Önem Verme	Misafirperverlik
Bağımsızlık	Özgürlük
Barış	Sağlıklı Olmaya Önem Vermek
Bilimsellik	Saygı
Çalışkanlık	Sevgi
Dayanışma	Sorumluluk
Duyarlılık	Temizlik
Dürüstlük	Vatanseverlik
Estetik	Yardıms severlik

Tablo 1’de ilköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler görölmektedir. Bu değerler arasında sınıflama yapılmamıştır. İlk değerlendirmede bu değerlerin genel değerler olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bu değerlerin 4 ve 5. sınıf konularıyla ilişkilendirmede daha alt değerler dikkate alınmıştır. Tablo 1’de görölen değerlerin 4. ve 5. sınıflara göre dağılımı ise, Tablo 2’de görölmektedir.

Tablo 2: Sosyal Bilgiler (4-5) Öğretim Programında Sınıflara Göre Değerlerin Dağılımı

4. SINIF	5. SINIF
Duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü	Sorumluluk
Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme, vatanseverlik	Estetik
Doğa sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık
Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme	Çalışkanlık
Bilimsellik	Akademik dürüstlük
Yardımseverlik	Dayanışma
Bağımsızlık	Adil olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık

Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretim programında sınıflara (4. ve 5. sınıf) göre değerlerin dağılımı görülmektedir. Tablo 2’de yer alan duygu ve düşüncelere saygı, Türk büyüklerine saygı, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük, Bayrağa ve İstiklâl Marşı’na saygı, tarihsel mirasa duyarlılık değerleri programdaki yirmi değer arasında yer almamaktadır (Tablo 1). Saygı ve dürüstlük gibi değerlerin bu değerleri kapsadığı düşünülmüş olabilir. Ancak bu duruma ilişkin bir açıklama programda yer almamaktadır.

2.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılacak Değerler (6–7.Sınıflar)

Sosyal Bilgiler (6. sınıf) Öğretimi Programında, sınıflara ve öğrenme alanlarına ilişkin dağılım ile sosyal bilgiler (7. sınıf) ise aşağıdaki Tabloda belirtilmiştir (MEB, 2005: 17–23, 29–35).

Tablo 3: Sosyal Bilgiler (6-7) Öğretim Programında Sınıflara Göre Değerlerin Dağılımı

6. SINIF	7. SINIF
Bilimsellik	Farklılıklara saygı
Doğal çevreye duyarlılık	Vatanseverlik
Kültürel mirasa duyarlılık	Estetik
Sorumluluk	Dürüstlük
Yardımselik	Bilimsellik
Hak ve özgürlüklere saygı	Adil olma
Çalışkanlık	Bariş

Tablo 3’te görülen değerler, ders konularıyla ilişkili olarak belirlenmiştir. Her üniteye doğrudan verilmek istenen bir değer bulunmaktadır. Bu değerlerin bazen açıktan bazen de örtülü bir şekilde ders içerisinde vurgulanarak kazandırılması esas alınmıştır.

Farklı milletlerin eğitim ve öğretimlerinde çocuklarına kazandırmak istedikleri değerler incelendiği zaman birçok değer bir biriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu bakımdan belirlenen değerlerin aslında temel değerler olduğu ve toplum halinde yaşayan tüm insanlar için önemli olduğu görülmektedir. Temel değerlerin bütün toplumlar için evrensel olduğuna dair görüşler bulunmaktadır. Jean Jacques Rousseu toplumlarda sadece geleneklerin değiştiğini temel değerlerin her zaman ve her yerde aynı şekilde bulunduğunu iddia eder. “merhametli, yardımselik ve cömert olmanın suç sayıldığı ve iyi insanın hor görüldüğü, hainliğin şeref sayıldığı bir toplum yoktur” der (Reboul, 1995: 363). Demarco da (1990) temel değerlerin şunlar olduğunu belirtir:

1. İyilik: Kendine ve başkalarına zarar verme.
2. Lütufkârlık: Kendine ve başkalarına yardım et.
3. Özerklik: Rasyonel bireylerin özgür, bilinçli seçimler yapmasına izin ver.

4. Adalet: İnsanlara eşit bir şekilde davran.
5. Yararlık: Bütün insanlar için yararlı olanın oranını zararlı olana oranla artır.
6. Sadakat: Sözlerini tut, anlaşmalara uy.
7. Dürüstlük: Yalan söyleme, hak yeme, aldatma veya yanlış yönlendirme.
8. Gizlilik: Kişisel sırlara ve gizliliğe saygı göster (Akt; Resnik, 2004: 41–42).

Pek çok ülke araştırmacıların belirlemiş olduğu bu temel değerlerin hepsini eğitim programlarında yer veremeseler de temel ya da evrensel kabul edebileceğimiz bir çok değeri programlarına dahil etmişlerdir.

2.6. DEĞER KAZANDIRMA YAKLAŞIMLARI

Bu bölümde literatür taraması sonucu elde edilen değer kazandırma yaklaşımlarına yer verilecektir. Bu sayede ilköğretim sosyal bilgiler ders programında (4-5 Sınıf) yer almayan değer kazandırma yaklaşımlarına da yer verilmiş olunacaktır.

2.6.1. DOĞRUDAN DEĞER KAZANDIRMA YAKLAŞIMI

Doğrudan değer kazandırma yaklaşımı iki kısımda ele alınacaktır. Bunlar; telkin ve değer aşılma ile davranış değiştirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1.1. Telkin ve Değer Aşılama

Bu yaklaşımın özünde, büyüklerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretmesi ve onların bu yöntemle davranışlarını şekillendirmesi ve yine çocuklara iyi davranışları kazandırma görev ve sorumluluğu olduğu inancı yatmaktadır (Halstead, Taylor, 2000). Simon'un (1972: 47) da değindiği gibi yetişkinler deneyimleri sonucu öğrendiği değerleri kendi için doğru olarak kabul eder ve gencin kendine başka değerler seçmesinden korkarlar. Eğer veliler değerlerini çocuklarına etkili bir şekilde transfer edemezlerse gencin hoş olmayan değerler seçeceğinden korkar (Akt; Akbaş, 2004: 96). Bu yüzden özellikle veliler kendilerinin iyi gördükleri değerleri çocuklarına kazandırmak amacıyla, değerleri farkında olarak veya olmadan telkin yoluyla değerleri öğretirler.

Persons (1951) toplumun ihtiyaçlarının ve ulaşmak istedikleri hedeflerinin bireylerin ihtiyaç ve hedeflerinden üstün olması gerektiğini söyledikten sonra, toplumun değerlerinin bireylerin değerlerini belirlemesi gerektiğini ifade eder. Bu durumun gerçekleşmesi amacıyla bireylere değerlerin telkin yoluyla kazandırılması gerektiğini düşünürler. Bu görüşe karşı olarak, bireyi toplumda özgür ve kendini gerçekleştirecek biri olarak gören uzmanlar bile adalet, özgürlük, insanın saygınlığı ve kendini keşfetme gibi bazı değerleri aşılama, telkin, yoluyla bireylerine kazandırmak isterler (Akt; Huitt, 2004: 2).

Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değerler belirlenir ve zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler aracılığı belirlenen bu değerler kazandırılmaya çalışılır (Doğanay, 2006: 267). Bu süreçte istenilen değerleri öğrencilere model gösterilerek, canlandırma yapılarak, değerleri öğrencilere keşfettirerek-buldurarak ve davranışları pekiştirerek belirlenen değerleri kazandırmak esastır (Fernandes, 1999: 5). Değer telkininde istenen değerlerin kazandırılması ve bunları davranışa dönüştürmesi için çocuklara tutarlı bir destek sağlanmalıdır (Suh, Traiger, 1999: 2).

Bu yaklaşımda öğrencilere toplum tarafından belirlenen değerler aktarılmaktadır (Leming, 1999: 21). Yetişkinler doğru ve gerekli olarak düşündükleri temel değerleri (adalet, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik vb.) belirlerler ve bunları telkine ve empozeye dayalı bir yaklaşımla efsanevi kahramanlar, öyküler, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları aracılığıyla öğretirler (Sarı, 2007: 61). Belirlenen değerleri içeren tarihsel ya da kurgusal hikaye kahramanları hikayelerde ön planda tutularak, öğrencilerin dikkatinin bu yöne çekilmesi sağlanır. Bu sayede öğrencilere diğer bireylerin davranışlarının ahlaki sorumluluğu üzerinde düşünmeleri ve bunları içselleştirmeleri sağlanır (Akbaş, 2004: 97).

Veliler başarılı bir şekilde telkin yöntemini kullanmaktadırlar. Bu yöntemi kullanırken öğütlerle çocukların değer ve davranışlarını açıklar ve düzenler. Araştırmalar aynı yöntemi öğretmenlerin kullanması durumunda başarı sağlanamadığını göstermektedir. Bu durumun açıklaması şu şekilde olabilir. Veliler çocukların doğumundan itibaren onların yanlarındadır. Bu nedenle öğütlerini açıklamaya yeterince zamanları vardır. Öğretmenler ise yılda 180 gün öğrencilerle

beraberler ve sonraki yıl öğretmenlerin değişme ihtimali vardır (Simon, 1972: 138 Akt; Akbaş, 2004: 72). Ayrıca bu yaklaşımda sorgulama yapılmadan ve düşünme olmaksızın değerler öğretilmeye çalışıldığından bu yaklaşımın öğretmenler tarafından pek işlemediği görülmektedir (Doğanay, 2006: 268).

Değeri telkin etmek, yani öğüt vermek daha çok ebeveynlerin kullandığı yaklaşımlardandır. Bu yaklaşımda, “Yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır.” varsayımı vardır. Veli ve öğretmenlerin “İyi bir kız böyle yapmaz, Çocuklar büyüklerine saygı gösterir.” gibi sözleri telkin yönteminin kullanımına örnektir (Akbaş, 2004: 96). Yine bu yaklaşımda, öğretmen ya da anne baba “Çocuklar yalan söylemez (dürüstlük), büyüklerine karşı yüksek sesle konuşmama (saygı), iyi bir öğrenci ödevlerini zamanında yapar (sorumluluk).” gibi sözlerle değerleri telkin yolu ile öğretmektedir. Öğretmenler, yine vermek istedikleri değerlere ilişkin telkin yönü kuvvetli tarihsel ve kurgusal hikâye metinlerini sınıfta işleyebilir (Şen, 2007: 17).

2.6.1.2. Davranış Değiştirme Yaklaşımı

Davranış değiştirme yöntemi de bir tür doğrudan öğretim yöntemidir. Davranış değiştirme edimsel koşullamanın değer öğretimine uygulanmış şeklidir. Öğrenci kazandırılmak istenen değere uygun davranış sergilediğinde ödüllendirilmektedir (Gültekin, 2007: 54).

Bu yaklaşımda kazandırılmak istenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere uygulanması amacıyla beş adımlık bir süreç tavsiye edilmektedir. Bu sürece aşağıda kısaca değinilmiştir (Doğanay, 2006: 268; Dilmaç, 2007).

Amacın belirlenmesi. Ali tartışmalarda başkalarını dinleyerek ve onların görüşlerini alaya almadan onlara saygı gösterebilmelidir.

Ölçütün belirlenmesi. Başkalarına saygı tüm tartışmalarda gösterilmelidir.

Yöntem seçme. Pozitif davranışı pekiştirme için övgü, negatif davranışı engelleme adına tartışmadan çekme

Yöntemi uygulama. Bu yöntemi Ali'ye anlatma ve davranışın durumuna göre ona övgü veya tartışmadan çekme

Değerlendirme veya gerektiğinde tekrar. Davranıştaki gelişmeyi gözleme ve gerekliyse bu işlemi tekrar etme.

2.6.1.3. Doğrudan Değer Öğretimi Örnek Uygulamaları

Örnek 1: Padişah ve Çocuk

Zamanın birinde padişah kendi yerine geçecek yeni padişahı seçmek için belde halkına çam tohumu dağıtıyor ve şöyle emrediyor. Sizlerden verdiğim tohumları ekmenizi ve bu tohumlardan oluşacak en güzel fideyi bana getirmenizi istiyorum. Getirilen fidelerden kimin fidesi en güzel olursa, o yerime padişah olacaktır.

Belde halkı bir çocuk hariç padişahın tohumlarını değiştiriyor. Çünkü padişaha en güzel fideyi götürmek istiyorlar. Oysa padişah tohumlarının değiştirilmesini istemiyormuş. Tohumun çürük olduğunu anOğlum! Doğruluktan ayrılma. Pad ayan çocuk ise tohumu değiştirmek isteyince annesi şöyle seslenir oğluna: "işah kendi tohumlarından oluşacak fideyi istiyor. Başkalarının ne yaptığına bakma. Senin fide kötü olsa dahi padişaha götür. Sen doğru ol."

Çocuk annesinin sözü tutuyor ve tohumu değiştirmiyor. Bir kaç ay sonra herkes fideleri padişaha götürüyor. Çocuk ise iyi olmamış boyu kısa, cılız fideyi padişaha götürüyor. Çocuğu görenler çocuğa şöyle seslenirler:"Padişaha bu cılız fideyi mi götüreceksin? Ayıp. Bizim fideler varken padişah senin fideye bakmaz, seni de kovar." Çocuk bu sözleri duyunca çok üzülür ve utana utana padişahın huzuruna çıkar.

Padişah belde halkından hiç kimseyi yerine seçmez. Sadece çocuğu seçer. Çünkü padişah diğerlerine de çürük tohum vermiştir ama belde halkı tohumları değiştirmiştir.

Hikâye anlatıldıktan sonra doğruluğun önemi vurgulanır. Hikayedeki çocuğun doğruluk üzere olduğundan dolayı padişah seçildiği ama diğerlerinin yalan üzere olduğu ve padişah seçilemediği söylenir. Çocuklara sürekli doğru olmamız gerektiği,

doğru olmazsak başarılı olamayacağımızı ve istediğimiz hedefe ulaşamayacağımız söylenir.

Örnek 2: Vatan Sevgisi

1877–1878 Osmanlı-Rus savaşı sonrasında Osmanlı topraklarının üçte bir Rusya'nın işgaline uğramıştır. Kıbrıs da Ruslara gözdağı olsun diye İngilizler tarafından işgal edilmiştir. Kurtlar puslu havayı severmiş. Ne kadar doğru.... Bu ağır bunalım ortamında iki Fransız banker Abdulaziz'e verdikleri borçları geri alamayınca Fransa Hükümetini hareket geçirir. Fransa da Midilli adasına el koyar ve Osmanlı Devleti bu iki bankere olan borcunu ödemeyinceye kadar da adayı boşaltmayacağını bildirir.

Fransa'nın verdiği süre 1901 kasımında bitiyordur. Bu tarihe kadar Osmanlı hazinesi 500 bin altın olan borcunu ödeyemediği takdirde Midilli, kayıp topraklarımıza eklenecek, sınırlarımız bir adım daha geriye çekilmiş olacaktır. Vaktiyle hesapsız kitapsız alınan ve atıl yatırımlara giden borç, faiziyle üstelik tam 750 bin altına yükselmiş durumdadır.

Sultan Abdülhamid işte bu dağlaşan borcu ödeyememe sıkıntısı içerisinde kıvranmaktadır. Onun bu sıkıntısı, tabiatıyla haremdede kadınlar arasındaki fısıltı trafiğine dahil olmuştur. Fatma Pesend Hanım ve saraydaki kalfasının, onun yaşadığı sıkıntının farkında olduğunu biliyoruz.

Fatma Pesend Hanım, günün birinde kocasının huzuruna gelerek, “Acaba cihan padişahını bu kadar kaygılandıran şeyin ne olduğu bana söylenemez mi?” deyince Abdülhamid, “Bilmiyor musun? Midilli meselesi. Ne yapacağımı daha kestiremedim.” cevabını verir. Fatma hanımın karşılığı ise şu olur: “Ben de bunun için geldim. Siz ve ben bir aileyiz. Ailede dertler de mutluluklar da ortaktır.” Bu söze Abdülhamid, “Ne demek istediğini anlıyorum ama teşekkür ederim.” diye cevap verir, hanımın parasını devlet işlerine karıştırmak istemez belli ki. Ama Fatma Hanım ısrarlıdır:” Ben size sıkıntıınıza sebep olan paranın hiç değilse bir bölümünü verebilirim... Belki de tamamını.”

Fatma Hanım zengin bir ailenin kızıydı. Babasından kalma hatırı sayılır bir mirasa konmuştu. Abdülhamid bu parayı nasıl geri ödeyeceğini düşünür: Fatma Hanımın

cevabı müthiştir.” Bu devlete benim borcum yok mu, dersiniz! Geri isteyen kim?” Öyle ya, bu devlet sayesinde yetişmiş, onun sayesinde bu nimetlere erişmiş, saraya kadar girmiştir. Devlete olan borcunu ödemek istemektedir. Beklediği fırsat ayağına gelmiştir bir bakıma....

Abdülhamid çok uğraşır hanımını vazgeçirmek için. “Çok gençsin...Önünde uzun yıllar var... Benim fazla miras bırakacak durumda olmadığımı senin bilmen lazım... Hayatın insanın önüne ne döküleceği belli olmaz...” der. Fakat Fatma Hanım, parayı özellikle vermek istediğini söyler. Çok duygulanır Sultan Abdülhamid ve parayı alır. Faizleri ile 750 bin altına yükselmiş olan borcu pazarlıklar sonucu 502 bin altına indirtir. Büyük bölümünü hanımından aldığı parayla tamamladığı bu borcu ödeyerek Midilli adasını Fransız işgalinden kurtarmayı başarır (Armağan, 2006: 64).

Bu hikâyede yardımlaşma, düzensizlik vb gibi birçok değere vurgu yapılabilir. Burada bu hikâyeye ile asıl verilmek istenen değer vatan sevgisi ve vatan için her şeyi yapmadır. Çocuklara topraklarımızın değerli olduğu, zor günlerde elimizden geldiği kadarıyla -kurtuluş savaşı günlerinde olduğu gibi- sahip çıkmamız gerektiği anlatılabilir.

2.6.2. DEĞER AÇIKLAMAK (Belirginleştirme)

Raths (1966) tarafından geliştirilen bu yaklaşım, öğrencilerin kendi değerlerinin farkında olmalarını ve kendi duygu ve düşüncelerini sorgulamalarını sağlar. Böylece öğrencilerin karar verme yoluyla kendi değerlerini belirlemelerini sağlar (Fernandes, 1999:5). Bu yaklaşımın temel odak noktası, öğrencilere hem rasyonel düşünmeyi hem de kişisel davranış modellerini incelemek için duygusal farkındalığı kullanmalarına yardım etmek ve kendi değerlerini gerçekleştirmek ve açıklamaktır (Huitt, 2004: 5).

Birçok araştırmacının üzerinde çalıştığı bu yaklaşım (Huit, 2004: 5), doğrudan öğretim yaklaşımının aksine bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, seçenekleri ve muhtemel sonuçlarını inceledikten sonra kendisinin özgürce değer hakkında karar vermesi esasına dayanmaktadır (Doğanay, 2006: 268–

269). Telkin yaklaşımında genellikle dışsal uyaranlar söz konusu iken, bu yaklaşımda içsel uyaranlar söz konusudur.

Welton ve Mallan'a göre ise, bu yaklaşımda öğrencilere kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunulmalıdır. Bu tekniğin altında yatan varsayım bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamamalarıdır. Simon ise, değer açıklama yaklaşımının, öğrencilere yardım ederek kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olduğunu, bu yaklaşımın değerlerin içeriğinde çok değerlerin oluşma süreciyle ilgili olduğunu belirtir (MEB, 2005: 89).

Kirschenbaum'a (1995: 16) göre bu yaklaşım; bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve Değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bu yaklaşım bireyin yaşam değerlerini fark etmesine, karar almasına, kararını uygulamasına ve başarmasına yardım eder. Bu yaklaşım yaşam değerleri eğitimi olarak da anılır. Değişen dünyada öğrencinin yaşamının tümünde ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder (MEB, 2005: 89).

Değer açıklama yaklaşımında birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Öğretmen sınıfta öğrencinin biriyle meşgul olurken, diğer öğrenciler ilk başlarda dikkatlice dinleyecektir. Ama öğretmenin öğrenciyle diyalogun uzaması durumunda diğer öğrenciler dinlememeye başlayabilirler. Bu durumdan kurtulmak için aşağıda verilen çözüm yolları uygulanabilir.

1. Öğretmen öğrencinin ilgi seviyesine dikkat etmelidir.
2. Mümkün olduğu zaman yaklaşım küçük gruplar biçiminde uygulanmalıdır.
3. Öğrencinin dikkati dağıldığı zaman özetleme yapılabilir.
4. Değer analizine, çözüme ulaşmayı görmeye yetecek zaman ve konunun yeterli içeriği bulunamadıkça başlanmamalıdır (MEB, 2006: 93).

Bu yaklaşımda yedi basamaklı değer belirleme süreci tespit edilmiştir. Bu süreç üç aşamadan oluşmaktadır.

A. Seçme

1. Çocukların belirlenen seçeneklerden özgür ve bağımsız tercihler yapması
2. Tercihler arasında alternatif seçenekler oluşturma
3. Her bir alternatifin olumlu olumsuz sonuçları üzerinde düşündükten sonra seçim yapma

B. Ödüllendirme

4. Çocukların seçtiği değerlerin ödüllendirilmesi
5. Seçilen değerlerin doğrulanması -açıklanması-

C. Davranış

6. Çocukların seçtikleri değerlerle uyumlu bir davranış sergilemesi
7. Seçilen değeri gösterir davranışların ilerleyen süreçte tekrarlanması (Lipe, tarihsiz:7; Huitt, 2004: 6)

Yukarıdaki yedi sürece baktığımızda çocukların değerlerini belirginleştirmenin esas olduğu görülecektir. Çocuk tercihler yapacak, bu tercihlerini değerlendirecek ve çocuklar seçtikleri değerlere yönelik bir davranış sergilerse, öğretmence ödüllendirilecek ve böylelikle değer yerleşmesi sağlanacaktır.

Değer açıklama yaklaşımında bir çok yöntem kullanılabilir: küçük grup tartışmaları, bireysel- grup çalışmaları, derece sıralama, şarkılar, düşünce kağıtları, oyunlar, taklitler ve günlükler gibi (Huitt, 2004: 5). Raths, Harmin ve Simon (1966), değer açıklamada kullanılacak özel bir teknik olarak “Değer Kağıdını” geliştirmişlerdir. Değer kağıdında öğrencilere bir durumdan bahsedilerek, bazı sorular sorulur. Değer kağıdı öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra, öğrenciler birbirleri ile bu cevapları paylaşırlar (Akt; Bacanlı, 1999: 25) .

Bu yaklaşım değerler eğitimi sosyal bir süreçten çıkartarak daha kişisel bir yapıya büründürür. Bu açıdan bakıldığında bireylerin değerler arasında seçim yapması ve karar vermesi önem kazanır. Çocukların seçim yapması ve karar vermesi süreci öğretmenin soracağı seri sorulara bağlı olduğundan, bu süreçte öğretmen çok dikkatli olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin belirttikleri değerleri kesinlikle eleştirmemeli ya da

kendi değerini öğrenciye belirtmemeli; öğrencilere yanıt vermeleri için baskı oluşturulmamalı; tartışmalar çok uzun tutulmamalı; grup için uygun olabilecek bir soru, bireysel olarak sorulmamalı; öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal özelliklerin hepsi (kişisel amaçlar, ilgiler, tutumlar, inançlar ve eylemler) değer belirginleştirme için kullanılmamalıdır (Doğanay, 2006: 272).

Bu yaklaşım, ahlaki ve ahlaki olmayan değer konuları arasındaki farkları açıklamada başarısız olması, ahlaki göreceliği iletme eğiliminde olması, aile ve öğrenci mahremiyetini ortadan kaldırması, öğretmenin bir terapist rolü üstlenmesi gibi olumsuz özellikleri barındırmaktadır (Yazıcı, 2007: 9). Bu olumsuzlukları en aza indirmek için değer kazandırma sürecinde dikkatli olunmalı ve evrensel değerler işlenmeye çalışılmalıdır.

2.6.2.1. Değer belirginleştirme yaklaşımı örnek uygulamaları

Örnek 1: Değer Kâğıdı

Durum: İnsanlar para kazanmayı severler. Eğer hava kirliliği daha fazla para kazanmalarına yardımcı olursa, insanlar havayı kirletebilirler. Eğer eski makinelerin yerine yenilerini getirmek daha fazla kar etmelerine yol açacaksa, eski makinelerini atarlar. Herkesin temel amacı kazancını arttırmak haline geldi. Herkes daha fazla pahalıya mal olmadan çevresini daha iyi bir hale getirmek durumundadır. Eğer hava kirliliği kişinin işini kaybetmesine yol açıyorsa, ona uygun değil demektir.

Düşün ve yaz:

1. Yazarın hangi düşüncelerine katılıyorsunuz ve size hangileri en değerli gibi görünüyor?
2. Paradan daha fazla değerli bulduğunuz beş şeyi düşünün ve yazın.
3. Çevrenizi daha iyi hale getirmek için kazancınızdan ne kadarını verebilirdiniz?
4. Evinizde hava kirliliğine yol açan elektrikle çalışan beş alet olsaydı, hangilerini kullanmadan hayatınızı kolaylıkla sürdürebilirdiniz?

5. Eğer siz ve ailenizin elektrik tüketimini üçte bir oranında indirim yapmanızı gerektiren bir kanun çıksaydı, ne hissederdiniz? Kanun çıkmadan bunu nasıl yapabilirsiniz?(Kirschenbaum, Harmin ve Simon,1976: 118 Akt; Bacanlı,1999: 29)

Örnek 2:

Aşağıda verilen değerleri en önemliden en önemsizine göre sıralayınız.

Form 1: Öğrencilerden Sıralamaları İstenen Değer Listesi

Cesur olmak	Araştırmacı olmak
Sorumluluk sahibi olmak	Meraklı olmak
Çalışkan olmak	Güvenilir olmak
Girişimci olmak	Tutumlu olmak
Hayattan tat almak	Saygılı olmak
Başarılı olmak	Yaratıcı olmak

Öğretmen sıralama sonrasında öğrencilerin cevaplarını işaretler ve sonuçları tartışır. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını açıklamaları için onlara açık uçlu sorular sorar. Örneğin; bu değer senin için kesinlikle önemli midir? gibi sorularla öğrencilere cevaplarını açıklama fırsatı verilir (MEB, 2005: 90).

Örnek 3: Elektrik Kullanımı

Öğretmen: (Elektrik ve güneş ısıtıcısının resimlerini gösterir.)

Hangi yollarla birbirinden ayrılırlar?

Öğrenci: Birisi elektrik tüketir diğeri doğal kaynak kullanır.

Öğretmen: Elektrik şofbeni kullandığımızda ne olur?

Öğrenci 1: Çok elektrik tüketiriz.

Öğrenci 2: Yüksek oranda faturalar ödemek zorunda kalırız.

Öğretmen: Başka hangi elektrikli aletler fazla elektrik harcar.

Öğrenci: Ütü ve fırın

Öğretmen: Elektriği ekonomikleştirmek için ne yaptınız?

Öğrenci: Bu aşamada öğrenciler çözümlerini defterlerine yazarlar (Fernandes, 1999: 13).

Bu diyalogda öğretmen öğrencilere sorular sorarak öğrencinin kendi değerini ortaya koymasını istemektedir. En son sorulan soru ile öğrencilerin değerlerini yansız olarak ortaya çıkarmalarını sağlar. Bu sayede öğrenci değer kazanmış olur.

Örnek 4: Gazneli Mahmut

Gazneli Mahmut devletin başına geçtikten kısa bir müddet sonra hedeflediği üzere Hindistan'ın zenginliklerinden yararlanmak ve İslamiyet'i Hindistan'da aymak için Hindistan seferlerine girişir. Bu ülkeye on yedi sefer yapan Sultan Mahmut on altıncı ve en meşhur seferini Somnat üzerine yapar. Bu şehirde bulunan kutsal bir tapmaktaki devasa Buda heykeli her yıl yüz binlerce Hindû tarafından ziyaret edilmekte ve en kıymetli mücevherlerle süslenmektedir. Sultan Mahmûd, bunu işitince put olarak gördüğü Buda heykelini ve beraberinde Budizm'i yıkmaya karar verir. Bu sayede Hintliler arasında İslâm dininin yayılmasının çabuklaşacağını düşünür. 18 Ekim 1025 tarihinde otuz bin atlı ve yüzlerce gönüllüden meydana gelen orduyla harekete geçen Sultan, 8 Ocak'ta Somnat'ı zapteder.

1. Bu durumda ne yaptınız?
2. Niye öyle yaptın?
3. Böyle yaptığında sonucunda neler olurdu?
4. Başka nasıl davranılabilirdi?
5. Bu şekilde davranılsaydı sonuç ne olurdu?
6. Kendinizi Budist Hinduların yerine koysanız nasıl davranılmasını isterdiniz?
7. Budist heykelin yıkılması durumunda nasıl bir tepki verirdiniz? (Gültekin, 2007: 157)

2.6.3. AHLAKİ MUHAKEME

Ahlaki muhakeme yaklaşımının temelinde Piaget ve Kohlberg'in bilişsel muhakeme, düşünme, değer ikilemleri ve karar alma süreçleri ile ilgili çalışmaları vardır

(Fernandes, 1999: 4). Bu yaklaşım öğrencilerin davranışlarına rehberlik eden ahlaki prensiplerini – ilkelerini- geliştirmek için öğrencilere yardım etmeyi esas alır (Suh, Traiger, 1999: 724). Bu yaklaşım davranışların temeline inerek, bu davranışların ortaya çıkmasını sağlayan değerlerin geliştirilmesini amaçlar. Dolayısı ile öğrencinin davranışları öncelik değildir. Öncelik öğrencinin bu davranışı ortaya koyarken dayandığı ilkesidir.

Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda amaç öğrencilere verilen ahlaki ikilem içeren hikayelerle onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır. Kohlberg yaptığı araştırmalarda aynı hikayelere farklı yaş grubunda bulunan öğrencilerin farklı yargılarda bulunduğunu saptamıştır (Selçuk, 2000: 112). Bu sebeple ahlaki muhakeme yaklaşımının uygulandığı grubun gelişim özelliklerinin bilinmesi yaklaşımın daha etkili bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırır. Verilmek istenen değerleri barındıran hikâyelerde çocuklar çok farklı değerlendirmelere girebilirler. Bunun doğal bir sonucu olarak da, verilecek değerlerin aksi yönünde değerler geliştirilmiş olur.

Leming'e (1997: 7) göre, bu yaklaşımda öğretmen öğrencilere ahlaki ikilem içeren örneklerle öğrencilerin içinde bulunduğu çıkmazı gidermelerine yardım etmek esastır. Bu süreçte öğretmen çocuğu hikayelerle ahlaki ikilemle karşılaştırır ve ahlaki ikilemlerle öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım eder. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır. Bu süreçte öğrencinin verdiği cevapların sınıfta bulunan diğer öğrenciler tarafından duyulması sağlanır. Öğrencilerin cevaplarında problemin çözümünden daha ziyade, neden o çözüme ulaştığıdır. Bu yaklaşımın diğer yaklaşımlardan farklı tarafı öğrencilere seçilmiş bir takım değerleri benimsetmeye ve yerleştirmeye uğraşmamasıdır.

Bu yaklaşımda öğretmenler, gerek ilköğretim yıllarında gerekse ergenlik döneminde çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine uygun bazı gazete, televizyon haberlerini, gerçek ya da yapay durumları ele alarak tartışmalarını sağlamalıdır. Ahlaki ikilem tartışmaları ahlak gelişiminin hızlanmasına katkıda bulunmalıdır. Ancak, tartışmaların ahlak gelişimine katkıda bulunabilmesi için aşağıdaki noktalar dikkate alınmalıdır (Senemoğlu, 2007: 70)

Tartışma,

1. Daha üst düzeyde ahlaki düşünmeyi sağlayacak ahlaki çelişkiler üstünde olmalı
2. Öğrencinin, kendi inançları, mantığı ve durumu hakkında analitik düşünmesini sağlamalı
3. Öğrencinin olayları başkaları tarafından görebilmesini, ahlaki empati kurmasını sağlamalı
4. Öğrenciyi, toplumun ahlak anlayışını ve paylaşılan normları anlamaya yöneltmeli
5. Öğrenciyi ahlaki seçimlere ve ahlaki etkinliğe yöneltmelidir.

Bu yaklaşım tüm okul seviyelerinde kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin gelişim seviyeleridir. Her yaş sınıfının gelişim özelliği farklı olduğu için çocukların seviyesine uygun etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerde çocukların cevaplarına rehberlik eden ahlaki prensipleri geliştirmek esastır.

Bu yaklaşımda öncelikle adalet, eşitlik ve insanın saygınlığı gibi ahlaki değerler üzerinde durulup, kişisel, estetik ve sosyal değerler üzerinde pek fazla durulmamaktadır (Huitt, 2003: 3). Bu yaklaşımın özünde öğrencilerin ahlaki meseleler hakkında düşünmelerini sağlamak vardır. Dolayısı ile bu yaklaşımda özellikle toplumsal değerleri ön plana çıkartacak olayların ya da hikayelerin kullanılması gerekmektedir.

Ahlaki ikilem tekniği çok sık bir şekilde, küçük gruplarca tartışılan hipotezi ya da gerçek değer ikilem hikayesini sunmak için kullanılır. Bu yaklaşım öğrencilerin değişik bakış açılarını yakalayarak daha da gelişmiş ahlaki düşünmeyi yakalamasını amaçlamaktadır (Huitt, 2003: 3).

Ahlâki muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü ahlâki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. İkilem iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlâki ikilemler oluşturulurken ikilemlerin şu özellikleri taşımasına dikkat edilmelidir (Oliner, 1976 Akt: Doğanay, 2006: 274-275).

1. İkilem derste ele alınan konuyla ilişkili olmalıdır.

2. İkilem mümkün olduğunca basit olmalıdır.
3. İkilem açıkça belirgin tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde açık uçlu olmalıdır. Burada amaç öğrenciler arasında bilişsel çatışma, tartışma ve akıl yürütmeyi sağlamaktır.
4. İkilem öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanılmasına yardımcı olmalıdır.
5. İkiimler öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır.

Kohlberg ahlaki gelişmeyi, gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere 3 düzeyde ele almıştır. Her bir düzey iki aşamayı içerir (Senemoğlu, 2007: 65). Tablo 4’te detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 4: Kohlberg'e Göre, Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları

Ahlak gelişim düzeyleri	Ahlaki gelişim aşamaları
<p>1. Gelenek öncesi düzey</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kurallar başkaları tarafından düzenlenir. • Etkinliğin fiziksel sonuçlarına göre kötü ya da iyi belirlenir. • Bireyin kendi gereksinimleri ön plandadır. 	<p>A. Ceza ve itaat eğilimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocuk otoriteye uyar ve cezadan kaçınır. • İyi ya da kötüyü etkinliğin fiziksel sonuçları belirler. <p>B. Araçsal ilişkiler eğilimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Her ne olursa olsun bireyin kendi ihtiyaçları önemlidir. Bazen diğerlerinin ihtiyaçlarını dikkate alır. Ancak, ne kadar alırsa, o kadar verir.
<p>2. Geleneksel düzey</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aile, grup ve ulusun beklentileri, yakın ve açık sonuçları düşülmeksizin önemlidir. • Bireyin kendi ihtiyaçları grubundakilere göre ikinci plandadır. • Kanunlara uyma ve sosyal düzeni koruma önemlidir. 	<p>C. Kişilerarası uyum önemlidir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • İyi davranış, başkalarına yardım etmek ve başkalarını mutlu etmektir. <p>D. Kanun ve düzen eğilimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kanunlara ve sosyal düzene uymak önemlidir. • Doğru davranış, bireyin sosyal düzen ve otoriteye uygun olarak görevini yerine getirmesidir.
<p>3. Gelenek sonrası düzey</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bireyin kendine özgü ahlak ilkelerini seçtiği ve değer sistemini örgütlediği düzeydir. 	<p>E. Sosyal sözleşme eğilimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kanunlar toplumun iyiliği için değiştirilebilir. • Değerler ve kanunlar eleştireci bir şekilde incelenir. <p>F. Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Birey kendine özgü ahlak ilkelerini örgütler. • Bu ilkeler genellikle eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalıdır. • "Adalet kanunun üstündedir"

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ahlaki gelişim düzeyleri üç aşamadan oluşmaktadır. Ahlaki gelişim aşamaları ise altı farklı kategoriye ayrılmıştır. Tablo 4'te bu düzey ve aşamaların özellikleri kısaca açıklanmıştır.

2.6.3.1. Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları

Kohlberg, ahlaki muhakeme yaklaşımının özünü oluşturan tartışma ile değerlerin kazandırılmasının yetersizliğini görerek, daha bütüncül olan adil topluluk okullarını geliştirmiştir. Bu okullar Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına dayalı olarak kurulmuşlardır (Bacanlı, 1999: 20).

Adil topluluk okulları, okul yaşamının ve okulda oluşan kültürün, çocukların demokratik değerleri kazanmalarını amaçlamaktadır (Doğanay, 2006: 277). Bu değerleri kazandırmada asıl faktör okuldur. Bu okullarda demokratik bir çevre oluşturulmalıdır. Böylelikle, öğrenci karar verme hakkı, demokrasi ve üst düzeyde değerler hakkında ilk elden yaşantı edinebilir (Bacanlı, 1999: 20).

Ahlaki ikilem tartışmasında adalet, eşitlik ve insanın saygınlığı gibi değerler kazandırılmaya çalışılırken, adil topluluk okullarında farklı birçok değerler öğretilir. Çünkü ahlaki ikilem yaklaşımında sadece tartışma tekniği kullanılırken, burada rol oynama gibi birçok teknik kullanılabilir.

Adil topluluk okulları değerleri kazandırmada öğrencilerin aktif rol oynamasını sağlar. Bu yaklaşım kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir yaklaşımdır. Nucci ve Lee'nin (1975: 44) belirttiği gibi, öğrenciler birlikte ve düzenli olarak derslere ve okulun öğrencilerle ilgili toplantılarına katılırlar. Böyle yapılarak öğrencilerin grup kimliğinin ve aidiyetinin yanı sıra ahlaki gelişiminde de bir artış elde edilir (Akt; Bacanlı, 1999: 20).

2.6.3.2. Ahlaki İkilem Yaklaşımı Örnek Uygulamaları

Örnek 1: Komiser Yardımcısı Fatma

Fatma uzun süren bir eğitimden Bolubeyi'nin Beyleroğlu Karakolu'na komiser yardımcısı olarak atanmış ve iki gün önce göreve başlamıştır. İş arkadaşları odasına hayırlı olsun çayı içmek için gelmek istediklerini söylemişlerdir, o da "Elbette, buyurun gelin." demiştir.

Arkadaşları karakolun Başkomseri ile beraber Fatma'ya çamsakızı çoban armağanı olan bir de hediye getirmişlerdir. Fatma hediyeyi açmak için izin istemiş ve hediye paketini açar açmaz şaşkınlıktan dilini yutar gibi olmuştur. Çünkü paketin içinden kalınca bir su hortumu çıkmıştır. Fatma'nın çok şaşırdığını gören Başkomser Hortum Süleyman: “Kızım, bu bizim sana küçük bir armağanımızdır. Biz buraya düşen suçluları bu hortumlarla hafifçe döverek adam ederiz. Bu bizim karakolun geleneğidir. Umarım sen de bir müddet sonra bu geleneğe alışırısın ve bizim aramıza katılırsın” demiştir.

Düzyey 1. Ceza ve itaat eğilimi

Geleneklere uymamalı. Çünkü suçluları dövmek suçtur. Müfettişler tespit edebilir veya gizli kameraya alınabilir.

Düzyey 2. Araçsal ilişkiler eğilimi

Geleneklere uymamalı. Çünkü hem karakolun geleneklerine uymamakta hem de şantaj yaparak çıkar edinmeye çalışmakta ve bunun karşılığında suça ortak olmakta.

Düzyey 3. Kişilerarası uyum önemlidir

Geleneklere uymalı. İstemeyerek de olsa işkence yapmayı kabul etmeli çünkü kötü insan dost olma yerine iyi insan olmayı seçer.

Düzyey 4. Kanun ve düzen eğilimi

Geleneklere uymalı. Çünkü hem karakolun geleneklerine uymakta hem de bu geleneklerin gerekliliğine canı gönülden inanmaktadır.

Düzyey 5. Sosyal sözleşme eğilimi

Geleneklere uymama konusunda arkadaşlarını ikna etmeye çalışır. Çünkü var olan geleneğe uymamakta ve bu geleneğin barışçı yollardan, uzlaşmacı yöntemle değiştirilmesi için uğraşır. Burada yapılan işin haksız olduğu, toplum düzeni adına yararlı olmadığı düşünülür.

Düzey 6. Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi

Geleneklere uymaz. Hatta geleneklerin değiştirilmesi için uğraşır. İşkenceye göz yummayacağını belirtir. Gerekirse bu konuda hayatımı bile feda edebilirim (Arslan, 2006: 104).

Örnek 2:

Aşağıda Kohlberg'in araştırmasında kullandığı problem durumu verilmiştir.

Joe'nun babası Joe 50 dolar kazandığı takdirde onu kampa götüreceğine söz vermiştir. Ancak daha sonra fikrini değiştirmiş, Joe'dan kazandığı parayı kendisine vermesini istemiştir. Joe da yalan söyleyerek 10 dolar kazandığını söylemiş; 40 doları kampta kullanmak üzere kendisine ayırmıştır. Joe, kampa gitmeden önce, küçük kardeşi Alex'e babasına yalan söylediğini ve kazandığı para miktarını söylemiştir. Alex durumu babasına söylemeli midir? (Senemoğlu, 2007: 64)

Örnek 3:

Kohlberg'in öykülerinden uyarlanmış bir öykü aşağıda verilmiştir.

Ege bölgesinde bir ilçede bir kadın kanserden ölmek üzeredir. O ilçedeki bir doktor da bitki özlerinden yaptığı bir ilâcın kanseri tedavi ettiğini söylemektedir. Gerçekten de ilâcı kullanan bazı hastalar iyileşmiş görünmektedir. Ancak doktor ilâcı kendisine mal oluşunun 10 katı fazlasına satmakta, bir doz ilâç için bir milyar TL istemektedir. Hasta kadının kocası ilâcı satın alabilmek için her türlü çareye başvurmuş, gerekli paranın ancak yarısını toplayabilmiştir. Bunun üzerine doktora giderek karısının ölmek üzere olduğunu anlatmış ya ilacı kendisine daha ucuz vermesini ya da ilâcın parasını taksitle ödeyebilmeyi rica etmiştir. Ancak doktor bunu kabul etmemiş "Bu ilâcın isteklisi çok fazla, parası olana satarım" demiştir. Çaresiz kalan hasta kadının kocası sonuçta bir gece gizlice ilâcı çalmıştır.

Sizce ilâcı çalmalı mıydı?

Adam suçlu mudur?

Suçluysa neden suçludur?

Suçsuzsa neden suçsuzdur?

Öykünün sonunda öğrencilerin görüşleri alınır. Öğrenci değerlendirme yaparken birçok bileşeni dikkate alır. Verdiği kararında dayanakları bireyin ahlâkî gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü önemli değildir. Önemli olan öğrencinin çözüme ulaşırken kullandığı akıl yürütme ve neden o çözüme ulaştığıdır.

İlaç çalma ikilemine ilişkin muhtemel öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir.

1. Gelenek öncesi düzey:

Adam suçludur. Nedeni ne olursa olsun çalmak kötüdür.

Adam suçsuzdur. Çünkü karısı da onun için aynı şeyi yaptı.

2. Geleneksel düzey:

Adam suçludur. Toplumdaki insanlar onu ayıplar.

Adam suçludur. Çünkü kanunlara aykırı davranmıştır.

Adam suçlu değildir. Çünkü iyi bir eş, karısının hayatını kurtarmak için elinden geleni yapmalıdır.

3. Gelenek ötesi düzey:

Adam suçludur. İnsanlar toplum içinde birbirlerinin özel eşyalarına saygı göstermek zorundadır.

Adam suçsuzdur. Çünkü insan yaşamının devamı için çaba göstermek, her şeyin üzerinde olmalıdır (Erden, Akman, 1998: 118).

2.6.4. DEĞER ANALİZİ YAKLAŞIMI

Bu yöntem, sosyal bilimler eğitimcileri (Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu) tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Amaç öğrencilerin, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Değerleri problem çözüme süzgecinden geçirerek öğrencilerin karar vermesini sağlamaktır (Doğanay, 2006: 272; Bacanlı, 2006: 34; Huitt, 2003: 4).

Bu yaklaşım değer sorunlarını dikkatli ve seçici bir tarzda irdeleyerek öğrencilerin gelişmesine yardım etmektedir (Suh, Traiger, 2003: 724). Öğrencilerin karşılaştıkları değer sorunlarını rasyonel/mantıksal ve bilimsel düşünme ile çözmeyi amaçlar (Fernandes, 1999: 5). Değer analizi yaklaşımında öğrencilerin gerçek ya da yapay bir problemle karşılaştıklarında bu problemi çözmek için mantıklı düşünmesi ve problem çözme evrelerini uygulaması esastır. Örneğin, öğrencilerin oyun sahası dışında oyun oynamalarına neden izin verilmediği veya çalmaya neden izin verilmediği konuları sınıf içerisinde mantıklı bir şekilde konuşularak çözülebilir (Akbaş, 2004: 102).

Bu yaklaşımın savunucuları değerlendirme sürecinin gerçeklerin ve aklın tam bir yetkisi altında işlenebileceğini ve işlenmesi gerektiğini belirtirler (Huitt, 2003: 4). Öğrencinin değerleri kazanma sürecinde sadece aklın gereğini yerine getirmeleri gerekir. Duygusal bir yaklaşım söz konusu değildir. Bu yaklaşım kademeli olarak değere ulaşma çabasıdır. Esas olan öğrenciye duygularını katmadan belirli bir süreç içerisinde değer kazandırmayı amaçlar. Bu yaklaşım için problem çözmenin değerlerin kazandırılmasına uyarlanmış hali demek uygundur.

Bu yaklaşımın uygulanmasında öğretmenin soracağı sorular önemli yer tutmaktadır. Öğrenciler, değer içeren soru ya da sorunlara, mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karara varmalıdırlar. Welton ve Mallan (1999) bu yaklaşımın öğretmenin telkin ve empozesinden çok, ilgili olgu ve kanıtları değerlendirerek çocukların kendi kendilerine karara varmalarına yardım ettiği bildirir (Akt; Sarı, 2007: 88).

Değer analizi yönteminin öğrencilere, bir değer nesnesini belli bir şekilde değerlendirmeyi öğretmek, öğrencilerin, söz konusu değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya ulaşmalarına yardım etmek, öğrencilere, en akılcı yargıya ulaşmayı öğretmek, öğrencilere, bazı değer nesnelere hakkında genel bir değer yargısını paylasan bir grubun üyesi olunabileceğini öğretmek (Bacanlı, 1999: 22) gibi çok hedefi bulunmaktadır.

Ryan'a (1991: 742) göre, bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlaki düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini

sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler. Bu yaklaşım üniversite, lise ve ilköğretimde de uygulanabilir (MEB, 2006: 100). Bu yaklaşımda karşılaşılan bir sorunu mantık süzgecinden geçirmek esastır. Bu durum öğrencilerin karar verme aşamalarında hisleriyle değil de, düşünceleriyle hareket etmelerini sağlar.

Bu yaklaşımda öğrencilerin değerlerle ilgili soruları anlamaları için analiz yeteneklerinin ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekir. Bu amaçla değer analizi yaklaşımında aşağıdaki süreçlerin uygulanması gerekmektedir (MEB, 2006: 100; Huitt, 2003: 4)

1. Konunun (çıkmanın) tanımlanması
2. Alternatiflerin açıklanması
3. Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmini
4. Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların tahmini
5. Muhtemel durumların tanımlanması
6. Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması
7. Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma

Bu süreçler incelediğinde öğrencilerin değerleri mantık süzgecinden geçirerek öğrendikleri anlaşılır. Karşılaşılan bir problemin tanımlanması değer kazanmanın ilk adımudur. Bu aşamadan sonra her bir aşama sırasıyla uygulanır ve en sonunda öğrencinin belirlediği değer doğrultusunda davranması beklenir.

Değer analizi yaklaşımında da birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Öğretmen sınıfta öğrencinin biriyle meşgul olurken, diğer öğrenciler ilk başlarda dikkatlice dinleyecektir. Ama öğretmenin öğrenciyle diyalogunun uzaması durumunda diğer öğrenciler dinlememeye başlayabilirler. Bu durumdan kurtulmak için aşağıda verilen çözüm yolları uygulanabilir.

1. Öğretmen öğrencinin ilgi seviyesine dikkat etmelidir.
2. Mümkün olduğu zaman yaklaşım küçük gruplar biçiminde uygulanmalıdır.
3. Öğrencinin dikkati dağıldığı zaman özetleme yapılabilir.

4. Değer analizine, çözüme ulaşmayı görmeye yetecek zaman ve konunun yeterli içeriği bulunamadıkça başlanmamalıdır (MEB, 2006: 93).

2.6.4.1. Değer Analizi Yaklaşımı Örnek Uygulamaları

Örnek 1: Köpek ve Kurt

Açlıktan ölmek üzere olan bir kurt varmış. Öyle zayıfmış ki kemikleri kısa tüylü kürkünden bile belli oluyormuş. Zar zor yürüyormuş. Yiyecek bulmaya da pek ümidi yokmuş.

Bir ağaca yaslanmışken bir köpek ona doğru yaklaşmış “Çok kötü görünüyorsun çok uzun zamandır yemek yememiş gibisin” demiş.

“Doğru söylüyorsun” demiş kurt. “Sen ve arkadaşların koyunları çok iyi koruduğunuz için uzun zamandır açım. Şimdi çok güçsüzüm ve yiyecek bulma konusunda ümitsizim. Sanırım yakında öleceğim.”

“O halde neden bize katılmıyorsun?” diye sormuş köpek. “Ben düzenli olarak çalışıyorum ve karnımı doyuruyorum. Sen de aynısını yapabilirsin. Bana yardım edersen ve beraber koyunları koruruz. Böylece biz de senin koyun çalmandan korkmayız. Sen de aç kalma konusunda endişelenmezsin. Bu hepimiz için iyi bir anlaşma olur.” Demiş köpek.

Kurt, birkaç dakika düşünmüş ve köpeğin haklı olduğuna karar vermiş. Birlikte köpeğin yaşadığı kulübeye doğru ilerlemeye başlamışlar. Fakat yürürken kurt köpeğin boynundaki tüylerin azalmış, boynunun incelmış olduğunu fark etmiş. Köpeğe bunu sormaya karar vermiş ve sormuş.

“Bunun için endişelenme” demiş köpek. “O boynuma bağladıkları tasmanın yeri, sahibim beni geceleri bağlar.”

“Bağlamak” diye bağırmış kurt. “Sen geceleri bağlandığını mı söylüyorsun? Öyleyse seninle gelsem benim de boynuma tasma takıp bağlayacaklardır.” demiş kurt.

“Bu doğru” diye cevap vermiş köpek. “Fakat buna sonra alışacaksın. Ben bunu artık düşünmüyorum bile.”

“Fakat tasmayla bağlanırsam istediğim gibi yürüyüşe çıkamam ve koşmak istediğim yere koşamam” demiş kurt. “Eğer seninle gelirim özgür olamam” ve böyle dedikten sonra kurt dönmüş ve kaçmaya başlamış.

Köpek kurdun arkasından bağırmış. “Bekle geri dön, istediğim zaman istediğim her şeyi yapamıyorum. Ama ben sağlıklıyım ve uyumak için sıcak bir yerim var. Sen hayattan zevk alarak yaşamak için çok endişeleniyorsun. Ben senden daha özgürüm.” demiş.

Sorular:

1. Köpeğin değerleri nelerdir?
2. Kurdun değerleri nelerdir?
3. Öğrencilerin köpeğin değerlerini desteklemeleri için nedenleri nelerdir?
4. Öğrencilerin kurdun değerlerini desteklemeleri için nedenleri nelerdir?
5. Kurdu ve köpeği nasıl bir yaşam beklemektedir?
6. Köpek mi yoksa kurt mu doğru seçimi yaptı?
7. Bu tip değer çatışması hayatta nasıl karşımıza çıkabilir?
8. Böyle bir durumla karşılaştığımızda nasıl hareket etmeliyiz?

Verilen hikaye öğretmen tarafından dramatik bir tavırla okunur. Öğrencilerin olayı analiz etmeleri için yukarıda verildiği gibi sorular sorulur.

Örnek 2: Buda Heykeli

Gazneli Mahmut devletin başına geçtikten kısa bir müddet sonra hedeflediği üzere Hindistan’ın zenginliklerinden yararlanmak ve İslamiyet’i Hindistan’da yaymak için Hindistan seferlerine girişir. Bu ülkeye on yedi sefer yapan Sultan Mahmut on altıncı ve en meşhur seferini Somnat üzerine apar. Bu şehirde bulunan kutsal bir tapınaktaki devasa Buda heykeli her yıl yüz binlerce Hindû tarafından ziyaret dilmekte ve en kıymetli mücevherlerle süslenmektedir. Sultan Mahmut, bunu işitince put olarak gördüğü Buda heykelini ve beraberinde Budizm’i yıkmaya karar verir. Bu sayede Hintliler arasında İslâm dininin yayılmasının çabuklaşacağını düşünür. 18 Ekim 1025

tarihinde otuz bin atlı ve yüzlerce gönüllüden meydana gelen orduyla harekete geçen Sultan, 8 Ocak'ta Somnat'ı zapt eder ve Buda heykelini yıktırır.

1. Gazneli Mahmut'un Buda heykelini yıktırmadaki sebeplerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Söz konusu yıkım sırasında Buda'ya inanan Hindular neler düşünmüş ve hissetmiş olabilirler?
3. Sizce fethedilen bir ülkenin ibadethaneleri konusunda nasıl bir yol izlenmelidir?
4. Fethedilen bir ülkenin ibadethaneleri konusunda önerdiğiniz düşünce her din ve ülke için söz konusu mudur, yoksa bazıları bunun dışında tutulabilir mi? (Gültekin, 2007: 159)

Örnek 3: Elektrik Kullanımı

Öğretmen: (Elektrik şofbeni ve güneş ısıtıcısının resimlerini gösterir.)

Bu aletleri istediğimiz gibi kullanmalı mıyız?

Öğrenci: Bu aşamada öğrenciler kendi aralarında görüş alış verişinde bulunurlar.

Öğretmen: Elektriği iyi kullanmak için sizce neler yapabiliriz?

Öğrenci 1: Elektrik kullanımında dikkatli olmalıyız.

Öğrenci 2: Elektriğin herkes tarafından paylaşıldığını öğrenmeliyiz.

Öğrenci 3: Elektriği tasarruf etmenin yollarını bulmalıyız.

Öğretmen: Elektriği nasıl tasarruf edebiliriz?

Öğrenci 1: Güneş enerjili araçlar gibi doğal enerji kaynaklarını kullanmalıyız.

Öğrenci 2: Kullanımı planlamalıyız. Örneğin, ütüyü bir defada kullanmalıyız yani elbiselerimizi topluca ütülemeliyiz (Fernandes, 1999: 13).

Bu diyalogda öğrenciler tasarruf değerini mantık süzgecinden geçirmekteler. Öğretmen elektriği istediğimiz gibi kullanmalı mıyız? derken öğrencilere elektriği gelişi güzel kullanmanın varsa artılarını yoksa eksilerini buldurmaya çalışıyor. Bu sayede öğrenci mantıklı bulduğu bir değeri daha iyi benimsemiş olacaktır.

2.6.5. GÖZLEM YOLUYLA DEĞER ÖĞRETİMİ

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretim Programı ve Klavuzunda değer kazandırma yaklaşımı olarak verilen fakat araştırmacının ilgili alan taramasında karşılaşmadığı bir yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşım aşağıda açıklanmıştır.

İnsanlar küçük yaşlardan başlayarak sosyal davranışların birçoğunu gözlem yoluyla öğrenirler. Kendilerine bir model seçer ve modelde hoşuna giden ve ilgisini çeken birçok davranışı kendisine alır. Model birey için sadece anne baba, yakın çevre değil aynı zamanda müzik ve futbol dünyasından veya sanat dünyasından biri olabilir.

İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristo'ya kadar gitmektedir. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır (Senemoğlu, 2001: 221).

Başkalarına karşı hoşgörülü olma, birlikte çalışmaktan zevk alma, vatanını milletini ailesini arkadaşlarını sevmeye, büyüklerine karşı saygılı, dürüst olma ve adaletli olma gibi davranışlar sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar/ değerler arasındadır.

Ezbere dayalı bilgi temelli öğrenme nasıl etkisizse, telkine ve söze dayalı duyuşsal öğrenme de etkisizdir. Bilgi temelli öğrenmede bilgiler ezberlenip unutulmakta, telkine dayalı duyuşsal öğrenmelerde ise birey değer farkında varmakta, ancak bunu içselleştirmemektedir. Duyuşsal davranış öğretiminde bireyin aktif katılımına ve ilgili değer yaşandığı bir ortama ihtiyaç vardır. Böyle bir ortam bireyin, değerleri yaşayan kişileri örnek alarak ve kendi duyu organlarını da aktifleştirerek ilk elden yaşanan değeri öğrenmesini sağlar. Birey süreçte, bütün duyu organlarıyla bulunmalı, değer gerekliliği üzerine düşünmeli ve tartışmalıdır (MEB, 2006: 94).

Öğretmenler değerlerin öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunların sıklıkları yüksek olan dört farklı etmen dikkati çekmektedir. Yetişkinlerin değerlere örnek olmaması, okul dışı çevrenin olumsuz etkisi, ailelerin olumsuz etkileri ve sınıfların kalabalık olması “genellikle” zaman sıklığı içinde yoğunlaşmaktadır (Baydar, 2009: 115). Bu

bakımdan, gözlem yoluyla değer öğretiminin sadece sınıf olarak değil, aynı zamanda okulu kapsayacak şekilde yapılması gereklidir.

2.6.5.1 Gözlem yoluyla değer öğretiminde kullanılan etkinlikler (MEB, 2006: 94–97)

Model analizi

Bu etkinlik öğrencilere kendi yaşamlarında bulunan kişilerin olumlu değerlerinin farkına varmalarını ve bunu içselleştirmelerini sağlar. Bu süreçte birey, kendi değerleri ile model aldığı kişinin değerlerini karşılaştırır. Aynı zamanda bu etkinlik model alınan kişinin görüşlerinin anlaşılmasına da yardımcı olur.

Etkinlikte ilk olarak tahtaya (aşağıda verilen model alınabilecek) örnekler yazılır. Öğrenciler bu kişilerden birini veya bir kaçını seçerek aşağıda verilen formu (Form 2) doldurur. Kişinin baskın özelliğinin veya değerinin ne olduğunu, bu değer kendine etkisini not alır ve sınıfla paylaşır.

Form 2: Gözlem Yapılacak Kişi, Kişilik Özelliği ve Oluşacak Etki Durumu

Model alınan kişi	Kişilik/karakter özelliği	Oluşan etki
Babam	Güvenilir	Güvenilir olmanın önemini öğrendim.
Ayşe	Saygıdeğer	Saygı gördüğümde mutlu olduğumu öğrendim.
.....

Medyanın analizi

Gözlem yoluyla öğrenmede model alma önemli olduğu için, bireylere sunulan modeller eğitim değerleri ile örtüşen değerlere sahip olan bireyler değildir. Günümüzde önceki yıllarda olduğu gibi çocuk sadece anne babasını model olarak almamakta, gelişen teknolojiyle birlikte hayatımızın bir parçası olan medya

araçlarından da model almaktadır. Özellikle görsel medya bazı programlar ve filmlerle toplumsal yapıya zarar verebilecek yayınları bilerek ya da bilmeyerek yayınlamaktadırlar. Çocuk hiç tanımadığı, gerçek yaşamında nasıl biri olduğunu bilmediği ve belki de topluma zarar vermek için çabalayanların ekranlardaki yalancı karakterlerini kendisine örnek olarak alabilmektedir.

İşte tam bu noktada öğrenciyi eleştirel düşünme becerini kazandırmanın önemi ortaya bir kere daha çıkmaktadır. Öğrenci izlediği programları eleştirebilmeli, kritiğe tabi tutmalı, değerlendirmeli ve kendi toplumsal veya öğrenmiş olduğu değerlerle kıyaslamalıdır. Bunun tabi neticesi olarak da kendisine bir değer yargısı oluşturmalıdır.

Öğrencinin medyaya eleştirel bir şekilde analiz etmelerini sağlamak amacıyla aşağıda verilen form (Form 3) kullanılabilir. Forma istendiğinde ilave değerler ve özellikler eklenebilir. Öğrenciler gözlem sonuçlarını yine sınıfla paylaşırlar ve eleştirel izlemeye olan ihtiyaç üzerinde tartışma yapabilirler.

Form 3: Değerlerin Kazandırılmasında Medya Gözlem Formu

Değerler	Yaşanan olay	Değerleri teşvik edildi.	Değerleri teşvik edilmedi.
Çalışkan olmak			
Vatansever olmak			
Sorumluluk sahibi olmak			
Adil olmak			
Dürüst olmak			
Sağlıklı olmak			
Temiz olmak			

Hayvanların En Önemli Özelliği

Bu gözlem çalışmasında, hayvanlar ayrıntılı bir şekilde incelenerek en önemli özellikleri belirlenir. Bu gözlem, öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması için kullanılabileceği gibi Fen ve Teknoloji dersi için de kullanılabilir. Öğrenciler hayvanları gözlemler ve onların en önemli özelliklerini gözlem formunda (Form 4)

bir sıfatla belirtirler. Niçin o sıfatı seçtiklerini açıklarlar. Bu etkinlikte öğrencilerin klişeleşmiş benzetmelerin dışına çıkmaları teşvik edilir. Öğrenciler etkinlik sonunda gözlem sonuçlarını sınıfa sunar, arkadaşlarının sonuçlarıyla kendi sonuçlarını karşılaştırır. Ayrıca kendilerini en çok anlatan hayvanı seçerler.

Form 4: Gözlenilecek Hayvanlar, Özellikleri ve Açıklamalar

Gözlenen Hayvan	Özellik	Açıklama
Karınca	İleri görüşlülük, Çalışkan	Geleceğe hazırlık yaptığı için
İpekböceği
Aslan
.....

2.6.6. KARAKTER EĞİTİMİ

Karakter eğitimi Amerika Birleşik Devletlerinde bir devlet politikası kabul edilerek, birçok eyalette uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımın temelinde toplumda şiddet, uyuşturucu kullanımı, cinsel taciz, anne babaya saygının azalması gibi birçok olumsuz durumlara karşı organize bir çaba gösterme bulunmaktadır (Doğanay, 2006: 278). Değer kazandırma yaklaşımları genellikle öğretmen tarafından kullanılırken, bu yaklaşımda okulun tüm unsurları aktif olmak zorundadır.

Karakter eğitimi “insanların temel etik değerleri anlaması, onları önemsemesi ve onlar doğrultusunda davranması için onlara kasıtlı olarak yöneltilen çabalar” (Lickona, 1991) anlamında kullanılmaktadır (Akt; Sarı, 2007: 63). Bu bakımdan iyi bir karakter eğitiminin üç önemli süreci vardır. Bunlar, ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranış geliştirme. Bu süreçte öğrenci güzel olan değerleri bilmeli, bu değerleri hissetmeli ve bunları davranışa dönüştürmelidir (Edgington, 1993: 114). Bu

bakımdan, karakter eğitimi için kapsamlı bir çalışma yapılmalıdır. Karakter eğitimine öğrencilerin sadece değeri tanımlaması değil, onu hissetmesi ve davranışa dökmesi olarak bakılmalıdır (Lickona, 1996: 93).

Karakter eğitimi yaklaşımında program boyunca kullanılacak değerler belirlenir. Bu değerler genellikle toplumun ve bireyin kabul ettiği evrensel değerlerden oluşmaktadır. Bu değerler sınıf içinde ve okulda uygulanmak üzere geliştirilen stratejilerle öğrencilere kazandırılır. Bu stratejilerin üçü tüm okulda uygulanırken, diğer dokuz tanesi sınıf içinde uygulanacak stratejilerdir (Edgington, 1993: 114; Doğanay, 2006: 280–281)

Tüm Okulu Kapsayan Stratejiler

1. Sınıfın dışındakileri de koruma ve önemseme
2. Okulda olumlu bir değerler kültürü yaratma
3. Aile ve çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etme

Öğretmenlerin Sınıflarında Bireysel Olarak Kullanabilecekleri Stratejiler

1. Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen
2. Herkesin birbirine saygı duyduğu ve önemsendiği sınıf ortamı yaratma
3. Ahlaki disiplini sağlama
4. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma,
5. Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme
6. İş birliğine dayalı (Kubaşık) öğrenmeyi kullanma
7. Vicdanları geliştirme
8. Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme:
9. Çatışma yönetimini öğretme

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında değer eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmalar sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akbaş (2004) “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Geçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” başlığı altında betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2002-2003 öğretim yılında 8.sınıfta bulunan 360 öğrenci ve bu okullarda görevli 44 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirlenen değerlere ulaşma düzeylerine ilişkin sonuçlar cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul-aile etkenleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu araştırmaya göre, öğrencilerin cinsiyetleri onların geleneksel değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmamaktadır. Fakat demokratik değerler ile temel değerlere ulaşma düzeyinde kız öğrenciler daha üstündür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, onların demokratik değerlere, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmamakla birlikte, çalışma- iş ve geleneksel değerlere ulaşma düzeyinde farklılıklara neden olmuştur. Öğretmenler, değer öğretiminde çoğunlukla kendilerinin merkezde olduklarını ve sözel iletişime dayalı etkinlikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir. Akbaş araştırmasında öğretmenlerin öğrenci değerlerine ilişkin görüşleri ile öğrenci değerlerini karşılaştırdığında, genel anlamda öğretmenler öğrencilerin daha yüksek düzeyde sahip olduklarını belirttikleri değerlerin daha alt düzeyde sahip olduğunu tespit etmiştir.

Akbaş ve Özdemir (2007), “Öğretmen Adaylarının İlköğretim Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adil Olma Değerinin Öğretime Yönelik Yeterliliklerinin Belirlemesi” başlığı altında bir araştırma yapmışlardır. Nitel araştırma yönteminin ve

gözlem tekniğinin uygulandığı araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayı olan öğrencilerin adil olma değerine ilişkin yetersiz içerik bilgisine sahip oldukları bu nedenle aday öğretmenlerin değer öğretiminde başarılı olmayacakları belirlenmiştir.

Sarı (2005), öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirleyebilmek amacıyla Giresun Eğitim Fakültesi'nde yaptığı araştırmada, farklı değer alanlarına dahil 28 kötü davranış örneğine yer vermiştir. Değerleri ahlaki, siyasi, dini, bilimsel, ekonomik, estetik ve sosyal değerler olarak gruplanmıştır. Araştırmaya göre, yalancı şahitlik, dedikodu, seçimde hile yapmak, vergi kaçırma, sanat eseri kaçakçılığı, birinin bilgisizliğiyle alay etmek ve ateist olmak bazı kötü davranış örnekleridir. Giresun Eğitim Fakültesinde 55'i kız, 55'i de erkek olmak üzere toplam 110 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla siyasi, genel ahlak, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda ise kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık olmadığı, erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksek olduğu ve tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Gültekin (2007), ortaöğretimde tarih dersinde değer öğretiminde (değeri açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının) "hoşgörü" değerinin gelişimi üzerinde etkilerinin belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın deneklerini 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Gölbaşı Anadolu Lisesi 9. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada değer kazandırma yaklaşımının etkileri belirlemek amacıyla deneysel bir yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin uygulama öncesinde hoşgörü ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiş ve uygulama öncesi ve sonrasına ait kompozisyonlardan elde edilen verileri değerlendirmiştir. Değer kazandırma yaklaşımları hoşgörü değerinin kazanımında, yargılanmasında ve değerlendirilmesinde farklı etki göstermektedirler. Ahlaki muhakeme, değer analizi ve değer açıklamasının ayrı ayrı etkili olduğu görülmüştür. Örneğin, hoşgörü değerinin tanımına ilişkin değerlendirmelerde ahlâkî muhakeme yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür. Yine hoşgörü ve

hoşgörüsüzlüğü'nün nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerde değer analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarının daha etkili olduğu görülmüştür.

Tokdemir (2007) “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değerlerin eğitim ve öğretiminde yeterli teorik bilgiye sahip olmamakla birlikte, değer eğitimine karşı olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Yine sonuçlara göre, değerlerin öğretiminin eğitim öğretimin önemli bir parçası olduğu görüşünde olan öğretmenler değer eğitiminde okul dışı çevresel faktörlerin, medyanın problem olduğu ve eğitim programlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Ulusoy (2007) “Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel Ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğine bakmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “geleneksel ve demokratik değer ölçeği” ile öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür.

Ulusoy (2003), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri” adlı çalışmasında, tarih ders kitaplarında yer alan okuma parçaları ile öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılabilceğini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri değer eğitiminde kullandıkları etkinliklerle ilgili soruya % 50 oranında örnek olay olarak kategorize edilen cevabı vermişlerdir. Araştırmada

öğretmenlerin % 60'ı tarih derslerinde öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılabilceği görüşündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunlar; öğrenciden kaynaklanan (% 45), öğretmen ve idareden kaynaklanan (%8), çevreden kaynaklanan (%38), programdan kaynaklanan (% 5) ve eğitim sisteminden kaynaklanan (%4) problemler olarak sınıflandırılmıştır.

Ada, Baysal ve Korucu'nun (2005) "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi" isimli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada "Sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkiler nelerdir?" sorusuna cevap aramıştır. Araştırma İstanbul ilinde yaşları 20 ile 40 yaş arası değişen %65'i bayan, %35'i erkek olan öğretmenlere araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda davranış problemlerini temelden ortadan kaldıracabilecek, öğrencide otokontrol oluşmasını sağlayacak yöntemlerin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Korkmazlar'ın (2001:85) araştırmasında ülkemizde televizyonların çocuklar tarafından çok izlendiği ve çocukların gelişimleri için olumsuz etkiler yaptığı belirlenmiştir. Çocukların günde 4,5 saat televizyon seyrettikleri ve bir günde 60'a yakın saldırı ve cinayet sahnesi izledikleri tespit edilmiştir.

Evin ve Kafadar'ın yaptığı (tarihsiz) çalışmada, ilköğretim sosyal bilgiler programı ile sosyal bilgiler ders kitaplarının, uzmanlar desteğiyle belirlenen, ulusal ve evrensel değer kategorileri açılarından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya konmaya çalışılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada verilerin toplanması için, ulusal ve evrensel değerleri belirten kelime ve ifadeleri saptamada kullanılan "gözlem formu" geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, birinci kademe Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ulusal değerlere ağırlık verildiği, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin kullanılma sıklığı bakımından kademeler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ilköğretim Sosyal Bilgiler programında, ders kitaplarına oranla, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin daha dengeli dağılım gösterdiği sonuçlarına varılmıştır.

Sezgin'in (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin önem sıralamaları başlıklı Ankara il merkezinde yapılan çalışmasına 451 öğretmen katılmıştır. Araştırmada bireysel ve örgütsel düzeyi temsil eden 10 farklı değerlerin önem sıralamalarının belirlenmesinde değer sıralama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel açıdan güven, hoşgörü ve sorumluluk; örgütsel açıdan da dürüstlük, güven, saygı, hoşgörü ve sorumluluk gibi değerleri daha öncelikli olarak algılamakta, risk alma, katılım ve iş birliği gibi değerleri ise daha sonlarda tercih ettikleri görülmüştür.

Şen'in (2007) "Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için hazırladığı 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler tespit edilmiş; Türkçe eğitiminde değer aktarımının nasıl olması gerektiği ortaya konmuştur. Bulgular incelendiğinde, ilköğretim 100 temel eser serisindeki kitaplarda sevgi değerinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Sevgi değerini sırayla, duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerleri takip etmiştir. Bağımsızlık değeri, 100 temel eserdeki kitaplarda tespit edilememiştir. Sağlıklı olmaya önem vermek, barış, özgürlük, bilimsellik değerleri ise eserlerde en az yer verilen değerlerdir.

2.7.2. Yurt İçi Çalışmaların Değerlendirilmesi

Araştırmalar incelendiğinde değer eğitimi ile ilgili çalışmalar yapıldığı fakat bu çalışmaların amaçlarının geniş kapsamlı olmadığı söylenebilir. Ağırlıklı olarak, tarih dersi başta olmak üzere, Türkçe ve sosyal bilgiler dersine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Diğer derslerde öğretilen değerler hakkında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca, değerler eğitimine yönelik yapılan araştırmaların ahlak eğitimi, karakter eğitimi gibi kavramlar kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Genellikle çalışmalar nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmalara yeterince yer verilmemiştir. Ayrıca, araştırmalarda ülkemizde ilköğretim sosyal bilgiler programı başta olmak üzere, diğer derslerde de uygulanan değerler eğitimi ve bu eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair yeterince araştırma yer

almamaktadır. Bu durumun önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin değerleri ne düzeyde ve ne kadar kazandığını bilmek için uygulanan programların değerlendirilmesi gerekir. Bu bakımdan, yeni araştırmaların deneysel olması ilgili alandaki açığı kapatabilir. Ayrıca, değerler eğitimin sağlıklı bir zeminde yapılabilmesi için ailelerin değerler hakkındaki görüşlerine yönelik de araştırma yapmakta fayda görülmektedir.

2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Baldwin'nin (1996) araştırmasında ise, öğrencilerin yüzde 97'sinin, değerler eğitiminin farklı geçmişe sahip insanları anlamalarına yardım ettiği, yüzde 80'i değerler eğitiminin insanlara karşı daha sabırlı-müsamahalı davranmayı sağladığı, yine yüzde 80'nin ahlaki ikilemler-çıkılmazların üstesinden gelme adına kendilerine yardım ettiğini belirtmiştir (Akt; Halstead ve Taylor, 2000: 174).

Davidson ve Stokes'in (2001) Kuzey Alabama devlet okullarında öğretmenlerin karakter eğitimine bakış açılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin karakter eğitimine bakış açılarının olumlu olduğu, yöneticilerin ise öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya katılan eğitimcilere göre, öğrenciler karakter eğitiminden ötürü, iyi vatandaşlık özelliklerini taşımaktadırlar.

Hassan ve Kahil'in (2005) Çalışmasında, "Yaşayan Değerler Eğitim Programı"nın (LVEB) Lebanon'da özel bir okulda yeni başlayan öğrencilerdeki kişisel zekâlarla (içsel ve sosyal) ilgili belli davranış ve tutumların üzerindeki etkisini sorgulamaktadır. 76 kişilik ikinci ve üçüncü sınıftan oluşan bir örneklem rastgele seçilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri okulun normal müfredatına devam ederken, deney grubunda yer alan öğrenciler normal okul müfredatına ek olarak programın üç değer birimi olan; mutluluk, saygı ve sevgi değerlerini içeren derslere katılmıştır. Her iki grup da uygulamadan önce test edildi ve ardından uygulamadan sonra Harter'ın Öngörülen Yetenek Ölçekleri, Öğretmen Değerlendirme Ölçekleri ve Ölçekli Duygusal Oransal Çizelge (EQ-i:YV (S)) araçları kullanılarak değerlendirme yapıldı. Kontrol grubuyla karşılaştırılınca, Harter Ölçeği'nin eğitsel, duyuşsal ve sosyal

alanlarında öğrencilerin bireysel algılama yeteneklerinde önemli değişikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Suh ve Traiger (1999), Amerika’da 40000 kadar ilköğretim çağındaki çocukların, karakter eğitimi hakkında görüşlerine başvurmuştur. Çocuklar karakter eğitimi ailelerin vermesi gerektiğine inanırken, bazıları ailelerin bu eğitimi vermiyor olmalarını göstermekle birlikte, bazıları karakter eğitiminin okulun görev ve sorumlulukları içinde yer aldığını ve bunu kesinlikle okulun yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklar ayrıca kişisel gelişim ve sorumluluk için okulun ders programlarının yanında bu konuyu işlemelerini ve okul ile ailelerin bu eğitimi birlikte gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukların yarısı kadarı ise, karakter eğitimine başlamak için okul çağının geç olacağını, okula başlamadan ailelerin bu eğitimi vermeleri gerektiğini belirtiyorlar.

Thompson (2002), tarafından yapılan araştırmada karakter eğitimi programının çocukların davranışı üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma boyunca öğrenci davranışları gözlenmiş olup öğretmen, öğrenci ve aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde karakter eğitiminin öğrencilerin davranış kazanımlarındaki etkisi ile ilgili görüşler alınmıştır. Araştırmanın sonucunda karakter eğitimi programının diğer derslerle programda bütünleştirilmesi gerektiği, ayrıca bu programların ilköğretim okullarının ilk basamaklarından başlaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu şekilde eğitim programlarında karakter eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu kanısına varılmıştır.

Amerika’da yapılan bir araştırmada normal bir ilköğretim okulu öğrencisinin televizyon karşısında haftada 30 saat harcadığını ve 16 yaşına kadar ortalama 200.000 şiddet sahnesi, 40.000 cinsellik içeren sahne izlediğini ortaya koymuştur. (Lickona, 1992: 5 Akt; Akbaş, 2004: 70).

2.7.4. Yurt Dışı Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, değerler eğitiminde karakter ve ahlak eğitimi kavramının ön plana çıkarıldıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genelde karakter eğitimi adı altında yapılmıştır. Yurt dışı çalışmaları aile, öğrenci ve

program üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu alanda deneysel uygulamaların betimsel çalışmalar kadar yeterli olduğu görülmektedir. Yurt dışı araştırmaların dikkat çeken noktaları, değerler eğitimini içeren programların uygulanması ile okullarda değerler eğitiminin yapılıp yapılmaması olarak gösterilebilir. Çünkü ülkemizde -özellikle- değerler eğitimin okullarda yapılıp yapılmamasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ KESİM

3. YÖNTEM

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

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneme modelindedir. Akgül'e (2003: 29) göre deneysel çalışmalar, araştırmacının tahmin edici değişkenler üzerinde değişiklik yaparak, etkenin sonuç üzerindeki tesirinin gözlemlendiği araştırmalardır. Başka bir ifade ile deneysel araştırmalar genellikle bir yöntemin etkililiğinin denendiği yöntemdir. Büyüköztürk'e (2008: 27) göre ise, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesi ile ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden- sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan güçlü bir desendir. Bu araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir (Karasar, 2005: 97).

G₁	R	Q₁	X	Q₂
.....				
G₂	R	Q₃		Q₄

G₁: Deney grubu

G₂: Kontrol grubu

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X: Bağımsız değişken

Q₁: Deney grubu değer belirleme ölçeği deney öncesi ölçme (Ön test)

Q₂:Deney grubu değer belirleme ölçeği deney sonrası ölçme(Son test)

Q₃: Kontrol grubu değer belirleme ölçeği deney öncesi ölçme (Ön test)

Q₄: Kontrol grubu değer belirleme ölçeği deney sonrası ölçme(Son test)

Bu araştırmada, 5. Sınıf sosyal bilgiler ders programında değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiği belirlenmeye

çalışılmıştır. Yukarıdaki görünümde random yoluyla atanan deney (G_1) ve kontrol (G_2) grubuna deneysel çalışmanın başında değer kazanımlarını belirlemek amacıyla, değer belirleme ölçeği uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra, deney grubuna değer analizi yaklaşımı uygulanmış, kontrol grubuna ise programda belirlenen değerleri kazandırmak için herhangi bir yaklaşım uygulanmamıştır. Öğrencilerin belirlenen değerleri konunun işlenmesi sırasında kazanması beklenmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBUNUN OLUŞTURULMASI

Araştırma; 2008–2009 eğitim yılı 2. döneminde, 14 haftalık sürede, Hatay ili Antakya merkez ilçesi Vali Teoman ilköğretim okulunda okuyan 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deneysel araştırmalarda evren ve örneklem tayinine gidil(e)meyeceği için (Sönmez, 1999: 163), deneysel araştırmanın modeline uygun olarak bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunun atanmasında araştırmacı bazı verilere bakarak birbirine benzeyen iki grubu seçebilir. Böyle bir durumda deneklerin istenmedik değişkenler açısından denkliği sağlandıktan sonra, denekler random yoluyla deney ve kontrol gruplarına alınmalıdır (Büyüköztürk, 2008: 141).

Deney grubu; sosyal bilgiler dersinde değer analizi yönteminin kullanılarak belirlenen değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı grup; *Kontrol grubu*: sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında geleneksel yöntemin kullanıldığı grup olarak tanımlanmıştır. “Geleneksel yöntem” tanımı, araştırmacının kontrol grubu öğretmeni ile “sınıf içerisinde değer öğretimi” üzerine yapmış olduğu görüşmelerden sonra oluşturmuştur. Bu grupların oluşturulması süreciyle ilgili ayrıntılı bilgiler devam eden bölümlerde verilmiştir (3.2.1, 3.2.2 ve 3.3).

Çalışma gruplarının oluşturulması için bahsi geçen okulda bulunan öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından denklikleri denetlenmiştir. Çalışma gruplarının (Deney ve kontrol grupları) çeşitli değişkenler açısından denkliklerin denetlenmesinde şu ölçütler göz önüne alınmıştır: Öğrencilerin;

1. 4. sınıf 1. dönem sosyal bilgiler ders notları

2. 4. sınıf 2. dönem sosyal bilgiler ders notları
3. 4. sınıf dönem sonu karne notları ortalamaları
4. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları
5. Sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupların denkliği kontrol edilmiştir.

Okulda değerlendirmeye alınan üç farklı sınıfın belirlenen değişkenler açısından denklilerine bakılmış olup, bununla ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması Amacıyla Belirlenen Değişkenlerin Aritmetik Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında kullanılan çeşitli değişkenlerin (1. SBKN, 2. SBKN, 4. Sınıf Karne Notları Ortalaması, SED ve Tutum) aritmetik ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Çeşitli Değişkenler Bakımından Sınıfların Aritmetik Ortalamaları

Sınıflar	1. SBKN	2. SBKN	4. Sınıf Karne Notları Ortalaması	SED	Tutum
A	3,11	3,94	71,89	25,69	53,00
C	3,89	3,31	74,08	28,86	47,94
D	3,58	4,21	74,13	25,79	49,08

Tablo 5'te deney ve kontrol grubunu belirlemek amacıyla üç farklı sınıfın 4. sınıf 1. ve 2. dönem sosyal bilgiler dersi karne notu, 4. sınıf karne notu akademik ortalaması, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu değerlendirmede Tabloda görüldüğü üzere, sınıfların aritmetik ortalamaları birbirinden farklılık arz etmektedir. Sınıfların 4. sınıf 1. SBKN ortalamalarının bir birine yaklaşık değerlerde ($\bar{X}_a=3,11$; $\bar{X}_c=3,89$; $\bar{X}_d=3,58$) olduğu; 4. sınıf 2. SBKN ortalamalarına bakıldığında ise, C sınıfının ($\bar{X}_c=3,31$) ortalamasının diğer sınıflara ($\bar{X}_a=3,94$; $\bar{X}_d=4,21$) göre düşük olduğu görülmektedir. Sınıfların 4. sınıf karne notu akademik ortalamalarına bakıldığında C ($\bar{X}_c=74,13$) ve D ($\bar{X}_d=74,08$) sınıflarının bir birine yakın olduğu A ($\bar{X}_a=71,89$) sınıfının biraz daha düşük olduğu

söylenbilir. Sınıfların SED'lerine bakıldığında, A ($\bar{X}=25,69$) ve D ($\bar{X}=25,79$) sınıflarının birbirine denk düzeyde olduğu C sınıfının ($\bar{X}=28,86$) ise, biraz daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Son olarak sınıfların sosyal bilgiler dersine yönelik tutum anketinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise, sınıfların aldıkları puanların ($\bar{X}_a=53,00$ $\bar{X}_c=47,94$ $\bar{X}_d=49,08$) bir birine yakın olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2.2. Deney ve Kontrol grubunun oluşturulması amacıyla belirlenen değişkenlere göre (varyans analizi) çoklu karşılaştırma Benferroni test sonuçları

Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan çeşitli değişkenler (1. SBKN, 2. SBKN, 4. Sınıf Karne Notları Ortalaması, SED ve Tutum) arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Benferroni testi yapılmıştır. Analiz sonrası elde edilen p değeri sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıfların Çeşitli Değişkenlerine İlişkin Benferroni Testi Sonucunda Ortaya Çıkan P Değeri Sonuçları

Değişkenler	Sınıflar	A	C	D
1. SBKN	A	—	,373	,678
	C	,373	—	1,00
	D	,678	1,00	—
2. SBKN	A	—	,007*	1,00
	C	,007*	—	,009*
	D	1,00	,009*	—
AKD. ORT.	A	—	1,00	1,00
	C	1,00	—	1,00
	D	1,00	1,00	—
SED	A	—	,004*	,514
	C	,004*	—	,000*
	D	,514		—
TUTUM	A	—	,013*	,233
	C	,013*	—	,721
	D	,233	,721	—

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarının oluşturulması amacıyla yapılan benferroni testi sonucu elde edilen p değeri görülmektedir. Tablo 6’ya bağlı olarak;

1. C ve D sınıfları ile A ve D sınıfları arasında 1. SBKN bakımından $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığının olmadığı anlaşılmaktadır. A ve C sınıfı arasında ise, $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

2. A ve C sınıfları ile C ve D sınıfları arasında 2. SBKN $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. A ve D sınıfı $p < ,05$ düzeyinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3. A, C ve D sınıfı arasında AKD. ORT bakımından $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığının olmadığı anlaşılmaktadır.

4. A ve D sınıfı arasında SED bakımından $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığının olmadığı anlaşılmaktadır. C sınıfı ile A ve D sınıfları arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.
5. A, B ve C sınıfları arasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutum bakımından $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığının olmadığı anlaşılmaktadır.

Grupların denkleştirilmesinde kullanılan her bir değişken için 5-A ve 5-D sınıfının bir birbirine denk olduğu dolayısı ile, .bu sınıfların deney ve kontrol sınıfı olarak atanabileceği görülmektedir. Sınıfların ilgili değişkenler açısından denk olduğu belirlendikten sonra, bu sınıflar random yolla deney ve kontrol grubu sınıfları olarak atanmıştır. Deney grubu olarak 5- D sınıfı, kontrol grubu olarak da 5-A sınıfı belirlenmiştir. Bu sınıfların öğrenci sayıları toplamda 80 kişi olmasına rağmen, araştırma kapsamına alınan toplam 70 öğrencidir. Diğer 10 öğrenci uygulama yapılan günlerde okula gelmemesi, nedeniyle gruplara dâhil edilmemiştir.

3.3. DENEY VE KONTROL GRUBU DEĞER BELİRLEME ÖLÇEĞİ ÖN TEST PUANLARINA YÖNELİK BULGULAR

Deney ve kontrol grubunun değer belirleme ölçeği ön test puanları arasında t testi yapılmış olup, sonuçlar aşağıda verilmektedir.

3.3.1. Değer Belirleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun değer belirleme ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kontrol	3 5	49,4 9	10,5 9	68	1,062	,292
Deney	3 5	47,0 9	8,1 5			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deneysel uygulamanın ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Değer Belirleme Ölçeği” sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=47,09$; kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=49,49$ olarak bulunmuştur. T testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir ($t=1,062$; $p>,05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek için uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin ön test puanları açısından deney ve kontrol grubunun bir birine benzer olduğu söylenebilir.

3.3.2. Değer Belirleme Ölçeği Akademik Dürüstlük Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun değer belirleme ölçeği akademik dürüstlük değeri alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Akademik Dürüstlük Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kontrol	35	13,20	3,27	68	,701	,486
Deney	35	12,69	2,84			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, deneysel uygulamanın ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin alt boyutu olan akademik dürüstlük

değeri ön test puanları sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=12,69$ kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=13,20$ olarak bulunmuştur. T testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir ($t=,701$; $p>,05$). Bu sonuçlara dayanarak, öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek için uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin alt boyutu olan akademik dürüstlük değeri ön test puanları açısından deney ve kontrol grubunun bir birine benzer olduğu söylenebilir.

3.3.3. Değer Belirleme Ölçeği Dayanışma Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun değer belirleme ölçeği dayanışma değeri alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Dayanışma Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kontrol	35	12,80	3,29	68	1,466	,147
Deney	35	11,83	2,12			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deneysel uygulamanın ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin alt boyutu olan dayanışma değeri ön test puanları sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=11,83$; kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=12,80$ olarak bulunmuştur. T testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir ($t=1,46$; $p>,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek için uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin alt boyutu olan dayanışma değeri ön test puanları açısından deney ve kontrol grubunun bir birine benzer olduğu söylenebilir.

3.3.4. Değer Belirleme Ölçeği İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun değer belirleme ölçeği İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kontrol	35	11,14	2,39	68	,547	,586
Deney	35	10,80	2,83			

Tablo 10'da görüldüğü üzere, deneysel uygulamanın ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan değer belirleme ölçeğinin alt boyutu olan İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri ön test puanları sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=10,80$ kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=11,14$ olarak bulunmuştur. T testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir ($t=,547$; $p>,05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek için uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin alt boyutu olan İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı değeri ön test puanları açısından deney ve kontrol grubunun bir birine benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.5. Değer Belirleme Ölçeği Adil Olma Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun değer belirleme ölçeği adil olma değeri alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Değer Belirleme Ölçeği Adil Olma Boyutu Ön Test Puanlarının t-Testi Bulguları

Gruplar	N	X	Ss	Sd	t	P
Kontrol	35	12,34	3,14	68	,771	,444
Deney	35	11,77	3,05			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, deneysel uygulamanın ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin alt boyutu olan adil olma değeri ön test puanları sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=11,77$; kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=12,34$ olarak bulunmuştur. T testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir ($t=,771$; $p>,05$). Öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek için uygulanan Değer Belirleme Ölçeğinin alt boyutu olan adil olma değeri ön test puanları açısından deney ve kontrol grubunun bir birine benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada 3 farklı ölçme aracı ve grupların denkleğinin kontrol edilmesinde kullanılan 2 farklı veri toplama aracı ile birlikte toplam 5 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler detaylı olarak Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Ölçme Aracı, Kullanım Amacı, Kimin Dolduracağı ve Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağına Yönelik Planlama

Ölçme Aracı	Kullanım Amacı	Dolduracak Kişi	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacak		
			Ön Test	İşlem Sırasında	Son Test
Değer Belirleme Ölçeği	Öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek	Öğrenci	+		+
Kompozisyon	Öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek	Öğrenci			+
Gözlem Formu	Öğrencilerin değer kazanım düzeylerini belirlemek	Deney grubu: Araştırmacı Kontrol grubu: Öğretmen		+	

Tablo 12 incelendiğinde, veri toplama aracı olarak, değer belirleme ölçeği, kompozisyon ve gözlem formu kullanılmıştır. Bu araçların kullanım amaçları, kim tarafından kullanılacağı ve araştırmanın hangi aşamasında kullanılacağı ise, yukarıda açıklanmıştır.

3.4.1. Değer Belirleme Ölçeği

Bu ölçek, ilköğretim okulları 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kazandırılması beklenen değerlere ulaşma düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci değer ölçeğinin geliştirilme aşamaları aşağıda verilmiştir:

1. Aşama

Öncelikli olarak araştırma yapılacak ünitelere ait değerler belirlenmiştir. Bu değerler toplam 4 adettir. Belirlenen değerlerle ilgili olan ünitenin kazanımları incelenmiş olup (MEB, 2005), değer ifade eden kazanımlar düzeltilerek değer ifadelerine dönüştürülmüştür. Ayrıca farklı tezlerde kullanılan değer ölçekleri (Ör: Akbaş, 2004:269–273) incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersi öz değerlendirme formları taranmış (MEB; 2005:291), ilgili değerlerle ilişik olanlar tespit edilmiştir. Yine internet kaynakları taranmış, farklı okulların çıkartmış oldukları değer

kitapçıklarından istifade edilmiştir. Ayrıca, ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinden de yardım alınmıştır.

2. Aşama

İkinci aşamada belirlenen değerlere uygun ifadeler yazılmıştır. Bu bölümde değerlere ilişkin ölçeği oluşturacak maddeler yazılmaya başlanmıştır. Ölçek maddelerinin yazılmasında değerlerin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutu olduğu gerçeğinden yola çıkılarak davranışı, duyguyu ve bilgiyi içeren ifadeler yer verilmiştir. Bu bölümde ölçek soru kökleri yazılırken olumsuz ifadeleri içeren maddeler de yazılmıştır. Bunun amacı öğrencilerin taslak ölçeği basmakalıp olarak cevaplamamasıdır. Her bir değer için 30'ar adet madde kökü yazılmıştır. Sonradan bu ifadeler düzenlenerek 43 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur.

3. Aşama

Taslak ölçeğindeki maddelerin ilköğretim öğrencilerince anlaşılır olup olmadığını anlamak için 20 kişilik öğrenci grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonunda taslak ölçekte bazı düzeltmeler yapılmıştır.

4. Aşama

Geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşleri alınmıştır. Her bir boyutu ölçecek soru kökleri ayrı ayrı gruplandırılmış olup, uzmanlar görüşlerini bu form üzerine yazmışlardır. Uzmanlar boyutları ölçmeyen ifadelerin kenarlarına 'düzeltmesi' ya da 'ölçekten çıkartılmasına' yönelik tavsiyeler yazarak formu doldurmuşlardır. Bu aşamadan sonra bazı ifadeler düzeltilmiş, bazı ifadeler de ölçekten çıkarılmıştır.

5. Aşama

Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek tekrar oluşturulan ölçeğin ilk uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde ölçeğin güvenilirliğine ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. 43 madden oluşan ölçek deneysel uygulamanın yapıldığı okuldun farklı bir okulda 200 kişilik bir gruba uygulanmış olup, değerlendirilmeye alınmıştır. Veriler bilgisayara aktarılırken "Katılıyorum" 1, "Kararsızım" 2, "Katılmıyorum" 3 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz ifadeler ise "Katılıyorum" 3, "Kararsızım" 2, "Katılmıyorum" 1, olacak şekilde kodlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

3.4.1.1. Değer Belirleme Ölçeği Güvenirliliği

İlk değerlendirmede güvenirlilik (Alpha) değeri .83 çıkmıştır. Güvenirlilik analizinde madde toplam korelasyonu düşük (2'nin altında) çıkan maddeler ile faktör analizinde faktör yükü düşük (.40'ın altı) çıkan maddeler atılmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçeğin güvenirlilik (Alpha) değeri ,86 olarak elde edilmiştir. Bu değer bize ölçeğin 'Yüksek Derecede Güvenilir' olduğunu göstermektedir. (Kalaycı, 2008: 405). Atılan maddeler '4,16,18,21,37,40,41'dir. Bu maddeler ölçekten çıkartılarak, ölçeğe son şekli verilmiştir (Ek-1).

3.4.1.2. Değer Belirleme Ölçeği Yapı Geçerliliği

Bu ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) örneklem yeterliliği sonucu (.70) veri setinin faktör analizi için uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öz değer istatistiği 1'den büyük olan faktörler toplam varyansın %65'ini açıklamaktadır. Yapı geçerliliği analizinde; "Her bir faktördeki faktör yüklerinin en az .40 değerine sahip olması" ölçüt kabul edilmiştir.

Buna göre yapılan faktör analizinde her bir faktörün faktör değerleri ile her maddenin aritmetik ortalamasını, standart sapmasını ve faktör yüklerini gösteren Tablo 13 aşağıda verilmiştir.

Tablo 13: Değer Belirleme Ölçeği Maddeleri Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Korelasyon Katsayıları

Maddeler	Faktör yükleri	\bar{X}	Ss	r_{jx}	Maddeler	Faktör yükleri	\bar{X}	ss	r_{jx}
SORU2	,750	1,1	,53	44	SORU30	,461	1,3	,63	30
SORU18	,735	1,1	,42	54	SORU26	,648	1,1	,49	43
SORU35	,542	1,5	,75	42	SORU3	,622	1,3	,64	43
SORU14	,419	1,5	,79	46	SORU31	,518	1,1	,34	30
SORU27	,763	1,2	,49	36	SORU19	,441	1,1	,47	49
SORU9	,589	1,1	,49	44	SORU15	,409	1,2	,57	25
SORU21	,529	1,1	,43	59	SORU33	,763	1,2	,51	32
SORU24	,718	1,1	,43	39	SORU12	,564	1,2	,58	36
SORU32	,697	1,2	,46	24	SORU28	,523	1,3	,66	49
SORU16	,664	1,1	,36	41	SORU7	,651	1,6	,84	22
SORU5	,480	1,1	,45	52	SORU11	,598	1,2	,60	40
SORU8	,683	1,3	,62	37	SORU6	,767	1,5	,70	21
SORU10	,664	1,2	,64	48	SORU25	,636	1,4	,60	33
SORU1	,641	1,6	,83	28	SORU36	836	1,6	,77	25
SORU13	,475	1,6	,85	35	SORU34	,758	1,7	,84	22
SORU23	,766	1,1	,45	29	SORU17	,478	1,1	,41	28
SORU20	,632	1,3	,62	49	SORU29	,450	1,2	,54	32
SORU4	,522	1,5	,75	44	SORU22	782	1,3	,65	18

Tablo 13 incelendiğinde, faktör yüklerinin .20'nin altında olmadığı görülmektedir. Faktör yükü .50 üzeri olan değerler oldukça iyi olarak kabul edilir. (Kalaycı, 2008:330). Bu açıdan değerlendirildiğinde ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin en az .40'ın üzerinde olması ölçek maddelerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yeni boyutlarını belirlemek ve uzman görüşleri sonucunda oluşan boyutların işlerliğini ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinin amacı, literatür ve uzman görüşleriyle oluşan boyutları test etmek değil, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktörler bulmaktır (Büyüköztürk, 2002: 475–476). Değer belirleme ölçeğinin faktör analizinde faktör sayısının uzmanların belirlemiş olduğu faktörlerden fazla çıkmıştır. Bu sebeple, faktör analizi ölçek maddelerinin faktör yüklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda oluşturulan ölçek “İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı,

Dayanışma, Akademik Dürüstlük ve Adil Olma” olmak üzere dört boyut olarak belirlenmiştir.

3.4.1.3. Değer Belirleme Ölçeği Kapsam Geçerliliği

Değer belirleme ölçeğinin kapsam geçerliliğini ortaya koymak amacıyla ölçek boyutlarını oluşturan maddeler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Ölçeğin Maddelerine İlişkin Dağılımını Gösteren Belirtke Tablosu.

Ölçek Boyutları	Maddeler
İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı	3, 10, 11, 16, 17, 23, 24, 31, 32
Dayanışma	4, 5, 12, 13, 18, 25, 26, 33, 34
Akademik Dürüstlük	6, 7, 14, 19, 20, 27, 28, 35, 36
Adil Olma	1, 2, 8, 9, 15, 21, 22, 29, 30

Tablo 14’te ölçeği oluşturan boyutlar ile bu boyutlara ait madde numaraları verilmektedir. Tablo incelendiğinde, ölçeği oluşturan maddelerin toplamının 36 olduğu ve ölçeğin her bir boyutunun değer ifade eden dokuz maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu durumda her bir boyutu ölçmek için dokuz madde kökü bulunduğu ve bunun sonucu olarak da kapsam geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir.

3.4.2. Tutum Ölçeği

Yapılan literatür sonucu Şahin ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nin araştırmanın amacı, öğrenci kitlesine uygunluğu ve uzman görüşü dikkate alınarak bu çalışmada kullanılması uygun bulunmuştur.

Şahin ve diğerleri tarafından geliştirilen bu ölçek likert tipinde hazırlanmıştır. Bu ölçek öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına yönelik olumlu ve olumsuz yargılar içeren 27 ifadeden ibarettir. Ölçek “kesinlikle katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Kesinlikle

katılmıyorum (1)” şeklinde 5’li likert modelinde geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması Şahin ve diğerleri tarafından yapılmış olup alpha ,93 bulunmuştur. Bununla birlikte bu araştırmada ölçeğin güvenirlik analizi tekrar yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucu Alpha ,91 çıkmıştır. Bu sonuç bize ölçeğin ‘Yüksek Derecede Güvenilir’ olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008: 405). (Ek-2)

3.4.3. Sosyo Ekonomik Düzey Ölçeği

Belirlenen deney ve kontrol grupları arasındaki denkliliği denetlemek amacıyla SED ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma amacında alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerle ilgili bir araştırma hedefi olmadığı için, deney ve kontrol sınıflarının SED ölçeği toplam aritmetik ortalama puanları ölçüt olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemede Bacanlı (1995: 106) tarafından geliştirilmiş olan SED ölçeği yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler araştırmanın amacına göre değiştirilmiş ve düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılan sosyo-ekonomik düzey ölçeğinin maddeleri şunlardır:

1. Babanın öğrenim durumu,
2. Annenin öğrenim durumu,
3. Ailedeki birey sayısı,
4. Oturduğunuz ev
5. Evinizdeki oda sayısı
6. Evin ısıtma düzeni
7. Ailenin ortalama aylık geliri,
8. Babanın mesleği,
9. Ailenin sahip olduğu eşyalar: buzdolabı, çamaşır makinesi, televizyon, telefon, VCD, bilgisayar, ev, özel araba, yazlık ev, cep telefonu.
10. Annenizin mesleği

Ölçeğin puanlamasında aile ya da kişinin sosyo ekonomik düzeyini belirlemede kullanılan değişkenlere olumlu düzeyde sahip olanlara yüksek rakam verilirken, genelde istenmeyen durumlara düşük rakam verilmiştir. Annenin babanın öğrenim

durumu maddesinde “Hiçbir okul mezunu değil.” seçeneğine bir (1) puan verilirken “ileri eğitim görmüş” seçeneğine beş (5) puan verilmiştir. Diğer maddeler de aynı formatta yapılmıştır (Ek 1).

3.4.4. Gözlem Formu

Öğrencilerin okul içerisinde değer davranışlarını gözlemleyebilmek amacıyla oluşturulmuş bir formdur. Bu form uzmanların görüşleri doğrultusunda “Değer Belirleme Ölçeği” ifadelerinin davranışa dönüştürülebilir ifadelerinden oluşturulmuştur. Bu form haftalık olarak doldurulmaktadır. Deney grubuna ait formu araştırmacı, kontrol grubuna ait formu ise sınıf öğretmeni doldurmaktadır. Araştırmacı bu formun doldurulmasında deney grubu sınıf öğretmeninden yardım almıştır. Bunun nedeni, araştırmacı sadece sosyal bilgiler dersinde gözlem yaparken, sınıf öğretmenin farklı derslerde de gözlem yapabilmesidir.

Gözlem formu araştırmada incelenen değerlerle ilgili davranışları içeren 29 maddeden oluşmuştur. Üçlü likert modeline göre hazırlanmıştır. Gözlem formu, “gözlenildi” seçeneğine üç (3), “kısmen gözlenildi” seçeneğine iki (2) ve “gözlenilmedi” seçeneğine bir (1) puan verilerek değerlendirilmiştir (Ek-3).

3.4.5. Hikâye

Uygulama sonrası değer kazanımlarını belirlemek amacıyla öğrencilere hikaye yazdırılmıştır. Hikayeler yoluyla elde edilen veriler araştırmada nicel veri bulgularını destekleyici olması bakımından önemlidir. Her ünite sonrası öğrenciler kendilerine söylenen değerler doğrultusunda hikayeler yazmışlardır. Deney ve kontrol sınıfı öğrencileri hikayeleri kazanımları beklenen değerlerle ilgili yazmıştır. Böylece, araştırmanın nicel bulgularının nitel olarak da desteklenmesi sağlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi eşli ve bağımsız gruplar t testi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesinde ve deneysel uygulamada elde edilen verilerin

çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla varyans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < .05$ güven aralığı anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmacı ve kontrol sınıfı öğretmeni tarafından doldurulan haftalık gözlem formları puanlarının aritmetik ortalamaları belirlenmiş olup, haftalık kazanımları izlemek için çizgi grafik oluşturulmuştur. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonların çözümlemesinde ise, belirlenen değerlere yönelik ifadelerden hareketle temalar oluşturulmuştur. Değerlendirmede temalar ile birlikte bu temalara ait frekanslar verilmiştir. Temalarda bulunan her bir cümleye ait frekanslar da verilmiştir. Bir cümle birden çok ilgili temada geçmişse parantez (..) içerisinde frekansı verilmiştir. İfade temada sadece bir kez geçmişse parantez (..) kullanılmamıştır.

DÖRDÜNCÜ KESİM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama yapılmıştır. Bulgular üç ana başlık altında verilmiştir. Birinci ana başlık altında, deney ve kontrol grubu arasında değer belirleme ölçeği alt boyutları bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmektedir. İkinci ana başlık altında ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikayeler analiz edilmiş olup, öğrencilerin araştırma kapsamında bulunan değerleri kaç temada kullandıkları ve ilgili değerlerin kaç defa kullanıldığına bakılmıştır.

Son olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama boyunca gözlem yapılmış olup, gözlem formu sonuçlarını haftalık olarak gösteren çizgi grafiklere yer verilmiştir.

4.1. DEĞER BELİRLEME ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINA YÖNELİK BULGULAR

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değer belirleme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Grupların uygulama öncesi ve sonrası puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla da eşli gruplar t testi yapılmış olup, sonuçlar aşağıda verilmektedir.

4.1.1. Denence 1: Deney Grubunun Ön Test Son Test İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değerinin deneysel uygulama öncesi ve sonrası puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Deney Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	11,14	2,39	34	-24,38	,000
Son test	35	25,82	2,16			

Tablo 15’de deney grubunun İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri ön test (\bar{X} =11,14; ss: 2,39) ve son test (\bar{X} =25,82; ss: 2,16) Eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 15’de bulunan sonuçlardan anlaşıldığı gibi, deney grubunun ilgili değer ile ilgili deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında t testi sonuçlarına göre (t=-24,38) anlamlı bir farklılık (p<.05) bulunmaktadır. Ön test ve son test puanları dikkate alındığında, son test ortalamalarının ön test ortalamasından daha yüksek olduğu, bu yüzden de anlamlı farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değerinde deneysel uygulama sonrasında artış olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu sonuçlar doğrultusunda birinci denence doğrulanmıştır.

4.1.2. Denence 2: Kontrol Grubunun Ön Test Son Test İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Kontrol grubu değer gelişimini belirlemek amacıyla grubun İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri ön test son test puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Kontrol Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Ön Test ve Son Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	10,80	2,83	34	-15,79	,000
Son test	35	24,57	3,38			

Tablo 16’da kontrol grubunun İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri ön test (\bar{X} =10,80; ss: 2,83) ve son test (\bar{X} =24,57; ss: 3,38) ortalamaları için eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 16’da bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, kontrol grubunun İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değerinde son test lehine bir farklılığın oluştuğu ve t testi sonuçlarına göre de ($t=-15,79$) anlamlı bir farklılığın ($p<.05$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, kontrol grubunda işlenen dersin öğrencilerin İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değerinde anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.3. Denence 3: Deneysel Grubunun Ön Test Son Test Dayanışma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deneysel grubu dayanışma değerinin deneysel uygulama öncesi ve sonrası puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Deneysel Grubu Dayanışma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	12,80	3,29	34	-19,58	,000
Son test	35	24,82	1,91			

Tablo 17’de deney grubunun dayanışma değeri ön test ($\bar{X}=12,80$; ss: 3,29) ve son test ($\bar{X}=24,82$; ss: 1,91) eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 17’de bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, deney grubunun dayanışma değeri ile ilgili deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında t testi sonuçlarına göre ($t=-19,58$) anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmaktadır. Ön test ve son test puanları dikkate alındığında, son test ortalamalarının ön test ortalamasından daha yüksek olduğu, bu yüzden de anlamlı farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, deney grubunda bulunan öğrencilerin dayanışma değerinde ön test ve son test uygulaması arasında bir değişiklik olmuştur. Analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin dayanışma değerinde deneysel uygulama sonrasında artış olduğunu söylemek doğru olacaktır.

4.1.4. Denence 4: Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Dayanışma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Kontrol grubu değer gelişimini belirlemek amacıyla grubun dayanışma değeri ön test son test puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Kontrol Grubu Dayanışma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	11,83	2,12	34	-16,90	,000
Son test	35	22,71	3,13			

Tablo 18’de kontrol grubunun dayanışma değeri ön test ($\bar{X}=11,83$; ss: 2,12) ve son test ($\bar{X}=22,71$; ss: 3,13) eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 18’de görülen sonuçlardan anlaşıldığı üzere, kontrol grubunun dayanışma değerinde son test lehine bir farklılığın olduğu ve t testi sonuçlarına göre de ($t=-16,90$) anlamlı bir farklılığın ($p<.05$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, kontrol grubunda işlenen

dersin öğrencilerin dayanışma değerinde anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.5. Denence 5: Deney Grubunun Ön Test Son Test Akademik Dürüstlük Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubu akademik dürüstlük değerinin deneysel uygulama öncesi ve sonrası puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Deney Grubu Akademik Dürüstlük Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	13,20	3,27	34	-16,41	,000
Son test	35	25,11	2,21			

Tablo 19'da deney grubunun akademik dürüstlük değeri ön test ($\bar{X}=13,20$; ss: 3,27) ve son test ($\bar{X}=25,11$; ss: 2,21) eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 19'da bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, deney grubunun akademik dürüstlük değeri ile ilgili deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında t testi sonuçlarına göre ($t=-16,41$) anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmaktadır. Ön test ve son test puanları dikkate alındığında, son test ortalamalarının ön test ortalamasından daha yüksek olduğu, bu yüzden de anlamlı farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik dürüstlük değerinde ön test ve son test uygulaması arasında bir değişiklik olmuştur. Analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik dürüstlük değerinde deneysel uygulama sonrasında artış olduğunu söylemek doğru olacaktır.

4.1.6. Denence 6: Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Akademik Dürüstlük Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Kontrol grubu değer gelişimini belirlemek amacıyla grubun akademik dürüstlük değeri ön test son test puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Kontrol Grubu Akademik Dürüstlük Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	12,69	2,84	34	-11,70	,000
Son test	35	22,22	3,30			

Tablo 20'de kontrol grubunun akademik dürüstlük değeri ön test ($\bar{X}=12,69$; ss: 2,84) ve son test ($\bar{X}=22,22$; ss: 3,30) eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 20'de bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, kontrol grubunun akademik dürüstlük değerinde son test lehine bir farklılığın olduğu ve t testi sonuçlarına göre de ($t=-11,70$) anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Bu bulgulara dayanarak, kontrol grubunda işlenen dersin öğrencilerin akademik dürüstlük değerinde anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.7. Denence 7: Deney Grubunun Ön Test Son Test Adil Olma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubu adil olma değerinin deneysel uygulama öncesi ve sonrası puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubu Adil Olma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	12,34	3,14	34	-22,78	,000
Son test	35	25,85	1,43			

Tablo 21’de deney grubunun adil olma değeri ön test ($\bar{X}=12,34$; ss: 3,14) ve son test ($\bar{X}=25,85$; ss: 1,43) eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 21’de bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, deney grubunun adil olma değeri ile ilgili deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında t testi sonuçlarına göre ($t=-22,78$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Ön test ve son test puanları dikkate alındığında, son test ortalamalarının ön test ortalamasından daha yüksek olduğu, bu yüzden de anlamlı farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, deney grubunda bulunan öğrencilerin adil olma değerinde ön test ve son test uygulaması arasında bir değişiklik olmuştur. Analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin adil olma değerinde deneysel uygulama sonrasında artış olduğunu söylemek doğru olacaktır.

4.1.8. Denence 8: Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Adil Olma Değeri Puanları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Kontrol grubu değer gelişimini belirlemek amacıyla grubun adil olma değeri ön test son test puanları üzerinde eşli gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Kontrol Grubu Adil Olma Değeri Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön test	35	11,77	3,05	34	-15,32	,486
Son test	35	22,97	2,93			

Tablo 22’de kontrol grubunun adil olma değeri ön test ($\bar{X}=11,77$; ss: 3,05) ve son test ($\bar{X}=22,97$; ss: 2,93) eşli gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 22’de bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, kontrol grubunun adil olma değeri son test lehine bir farklılığın oluştuğu ve t testi sonuçlarına göre de ($t=-15,32$) anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Bu bulgulara dayanarak, kontrol grubunda işlenen dersin öğrencilerin adil olma değeri anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.9. Denence 9: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama sonrasında İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu denenceyi belirlemeye yönelik iki grubun deneysel uygulama sonrası ilgili boyutun genelinde aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Grupların İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Deney	35	25,82	2,16	68	-1,85	,068
Kontrol	35	24,57	3,38			

Tablo 23’de deney ve kontrol grubunun İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri alt boyutu son test uygulaması bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 23’de görüldüğü üzere, deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=25,82$; ss: 2,16) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=24,57$; ss: 3,38) yüksek olmakla birlikte, t testi sonuçlarına göre ($t=-1,85$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,068$). Bu durumda dokuzuncu denence reddedilmektedir ve deney ve kontrol grubunun son test İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında iki grubun testten aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine sayısal bir fark dikkati çekmektedir, ancak bu fark anlamlı düzeyde değildir. Dolayısıyla dokuzuncu denence doğrulanmamıştır.

4.1.10. Denence 10: Deney ve Kontrol Grubunun Son Dayanışma Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama sonrasında dayanışma değeri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu denenceyi belirlemeye yönelik iki grubun deneysel uygulama sonrası ilgili boyutun genelinde aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Grupların Dayanışma Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Deney	35	24,82	1,91	68	-3,40	,001
Kontrol	35	22,71	3,13			

Tablo 24’te deney ve kontrol grubunun dayanışma değeri alt boyutu son test uygulaması bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 24’te görüldüğü üzere, deney (\bar{X} =24,82; ss: 1,91) ve kontrol (\bar{X} =22,71; ss: 3,13) grubunun ortalamalarına bakıldığında, t testi sonuçlarına göre (t=-3,40), istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır (p<,05). Bu anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Bir başka deyişle, deney grubunda bulunan öğrenciler, deneysel uygulamadan sonra dayanışma değeri alt boyutu bakımından kendilerini daha fazla yeterli bulunmaktadır. Bu sonuca göre, deneysel uygulama dayanışma değeri alt boyutunda öğrencilerinin dayanışma değerine yönelik davranışlarının arttığı söylenebilir.

4.1.11. Denence 11: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Akademik Dürüstlük Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama sonrasında akademik dürüstlük değeri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu denenceyi belirlemeye yönelik iki grubun deneysel uygulama sonrası ilgili boyutun genelinde aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Grupların Akademik Dürüstlük Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Deney	35	25,11	2,21	68	-4,28	,000
Kontrol	35	22,22	3,30			

Tablo 25’te deney ve kontrol grubunun akademik dürüstlük değeri alt boyutu son test uygulaması bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 25’te görüldüğü üzere, deney ($\bar{X}=25,11$; ss: 2,21) ve kontrol ($\bar{X}=22,22$; ss: 3,30) grubunun ortalamalarına bakıldığında, t testi sonuçlarına göre ($t=-4,28$), istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p<,05$). Bu anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Bir başka deyişle, deney grubunda bulunan öğrenciler, deneysel uygulamadan sonra akademik dürüstlük değeri alt boyutu bakımından kendilerini daha fazla yeterli bulunmaktadır. Bu sonuca göre, deneysel uygulama akademik dürüstlük değeri alt boyutunda öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ilişkin davranışlarının arttığı söylenebilir.

4.1.12. Denence 12: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Adil Olma Değeri Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama sonrasında adil olma değeri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu denenceyi belirlemeye yönelik iki grubun deneysel uygulama sonrası ilgili boyutun genelinde aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Grupların Adil Olma Değeri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Deney	35	25,85	1,43	68	-5,22	,000
Kontrol	35	22,97	2,93			

Tablo 26’da deney ve kontrol grubunun adil olma değeri alt boyutu son test uygulaması bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 26’da görüldüğü üzere deney ($\bar{X}=25,85$; ss: 1,43) ve kontrol ($\bar{X}=22,97$; ss: 2,93) grubunun ortalamalarına bakıldığında, t testi sonuçlarına göre ($t=-5,22$), istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p<,05$). Bu anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Bir başka deyişle, deney grubunda bulunan öğrenciler, deneysel uygulamadan sonra adil olma değeri alt boyutu bakımından kendilerini daha fazla yeterli bulunmaktadır. Bu sonuca göre, deneysel uygulama adil olma değeri alt boyutunda öğrencilerinin adil olma değerine yönelik davranışlarının arttığı söylenebilir.

4.2. ÖĞRENCİ HİKÂYELERİNE YÖNELİK BULGULAR

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değer kazanımlarını belirlemek amacıyla yazdırılan hikayelerden temalar oluşturulmuş, bu temaları işleyen cümleler ve tema frekans sayıları Tablolar halinde gösterilmiştir. Ayrıca, hikayeler tema sayılarına göre de açıklanmıştır.

4.2.1. Deney Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Deney Grubu Öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Bayrağın değerini bilmek	<p>—Gereken değeri vermeliyiz (2).</p> <p>—Atalarımız gibi gerekirse uğruna şehit olmalıyız (3).</p> <p>—Korkma! Bu bayrak hep dalgalanacak (2).</p> <p>—Bayrağın yere inmesine izin vermemeliydik. Bu yüzden savaştık.</p> <p>—Bizim için savaşarak bayrağı oluşturdular. Kıymetini bilmeliyiz.</p>	9
2. İstiklal Marşı okunurken konuşmama	<p>—Çocuğa yaptığı şeyin (konuşma) ne kadar ayıp olduğunu söyledim.</p> <p>—Meryem İstiklal Marşı okunurken saygısızca gülüyordu.</p> <p>—Öyle bir marşta ses çıkarılmamalıydı (2).</p> <p>—Berkay ile Aslı İstiklal Marşı okunurken güldüler. Bunu yapmamaları gerekiyordu (2).</p>	7
3. Bağımsızlığımızın sembolü olduğunu bilmek	<p>—Bağımsızlığımızın sembolü nedir Ayşe? —Bayrak öğretmenim.</p> <p>—Bayrak olmadan millet olmazdı (3).</p> <p>—Ülkemizin sembolü olan bayrağımız.....</p> <p>—Milletin bağımsızlığını niteledi.</p>	6
4. İstiklal Marşı okunurken Bayrağı takip etme	<p>—Melek İstiklal Marşını okurken bayrağa bakıyordu.</p> <p>—Herkes bayrağa bakıyordu.</p> <p>—Çocuklar bayrağa bakarak okuyorlarmış.</p> <p>—Bayrak yerine sağa sola bakıyorlardı. Çok kötü bir davranıştı (2).</p> <p>—Bayrağımızı takip etmemiz gerekiyor.</p>	6
5. Gür bir sesle (çoşkuyla) okumak	<p>—Yani gür bir sesle okuyorlardı.</p> <p>—Büyük bir coşkuyla söylediğimiz İstiklal Marşımız....</p> <p>—Herkes İstiklal Marşının gür bir sesle söylüyordu (2).</p> <p>—İstiklal Marşı gür bir tonda okunur.</p> <p>—Ahmet coşkulu bir biçimde okuyordu.</p>	6

6. Bayrağı sevme ve ona saygı gösterme	—Bayrağımızı sevmeli ve saygı göstermeliyiz. —Bayrağa karşı saygısızlığın önemsiz olduğunu düşünüyorlardı. — “Bayrağa karşı saygısızlık yapma!” dedim. —O günden sonra İstiklal Marşına saygılı oldu. —Özgürlüğümüzün en büyük sembolü olan Bayrağa saygı duymalıydık.	5
7. İstiklal Marşı okunurken ‘hazır ol’da durma	—Hareket etmeden hazır ol’da durmalıyız. —Çocuklar sallanıp duruyordu. —Ahmet hareket ediyordu.	3

Tablo 27’de deney grubu öğrencilerinin İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. Bu değer ifadelerini belirlemek amacıyla öğrencilere hikayeler yazdırılmış olup, bu hikayelerden değer ifade eden temalar gruplanmıştır. İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerini öğrencilerin yedi temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 27’de görüldüğü üzere; 1- Bayrağın değerini bilmek, 2- İstiklal Marşı okunurken konuşmama, 3- Bağımsızlığımızın sembolü olduğunu bilmek, 4- İstiklal Marşı okunurken bayrağı takip etme, 5- Gür bir sesle (çoşkuyla) okumak, 6- Bayrağı sevme ve ona saygı gösterme, 7- İstiklal Marşı okunurken ‘hazır ol’da durma temalarıdır. Öğrencilerin bu değeri tanımlamada en fazla Bayrağın değerini bilme (9) temasını kullandıkları, en az da İstiklal Marşı okunurken ‘hazır ol’da durma (3) temasını kazandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda kırk iki tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.2. Kontrol Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Kontrol Grubu Öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Bayrağın değerini bilmek	<p>—Nisa bayrağın değerini bilmiyordu.</p> <p>—Bayrağın değerini anlatmıştı (2).</p> <p>—Eren dedesinden bayrağın önemini dinleyince çok duygulanmıştı.</p> <p>—Hepimiz bayrağın değerini anlamıştık (3).</p> <p>—Bayrak kanımız olduğu için değer vermeliydik.</p>	8
2. İstiklal Marşı okunurken konuşmama	<p>—Arkadaşım dikkatimi dağıtmıştı. Sürekli konuşuyordu (3).</p> <p>—İstiklal Marşını okurken arkadaşlarını güldürüyordu (2).</p> <p>—İstiklal Marşı okunurken çocuklar okul dışında saygısızca oynuyorlardı (2).</p>	7
3. Bayrağı ve İstiklal Marşını sevme ve ona saygı gösterme	<p>—İstiklal Marşını her zaman sevmiş.</p> <p>—Arda artık İstiklal Marşını çok seviyordu (4).</p> <p>—İstiklal Marşını çok sevmişti.</p> <p>—Bayrağımızı sevmemiz lazım.</p>	7
4. Bağımsızlığımızın sembolü olduğunu bilmek	<p>—Artık vatanın bir sembolü vardı. O da bayrağımızdı.</p> <p>—Hürriyetimizin simgesi olduğunu anlamış.</p> <p>—Kanlar bayrağımızı çizmişti. O günden sonra bağımsızlığımızın sembolü olmuştur.</p> <p>—Bayrak bağımsızlığımı anlatıyordu (2).</p> <p>—Şehitlerimizin kanı üzerinde oluşan bu şekil bağımsızlığımızın sembolüydü.</p>	6
5. Gür bir sesle (çoşkuyla) okumak	<p>—Çocuk İstiklal Marşını coşkuyla okudu (2).</p> <p>—İstiklal Marşını coşkuyla okumak için sabırsızlanıyordu.</p> <p>—Gür bir sesle okumuştular çocuklar.</p> <p>—Eren gür bir sesle söyledi</p>	5

6. İstiklal Marşı okunurken bayrağı takip etme	—İstiklal Marşı okunurken bayrağı selamlıyordu (2). —İple yukarı doğru çekilen bayrağı izledi. —Al bayrağın dalgalanmasını izliyordu (2).	5
--	---	---

Tablo 28’de kontrol grubu öğrencilerinin İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. İfadelerin gruplanması sonucu, İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerini öğrencilerin altı temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 28’de görüldüğü üzere; 1- Bayrağın değerini bilmek, 2- İstiklal Marşı okunurken konuşmama, 3- Bayrağı ve İstiklal Marşını sevme ve ona saygı gösterme, 4- Bağımsızlığımızın sembolü olduğunu bilmek, 5- Gür bir sesle (coşkuyla) okumak, 6- İstiklal Marşı okunurken bayrağı takip etme temalarıdır. Öğrencilerin bu değeri tanımlamada en fazla bayrağın değerini bilme (7) ve gür bir sesle okuma (7) temasını kullandıkları, en az da İstiklal Marşı okunurken bayrağı takip etme (3) temasını kazandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda otuz sekiz tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi

Deney ve kontrol grubu İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerini kazanmada iki grubun yaklaşık olarak bir birine denk düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenci ifadelerine bakıldığında deney grubunda (7), kontrol grubunda (6) tema oluştuğu görülmektedir (Bkz: Tablo 27–28). Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden farklı olarak ortaya koydukları değer teması İstiklal Marşı okunurken ‘hazır ol’ da durmaktır. Değer belirleme ölçeği İstiklal Marşı ve bayrağa saygı alt boyutunda deney grubu aritmetik ortalaması ile (\bar{X} =25,82; ss: 2,16) kontrol grubu aritmetik ortalamasının (\bar{X} =24,57; ss: 3,38) bir birine denk olduğu görülmektedir (Bkz: Tablo 23). Bu bağlamda, oluşturulan tema sayıları ile değer ifadesi belirten öğrenci sayılarının bir birine yakın olması ve öğrencilerin ilgili değeri benzer cümlelerle belirmiş olmaları öğrencilerin bu değeri her iki grupta da bir birine denk düzeyde kazandıklarını göstermektedir. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan değer

analizi yaklaşımının İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerini arttığı fakat kontrol sınıfına yönelik de anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

4.2.4. DeneY Grubu Dayanışma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

DeneY grubu öğrencilerinin dayanışma değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: DeneY Grubu Öğrencilerinin Dayanışma Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Arkadaşlarına ders konusunda yardım etme	—Bana derslerimde yardımcı olurdu (3). —Yanımdaki arkadaşım bana anlattı (4). —Arkadaşım anlamadığım problemi anlattı (2). —Hikmet, anıl ve ben birlikte ödev yapardık. —Hikmet’e söyledim ve birlikte ödevi yaptık. — “Bizde ansiklopedi sizde ise bilgisayar var.” dedim. “Arkadaş o zaman birlikte ödev yapalım.” dedi (3).	14
2. Arkadaşların sıkıntılarını gidermek	—Çözüm bulmak için arkadaşına yardım ediyordu (5). —Eve giderken arkadaşımın eşyasını taşıdım (3). —Şemsiyesinin altına benimle birlikte üç kişi daha aldı. —İlk heceyi iki kez tekrarlama kusuru vardı. Bu yüzden başkan seçtik. Başkanlıkta zorlana zorlana daha iyi konuşsun diye. —Aramızda para toplayarak Ayşe’yi dershaneye gönderdik. —İslandığımı görünce “Gel ıslanma.” dedi.	12
3. Okula eşyasını getirmeyen arkadaşları ile eşyasını paylaşma	—Her hangi bir eşyasını unutan arkadaşı ile eşyasını paylaşır (3). —Kalemimi unutan arkadaşım kalem verdim. —Arkadaşı ona kalemliginden bir silgi verdi (2). —Erkan arkadaşına kalem ucu veriyordu.	7

4. Arkadaşları ile yiyeceklerini paylaşma	—Leyla, Rukiye ile yiyeceğini paylaşırdı. —İhtiyacı olan arkadaşına yiyeceğinden vermişti (2). —Kantinden bisküvi almıştım. Arkadaşımı görünce hemen birlikte yiyelim dedim (2). —Hikmet beslenme çantasındaki yiyeceklerini arkadaşı ile paylaşmıştı.	6
5. Her zaman arkadaşının yanında olmak	—Her zaman yanımda olacağını hissettirir (2). —Ben oyumu Ayşe'ye vermiştim. Her zaman destek olmayı düşündüm. —Onun her zaman yanımda olduğunu hissettim (2). —Kardeşinizin sizin gibi özelliği olmasa dahi onu sürekli sevin.	6
6. Arkadaşlarının sorunlarıyla ilgilenmek	—Arkadaşlarımın sorununu dinliyor, çözüm için uğraşıyordu (2). —Arkadaşım bana derdinin anlatıyordu (2). —Mehmet'e neden üzgün olduğumu sordu.	5
7. Hastalanan arkadaşlarına ödevini götürme	—Tuba'ya geçmiş olsun diyerek, ödevini teslim edecekti. —Hasta olan arkadaşına telefon açarak ödevi söyledim (2). —Hasta olan arkadaşlara yarınki ödevi götürürken	4

Tablo 29'da deney grubu öğrencilerinin dayanışma değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. İfadelerinin gruplanması sonucu, dayanışma değerini öğrencilerin 7 temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 29'da görüldüğü üzere; 1- Arkadaşlarına ders konusunda yardım etmek, 2- Arkadaşlarının sıkıntılarını gidermek, 3- Okula eşyasını getirmeyen arkadaşı ile eşyasını paylaşma, 4- Arkadaşları ile yiyeceklerini paylaşma, 5- Her zaman arkadaşının yanında olma, 6- Arkadaşlarının sorunlarıyla ilgilenmek ve 7- Hastalanan arkadaşlarına ödevini götürme temalarıdır. Öğrencilerin ilgili değeri tanımlamada en fazla arkadaşlarına ders konusunda yardımcı olma (15) temasını kullandıkları, en az da hastalanan arkadaşına ödevi götürme (4) temasını kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda elli dört tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.5. Kontrol Grubu Dayanışma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dayanışma Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Arkadaşlarına ders konusunda yardım etme	.—Birbirlerine derslerinde yardımcı olurlardı (2). —Derslerinden birbirlerine yardım ediyorlardı (3). —Seda ile Eda bir birlerine derslerinde yardımcı olurdu. — Ödevimi yapmadım. Bana yardım eder misin? —Evet (3). —Arkadaşım Hudey ödevini bitirememişti. Ben ona yardım ettim	10
2. Arkadaşların sıkıntılarını gidermek	—Parasını kaybeden arkadaşımın birlikte ben de aradım (2). —Nisa, arkadaşlarının sıkıntılarını gidermek için çok çaba sarf ederdi. —Rümeysa yazılı kağıdı için para veremeyince, özge kendi parasından verdi (3). —Çok susamıştık. Hudey bize dondurma ısmarladı. —Seda, Eda'nın sıkıntısını gidermeye çalışmıştı (2).	9
3. Arkadaşları ile yiyeceklerini paylaşma	—5-A sınıfı olarak arkadaşlarımızla yiyeceklerimizi paylaşırdık (2). —Hudey yiyeceklerini paylaşıyordu. —Beslenme çantasını unutan arkadaşlarımla ortak yemeğimizi yerdik (3). —Çikolatalı ekmeğimden bana bakan arkadaşşıma verdim.	7
4. Hastalanan arkadaşlarına ödevini götürme	—Ayşegül'e ödevini götürdüm. —Geçmiş olsun diyerek ödevi verip evlerine gittiler (3). —Fehime hasta olan arkadaşına ödevini sürekli götürürdü. —Mehmet okula gelmemişti. Öğretmen, “ kim Mehmet'in ödevini götürecektir” deyince hemen ben dedim.	6

5. Okula eşyasını getirmeyen arkadaşları ile eşyasını paylaşma	—5- A sınıfı olarak eşyalarımızı ortaklaşa kullanabiliriz (2). —Aman Tanrım! Kitabımı unuttum. Hudey hemen benimle birlikte ortaklaşa kullanalım dedi. —Sıradaki arkadaşım bana çok yardım edirdi. Hatta birinde bana kalemimi vermişti (3).	6
6. Sevinçleri paylaşma	—Bursluluk sınavını kazanmıştı. Bize geldi ve birlikte kutladık. —Koşarak bana sarıldı. Çok sevindim.	2

Tablo 30’da kontrol grubu öğrencilerinin dayanışma değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. İfadelerinin gruplanması sonucu, dayanışma değerini öğrencilerin 6 temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 30’da görüldüğü üzere; 1- Arkadaşlarına ders konusunda yardım etme, 2- Arkadaşlarının sıkıntılarını giderme,3- Arkadaşları ile yiyeceklerini paylaşma,4- Hastalanan arkadaşlarına ödevini götürme, 5- Okula eşyasını getirmeyen arkadaşı ile eşyasını paylaşma ve 6- Sevinçleri paylaşma temalarıdır. Öğrencilerin ilgili değeri tanımlamada en fazla arkadaşlarına ders konusunda yardımcı olma (10) temasını kullandıkları, en az da hastalanan sevinçleri paylaşma (4) temasını kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda 40 tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dayanışma Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi

Deney ve kontrol grubunun dayanışma değeri bakımından bir birine denk olmadığı görülmektedir. Öğrenci ifadelerine bakıldığında deney grubunda (7), kontrol grubunda (6) tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalarda birbirinden farklı olarak, sevinçleri paylaşma (Kontrol), her zaman arkadaşının yanında olma ve arkadaşlarının sorunlarıyla ilgilenme (Deney) temaları göze çarpmaktadır (Bkz: Tablo 29–30). Değer belirleme ölçeği dayanışma değeri alt boyutunda deney grubu aritmetik ortalaması ile (\bar{X} =24,82; ss: 1,91) kontrol grubu aritmetik ortalaması (\bar{X} =22,71; ss: 3,13) arasında anlamlı bir farkın varlığı ($p=,00$) öğrencilerin hikayelerine de yansımıştır (Bkz: Tablo 24). Deney ve kontrol grubu ikilisinden ilgili değeri en fazla deney grubunun kullandığı (54) görülmektedir. Kontrol grubunun ilgili değeri kullanma sayısı (40) deney grubuna göre düşüktür. Bu bağlamda, oluşturulan tema farklılığı ile

değer ifadesi belirten öğrenci sayılarının bir birine eşit olmaması öğrencilerin ilgili değeri bir birine denk düzeyde kazanmadıklarını göstermektedir. Buna rağmen, öğrencilerin dayanışma değerine aynı anlamı yükledikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan değer analizi yaklaşımının dayanışma değerini kontrol sınıfına kıyasla daha fazla artırdığı söylenebilir. Bir başka deyişle, değer analizi yaklaşımının dayanışma değerini kazandırmada geleneksel olan değer kazandırma sürecinden daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.2.7. Deney Grubu Akademik Dürüstlük Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin akademik dürüstlük değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Kaynak belirtme	<ul style="list-style-type: none"> —Buluşumu çok beğendiler ve adımı yazarak kullandılar (5). —Ahmet kaynağı yazmamıştı. —Bunu yazdığın kaynak nerede? Öğretmenin kendim yazdım. —Aferin o zaman (2). —“Sargül girl”ün adını değiştirip sanki kendilerinmiş gibi satıyorlar. — “Yüksek kolaylık” icadımı adıımı vermeden yayınlamışlar. —Lina adıımı yazmadan fikirlerimi almış. —Benim adıımı vermeden yayınlamışlardı. Dava açtım (3). 	14
2. Buluş (İcat) çalmanın kötü bir şey olduğu	<ul style="list-style-type: none"> —Bir kişi buluşumu kendi yapmış gibi anlatıyordu (4). —Işınlanma aletini kendi buluşu gibi herkese anlattı. —İcadımın izinsiz üretildiği için çok mutsuz oldum (2). —Köylü kadını döverek buluşunu çaldılar. —Bunu görünce hırsızlıktan bir farkın olmadığını gördüm (2). 	13

	<ul style="list-style-type: none"> —Bu ürünümü başkaları alarak kendi ürünü gibi kullanmışlar. —O ürünü ben yaptım. Neden çaldınız dedim (2). 	
3. Proje çalmadan rahatsızlık duyma	<ul style="list-style-type: none"> —Arkadaşı projesini çalmıştı. Kendi projesi diye yayınladı (4). —Gece gündüz durmadan çalıştım. Ama projemi başkaları çalmıştı. —Artık kimseye projemi çaldırmıyordum. —Onun planı ve tasarısı olduğunu gördüm. Çok üzüldüm. —Çamaşır teli projem akşam çalınmıştı. —Ahmet gece Kaan'ın projesini çalmıştı. —Projelerime patent aldım 	10
4. Kopya çekmenin iyi olmadığı	<ul style="list-style-type: none"> —Gizem Gamze'nin ödevini kopya ederek öğretmene gösterdi. Gamze çok üzüldü. —Teneffüste arkadaşının ödevine bakmaya çalıştı (2). —Arkadaşlarından kopya çekerek ödevini tamamladı (2). —Oysa ben hastaydım. Hasta ziyaretinde ödevimi görmüş ve aynısını yapmış. —Çanta makinemi taklit etmiş. 	7
5. Özet çıkarmada başkalarının cümlelerini aynen alma	<ul style="list-style-type: none"> —İnternette başkasının yazısını olduğu gibi yazdı. —Bilgisayardan kağıda çıkarttı ve olduğu gibi yazdı. —Kitaptan olduğu gibi almıştı. Öğretmenim kızmıştı. —Emre özet diye başkalarının cümlelerini aynen almış. 	4
6. Ödevi farklı kaynaklardan yararlanmış gibi gösterme	<ul style="list-style-type: none"> —Çeşitli kaynaklardan yapmadı. Ama öğretmene öyle gösterdi. —Ödevini çok kaynaktan yapmış gibi yaptı. 	2

Tablo 31'de deney grubu öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. İfadelerinin gruplanması sonucu, akademik dürüstlük değerini öğrencilerin altı temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 31'de görüldüğü üzere; 1- Kaynak belirtme, 2- Buluş (icat) çalmanın kötü bir şey olduğu, 3-Proje çalmadan rahatsızlık duyma, 4- Kopya çekmenin iyi olmadığı, 5- Özet çıkarmada başkalarının cümlelerinin aynen alma ve 6- Ödevi farklı kaynaklardan yararlanmış gibi gösterme temalarıdır. Öğrencilerin ilgili değeri tanımlamada en

fazla kaynak belirtme (14) temasını kullandıkları, en az da ödevi farklı kaynaklardan yararlanmış gibi gösterme (4) temasını kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda 50 tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.8. Kontrol Grubu Akademik Dürüstlük Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin akademik dürüstlük değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Buluş (İcat) çalmanın kötü bir şey olduğu	<p>—Sanki kendi yıllarını harcaayıp emek dökmüştü (4).</p> <p>—Başkaları tarafından kendilerinmiş gibi icadımın kullanılması beni üzdü.</p> <p>—Gülhan’ın buluşunu çalmışlardı.</p> <p>—Buluşumu çalanı döveceğim (2).</p> <p>—Turbo bisikletimi çalarken yakaladım ve polise verdim.</p> <p>—O icadı ben yaptım. Onu çalmaya hakkın yok (2).</p> <p>—Buluşumu çalmışlardı. Çok üzuldüm (2).</p>	13
2. Proje çalmadan rahatsızlık duyma	<p>—Beş yıldan beri çalıştığım projemi çaldılar (2).</p> <p>—Projemi Ahmet’te görünce çok üzuldüm.</p> <p>—Sen ne hakla benim yıllarca üzerinde çalıştığım projemi çalarsın.</p> <p>—Projemi çalanı yakalarsam ilk önce onu uyarırım.</p> <p>—Çalıntılara karşı ilk işim bir dernek kurmak oldu.</p> <p>—Projemi çalana bu işin çok ayıp olduğunu söyledim (3).</p>	9

3. Kaynak belirtme	—Bizlere düşen onların bu çalışmalarını isimlerini belirterek kullanmaktır (2). —Bizler fikirlerin kimlere ait olduğunu yazmalıyız. —Kaynakları tek tek yazdım (2). —Yazılarımı alanlar ismimi kullanarak yazmalılar.	6
4. Proje ya da buluşun başkaları tarafından izinsiz kullanılması	—İnsanlığa katkısı olduğu için üzülmem (2). —Kullanmaları hoşuma gider (4). —Öğrencilere faydası olur (3). —Başkalarına faydalı oldum diye üzülmem (2).	11
	—Böyle bir durumla karşılaşırsam sevinirim (5).	5

Tablo 32’de kontrol grubu öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. İfadelerinin gruplanması sonucu, akademik dürüstlük değerini öğrencilerin dört temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 32’de görüldüğü üzere; 1-Buluş (icat) çalmanın kötü bir şey olduğu, 2- Proje çalmadan rahatsızlık duyma, 3-Kaynak belirtme, 4- Proje ya da buluşun başkaları tarafından izinsiz kullanılması temalarıdır. Öğrencilerin ilgili değeri tanımlamada en fazla buluş çalmanın kötü bir şey olduğu (13) temasını kullandıkları, en az da kaynak belirtme (6) temasını kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda otuz dokuz tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi

Deney ve kontrol grubunun akademik dürüstlük değeri bakımından bir birine denk olmadığı görülmektedir. Öğrenci ifadelerine bakıldığında deney grubunda (6), kontrol grubunda (4) tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalarda birbirinden farklı olarak, kopya çekmenin iyi olmadığı, özet çıkarmada başkalarının cümlelerini aynen alma (Deney) ve proje ya da buluşun başkaları tarafından izinsiz kullanılması (Kontrol) temaları göze çarpmaktadır (Bkz: Tablo 31–32). Deney grubunun dördüncü temasında proje ya da buluşun başkaları tarafından izinsiz kullanılmasının iyi olacağını ve bu konuda sevinilebileceğinin gösteren öğrenciler muhtemelen ilgili

değeri yanlış yorumlamış olabilirler veya kontrol grubu öğretmeni akademik dürüstlük değerini verirken bu değere başka anlamlar yüklemiş olabilir. Çünkü ders kitaplarında değer kazandırma sürecinde izinsiz kullanılmaması gerektiği üzerinde ısrarla durulmaktadır. Değer belirleme ölçeği akademik dürüstlük alt boyutunda deney grubu aritmetik ortalaması ile ($\bar{X}=25,11$; ss: 2,21) kontrol grubu aritmetik ortalaması ($\bar{X}=22,22$; ss: 3,30) arasında anlamlı bir farkın varlığı ($p=,00$) öğrencilerin hikayelerine de yansımıştır (Bkz: Tablo 25). Deney ve kontrol grubu ikilisinden ilgili değeri en fazla deney grubunun kullandığı (50) görülmektedir. Kontrol grubunun ilgili değeri kullanma sayısı (39) deney grubuna göre düşüktür. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubu hikayelerinden oluşturulan temaların farklılaşması ve değer ifadesi belirten öğrenci sayılarının eşit olmaması öğrencilerin ilgili değeri bir birine denk düzeyde kazanmadıklarını göstermektedir. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan değer analizi yaklaşımının akademik dürüstlük değerini kontrol sınıfına kıyasla daha fazla artırdığı söylenebilir. Bir başka deyişle, değer analizi yaklaşımının akademik dürüstlük değerini kazandırmada geleneksel değer kazandırma sürecinden daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.2.10. Deney Grubu Adil Olma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin adil olma değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33: DeneY Grubu Öğrencilerinin Adil Olma Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Adil olma- olmama	<p>—41 şekeri 20’şer 20’şer bölüşünce geriye bir şeker kaldı. Bu şekeri annelerine verdiler. Böylece adil davrandılar.</p> <p>—Adaletli olarak işimi yapıyorum (4).</p> <p>—Çok adil davranmıyordu (2).</p> <p>—Hiç adil değil dedi ve çekip gitti (2).</p> <p>—Ben adil bir öğrenciyim. Başkasının ödevini yaparak öğretmene göstermem (3).</p> <p>—“Adil ol!” dedim (6).</p> <p>—Ablam mı, annem mi? Kilolarına bakarak adil bir şekilde kimin kilolu olduğuna karar verdik.</p> <p>—Adaletli davranan biri olmalıydım (3).</p> <p>—Adil bir şekilde para kazanıyordu. Çok iyi bir satıcıydı (2).</p>	24
2. Ayrımcılık yapmak-yapmamak	<p>—Kızları tahtaya yazıyor, erkekleri yazmıyordu (2).</p> <p>—Sevmediği kişileri tahtaya yazıyor (4).</p> <p>—Yakınlarına dahi adaletli davranıyordu (2).</p> <p>—Neden aynı suçu işleyen ikisine farklı ceza verdi? İkisine de aynı cezayı vermeliydi.</p> <p>—Sevdiği arkadaşının evde yüksek sesle müzik dinlemesine izin verdi.</p> <p>—Ahmet’in babası çocuklarına eşit miktarda mülkünü paylaştırdı.</p> <p>—Sınıf başkanı samimi olan arkadaşını ikaz ediyor, diğerlerini ise tahtaya yazıyordu (2).</p> <p>—Babam beni kardeşlerimden daha az seviyordu.</p>	14
3. Ödev noktasında adil olma	<p>—Arkadaşının ödevine bakıyordu. O hiç adil biri değildi.</p> <p>—Kopya çektiği için adil biri değildi (3).</p> <p>—Bilgisayardan Can’ın ödevini silerek adaletsiz davranmıştı.</p>	5

4. Adaletin yoklunun iyi bir şey olmadığını bilme	—Güçlü olan zayıf olanı ezer (2). —Yaşlı dedeme annem ve babam tahta kaşık vererek adil davranmıyordu. —Benim suçum kuyumcuğu soymak, arkadaşımın suçu adam öldürmek. Mahkeme bana 30, ona 13 yıl verdi. Çok kötü olmuştu. —Hakim samimi arkadaşına ceza vermedi.	5
5. Başkalarına yardım ederek adil olma	—Yoldaki yaşlıya yardım ederek adil olmaya çalıştım. —Otobüste hamile bayana yer verdim ve adil oldum.	2

Tablo 33’de deney grubu öğrencilerinin adil olma değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. İfadelerinin gruplanması sonucu, adil olma değerini öğrencilerin 5 temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 33’de görüldüğü üzere; 1- Adil olma-olmama, 2- Ayrımcılık yapmak-yapmamak, 3-Ödev noktasında adil olma, 4- Adaletin yokluğunun iyi bir şey olmadığını bilme ve 5-Başkalarına yardım ederek adil olma temalarıdır. Öğrencilerin ilgili değeri tanımlamada en fazla adil olma-olmama (24) temasını kullandıkları, en az da başkalarına yardım ederek adil olma (2) temasını kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda 50 tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.11. Kontrol Grubu Adil Olma Değeri İle İlgili Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin adil olma değeri ile ilgili yazmış oldukları hikayelerin çözümlenmesi ile oluşturulan temalar, öğrenci değer ifadeleri ve frekansları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Adil Olma Değeri ile İlgili Hikayelerinden Oluşturulan Temalar, Değer İfadeleri ve Frekanslar

Temalar	Öğrenci ifadeleri	f
1. Adil olma-olmama	<p>—Sahte bir karné hazırladı. Yaptığı hiç adil değildi (2).</p> <p>—Bulduğu telefonu cebine attı. Telefon sahibine kendisinde olmadığını söyledi. Adaletli davranmadı.</p> <p>—Her oyunda hile yapıyordu (4).</p> <p>—Oyunda hile yaptı.</p> <p>—Sen yine adil davranmıyorsun (2).</p> <p>—Çocuğun babası Ahmet amcanın babasını öldürmüş. Ahmet amca da çocuğu öldürmüş. Böylece adalet sağlanmış.</p> <p>—Emre çok adil bir çocuktur.</p> <p>—Cumhurbaşkanı olunca herkese adaletli davrandı.</p> <p>—Bu işin sonunda ölümdé olsa adil olmalıyız (3).</p>	18
2. Ayrımcılık yapmak-yapmamak	<p>—Sevdiği arkadaşını korumak için yalan söylüyordu. Halı sahanın sahibi de yalana inandı. Bu durum hiç adaletli olmadı.</p> <p>—Oyunda sevdiği arkadaşları alıyordu (4).</p> <p>—Kızlardan nefret ediyordu. Sürekli tahtaya yazıyordu (5).</p>	10
3. Adaletin yoklunun iyi bir şey olmadığını bilme	<p>—Bu evde adalet yok. Bu yüzden huzur da yok.</p> <p>—Sürekli abim üstte, ben altta yatıyorum. Ağabeyimle kavga edecektik. Çünkü adil değildi.</p> <p>—Adaletsiz yaşamamalı (2).</p> <p>—Adaletli yaşamayı kanıtlayacağım.</p>	5
4. Hak yememek	<p>—Kimse kimsenin hakkını yememeli.</p> <p>—Doğru ve adil bir şekilde takım oluşturdu.</p> <p>—Hiç kimsenin hakkını yemeyen bir çocuktur.</p> <p>—Ebru kardeşinin hakkını yiyordu.</p>	4

Tablo 34’de kontrol grubu öğrencilerinin adil olma değerine ait kazanım ifadeleri yer almaktadır. İfadelerinin gruplanması sonucu, adil olma değerini öğrencilerin dört temada topladıkları görülmektedir. Bunlar Tablo 34’de görüldüğü üzere; 1-Adil olma-olmama, 2- Ayrımcılık yapmak-yapmamak, 3- Adaletin yokluğunun iyi bir şey olmadığını bilme ve 4- Hak yememek temalarıdır. Öğrencilerin bu değeri tanımlamada en fazla adil olma-olmama (18) temasını kullandıkları, en az da hak yememek (3) temasını kazandıkları görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde toplamda otuz yedi tane değer ifade eden cümle kullanmışlardır.

4.2.12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Adil Olma Değeri İle İlgili Hikayelerinin Değerlendirmesi

Deney ve kontrol grubunun adil olma değeri bakımından bir birine denk olmadığı söylenebilir. Öğrenci ifadelerine bakıldığında deney grubunda (5), kontrol grubunda (4) tema olduğu görülmektedir (Bkz: Tablo 33–34). Değer belirleme ölçeği adil olma alt boyutunda deney grubu aritmetik ortalaması ile ($\bar{X}=25,85$; ss: 1,43) kontrol grubu aritmetik ortalaması ($\bar{X}=22,97$; ss: 2,93) arasında anlamlı bir farkın varlığı ($p=,00$) öğrencilerin hikayelerine de yansımıştır (Bkz: Tablo 26). Deney ve kontrol grubu ikilisinden ilgili değeri en fazla deney grubunun kullandığı (50) görülmektedir. Kontrol grubunun ilgili değeri kullanma sayısı (37) deney grubuna göre düşüktür. Bu bağlamda, oluşturulan tema sayıları ile değer ifadesi belirten öğrenci sayılarının bir birine eşit olmaması öğrencilerin ilgili değeri bir birine denk düzeyde kazanmadıklarını göstermektedir. Buna rağmen, öğrencilerin adil olma değerine aynı anlamı yükledikleri söylenebilir. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan değer analizi yaklaşımının adil olma değerini kontrol sınıfına kıyasla daha fazla arttırdığı söylenebilir. Bir başka deyişle, değer analizi yaklaşımının adil olma değerini kazandırmada geleneksel olan değer kazandırma sürecinden daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.3. DENEY VE KONTROL GRUBU GÖZLEM FORMU BULGULARI

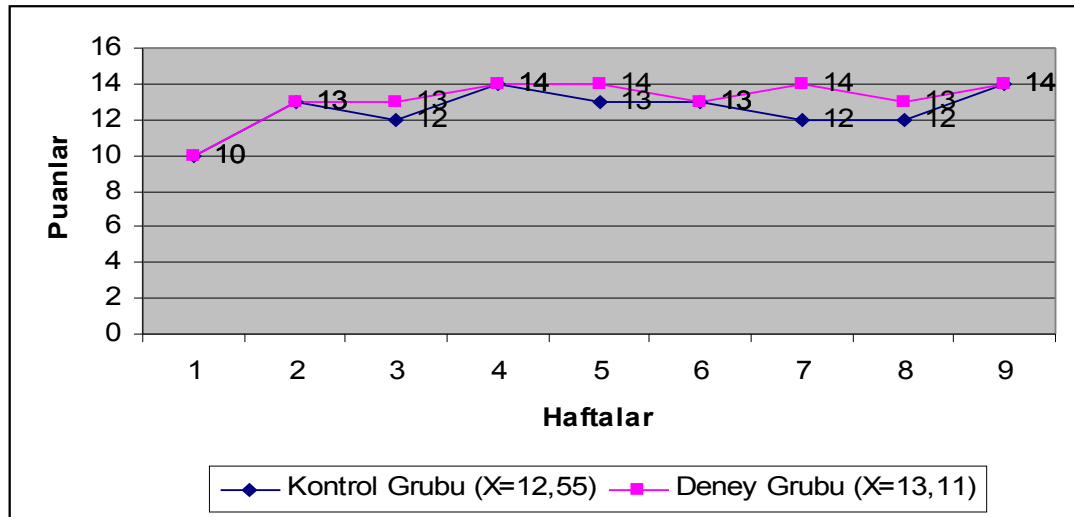
Araştırmanın başlandığı ilk haftadan itibaren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değer kazanımlarını izlemek amacıyla gözlem formu (Bkz: Ek-3) doldurulmuştur.

Öğrencilerin araştırma kapsamında yer bulunan değerlerden aldıkları puanlar haftalık olarak değerlendirilmiş olup, aşağıda her bir değere ait grafikler verilmektedir.

4.3.1. İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeriyle İlgili Bulgu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin haftalık olarak İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri gelişimini gözlemek amacıyla çizgi grafik oluşturulmuş ve Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1: Grupların İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değerinden (Haftalık) Aldıkları Puanlar İle Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları



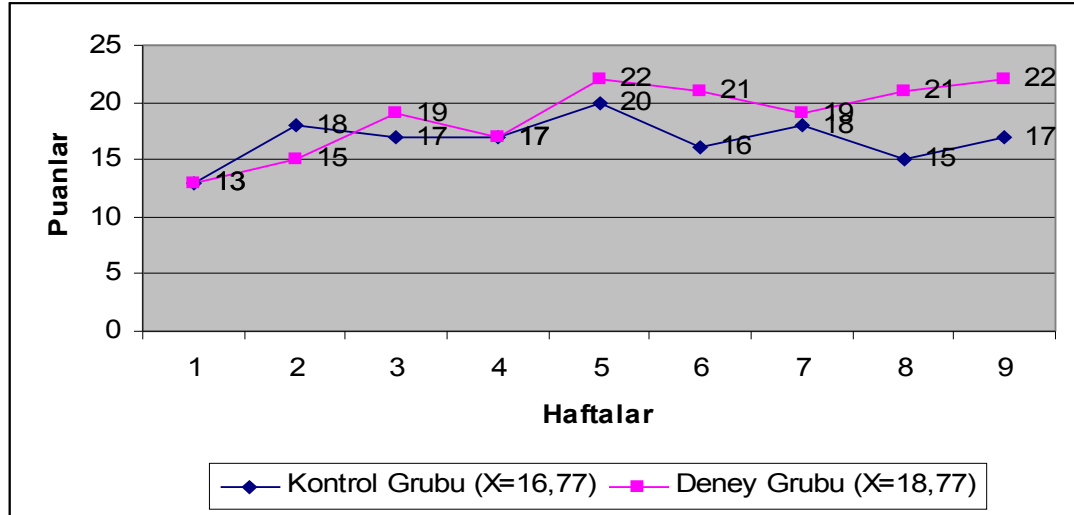
Grafik 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri gelişiminin haftalık izlenmesi amacıyla gözlem formu sonuçları verilmektedir. Gözlem formundan İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerine ait beş tane ifade bulunmaktadır. Gözlem formu üçlü likert olduğu için öğrencilerin haftalık alacakları en yüksek puan 15’tir. Aldıkları puanlara göre; 0–5 arası gözlenilmedi, 6–10 arası kısmen gözlenildi ve 11–15 arası gözlenildi olarak değerlendirilecektir. Bu bağlamda uygulamaya başlanıldığı hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puana göre ilgili değer (10) kısmen gözlenildiği söylenebilir. İlerleyen haftalarda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlara göre ilgili değer gözlenildiği söylenebilir. İlk haftadan itibaren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar bir birine yakındır. İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerinin verildiği son üç haftanın puanları ile ilk altı haftanın puanları arasında da önemli bir fark

bulunmamaktadır. Aynı zamanda deney ($\bar{X} = 13,11$) ve kontrol ($\bar{X} = 12,55$) grubunun uygulama boyunca aldıkları puanların aritmetik ortalamaları da bir birine yakındır. Bu bağlamda öğrencilerin bu değeri bir birine denk düzeyde kazandıkları söylenebilir.

4.3.2. Dayanışma Değeriyle İlgili Bulgu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin haftalık olarak dayanışma değeri gelişimini gözlemek amacıyla çizgi grafik oluşturulmuş ve Grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2: Grupların Dayanışma Değerinden (Haftalık) Aldıkları Puanlar İle Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları



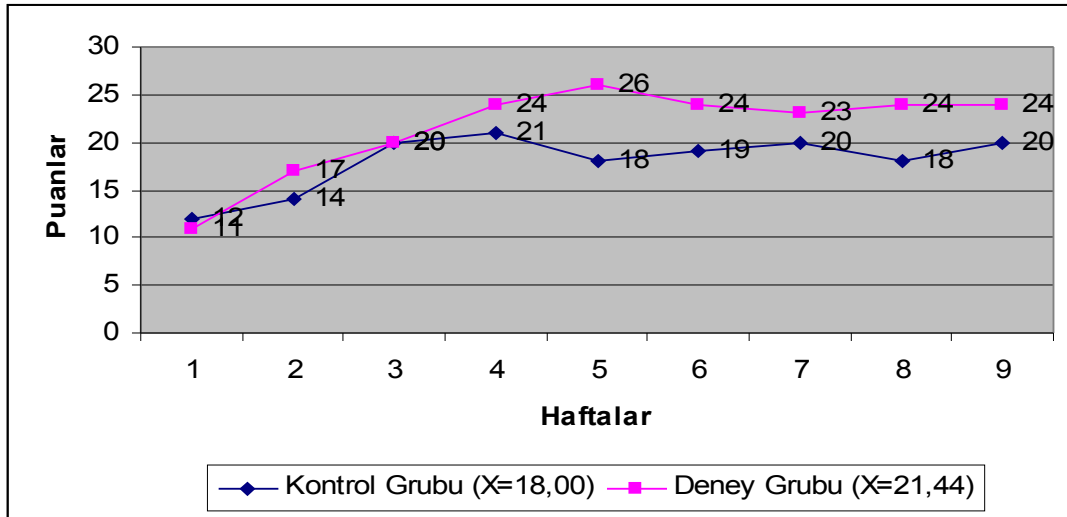
Grafik 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dayanışma değeri gelişiminin haftalık izlenmesi amacıyla gözlem formu sonuçları verilmektedir. Gözlem formundan dayanışma değerine ait sekiz tane ifade bulunmaktadır. Gözlem formu üçlü likert olduğu için öğrencilerin haftalık alacakları en yüksek puan 24’tür. Aldıkları puanlara göre; 0-8 arası gözlenilmedi, 9-16 arası kısmen gözlenildi ve 17-24 arası gözlenildi olarak değerlendirilecektir. Bu bağlamda uygulamaya başlanıldığı hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puana göre ilgili değer (13) kısmen gözlenildiği ve iki grubun bir birine denk olduğu söylenebilir. İlk üç haftada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar bir birine yakındır. Dayanışma değerinin verildiği üç haftalık süreçte (4.5.6) her iki grupta da ilgili değer gözlenildiği görülmektedir. Bununla birlikte deney grubundaki artışın daha

fazla olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin 6. hafta itibarıyla kontrol grubu öğrencilerinden 5 puan fazla aldıkları görülmektedir. Bu durum ilgili değer kontrol sınıfında kısmen gözlenildiğini (16) deney sınıfında ise gözlenildiğini (21) gösterir. Son üç hafta da deney ve kontrol grubu arasında aldıkları puanlar bakımından önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda deney ($\bar{X} = 18,77$) ve kontrol ($\bar{X} = 16,77$) grubunun uygulama boyunca aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında da fark görülmektedir. Bu yüzden, deney grubunda bulunan öğrencilerin ilgili değeri kontrol grubundan daha fazla kazandıkları söylenebilir.

4.3.3. Akademik Dürüstlük Değeriyle İlgili Bulgu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin haftalık olarak akademik dürüstlük değeri gelişimini gözlemek amacıyla çizgi grafik oluşturulmuş ve Grafik 3’de verilmiştir.

Grafik 3: Grupların Akademik Dürüstlük Değerinden (Haftalık) Aldıkları Puanlar İle Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları



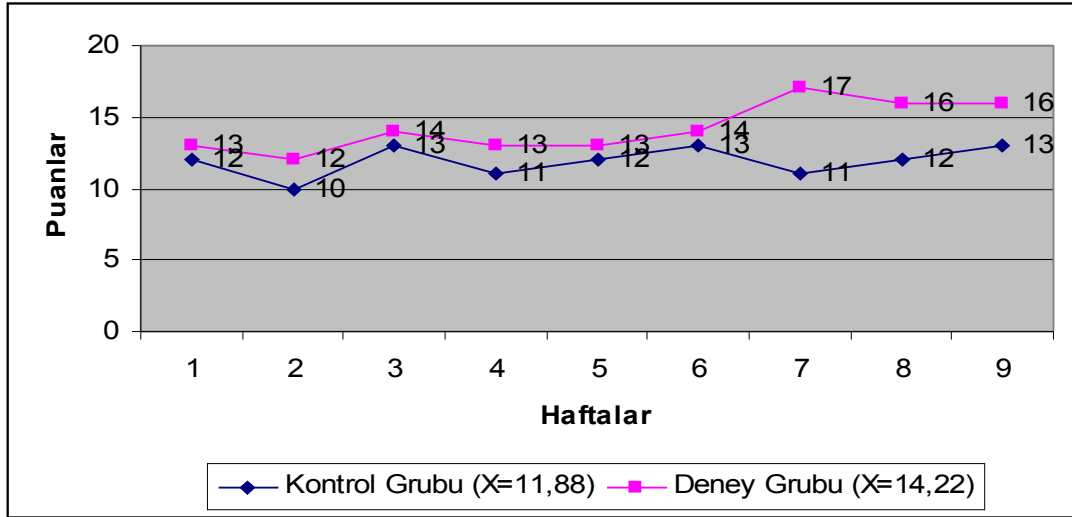
Grafik 3’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik dürüstlük değeri gelişiminin haftalık izlenmesi amacıyla gözlem formu sonuçlarından oluşturulan çizgi grafik verilmiştir. Gözlem formundan akademik dürüstlük değerine ait dokuz tane ifade bulunmaktadır. Gözlem formu üçlü likert olduğu için öğrencilerin haftalık alacakları en yüksek puan 27’dir. Aldıkları puanlara göre; 0-9 arası gözlenilmedi, 10-

18 arası kısmen gözlenildi ve 19-27 arası gözlenildi olarak değerlendirilecektir. Bu bağlamda uygulamaya başlanıldığı hafta deney (11) ve kontrol (12) grubu öğrencilerinin aldıkları puana göre ilgili değer “kısmen gözlenildiği” ve iki grubunda bir birine denk olduğu söylenebilir. İlk üç haftada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar düzenli olarak artmaktadır. İkinci hafta deney grubunun aldığı puan kontrol grubunun aldığı puandan fazla olduğu halde, üçüncü hafta denkleştirilmiştir. Üçüncü haftadan sonra deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar artarken, kontrol grubunun aldığı puanlarda düşme görülmektedir. Akademik dürüstlük değerinin ilk üç hafta içerisinde verilmesine rağmen, deney grubu öğrencilerinin aldığı en yüksek puan (26) beşinci haftada görülmektedir. Bu durum ilgili değer deney grubu öğrencileri arasında tam olarak üçüncü haftadan başlayarak beşinci haftaya kadar gözlenildiğini göstermektedir. Deney grubunun son üç haftasında ilgili değer “gözlenildi” düzeyinde devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise, beşinci haftada düşme (18) gözlenirken, sonraki haftalarda 19–20 puanları arasında düzenli olarak devam ettiği görülmektedir. Son üç haftada deney ve kontrol grubunda akademik dürüstlük değeri “gözlenilmişken”, dokuz hafta boyunca “kısmen gözlenilmiştir”. Aynı zamanda deney ($\bar{X} = 18,77$) ve kontrol ($\bar{X} = 16,77$) grubunun uygulama boyunca aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında da fark görülmektedir. Bu yüzden, deney grubunda bulunan öğrencilerin ilgili değeri kontrol grubundan daha fazla kazandıkları söylenebilir.

4.3.4. Adil Olma Değeriyle İlgili Bulgu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin haftalık olarak adil olma değeri gelişimini gözlemek amacıyla çizgi grafik oluşturulmuş ve Grafik 4’de verilmiştir.

Grafik 4: Grupların Adil Olma Değerinden (Haftalık) Aldıkları Puanlar İle Uygulama Sonrası Aritmetik Ortalamaları



Grafik 4’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin adil olma değeri gelişiminin haftalık izlenmesi amacıyla gözlem formu sonuçlarından oluşturulan çizgi grafik verilmiştir. Gözlem formunda adil olma değerine ait altı tane ifade bulunmaktadır. Gözlem formu üçlü likert olduğu için öğrencilerin haftalık alacakları en yüksek puan 18’dir. Aldıkları puanlara göre; 0-6 arası gözlenilmedi, 7-12 arası kısmen gözlenildi ve 13-18 arası gözlenildi olarak değerlendirilecektir. Bu bağlamda, uygulamaya başlanıldığı hafta deney (13) ve kontrol (12) grubu öğrencilerinin aldıkları puana göre ilgili değerin deney grubunda gözlenildiği, kontrol grubunda ise kısmen gözlenildiği söylenebilir. İlk üç haftada deney (13,12,14) ve kontrol (12,10,13) grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar bir birine yakındır. Adil olma değerinin verildiği son üç haftalık süreçte her iki grupta da ilgili değerin gözlenildiği görülmektedir. Bununla birlikte deney grubundaki artışın daha fazla olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin 6. hafta itibarıyla kontrol grubu öğrencilerinden altı puan fazla aldıkları görülmektedir. Bu durum ilgili değerin kontrol sınıfında 6. hafta itibarıyla kısmen gözlenildiğini (11) deney sınıfında ise gözlenildiğini (17) gösterir. Son iki haftada ise, her iki grupta da “gözlenildi” olarak görülmektedir. Son üç haftada ise, deney ve kontrol grubu arasında aldıkları puanlar bakımından önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, deney ($\bar{X} = 14,22$) ve kontrol ($\bar{X} = 11,88$)

grubunun uygulama boyunca aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında da fark görülmektedir. Bu bakımdan, deney grubunda bulunan öğrencilerin ilgili değeri kontrol grubundan daha fazla kazandıkları söylenebilir.

BEŞİNCİ KESİM

5. SONUÇ, TARTIŞMA, YORUM ve ÖNERİLER

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin değer belirleme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları ve grup puanlarının uygulama öncesi ve sonrası aralarında farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan eşli gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Buna ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmış oldukları hikâyelere ve araştırma boyunca yapılan gözlem formlarına ilişkin sonuçlara da yer verilmektedir.

Ayrıca, alt amaçlarda verilen her bir değer için farklı veri toplama araçlarından (Anket, gözlem ve hikâye) elde edilen sonuçlar ortak olarak ele alınmış olup, bu sonuçlar üzerinde tartışma ve yorum yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda ise, önerilerde bulunulacaktır.

5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde deney ve kontrol grubunun araştırma kapsamında bulunan değerler ile ilgili sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Deney ve Kontrol grubunun araştırma sonrası İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri bakımından bir birine denk olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, deney ($\bar{X}=25,82$; ss: 2,16) ve kontrol ($\bar{X}=24,57$; ss:3,38) grubu İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri son test puanları t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Bkz: Tablo 23).

2. Deney ve kontrol grubu arasında araştırma sonrasında dayanışma değeri bakımından fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkın, deney ($\bar{X}=24,82$; ss:1,91) ve kontrol ($\bar{X}=22,71$; ss:3,13) grubu dayanışma değeri son test puanları arasında yapılan t testi sonucuna göre, deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Bkz: Tablo 24).

3. Deney ve kontrol grubu arasında araştırma sonrasında akademik dürüstlük değeri bakımından fark olduğu görülmektedir. Bu farkın, deney ($\bar{X}=25,11$; ss:2,21) ve kontrol ($\bar{X}=22,22$; ss:3,30) grubu akademik dürüstlük değeri son test puanları arasında yapılan t testi sonucuna göre, deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Bkz: Tablo 25).

4. Deney ve kontrol grubu arasında araştırma sonrasında adil olma değeri bakımından fark olduğu görülmektedir. Bu farkın, deney ($\bar{X}=25,85$; ss:1,43) ve kontrol ($\bar{X}=22,97$; ss:2,97) grubu adil olma değeri son test puanları arasında yapılan t testi sonucuna göre, deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır (Bkz: Tablo 26).

5. Deney grubu İstiklal Marşı ve bayrağa saygı, dayanışma, akademik dürüstlük ve adil olma değeri ön test son test puanları arasında yapılan t testi sonucunda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 15,17,19,21).

6. Kontrol grubu İstiklal Marşı ve bayrağa saygı, dayanışma, akademik dürüstlük ve adil olma değeri ön test son test puanları arasında yapılan t testi sonucunda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 16,18,20,22).

5.2. Tartışma ve Yorum

5.2.1. Deney ve Kontrol Grubu İstiklal Marşı ve Bayrağa Saygı Değeriyle İlgili Tartışma ve Yorum

Deney ve kontrol grubunun her ikisinde de İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri ön test son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu son testleri arasında ise, anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Bkz: Tablo 23). Öğrenci değer kazanımlarını belirlemek için yazdırılan hikâyeler ile gözlem formu sonuçları da bu bulguyu desteklediği gibi, gözlem formu haftalık olarak değerlendirildiğinde İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerinin deney ve kontrol grubunda bir birine yakın düzeyde olduğu görülmektedir (Bkz: Grafik 1). Bu bakımdan, her iki grubun İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerini kazanma düzeyleri arasında fark bulunmamaktadır.

İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri ön test son test aritmetik ortalamasında her iki grupta da artış olmuştur (Bkz: Tablo 15). İki grubun son test aritmetik

ortalamalarında fark görülse de, anlamlı değildir. Her iki grubun deneysel uygulama sürecinde yazdıkları hikâyelere bakıldığında öğrencilerin ortaya çıkan temalardan da ilgili değeri kazanma düzeylerinin bir birine denk olduğu görülmektedir (Bkz: Tablo 27–28). Bu sonuçlara dayanarak, değer analizi yaklaşımının değer kazandırmada (Gültekin, 2007:125; Bacanlı, 1999: 22; Huitt, 2003 :4) etkili olduğu ancak; İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri bakımından geleneksel yaklaşıma göre, yeterince fark oluşturmadığı görülmektedir. Aile ve çevrenin kazanılan değerleri pekiştirmede etkililiği dikkate alındığında (Akbaş, 2004: 249; Baydar, 2009: 127) böyle bir sonucun çıkması doğal karşılanabilir. Araştırmacı tarafından ilgili değere aile tarafından daha objektif ve eşit bir şekilde yaklaşıldığı düşünülmektedir. Akbaş'ın (2004: 225) çalışmasında aynı yönde bulgular elde edilmiş olup, öğrencilerin ulusal değerlere ilişkin maddelerden aldıkları puan ortalamalarının çeşitli değişkenler bakımından değişmediği ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, toplumun bayrak ve İstiklal Marşına saygı gibi ulusal değerler noktasında çok hassasiyet göstermesi olabilir.

Kağıtçıbaşı (1972: 17) ülkemizde ulusa bağlılığın bir değer olarak yaygın ve yüksek düzeyde kabul gördüğünü belirtmektedir. Toplumun ilgili değeri sergilemeyen bireyleri benimsemediği (Sevinç, 2006: 198–199) ve buna bağlı olarak da çocuklarının bu değere karşı ilgisiz kalmamaları gerektiğini düşünmesi, bu değer her iki grupta da bir birine denk düzeyde kazanılmasını sağlamış olabilir. Ayrıca, öğrenciler bu değerle okul dışında birçok yerde (Ulusal bayramlar, gösteri ve törenler vb.) karşılaşmaktadır. Bu bakımdan, öğrencilerin ilgili değeri kazanma düzeyleri bir birine denk düzeydedir.

İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değerinin her iki grupta bir birine yakın olmasında okullarda yapılan törenler de olabilir. Haftada iki gün İstiklal Marşının okunması ve bayrağın göndere çekilip indirilmesi ilgili değer kazanılmasını sağlamış olabilir. Çünkü törenlerden önce yapılan uyarılar (İstiklal Marşı okunurken konuşulmaz. Çocuklar! Sessiz olun vb.) ilgili değere yönelik olmaktadır. Bu durumun çocukları ister istemez İstiklal Marşı ve bayrağa saygı değeri bakımından etkilemiş olacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Dayanışma Değeriyle İlgili Tartışma ve Yorum

Deney ve kontrol grubunun her ikisinde de dayanışma değeri ön test son testleri arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu son testleri arasında ise, deney grubu lehine anlamlı fark bir ortaya çıkmıştır (Bkz: Tablo 24). Öğrenci değer kazanımlarını belirlemek için yazdırılan hikâyeler ile gözlem formu sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Dayanışma değeri ile ilgili hikaye sonuçları incelendiğinde ilgili değeri deney grubu yedi, kontrol grubu altı temada toplamışlardır (Bkz: Tablo 29–30). Gözlem formu sonuçlarında ise, uygulama boyunca grupların aldığı puanların aritmetik ortalamasında deney grubunun daha yüksek olduğu görülmektedir (Grafik 2). Bu bakımdan, her iki grubun dayanışma değerini kazanma düzeyleri arasında fark bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, deneysel uygulama sonrası oluşan bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Dayanışma değeri ön test son test aritmetik ortalamasında her iki grupta da artış olmuştur (Bkz: Tablo 17–18). Bu bağlamda, dayanışma değerini kazandırmada hem değer analizi hem de geleneksel yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, grupların son test aritmetik ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Her iki grubun ilgili değeri hikâyelerinde kullanma sayısı bakımından da deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Ayrıca, gözlem formu dayanışma değeri alt boyutu aritmetik ortalamaları bakımından deney ve kontrol grubu arasında fark görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak, değer analizi yaklaşımının ilgili değeri kazandırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Baydar'ın (2009: 101) çalışmasında, dayanışma değeri bakımından sosyo-ekonomik düzey anlamlı bir farklılık yaratmamakla birlikte, ilgili değer kazanım sürecinde etken olduğu ortaya çıkmıştır. Özensel'in (2003) çalışmasında da aynı yönde bulgular elde edilmiş olup, sosyo ekonomik düzeyin değerlerin kazanılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, deneysel uygulama öncesi grupların sosyo ekonomik düzey bakımından denkleştirilmesi, deneysel uygulama sonrası değerlendirmelerde deney grubu lehine anlamlı bir farkın çıkmasında asıl etkenin deney grubuna uygulanan değer analizi yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır.

Akbaş'ın (2004: 233) çalışmasında, geleneksel değerler içerisinde yer alan yardımsever olma, dayanışma gibi değerleri öğrencilerin “sıklıkla” düzeyinde sergiledikleri görülmektedir. Bu araştırmanın ön test puanlarına bakıldığında ise, öğrencilerde bu değerlerin "Kısmen gözlenildiği" görülmüştür. Grupların gözlem formu aritmetik ortalamalarına göre, deney grubunda dayanışma değerinin uygulama sonrasında “gözlenildiği”, kontrol grubunda ise, “kısmen gözlenildiği” anlaşılmaktadır. Bu bakımdan, dayanışma değerini kazandırmada değer analizi yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Gültekin'in (2007: 132) çalışmasında, değer analizi yaklaşımının uygulandığı öğrenciler diğer değer kazandırma yaklaşımının uygulandığı öğrencilere göre, hem ön değerlendirmede hem de son değerlendirmede hoşgörü değerine yönelik daha gerçekçi bir tutum içinde olmuşlardır. Bu çalışmada, değer analizi yaklaşımının uygulandığı grubun ilgili değeri kazanma düzeyleri dikkate alındığında, değer analizi yaklaşımının değer kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, dayanışma değerinin kazandırılması sürecinde değer analizi yaklaşımının kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

5.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Dürüstlük Değeriyle İlgili Tartışma ve Yorum

Deney ve kontrol grubu akademik dürüstlük değeri ön test son testleri arasında her iki grupta da son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu son testleri arasında ise, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır (Bkz: Tablo 25). Öğrenci değer kazanımlarını belirlemek için yazdırılan hikayeler ile gözlem formu sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Akademik dürüstlük değeri ile ilgili hikaye sonuçları incelendiğinde ilgili değeri deney grubu altı, kontrol grubu dört temada toplamışlardır (Bkz: Tablo 31–32). Gözlem formu sonuçlarında ise, uygulama boyunca grupların aldığı puanların aritmetik ortalamasında deney grubunun daha yüksek olduğu görülmektedir (Grafik 3). Bu bakımdan, her iki grubun akademik dürüstlük değerini kazanma düzeyleri arasında fark bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, deneysel uygulama sonrası oluşan bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Akademik dürüstlük değeri ön test son test aritmetik ortalamasında her iki grupta da artış olmuştur. Bu durumda, akademik dürüstlük değerini kazandırmada hem değer analizi hem de geleneksel yaklaşımın etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, grupların son test aritmetik ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Her iki grubun ilgili değeri hikâyelerinde kullanma sayısı bakımından da deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Ayrıca, gözlem formu akademik dürüstlük değeri alt boyutu aritmetik ortalamaları bakımından deney ve kontrol grubu arasında fark görülmektedir. Bu sonuçlar değer analizi yaklaşımının ilgili değeri kazandırmada daha fazla etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Akbaş'ın (2004: 236) araştırması, sosyo-ekonomik durumun bazı değerler üzerinde önemli farklılıklar yarattığını, bazı değerler üzerinde ise etkili olmadığı ortaya koymaktadır. Farklılık bulunan değerlerden bir tanesi “bilimsel olmak” değeridir. Bu açıdan, akademik dürüstlük değerini kazandırma aşamasında grupların sosyo ekonomik düzey bakımından denkleştirilmesi olumlu olmuştur. Bilimsel değerlerin akademik dürüstlük değeri ile örtüşen yanlarının olması, böyle bir eşitlemenin önemli olduğunu göstermiştir.

Karaduman'ın (1985: 81) sosyo-ekonomik düzeyi farklı üç okulda yaptığı çalışmada, özgürlük, hayatta başarılı olmak, dürüstlük, sağlık ve geniş görüşlülük değerleri bütün sosyo-ekonomik seviyelerde, yaş gruplarında ve iki cinsiyette de önemli bulunmuştur. Bu çalışmada ise, deneysel uygulamaya başlangıcında öğrencilerde akademik dürüstlük değeri “kısmen gözlenilmiştir.” Bu bakımdan, dürüstlük değerinin alt boyutu kabul edebileceğimiz akademik dürüstlük değerini öğrencilerin kısmen de olsa sergiledikleri söylenebilir. Deneysel uygulamanın başlangıcında iki grubunda akademik dürüstlük değeri bakımından birbirine denk olması ilgili değerlerin bir şekilde öğrencilerde kısmen geliştiğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ise, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmakta olup, ilgili değerlerin “gözlenir” olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple, deney grubunda akademik dürüstlük değeri artışının değer analizi yaklaşımından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gözlem formu verileri incelendiğinde (Grafik 3) akademik dürüstlük değerinin verildiği üç hafta sonrası grupların değerleri bir birine denk düzeyde kazandıkları görülmektedir. Dördüncü haftadan itibaren ise, kontrol grubunda ilgili değer deney grubuna göre, daha az sergilendiği anlaşılmaktadır. Bu durum deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ilgili değeri verme zamanlarının farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir.

5.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Adil Olma Değeriyle İlgili Tartışma ve Yorum

Deney ve kontrol grubu adil olma değeri ön test son testleri arasında her iki grupta da son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu son testleri arasında da, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır (Bkz: Tablo 26). Öğrenci değer kazanımlarını belirlemek için yazdırılan hikayeler ile gözlem formu sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Grafik 4). Bu bakımdan, her iki grubun adil olma değerini kazanma düzeyleri arasında fark bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, deneysel uygulama sonrası oluşan bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Adil olma değeri ön test son test aritmetik ortalamasında her iki grupta da artış olmuştur (Bkz: Tablo 33–34). Bu bağlamda, adil olma değerini kazandırmada hem değer analizi hem de geleneksel yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, grupların son test aritmetik ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Her iki grubun ilgili değeri hikâyelerinde kullanma sayısı bakımından da deney grubu lehine bir fark bulunmuştur. Ayrıca, gözlem formu adil olma değeri alt boyutu aritmetik ortalamaları bakımından deney ve kontrol grubu arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, değer analizi yaklaşımının ilgili değeri kazandırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

İlköğretim programlarının tümünde adil olma, dürüst olma, sorumluluk sahibi olma, saygılı olma gibi temel değerlere yer verilmelidir. Bu değerlerin kazandırılması için etkinlikler yapılmalı, örnek olaylar incelenmeli, adil ve dürüst olmayan insanların bulunduğu toplumlarda hangi tür problemlerle karşılaşılacağı analiz edilmelidir (Akbaş, 2006: 23). Tavsiye edilen bu etkinliklere değer analizi yaklaşımında yer verilmektedir. Değer kazandırmada özellikle problemin analiz edilmesi değer analizi

yaklaşımının özünü oluşturur. Araştırmada deney grubunun kontrol grubuna göre, daha başarılı olması belirtilen bu durumdan kaynaklanmış olabilir. Çünkü ilgili değerlerin kazandırılmasında kullanılan etkinliklerde analizler yapılmıştır. Bu sebeple, adil olma değerinin kazandırılması sürecinde değer analizi yaklaşımını kullanmanın etkili olduğu düşünülmektedir.

5.3.ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

- 1- Araştırma kapsamında bulunan değerlerin kazandırılmasında değer analizi yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu, bu sebeple de ilgili değerlerin kazandırılmasında değer analizi yaklaşımının kullanılması gerektiği;
- 2- Farklı değer kazandırma yaklaşımları ve bu yaklaşımlara bağlı kalınarak hazırlanan etkinliklerle sosyal bilgiler programının yeniden düzenlenmesi;
- 3- Araştırma dört değerle (İstiklal Marşı ve bayrağa saygı, akademik dürüstlük, dayanışma ve adil olma) sınırlı kalmıştır. Programda yer alan diğer değerler ve değer kazandırma yaklaşımları üzerinde de çalışmalar yapılması;
- 4- Programda yer alan değer kazandırma yaklaşımlarının öğretmenlere hizmet içi eğitim vb. etkinliklerle anlatılması;
- 5- Değerlerin kazandırılacağı ders saatlerinin değer kazandırma yaklaşımlarının uygulanmasını aksatmayacak ölçüde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ADA, S., BAYSAL, Z. N. ve KORUCU, S. (2005). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf içi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 3(10), ss. 7-18.
- AKBAŞ, Oktay. (2004). **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKBAŞ, Oktay. (2007), “**Öğretmen Adaylarının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Adil Olma” Değerinin Öğretimine Yönelik Yeterliklerinin Belirlenmesi**”, (Yılmaz, A ve Gürsul F.) Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. S: 715–719.
- ARMAĞAN, Mustafa. (2006). **Abdülhamit’in Kurtlarla Dansı**. Ufuk Kitap Yayınları. İstanbul.
- ARSLAN, C. (2006). **Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavı Eğitim Bilimleri Kitabı**. (Edt: Arslan, C.) Ankara. İhtiyaç Yayıncılık
- ARSLAN, Ş. Z. & YAŞAR, T. Fatma (2003). Yükselen “Değer” Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. **Değerler Eğitimi Dergisi**, Sayı 1
- ARWECK, E & NESBİTT, E. (2004). Values education: The development and classroom use of an educational programme. **British Educational Research Journal** Vol. 30, No. 2.
- BACANLI, Hasan. (1999). **Duygusal Davranış Eğitimi**. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- BALAT UYANIK, G. (2006). Okullarda Neden Değerler Eğitimi Çalışmaları. **İlk Öğretmen Dergisi**. Ekim.

- BAYDAR, Pelin. (2009). **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- BİLGİN, N. (1995). **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- BOLAY, H. Süleyman. (2003). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. **Değerler Eğitimi Dergisi**. Yıl:1 sayı:1
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:32. 470–481
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ÇAKMAK, K.E. AKGÜN, E.Ö. KARADENİZ, Ş. DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi Yayınları. Ankara
- CAFOĞLU, Zuhale ve SOMUNCU, Demet. (2000). **Global Value in Education and Character Education**. ED:449449
- DİLMAÇ, B. (2002). **İnsanca Değerler Eğitimi**. Ankara. Nobel Yayınları.
- DOĞANAY, Ahmet. (2006). Değerler Eğitimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Edt: Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DAVIDSON, L. ve Stokes, L. (2001). **Educators' Perceptions Of Character Education** (ERIC Document Reproduction Service No: ED461923). (23. 01. 2009 tarihinde www.cu.edu.tr adresinden alınmıştır.)
- EDAM. (2005). **PERESE: Karakter Okulu Öğretmen Kitabı**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- EDGİNGTON, Linda. (1993). **Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching Values in Arizona**. www.eric.com ed: 386 270

- EKŞİ, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. **Değerler Eğitimi Dergisi**, cilt:1. sayı:1. 79–96.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (1998) **Gelişim, Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERDEM, A. Rıza. (2003). “Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler”. **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt I Sayı 4.
- EVİN, İlke ve KAFADAR, Osman. (Tarihsiz). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Olarak Çözümlemesi**.
- FERNANDES, Lydia (1999). **Value Personalisation: A Base for Value Education**. www.eric.ed.gov, ERİC Document: ED 434 880.
- GÖNGÖR, Erol. (1993). **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar**. Ötüken Yayınevi, İstanbul
- GÜLTEKİN, F. (2007). **Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin “Hoşgörü” değeri anlayışlarının Gelişimine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim dalı, Tarih Öğretimi Bilim Dalı
- HALSTEAD, J. Mark ve TAYLOR, Monica, J. (2000). Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research. **Cambridge Journal of Education**. 30, 2. p 169–202.
- HASSAN, E, K. ve KAHİL, R. (2005). The Effect of "Living Values: An Educational Program" on Behaviors and Attitudes of Elementary Students in a Private School in Lebanon. **Early Childhood Education Journal**. Vol. 33, No. 2, October 2005 (© 2005)
- JOSEPHSON, M. ve JACKSON, T. **Making It Happen: Values Education in Arizona Schools**

- KALAYCI, Şeref. (2008). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara. Asil yayıncılık.
- KARADUMAN, Misket. (1985). **15-19 Yaşlarındaki Lise Öğrencilerinin Değer Sıralaması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- KARASAR, Niyazi. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- KİM SUH, Bernady.,TRAİGER, Jerome. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies And Literatruer Curricula. **Education**. Vol:119, Issue 4. 723–727
- KORKMAZLAR, Ümran. (2001). Son Çocukluk Dönemi (6-12 yaş), **Ana Baba Okulu**, Remzi Kitabevi, İstanbul
- KUÇURADİ, İ. (2003). **İnsan ve Değerleri**. Ankara. Türkiye Felsefe Kurumu.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2004). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara Nobel Yayın Dağıtım.
- LİCKONA, Thomas (1991). **Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility**. Bantom books
- LİCKONA, T. (1996). Eleven Principle of Effective Character Education. **Journal of Moral Education**, 25, 93–100.
- LIPE, D. (tarihsiz). A Critical Analysis Of Values Clarification. Apologetics Press, Inc. 230 **Landmark Drive Montgomery**, Al 36117 U.S.A.
- LEMİNG, James (1999). **Teaching Values in Social Studies Education, Past Practices and Current Trends**.
http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm
- MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- . (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- ÖZGÜVEN, E. İbrahim. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara. Yeni Doğu Matbaası.
- REBOUL, Oliver. (Çev: IZGAR, Hüseyin). (1995). Değerlerimiz Evrensel midir? **Eğitim Yönetimi**, Sayı:3, 363-375
- REFSHAUGE, H.A. (2004). **“Values in NSW Public Schools”** A Ministerial Statement by Hon Andrew Refshauge, MP, Deputy Premier Minister for Education and Training and Minister for Aboriginal Affairs. Supported by the Federation of Parents and Citizens’ Associations of NSW, NSW Teachers Federation, Primary Principals’ Association, Secondary Principals’ Council and Public Education Council. www.schools.nsw.edu.au.
- RESNİK, D., (2004). **Bilim Etiği**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- SARI, E. (2005), “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 3 (10), 73-88.
- SARI, Mediha. (2007). **Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde Örtük program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- SELÇUK, Ziya. (2001). Etkili Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasını Etkileyen Etmenler, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı:21, 16-19
- SENEMOĞLU, Nuray. (2007). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretme**, Gönül Yayıncılık. Ankara
- SEZGİN, Feridun. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlere İlişkin Önem Sıralamaları. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 27. Sayı: 1

- SÖNMEZ, V. (1999). **Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlışlıklar**, Eğitim Araştırmaları, Anı yayıncılık.
- ŞAHİN, Tuba, Baki ve ÇAKIR, Özlem Sıla (2000). **İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersine karşı Tutumları, Akademik Benliklerinin Kavrama ve Bilişsel Öğrenme düzeyleri**. ODTÜ
- ŞEN, Ülker (2007). **Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. GAZİ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
- TATTO, Maria.,TAPÍA, Medardo.,VARELA, Armando., RODRÍGUEZ, Michael (2001). Esaming Mesico's Values Education İn A Globally Dynamic Contest, **Journal Of Moral Education**, Vol:30, 173-198
- THOMPSON, W.M. (2002), **“The Effect of Character Education on Student Behavior”**. Doctor in Education, USA (www.cu.edu.tr)
- TILLMAN, Diane (2000). **Living Values Activities for Young Adults**. Deerfield Beach-Florida: Health Communications inc.
- TITUS, D. N. **“Values Education in American Secondary Schools”** Paper presented at the Kutztown University Education Conference.- (Kutztown, PA, September 16, 1994). <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/titus.htm>
- TOKDEMİR, M. A. (2007), **“Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”**, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- TURAN, Selahattin ve AKTAN, Dilek. (2008). “Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler.” **Bahar Dergisi**. Cilt:6 , Sayı:2
- ULUSOY, K. (2003). **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ULUSOY, K. (2007). **Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel Ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÜNAL, Cavit. (1980). **Genel Tutumların Veya Değerler Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma**, Ankara Üniversitesi, DTCF Yayınları No:1, Ankara
- VARIŞ, F. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**, Alkım Yayınevi, İstanbul
- YILMAZ, M. (2007) Öğrenme Stili ve Değer Eğitimi, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Yıl: 1, Sayı: 2
- YAZICI, K. (2007). **Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış**. <http://sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/kaynaklar.htm> adresinden 20 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.
- www.curriculum.edu.au/values

DEĞER BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçek, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programında yürütülen, "5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Kazandırılmasında Kullanılan Değer Analizi Yaklaşımının Etkililiğinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili araştırma için hazırlanmıştır.

Ölçek "Kişisel Bilgiler" ve "Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanması Gereken Değerler" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçektete bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz.

Ayrıca hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız Aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplamamız büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya olan katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Mehmet KURTULMUŞ

Yrd. Doç. Dr İsmail GELEN
MKÜ Eğitim Fakültesi

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz: () 1. Kız () 2. Erkek () Kat kaloriferi
- 2) Babanızın öğrenim durumu () Hiçbir okul mezunu değil () İlkokul () Ortaokul/ lise mezunu () Üniversite mezunu () İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora) 8) Babanızın mesleği/yaptığı iş () İşçi (toprak, sanayi) () Çiftçi (kendi toprağında) () Memur () Esnaf/ tüccar () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
- 3) Annenizin öğrenim durumu () Hiçbir okul mezunu değil () İlkokul () Ortaokul/ lise mezunu () Üniversite mezunu () İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora) 9) Annenizin mesleği/yaptığı iş () Ev kadını () İşçi (toprak, sanayi) () Memur () Esnaf/ tüccar () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
- 4) Ailenizdeki birey sayısı (siz dâhil) () 8 ve yukarı () 6-7 kişi () 4-5 kişi () 3 kişi 10) Ailenizin ortalama geliri () 500 YTL' den az () 501-1.000 YTL arası () 1.001-1.500 YTL arası () 1.501-2.000 YTL arası () 2001 YTL ve yukarısı
- 5) Oturduğunuz ev () 1. Kira () 2. Kendinize ait () 3. Lojman 11) Ailenizin sahip olduğu eşyalar; (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa parantez içine rakamla belirtiniz.) () Buzdolabı () Derin dondurucu () Bulaşık makinesi () Ev (daire) () Otomatik çamaşır makinesi () CD'li ve kumandalı müzik seti () Uydulu ve kablolu TV () Özel araba () Bilgisayar () Yazlık ev
- 6) Evinizdeki oda sayısı (mutfak hariç) () Tek oda () Tek oda ve salon () 2 oda ve salon () 3 oda ve salon () 4 ve daha fazla oda ve salon
- 7) Oturduğunuz evin ısıtma düzeni () Soba () Kalorifer

BÖLÜM 2

ÖĞRENCİ DEĞER İFADELERİ	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Ders içi tartışmalarda sadece samimi olduğum arkadaşlarımın fikrini desteklerim.			
2. Bir öğrencinin sınavda kopya çekmesini doğru bulmam.			
3. İstiklal Marşı okunurken konuşan insanlardan rahatsız olurum.			
4. Arkadaşlarımın sorunları beni ilgilendirmez.			
5. Okulda yiyecek getirmeyi unutan arkadaşlarımla yiyeceklerimi paylaşıyorum.			
6. Yaptığım çalışmada yararlandığım kaynakların isimlerini belirtirim.			
7. Proje ödevlerini bulamadığım zaman diğer sınıflardaki arkadaşlarımın proje ödevini alırım.			
8. Sınıf başkanı olsaydım, samimi olduğum arkadaşlarımın hatalarını görmezden gelirdim.			
9. Grup çalışmalarında görevler dağıtılırken herkese eşit düzeyde görev verilmesini isterim.			
10. Bana göre İstiklal Marşı'nın herhangi bir şarkıdan farkı yoktur.			
11. Okulda İstiklal Marşı'nın her hafta okunması gereksizdir.			
12. Arkadaşlarıma zorlandıkları derslerde yardım ederim.			
13. Arkadaşlarım sınıf düzenlemesi yaparken kendi işimle ilgilenirim.			
14. Verilen konunun özetini çıkartırken cümleleri kitaplardan olduğu gibi alırım.			
15. Öğretmenimin sınavda bana yanlışlıkla fazla puan verdiğini anlarsam, bunu öğretmenime söylerim.			
16. Ülkemizin sporcuları dünya birincisi olduğunda İstiklal Marşı'mızın okunması beni gururlandırır.			
17. İstiklal Marşı'nı ezbere okumaktan hoşlanırım.			
18. Sınıfça düzenlenen gezilere katılmayı severim.			
19. Verilen bir ödevi tamamlamak için farklı kaynaklardan bilgi toplamaya çalışırım.			
20. Sevmediğim kişilere ait olsa bile doğru bulduğum fikirleri desteklerim.			
21. Bir fabrikada patron olsaydım, işçilerimin hak ettikleri ücreti almaları için elimden geleni yapardım.			
22. Bana yapılmasını istemediğim bir şeyi başkasına yapmam.			
23. İstiklal Marşı'nı coşkuyla okurum.			
24. Ülkemizin sporcuları dünya birincisi olduğunda bayrağımızın en yüksekte olması beni gururlandırır.			
25. Özel günlerinde arkadaşlarımın yanında bulunmak için çaba gösteririm.			
26. Her insan kendi hatalarının sonucuna katlanmalıdır.			
27. Ödevlerimi yapamamışsam, öğretmenime doğru gerekçe belirtirim.			
28. Öğretmenimiz "Dersi anladınız mı?" diye sorarsa, doğruyu söylerim.			
29. Bir yarışmada birinci olmak için gerekirse hile yapabilirim.			
30. Arkadaşlar arasındaki tartışmalarda sevmediğim kişilere bile haksızlık yapılmasını engellemeye çalışırım.			
31. Ulusal bayramlarda her tarafta bayrağımızın asılması beni çok mutlu eder.			
32. İstiklal Marşı okunurken bayrağı göndere ben çekmek isterim.			
33. Grup çalışmalarında arkadaşlarımın çalışmasına yardım ederim.			
34. Sınıfça yapılan etkinliklere öğretmenim istediği için katılırım.			
35. Ödevlerimi yapmadığım zaman derse girmeden önce arkadaşlarımın ödevlerine bakarak ödevimi yaparım.			
36. Söylediklerimdeki yanlışlar anlatıldığında kabul etmekte zorlanmam.			

ÖĞRENCİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerini ifade eden cümleler yer almaktadır. Cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesine (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerden hiçbirini cevapsız bırakmayınız. Araştırmaya olan katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Mehmet KURTULMUŞ

Yard. Doç. Dr. İsmail GELEN

Yüksek Lisans Öğrencisi

MKÜ Eğitim Fakültesi

BÖLÜM 1

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1. Sosyal bilgiler dersini severim.					
2. Sosyal bilgiler dersinin bir an önce bitmesini isterim.					
3. Sosyal bilgiler dersine girerken büyük bir sıkıntı hissedirim.					
4. Sosyal bilgiler dersini çalışmayı severim.					
5. Sosyal bilgiler dersini öğrenmekte güçlük çekerim.					
6. Sosyal bilgiler dersini günlük yaşamımda kullanırım.					
7. Sosyal bilgiler dersinde daha fazla derse katılmak isterim.					
8. Sosyal bilgiler dersini çalışırken canım sıkılır.					
9. Sosyal bilgiler dersinden hoşlanırım.					
10. Sosyal bilgiler dersinden nefret ederim.					
11. Sosyal bilgiler dersi çok eğlencelidir.					
12. Diğer derslere göre sosyal bilgiler dersini daha çok severek çalışırım.					
13. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerim günlük yaşamımda işime yarar.					
14. Arkadaşlarımla sosyal bilgiler dersi konularını tartışmaktan zevk alırım.					
15. Sosyal bilgiler dersini öğrenmek gereksizdir.					
16. Sosyal bilgiler dersi benim için ilgi çekicidir.					
17. Sosyal bilgiler dersi gereksiz bir derstir.					
18. Sosyal bilgiler dersi benim eğitimim için gereklidir.					
19. Kendi yaptığım malzemelerle sosyal bilgileri daha iyi öğrenirim.					
20. Sosyal bilgiler dersi beni ürkütür.					
21. Sosyal bilgiler dersinde konuyla ilgili kendim malzeme yapmak isterim.					
22. Zorunlu olmasam sosyal bilgiler dersini almam.					
23. Sosyal bilgilere ayrılan ders saatinin daha fazla olmasını isterim.					
24. Sosyal bilgiler dersi sınavından korkarım.					
25. Sosyal bilgiler dersi laboratuvarlı olursa daha çok zevk					

alırım.					
26. Çalışma zamanımın çoğunu sosyal bilgilere ayırmak isterim.					
27. Laboratuar malzemelerinin kullanılmasını bilmediğim için sosyal bilgiler dersinden korkarım.					

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda sıralanan değer ifadeleri genel olarak sınıf adına değerlendirilecektir. Hangi davranışlar sınıfça sergileniyorsa, o ifadenin karşısına (X) işareti konulacaktır. Bu form haftada bir kez deney ve kontrol sınıfları adına doldurulacaktır.

<u>Genel olarak öğrenciler:</u>	Gözlemitdi	Kısmen gözlemitdi	Gözlemitmedi
1. Ders içi tartışmalarda sadece samimi olduğu arkadaşlarının fikrini destekler.			
2. Sınavda kopya çekilmesini doğru bulmazlar.			
3. İstiklal Marşı okunurken konuşan insanlardan rahatsız olurlar.			
4. Arkadaşlarının sorunları ile ilgilenmezler.			
5. Okulda yiyecek getirmeyi unutan arkadaşlarıyla yiyeceklerini paylaşırlar.			
6. Yaptıkları çalışmalarda yararlandığı kaynakların isimlerini belirtirler.			
7. Proje ödevlerini bulamadıkları zaman diğer sınıflardaki arkadaşlarının proje ödevini alırlar.			
8. Samimi oldukları arkadaşlarının hatalarını görmezden gelirler.			
9. Grup çalışmalarında görevler dağıtılırken herkese eşit düzeyde görev verilmesini isterler.			
10. Arkadaşlarına zorlandıkları derslerde yardım ederler.			
11. Arkadaşları sınıf düzenlemesi yaparken kendi işleriyle ilgilenirler.			
12. Verilen konunun özeti çıkarırken cümleleri kitaplardan olduğu gibi alırlar.			
13. Sınıfça düzenlenen gezilere katılmayı severler.			
14. Verilen bir ödevi tamamlamak için farklı kaynaklardan bilgi toplamaya çalışırlar.			
15. Sevmediği kişilere ait olsa bile doğru buldukları fikirleri destekler.			
16. Kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına da yapmazlar.			
17. İstiklal Marşı'nı coşkuyla okurlar.			
18. Özel günlerinde arkadaşlarının yanında bulunmak için çaba gösterirler.			
19. Ödevlerini yapamamışsa, öğretmenlerine doğru gerekçe belirtirler.			
20. Öğretmenimiz "Dersi anladınız mı?" diye sorarsa, doğruyu söylerim.			
21. Arkadaşlar arasındaki tartışmalarda sevmediği kişilere bile haksızlık yapılmasını engellemeye çalışırlar.			
22. Ulusal bayramlarda her tarafta bayrağımızın asılmasından mutluluk duyarlar.			
23. İstiklal Marşı okunurken bayrağı göndere çekmek isterler.			
24. Grup çalışmalarında arkadaşlarının çalışmalarına yardım ederler.			
25. Sınıfça yapılan etkinliklere öğretmenleri istediği için katılırlar.			
26. Ödevlerini yapmadıkları zaman derse girmeden önce arkadaşlarının ödevlerine bakarak ödevlerini yaparlar.			
27. Söylediklerindeki yanlışlar anlatıldığında kabul etmekte zorlanmazlar.			
28. Okulda İstiklal Marşı'nın her hafta okunması gereksiz görürler.			

DERS PLANI 1 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40+40
Ünite	Gerçekleşen Düşler
Kazanımlar	1. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır. 2. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.
Kullanılacak yaklaşım	Değer Analizi
Kavramlar	Bilim adamı, katalog, mikrobiyoloji, patent, karteks
Yöntem -teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım,
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, fotoğraflar, dergi, çalışma metni

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Kütüphaneden araştırma yapmak isteseydiniz, görevliden kitabı nasıl isterdiniz?
Güdüleme	Ayça araştırmasını nasıl yapmış? Öğrenmek ister misiniz?
Gözden geçirme	Öğrencilerden kütüphane karteksini incelemeleri istenir.
Derse geçiş ve işleniş	<p>Metin öğrencilere okutulur. Ayça'nın nasıl araştırma yaptığı sırası ile tahtaya yazılır. Ayça'nın kataloga bakma amacı açıklanır. Metinde bahsi geçen bilim adamının buluşları ve özellikleri tahtaya yazılır.</p> <p>Değer analiz etkinliği</p> <p>Zilin çalmasıyla birlikte herkes hızla toparlanmaya başladı. Öğretmen, "Durun bakalım!" diyordu, "Daha ödevinizi söylemedim. Pazartesiye hepimizden elektriğin bulunmasının ve kullanılmasının hayatımızda neleri değiştirdiğiyle ilgili araştırmalardan özetler çıkartmanızı ve bunu güzelce çalışma kâğıdınıza yazmanızı bekliyorum. Bu ödevi yaparken farklı kaynaklardan yararlanmanızı istiyorum. Benim için ödevlerinizi hangi uzunlukta yaptığınız değil, ne kadar çok kaynaktan yararlanarak yazdığımız önemli. Şimdi iyi tatiller!.."</p> <p>Burcu hafta sonu dışarıda arkadaşları ile oynamaktan ve televizyon seyretmekten ödevini yapmaya hiç fırsat bulamadı. Pazar akşam saat epey geç olmuştu. Burcu ödevi yetiştiremeyeceğini anlayınca farklı kaynaklara bakmadan sadece internetten bulduğu bir araştırmanın baş, orta ve son kısmından birkaç cümle aldı ve bu cümleleri çalışma kâğıdına yazdı. Bununla birlikte özetini çıkarttığı araştırmanın kime ait olduğunu da yazmadı. Pazartesi okula geldiğinde derse girmeden önce arkadaşlarının ödevlerine bakarak kendi ödevini tamamladı.</p> <p>Burcu daha sonraları bu şekilde ödev yapmayı bir alışkanlık haline dönüştürdü</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bu hikâyede ev ödevini yapma ile ilgili bir problem görüyor musunuz? Anlatınız. - Burcu doğru bir davranışta bulundu mu? Neden? - Burcu'nun bu şekilde ödev yapmasını destekler misiniz? - Burcu başka şekilde bu ödevini yapabilir miydi? - Böyle ödevinizi yapmakta geç kalsaydınız, siz ne yapardınız?
Özetleme	Bilim adamının buluşları tekrar edilir.

Değerlendirme	<p>Öğrenciler; Louis pasteur'un buluşlarını söyleyebilir mi? Ayça'nın araştırmasını nasıl yaptığını öğrendiler mi? Öğrenciler araştırma yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark etti mi? Soru olarak verilen davranışlar gözlenir.</p>
---------------	---

DERS PLANI 2 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40+40
Ünite	Gerçekleşen Düşler
Kazanımlar	1. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır. 2. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.
Kişisel nitelikler ve beceriler	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma
Kavramlar	Bilim adamı, katalog, mikrobiyoloji, patent, karteks
Yöntem - teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, fotoğraflar, dergi, çalışma metni

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Kütüphaneden araştırma yapmak isteseydiniz görevliden kitabı nasıl isterdiniz?
Güdüleme	Mehmet araştırmasını nasıl yapmış? Öğrenmek ister misiniz?
Gözden geçirme	Öğrencilerden kütüphane karteksini incelemeleri istenir.
Derse geçiş ve işleniş	<p>Metin öğrencilere okutulur. Mehmet'in nasıl araştırma yaptığı sırası ile tahtaya yazılır. Sınıf tahtasına karteks şekli çizilir ve öğrencilerle birlikte doldurulur. Metinde bahsi geçen bilim adamının buluşları ve özellikleri tahtaya yazılır.</p> <p>Değer analizi etkinliği</p> <p>Etkinlik öncesi örnek olay öğrencilere dağıtılır. Örnek olay öğretmen tarafından okunduktan sonra aşağıdaki sorular öğrencilere sorularak, cevapları alınır. Hiçbir öğrenciye söylediklerinin yanlış olduğu söylenmez.</p> <p>Öğretmen öğrencilere bir sonraki derse hazırlamaları için ev ödevi verdi. Verilen ev ödevi "Bilgisayarın hayatımıza etkisi" ile ilgiliydi. Öğretmen öğrencilere, "Ev ödevinizi yaparken kendi düşüncelerinizi yazın." dedi.</p> <p>Öğrencilerden Tunahan boş zamanlarını televizyon izleyerek geçirdiği için, ödevini yapmakta geç kaldı. Kendi kendine, "Eyyvah! Ödevimi yarınki derse yetiştiremeyeceğim galiba." diye konuşuyordu. Tam bu esnada aklına internetten ve başka kitaplardan başkalarına ait fikirleri alarak ödevini tamamlamak düşü. Hemen internetten ve kitaplardan başkalarına ait fikirleri buldu. Tunahan bu bilgileri defterine yazdı ve kendi fikirleri gibi gösterdi. Bu bilgileri nereden aldığını, bu düşüncelerin kime ait olduğunu belirtmedi.</p> <p>Ertesi gün öğretmen ödevleri kontrol ederken Tunahan'ın ödevinin kendi düşünceleri olmadığını gördü. Çünkü öğretmen başkalarının olan bu düşünceleri biliyordu. Öğretmen Tunahan'ın kulağına eğilerek sessizce, " Bu düşüncelerin kime ait olduğunu biliyorum. Bundan sonra kendi düşüncelerini yaz." diyerek uyarıda bulundu. Bu esnada Tunahan çok utanmıştı.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bu örnek olayda ev ödevini yapma ile ilgili bir problem görüyor musunuz? - Tunahan doğru bir davranışta bulundu mu? Neden? - Tunahan'ın bu davranışını destekler misiniz? - Tunahan başka şekilde bu ödevini yapabilir miydi? - Böyle bir durumla siz karşılaşırsanız nasıl davranırdınız?
Özetleme	Araştırmada dikkat edilecek hususlar ile Marconi'nin buluşları tekrar edilir.

Değerlendirme	Öğrenciler; Marconi'nin buluşlarını fark etti mi? Öğrenciler araştırma yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark etti mi?
---------------	--

DERS PLANI 3 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40+40
Ünite	Bir ülke bir bayrak
Kazanımlar	1. Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
Kişisel nitelikler ve beceriler	Basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme
Kavramlar	Yetki, yasa, anayasa
Yöntem -teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım, drama, beyin fırtınası
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, anayasa kitabı, çalışma metni, fotoğraflar

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Elimdeki kitapçığın ne işe yaradığı hakkında neler biliyorsunuz?
Güdüleme	Yasa ile anayasa arasında ne gibi farklar var?
Gözden geçirme	Öğrencilerden kitapta bulunan resim ve fotoğrafları incelemeleri istenir.
Derse geçiş ve işleniş	<p>Anahtar sözcükler açıklanır. Metin okunur. Metinden ne anladığımıza yönelik sorular sorulur. Sosyal devlet nedir ve özellikleri nelerdir? Sorusuna cevap aranır. Anayasanın ilk üç maddesi tahtaya yazılır ve üzerinde konuşulur. Bu maddelerin neden değiştirilemez olduğu sorulur? TBMM açıldığı günden bu yana kaç anayasa yapıldığı sorulur. Bu anayasalara neden ihtiyaç hissedilmiştir. Yasaların hayatımızdaki yeri ile ilgili drama yaptırılır. Bu dramada kurallara uymayan bir baba, onu uyaran bir anne ve ceza kesen bir polis rol alır. Daha sonra bu dramanın sonuçları üzerinde beyin fırtınası yapılır.</p> <p>Etkinlik</p> <p>Kapalı alanlarda sigara içmek yeni çıkan kanunlarla yasaklanmıştır. Bu kanuna herkes uymak mecburiyetindedir. Öğretmenlerin hepsi bu kanuna uyararak kapalı ortamda sigara yani öğretmenler odasında sigara içmeyi bırakmışlardı. Bir gün Gülizar öğretmen öğretmenler odasında iki kişi olduğu halde sigara içmeğe başladı. Odada bulunan diğer öğretmenlerle muhabbete de devam ediyordu. Tam bu esnada müdür içeri girdi ve Gülizar öğretmeni elinde sigara olduğu halde gördü. Bunun üzerine müdür Gülizar öğretmene sigara kanununu hatırlatarak, cezai işlem uyguladı. Aradan birkaç gün geçmişti ki, müdür öğretmenler odasında yalnız başınayken, çok sevdiği Selami öğretmenin de sigara içtiğini gördü. Müdür Selami öğretmeni görmezlikten gelerek, cezai işlem uygulamadı.</p> <p>Müdür sigara içme konusunda doğru bir tavır sergiledi mi? Müdürün oda da yalnızken sigara içen Selami öğretmene cezai işlem uygulamamasının nedeni ne olabilir? Bu durumdan Gülizar öğretmenin haberi olsa neler hissederdi? Aynı durumla siz karşılaşırsanız, nasıl hareket ederiniz? Böyle bir durumda sigara içen şahıs sizin arkadaşınız olsa müdür gibi görmezlikten gelir miydiniz? Neden?</p>
Özetleme	Sosyal devlet ve anayasamızın ilk üç maddesi gözden geçirilir. Bu döneme kadar yapılan anayasalarımızın tarihleri ve içeriği özetlenir. Yasaların değişim nedenleri tekrar edilir.

Değerlendirme	<p>Öğrenciler; Öğrenciler sosyal devlet ile padişahlık arasındaki farkı söyleyebiliyor mu? Yasa ile anayasanın farkını açıklayabiliyor mu? Yasaların toplum hayatımıza etkisini fark etti mi? Soru olarak verilen davranışlar gözlenir.</p>
---------------	---

DERS PLANI 4 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40+40
Ünite	Bir ülke bir bayrak
Kazanımlar	2. Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir. 3. merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.
Kişisel nitelikler ve beceriler	Basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme
Yöntem - teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım,
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, çeşitli bakanlıklar ile ilgili fotoğraflar, çalışma metni

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Bakanlıkların görev dağılımları hakkında neler biliyorsunuz?
Güdüleme	Başbakanlığa bağlı kaç tane bakanlık bulunmaktadır.?
Gözden geçirme	Öğrencilerden kitapta bulunan resim ve fotoğrafları incelemeleri istenir.
Derse geçiş ve işleniş	Konuyla ilgili metin okunur. Konuyla ilgili açıklayıcı bilgiler anlatılır. Örneğin, bakanlıkların başbakana yardımcı olmak için kurulmuş birimler olduğu söylenir. Başbakanlığa bağlı bakanlıklar ve bunların görevleri ile ilgili kavram haritası oluşturulur. Oluşturulan kavram haritasında bakanlıkların görevleri tek tek yazılır. Okulumuz ve ilimiz yöneticisi valinin bağlı bulunduğu bakanlıklar ayrıca söylenir. Vali ile bağlı bulunduğu bakanlık arasında ne gibi ilişki olduğu hakkında beyin fırtınası yaptırılır. Valinin görev ve sorumlulukları ile valilik makamına nasıl atandıkları hakkında bilgiler verilir. Bu bilgiler tahtaya yazılır. Kaymakamın görev ve sorumlulukları anlatılır. Vali ile kaymakam arasındaki fark belirtilir. Etkinlik Kaymakamlıklara devlet tarafından halka dağıtılmak için çeşitli malzemeler gönderilir. Bu malzemeler ihtiyacı olanlara dağıtılır. Zirvedağ belediyesi kaymakamı elinde bulunan malzemeleri asıl ihtiyaç sahiplerine dağıtmaktansa, kendisine yakın gördüğü vatandaşlara dağıtmayı düşünmektedir. — Kaymakamın malzemeleri dağıtım şekline katılıyor musunuz? Niçin? —Eğer kaymakam düşündüğü şekilde malzemeleri dağıtırsa fakir halk neler hissetmiş olabilir? —Malzemeler asıl ihtiyaç sahiplerine dağıtılmazsa neler ortaya çıkar? —Sizce gelen malzemeleri dağıtmak için nasıl bir yol izlenmeli? — Buna benzer farklı durumlarla karşılaşırsanız, nasıl hareket ederdiniz?
Özetleme	Vali ve kaymakamın görev ve sorumlulukları kısaca tekrar edilir. Bakanlıkların başbakana yardımcı birimler olduğu söylenir. Bilinen bazı bakanlıkların görevleri öğrencilere sorularak tahtaya yazılır.

Değerlendirme	Vali ve kaymakam arasındaki farkı söyleyebiliyor mu? Vali ve kaymakamın görevlerinin neler olduğunu ifade edebiliyor mu? Eğitim, sağlık, adalet ve iç işleri bakanlığının görevlerini söyleyebiliyor mu? Ülkenin her yerinde devletin temsilcisi kurumları fark etti mi?
---------------	---

DERS PLANI 5 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40+40
Ünite	Bir ülke bir bayrak
Kazanımlar	5. Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.
Kullanılacak yaklaşım	Değer analizi
Kişisel nitelikler ve beceriler	Basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme
Yöntem veya teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, bayrağımıza ait farklı fotoğraflar, çalışma metni

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembolleri nelerdir?
Güdüleme	Bayrağımızın şeklinin nasıl oluştuğunu biliyor musunuz?
Gözden geçirme	Öğrencilerden kitapta bulunan resim ve fotoğrafları incelemeleri istenir.
Derse geçiş ve işleniş	<p>Konuyla ilgili metin okunur.</p> <p>Konuyla ilgili açıklayıcı bilgiler anlatılır. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hakkında bilgi verilir.</p> <p>Bayrağımızın rengini ve şeklinin nasıl belirlendiği anlatılır. Bayrağımızın renklerinin ne anlamı olduğu açıklanır.</p> <p>Bayrak yasasının önemi vurgulanır. Bayrağın her millet için önemli olduğu ve saygı duyulması gerektiği söylenir.</p> <p>Bayraklar etkinliği yapılır. Bayraklar etkinliğinde atlaslardan yararlanılır. Nasıl yararlandığı gösterilir.</p> <p>Etkinlik</p> <p>Bazı zamanlar televizyonlarda veya gazetelerde bayrak yakma olaylarına şahit oluyoruz. Örneğin, bazen bazı yunan vatandaşları Türk Bayrağını yakarken, bazen de bazı Türk vatandaşları Yunan Bayrağını yakmaktadır.</p> <p>—Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?</p> <p>—Bayrak yakma olayında hem genel olarak hem yunan hem de Türk vatandaşları neler düşünmüş ve hissetmiş olabilir.</p> <p>—Sevmediğimiz milletleri protesto ederken daha farklı bir yol bulunabilir mi? Yoksa sadece bayrak mı yakmalıyız? Niçin?</p> <p>—Sizce sevmediğimiz milletlerin bayraklarına yönelik nasıl davranmalıyız?</p>
Özetleme	Bayrağımızın bağımsızlık sembolümüz olduğu; Bayrağımızın renklerinin ne anlama geldiği kısaca tekrar edilir.

Değerlendirme	<p>Öğrenciler bayrağın ulusal egemenlik sembolü olduğunu fark ettiler mi?</p> <p>Bayrağımızın renklerinin ne anlama geldiğini ifade edebiliyor mu?</p> <p>Her milletin bayrağının saygın olduğunu fark etti mi?</p> <p>Soru olarak verilen davranışlar gözlenir.</p>
---------------	--

DERS PLANI 6 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40
Ünite	Toplum için çalışanlar
Kazanımlar	4. Sivil Toplum Kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.
Kullanılan yaklaşım	Değer analizi
Kişisel nitelikler ve beceriler	Sosyal katılım
Kavramlar	Doğa gezisi, çevre, vakıf, dernek
Yöntem - teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, gazete, dergi, çalışma metni, fotoğraflar

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Çevre ile ilgili çalışan sivil toplum örgütleri neyi amaçlıyor?
Güdüleme	Çevre ile ilgili çalışan sivil toplum örgütlerini öğrenmek ister misiniz?
Gözden geçirme	Öğrencilerden fotoğrafları incelemeleri istenir.
Derse geçiş ve işleniş	<p>Anahtar sözcükler açıklanır. Metin okunur. Metinden ne anladığımıza yönelik sorular sorulur. Metinde bahsi geçen sivil toplum kuruluşlarının faaliyet alanı belirlenir. Tema vakfının tarihçesi ve kuruluş amacı anlatılır. Kurucunun neden böyle bir vakıf kurduğunu anlatılır. Çevremizi ağaçlandırma adına bu vakıflardan nasıl yardım isteriz? Bu vakıf ve derneklere çalışan insanların gönüllülük esasına göre dayanışma içerisinde çalıştığı belirtilir.</p> <p>Etkinlik</p> <p>Hemen ise başladılar, önce Momo'nun oturduğu yarısı yıkık tas odacığı ellerinden geldiği kadar düzeltip onardılar. İçlerinden duvarcı olan birisi odanın içine küçük bir tas ocak yaptı. Paslı bir soba borusu da bulunca ocak tamamlanmıştı. Yaslı bir marangoz birkaç eski sandık parçasından bir masayla iki sandalye yapı verdi. Ve sonunda kadınlar da bir demir karyolayla, az yıpranmış bir yatak ve iki yorgan getirdiler. Böylece eski yıkıntının sahne altına rastlayan bu küçük tas kovuk, artık rahat bir odacığa dönüşmüştü. Sanatçı bir ruha sahip olan duvarcı ustası en son duvarlardan birini güzel bir çiçek resmiyle süsledi. Hatta resmin çerçevesini ve asılı olduğu çiviye bile boyamıştı. Bir süre sonra bu insanların çocukları da geldiler. Hepsi kendi yiyeceğinden arttırabildiği ne varsa; biri bir parça peynir, öteki bir parça ekmek, diğeri biraz meyve ve öbürleri de başka şeyler getirmişlerdi. Çocukların sayısı çok fazla olduğu için o aksam ortada öyle çok şey birikti ki, Momo'nun amfi tiyatroya yerleşmesi şerefine adeta küçük bir şölen verildi. Bu yalnızca yoksul insanlara has candan ve samimi bir şölen oldu. İşte küçük Momo ve çevre halkı arasındaki dostluk böyle başladı. (Ende, 2004: 18)</p> <p>Çevre halkının Momo'nun taş odacığını düzenleme sebepleri neler olabilir? Momo bu durum karşısında neler hissetmiş olabilir? Çevrenizde bulunan insanlara yardım etmede nasıl yol izlemeliyiz? Çevre halkı içerisinde siz de olsaydınız, taş odacığın düzenlenmesine katılır mıydınız? Neden?</p>
Özetleme	Sivil toplum kuruluşlarının toplumun ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kurulduğu belirtilir. Sivil Toplum Kuruluşlarının faaliyet alanları tekrar edilir. Sivil Toplum Kuruluşlarının etkinlikleri tekrar edilir.

Değerlendirme	<p>Öğrenciler; Sivil toplum kuruluşları ile toplumun ihtiyaçlarını karşılayabiliyorlar mı? Sivil toplum kuruluşlarının (TEMA, ÇEKÜL gibi) faaliyet alanlarını fark etti mi? Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerine göre hangi alanda faaliyet gösterdiğini belirtti mi? Soru olarak verilen davranışlar gözlenir.</p>
---------------	---

DERS PLANI 7 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40+40
Ünite	Toplum için çalışanlar
Kazanımlar	5. bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.
Kullanılan yaklaşım	Değer analizi
Kişisel nitelikler ve beceriler	Sosyal katılım
Kavramlar	Hayırsever, sosyal proje
Yöntem - teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, gazete, dergi, çalışma metni, fotoğraflar

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Çevrenizde hayırsever insanlar var mı?
Güdüleme	Ülkemizde önemli derecede hayırsever insanlar kimlerdir?
Gözden geçirme	Hayırsever vatandaşlarımızın yaptırdığı okul, cami, üniversite gibi yerlerin resimleri incelenir.
Derse geçiş ve işleniş	<p>Anahtar sözcükler açıklanır. Metin okunur. Metinden ne anladığımıza yönelik sorular sorulur. Metinde bahsi geçen hayırseverler tek tek anlatılır. Ekonomik durumu iyi olan insanların gönüllülük esasına uygun olarak yardımlaşmada bulunması gerektiği anlatılır. Her şeyin devletten beklenmemesi gerektiği belirtilir ve bunlara örnekler verilir. Sivil toplum kuruluşları ile resmi kuruluşların çalışma esası, bütçe vb yönden karşılaştırması yapılır.</p> <p>Etkinlik</p> <p>Kocaman okyanusları, denizleri aşarak çok uzak ülkeleri gezen bir gemi varmış. Bu gemi gittiği ülkelerde çocukların eğlenmesi için bünyesinde barındırdığı sirk ve bu sirkte kullandığı hayvanları taşımış. Olacak bu ya, gemiyi oluşturan malzemeler dile gelmiş ve kendi aralarında konuşmaya başlamışlar.</p> <p>Çivi söz alarak, "Arkadaşlar! Ben yerimden ayrılacağım. Küçükçük, önemsiz ve işe yaramaz bir durumdayım. Şu gemiye bak! Koskocaman, ben ise küçükçük. Gemiden ayrılarak kendi başıma bir hayat yaşayacağım. Böyle bir yere çakılı kalmaktan bıktım. Benim bulduğum yer geminin ücra yerleri, diğerleri ise geminin en güzel yerindedir." diyerek dev gibi gemiden ayrılmaya çalışmış. Hem, "Şu tahtacıklara bak! Asil gemiyi oluşturan onlar, ben ise bir hiç. Onlar geminin en güzel yerlerini oluşturmuşlar. Bana da onların ayak işleri kalmış" diye de mırıldanarak bulunduğu konumdan şikâyet etmiş.</p> <p>Tabi ki bu konuşmayı duyan ve gemiyi oluşturan malzemelerin bilgisi konumunda olan kereste ve tahtalar, "Olur mu öyle şey. Yerinden sakın ayrılmı. Küçük olabilirsin ama; çok önemli bir görev üstleniyorsun. Biz tahta ve keresteler senin sayende yan yana durarak bu gemiyi oluşturuyoruz. Hem ayrılma ne yapacaksın. Yalnız başına kalacaksın. Hiçbir işe yaramazsın. Bak şu kocaman gemiye! Bu gemi senin bizlere destek olman sayesinde yapıldı." demiş.</p> <p>Bu arada bu konuşmayı dinleyen diğer malzemeler de kereste ve tahtaların görüşlerini destekleyerek, çiviye önemli olduğunu, kimsenin kendisinden daha iyi bir görev üstlenmediğini anlatmışlar.</p> <p>Bilge tahta ve kereste tekrar söz hakkı alarak, "Hem öyle deme çivi kardeş. Burada bulunan tüm arkadaşların çok önemli görev üstlenmektedirler. Her birinin yeri ve önemi ayrıdır. Önemli olan bu arkadaşlarla yan yana, sırt sırta vermemizdir. Eğer biz bu şekilde davranmazsak ne gemi olur ne de uzak diyarlarda bulunan çocukları eğlendirebiliriz." demiş.</p> <p>Konuşma bittikten sonra çivi, uzun düşüncelere dalarak kendisi hakkında doğru olanı bulmaya çalışmış.</p> <p>Bu örnekte karşılaşılan sorun nedir? Çivinin bulunduğu konumla ilgili düşünceleri nelerdir? Tahta ve kerestelerin gemideki malzemeler hakkındaki görüşleri nelerdir? Çivi gemide kendisine düşen vazifeyi küçük görmesi doğru bir düşünce midir? Neden? Vazifenin büyük olması her zaman önemli midir? Açıklayınız. Çivi yerinde siz olsaydınız, ne yapardınız?</p>
Özetleme	Hayırsever iş adamları tekrar edilir. Hayırsever iş adamlarının gönüllülük esasına göre yardımda bulunduğu anlatılır. Her şeyin devletten beklenmemesi gerektiği söylenir.

Değerlendirme	Öğrenciler; Ülkemizde bulunan hayırsever iş adamlarının tanıdı mı? İş adamlarının hangi alanlarda daha fazla yardımda bulunduğunu fark etti mi? Sivil toplum kuruluşu ile resmi kuruluşların farkını anladı mı? Soru olarak verilen davranışlar gözlenir.
Ürün değerlendirme	Tema vakfı etkinliği değerlendirildi.

DERS PLANI 8 (Deney Grubu)

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5-D
Süre	40+40
Ünite	Bir ülke bir bayrak
Kazanımlar	4. Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar. 5. ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine önem verir.
Kullanılan yaklaşım	Değer analizi
Kişisel nitelikler ve beceriler	Basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme
Yöntem - teknik	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası
Kaynak araç gereç	Ders kitabı, gazete haberi, çalışma metni, fotoğraflar, video görüntüleri

Öğrenme Öğretme Süreci

Dikkat çekme	Mustafa Kemal Atatürk'ün kabrinin yerini bilen var mı?
Güdüleme	Anıtkabiri hiç gördünüz mü?
Gözden geçirme	Öğrencilerden kitapta bulunan resim ve fotoğrafları incelemeleri istenir.
Derse geçiş ve işleniş	<p>Metin okunur. Metnin özeti yapılır. Atatürk'ün kabri hakkında bilgi verilir. Örneğin, anıtkabir nerededir? Neden buraya defnedilmiştir? Anıtkabirin neden önemli olduğu hakkında beyin fırtınası yapılır. Anıtkabiri ziyaret etseydiniz, neler yazardınız anıtkabir özel defterine? Anıtkabirin yapımı ile ilgili bilgiler verilir. Anıtkabir ziyaretine konu olan videolar izletilir. Cumhurbaşkanlığı forsu ne anlama gelmektedir? Cumhurbaşkanlığı forsunun bulunduğu güneş ve yıldızlar neyi temsil etmektedir? Bağımsızlık sembollerimiz neden önemlidir? Bizlere ne ifade eder? Bu sorular üzerinde tartışma yapılır.</p> <p style="text-align: center;">Etkinlik</p> <p>Milli maçlar yapılırken ülkelerin istiklal marşı okunmaktadır. Milli marşlar okunurken sessizlik hakim olur ve milli marşlar saygıyla dinlenir. Oysa bir Avrupa kupası eleme maçında istiklal marşımız okunurken rakip takım seyircisi tarafından ıslıklanmıştır.</p> <p>Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz? Maçı statta ya da TV'de izleyen seyircilerimiz neler hissetmiş olabilir? Sizce başka ülkelerin istiklal marşı okunurken, bu şekilde davranmak doğru mudur? Neden? Siz o an statta olsaydınız, rakip takımın milli marşının ıslıklar mıydınız? Neden? Milli marşlar okunurken nasıl davranılmalıdır?</p>
Özetleme	Anıtkabirin ülkemiz ve bizler açısından önemine değinilir. Cumhurbaşkanlığı forsu gibi bağımsızlık sembollerimize değer vermemiz gerektiği söylenir.

Değerlendirme	<p>Öğrenciler; Anıtkabir ne anlama geldiğini kavradılar mı? Anıtkabirin nerede olduğunu söyleyebiliyor mu? Bağımsızlık sembollerimize değer verme bilinci oluştu mu? Soru olarak verilen davranışlar gözlenir.</p>
---------------	--