



T.C.

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ VE BU GÖRÜŞLERİN SINIFIÇI UYGULAMALARA
YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA KUZU

BURSA

Şubat, 2015



T.C.

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ VE BU GÖRÜŞLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA
YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA KUZU

Danışman

Prof. Dr. Muammer Demirel

BURSA

Şubat, 2015

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Kübra KUZU

27.01.2015

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması" adlı yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

Ad Soyad İmza

Ad Soyad İmza

Kübra KUZU

Prof. Dr. Muammer Demirel



İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanı

Ad Soyad İmza

Prof. Dr. Salih Çepni



TEZ ONAY SAYFASI

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

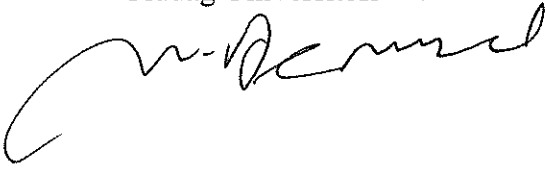
İlköğretim Anabilim Dalı'nda 801030006 numaralı Kübra KUZU'nun hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sınıf içi Uygulamalara Yansıması" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 05/03/2015 günü-..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu

Başkanı)

Prof. Dr. Muammer DEMİREL

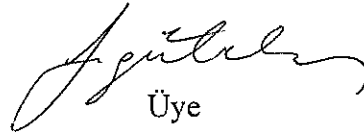
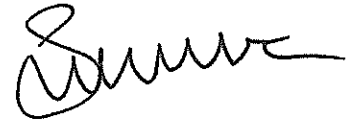
Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ

Uludağ Üniversitesi



Üye

Yrd. Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Teknolojinin ilerlediği, aile kavramının değiştiği günümüzde öğretmenlik artık bilgi, beceri öğretmenin çok ötesinde bir meslek halinde gelmiştir. Öğrencilerin topluma uyum sağlamasına yarayan değerleri öğretmek için ilkokul bile çok geçtir. Çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ailede başlayan değerler eğitimi, toplum tarafından desteklenmeli, eğitim kurumlarında da planlı olarak sürdürülmelidir.

Çalışma sürecimi başından sonuna kadar izleyerek değerli katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Muammer Demirel'e, araştırmanın tüm aşamalarındaki desteği ve önemli katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. Salih Çepni'ye, değerli fikirleri ile bana yol gösteren Sayın Doç. Dr. Hülya Kartal'a, benim değerler eğitimi ile tanışmamı sağlayan Sayın Doç. Dr. Seçil Şenyurt'a, araştırma sürecinde değerli görüş ve önerileriyle tezimin gelişmesini, zenginleşmesini sağlayan Sayın Araş. Gör. Mehmet Demirbağ'a, değerli yardımlarından dolayı Sayın Ali Karakelle'ye, yüksek lisansın ders döneminde bana gösterdiği anlayıştan dolayı eski okul müdürüm Sayın İzzet Çalışır'a, yüksek lisans çalışmalarım boyunca bana her konuda destek olan babama, gösterdiği özveri ve sabırdan dolayı anneme, varlığıyla bana neşe veren kardeşime ve her zaman yanımda olan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bursa, 2015

Kübra KUZU

ÖZET

Yazar : Kübra KUZU
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı :
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVIII+181
Mezuniyet Tarihi : / /2015
Tez : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Muammer Demirel

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE BU GÖRÜŞLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI

Bu araştırmanın amacı, üniversitede değerler ile ilgili eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili düşüncelerini belirlemek ve öğretmen görüşlerinin sınıf içi uygulamalara yansımalarını incelemektir.

Araştırmanın örneklemini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım, Gürsu, Kestel ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 50 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Bu amaçla 50 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmenlerin değerler ve okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili çeşitli temalar hakkında görüşleri belirlenmiştir. Mevcut durumu derinlemesine incelemek amacıyla 50 öğretmen içerisinde ekstrem (uç örnekleme) olarak seçilen iki öğretmenin sınıf içerisindeki pratikleri değerler eğitimi açısından yirmi beş saat süresince yapılan gözlem yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Seçilen iki öğretmenin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri ve uygulamaları arasındaki tutarlık incelenmiştir.

Aynı üniversiteden mezun, aynı mesleki kıdeme sahip bu iki öğretmenin uygulamaları arasındaki farklılıklar ve bu farklılıkların nedenleri belirlenmeye çalışılarak geleneksel bir öğretmenin yapılandırmacı bir öğretmen olmasında ne gibi

faktörlerin etkili olabileceği ve bunun değerler eğitimi ile ilgili sınıf içi uygulamalara yansımadaki rolü tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, durum çalışmalarında geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için kullanılan çeşitleme ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin daha çok "İyilikseverlik" ve "Evrensellik" kategorilerindeki değerleri öğretmeyi istediği, bu kategorideki değerleri öğretirken zorlandıkları ve yine öğrencilerde en çok bu iki kategorideki değerlerin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır, gözlem sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Öğretmenler planlama aşamasında; en çok etkinlik planlama, materyal hazırlama, uygulama aşamasında; yöntem ve teknik, araç-gereç kullanımı, değerlendirme aşamasında ise gözlem ve soru cevap yöntemlerinden faydalandığı görülmüştür. Öğretmenler en çok drama, oyun gibi öğrenci merkezli yöntemleri, hikaye, anlatım gibi öğretmen merkezli yöntemleri, hikaye kitapları gibi yazılı materyalleri, görsel materyalleri kullanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümü uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre aile değerler eğitiminin kalıcılığını etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenleri etkinlik, materyal bulamamak gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Gözlem sonuçları incelendiğinde geleneksel yaklaşıma yakın öğretmenin mesleki gelişime kapalı olduğu, öğretmen merkezli uygulamalara yer verdiği, eleştirel bir sınıf ortamı oluşturduğu, yapılandırmacı yaklaşıma yakın olan öğretmenin ise daha çok öğrenci merkezli uygulamalara yer verdiği, öğrencilere karşı eşit davrandığı, yenilikleri takip edip sınıfında uyguladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Değerler eğitimi, okul öncesi, öğretmen görüşleri, sınıf içi uygulamalar

ABSTRACT

Author : Kübra Kuzu
University : Uludag University
Field : Primary Education
Branch :
Degree Awarded : Master Thesis
Page Number :XVIII+181
Degree Date :/...../2015
Thesis : The Opinions of Pre-School Teachers Related to the Value Education and the Reflection of Those Opinions on In-Class Practices
Supervisor : Prof. Dr. Muammer DEMİREL

THE OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS RELATED TO THE VALUE EDUCATION AND THE REFLECTION OF THOSE OPINIONS ON IN-CLASS PRACTICES

The aim of this study is to determine the preschool teachers' thoughts, related to the values, who didn't get values education at university and to examine the reflection of the teachers' thoughts to the practices in the classroom.

Sample of the research consists of 50 preschool teachers, chosen using aimed sampling way and working in the towns of Bursa (Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım, Gürsu and Kestel) in 2013-2014 school year. Case study, one of the qualitative research method, was used as research method. For this purpose, having half configured interviews with 50 teachers, the teachers' thoughts on various theme related to the education of values and preschool values were determined. In order to examine the current situation deeply, classroom practices of two teachers, chosen as extreme between 50 teachers, were tried to be determined with observation way during 25 hours in terms of values education. The consistency between thoughts and practices on values education of those two teachers was examined.

Being tried to be defined the differences between practices of those two teachers who graduated from the same university and had the same seniority, and the reasons of those differences, what kind of factors can be effective on being a constructivist teacher of a traditional teacher and its role on reflecting to the practices in the classroom were

tried to be established. In the study, conversion factor between encoder and variations used in order to supply the reliability and validity in situation studyings was used.

According to the findings obtained at the end of the research, it is concluded that preschool teachers want to teach the values in philanthropy and universalized categories, they are forced while teaching the values in this category, and preschool teachers think that the values mostly in these two categories improved between students. The observation results also support that. It was seen that teachers used mostly planning activity, preparing material at the planning phase, method and technique and equipment usage at the implementation phase, observation, question and answer methods at the evaluation phase. Teachers had mostly used student-centered method as drama and play, teacher-centered method as story and expression, written materials as story books and visual materials. Most of the preschool teachers think that values education they applied are permanent.

According to the preschool teachers, family affects the permanency of values education. Most of the preschool teachers have got the problems as not to find material and activity related to the learning- teaching process. When the observation results were examined, it was seen that a teacher close to traditional approach was closed to career development, and used teacher-centered practices, occurred judgmental classroom environment, but a teacher close to constructivist approach used mostly student-centered practices, treated students equally, followed the innovations, and apply them in the classroom.

Key words:The values education, pre-school, the opinions of teachers, in-class practices

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI	iii
TEZ ONAY SAYFASI	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİL LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xviii

BÖLÜM I:GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6

BÖLÜM II:2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Değerler Eğitimi	7
2.1.1. Değerlerin Tanımı Ve Kapsamı.....	7
2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması	10
2.1.2.1. Rokeach Değerler Envanteri	10
2.1.2.2. Schwartz Değerler Teorisi	11
2.1.2.3. Kahle Değerler Listesi	12
2.1.2.4. Spranger'in Değerler Sınıflandırması.....	12
2.1.2.5. The Allport-Vernon-Lindzey'in Değerler Skalası (1951).....	13
2.1.2.6. Morris'in Değerler Sınıflandırması	13
2.1.3. Değerler Eğitimi, Amacı, Önemi Ve İlkeleri.....	14
2.1.4. Değerler Eğitiminin Tarihçesi	18

2.1.5. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	20
2.1.5.1. Telkin Yaklaşımı.....	21
2.1.5.2. Değer Belirginleştirme Yaklaşımı	22
2.1.5.3. Ahlaki Sorgulama Yaklaşımı	24
2.1.5.4. Değer Analizi Yaklaşımı	26
2.1.5.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı:.....	27
2.2. Okul Öncesi Eğitim	30
2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Tanımı Ve Önemi	30
2.2.2. Okul Öncesi Programı	32
2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaç Ve Görevleri.....	33
2.2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	33
2.2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel Özellikleri	35
2.2.3.3. Okul Öncesi Programında Etkinlik Türleri.....	38
2.3. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi	38
2.4. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü.....	42
2.5. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	44
2.6. İlgili Araştırmalar	47

BÖLÜM III:3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren Ve Örneklem.....	61
3.3. Veri Toplama Araçları.....	69
3.4. Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi	69
3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi	69
3.4.2. Gözlemlerin Analizi.....	71

BÖLÜM IV:4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Nelerdir?	77
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Okul Öncesinde Değerler Eğitimi İle Hangi Değerler Öğretilmelidir?.....	77
4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Değerler Eğitimi Sonrası Öğrencilerde En Çok Geliştiğini Düşündükleri Değerler Nelerdir?	79
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Öğrencilere Kazandırmakta Zorlandıkları Değerler Ve Nedenleri	81
4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Planlama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir?.....	85
4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir?.....	87

4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğimini Değerlendirme Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir?.....	89
4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler Nelerdir?.....	91
4.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Materyaller Nelerdir?	92
4.1.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Kalıcılığı Hakkındaki Düşünceleri Nelerdir?	93
4.1.10. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimine Ailenin Etkileri Nelerdir?	95
4.1.11. Okul Öncesi Öğretmenleri Değerler Eğitiminde Aile İle Nasıl İşbirliği Yapmaktadır?.....	96
4.1.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar Nelerdir?	97
4.1.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptıkları Uygulamalar Nelerdir?.....	98
4.1.14. Değerler Eğitiminin Daha Etkili Şekilde Uygulanması İçin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önerileri Nelerdir?	99
4.2. Seçilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Uygulamaları Nelerdir, Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Ve Uygulamaları Arasında Tutarlılık Var mıdır?	101
4.2.1. Ö1'in Değerler Eğitimi İle İlgili Uygulamaları Nelerdir, Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Ve Uygulamaları Arasında Tutarlılık Var mıdır?.....	102
4.2.1.1. Ö1'e Göre Okul Öncesinde Değerler Eğitiminde Hangi Değerler Öğretilmelidir, Gözlem Sonuçlarına Göre Hangi Değerler Öğretilmektedir?...	102
4.2.1.2. Ö1'in Değerler Eğitimi Planlama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?	102
4.2.1.3. Ö1'in Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?	103
4.2.1.4. Ö1'in Değerler Eğitimi Değerlendirme Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?	109
4.2.1.5. Ö1'in Değerler Eğitiminde Kullandığı Yöntem Ve Teknikler Nelerdir?	110
4.2.1.6. Ö1'in Değerler Eğitiminde Kullandığı Materyaller Nelerdir?	110
4.2.1.7. Ö1 Değerler Eğitiminde Aile İle Nasıl İşbirliği Yapmaktadır?	111
4.2.1.8. Ö1'in Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptığı Uygulamalar Nelerdir?	111
4.2.2. Ö2'nin Değerler Eğitimi İle İlgili Uygulamaları Nelerdir, Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Ve Uygulamaları Arasında Tutarlılık Var mıdır?.....	115
4.2.2.1. Ö2'ye Göre Okul Öncesinde Değerler Eğitiminde Hangi Değerler Öğretilmelidir, Gözlem Sonuçlarına Göre Hangi Değerler Öğretilmektedir?...	115

4.2.2.2. Ö2'nin Değerler Eğitimi Planlama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?	115
4.2.2.3. Ö2'nin Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?	116
4.2.2.4. Ö2'nin Değerler Eğitimi Değerlendirme Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?	122
4.2.2.5. Ö2'nin Değerler Eğitimi Kullandığı Yöntem Ve Teknikler Nelerdir? .	123
4.2.2.6. Ö2'nin Değerler Eğitimi Kullandığı Materyaller Nelerdir?	123
4.2.2.7. Ö2 Değerler Eğitimi Aile İle Nasıl İşbirliği Yapmaktadır?	124
4.2.2.8. Ö2'nin Değerler Eğitimi Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptığı Uygulamalar Nelerdir?	124
4.3. Seçilen İki Okul Öncesi Öğretmenin Değerler Eğitimi Uygulamaları Arasındaki Farklılıklar Ve Benzerlikler Nelerdir?	126
4.3.1. Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziki Durumu	126
4.3.2. İki Öğretmen İle İlgili Elde Edilen Verilerin Karşılaştırılması	131

BÖLÜM V:5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	147
5.2. Öneriler	164
5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler	164
5.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Öneriler	164
5.2.3. Ailelere Öneriler	165
5.3.4. Okul İdarecilerine Öneriler	165
5.4.5. Üniversitelere Öneriler	165
5.5.6. Akademisyenlere Öneriler	165
5.6.7. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	165
KAYNAKÇA	166
EKLER	177
EK 1. MEB Onaylı İzin Formu	177
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	179
ÖZ GEÇMİŞ	181

TABLULAR LİSTESİ

<i>Tablo 1. Rokeach'ın Değerler Sınıflaması.....</i>	10
<i>Tablo 2. Schwartz'a Göre Bireysel Değerlerin Sınıflandırılması.....</i>	11
<i>Tablo 3. Spranger'in Değerler Sınıflaması.....</i>	12
<i>Tablo 4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Sınıflaması.....</i>	24
<i>Tablo 5. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Amaç Ve Metotları.....</i>	28
<i>Tablo 6. Okul Öncesi Eğitimde Vurgulanan Değerler.....</i>	40
<i>Tablo 7. Eğitim Programları Ve Kazandırılması Amaçlanan Değerler.....</i>	41
<i>Tablo 8. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	62
<i>Tablo 9. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı</i>	62
<i>Tablo 10. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....</i>	63
<i>Tablo 11. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Dağılımı.....</i>	64
<i>Tablo 12. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kademesine Göre Dağılımı.....</i>	65
<i>Tablo 13. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programlarına Göre Dağılımı.....</i>	65
<i>Tablo 14. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı.....</i>	66
<i>Tablo 15. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerine Göre Dağılımı.....</i>	66
<i>Tablo 16. Sınıfında Gözlem Yapılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.</i>	68
<i>Tablo 17. Gözlem Türleri.....</i>	71
<i>Tablo 18. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....</i>	73
<i>Tablo 19. Araştırmanın Geçerlik Ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....</i>	74
<i>Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle Hangi Değerler Öğretilmelidir Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi.....</i>	78
<i>Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Sonrası Öğrencilerde En Çok Geliştiğini Düşündükleri Değerler Nelerdir Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi.....</i>	80

<i>Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Öğrencilere Kazandırmakta Zorlandıkları Değerler</i>	<i>82</i>
<i>Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilere Değerleri Kazandırmakta Zorlanmalarının Nedenleri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>84</i>
<i>Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Düşündükleri, Değerler Eğitiminde En Çok Zorlandıkları, Öğrencilerde En Çok Geliştiğini Düşündükleri Değerler.....</i>	<i>85</i>
<i>Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğimini Planlama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi.....</i>	<i>86</i>
<i>Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>88</i>
<i>Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğimini Değerlendirme Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi.....</i>	<i>90</i>
<i>Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>91</i>
<i>Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Materyaller Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>92</i>
<i>Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Kalıcılığı Hakkındaki Düşünceleri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>93</i>
<i>Tablo 31. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Kalıcı Olduğunu Düşünme Nedenleri İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>94</i>
<i>Tablo 32. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimine Ailenin Etkileri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi.....</i>	<i>95</i>
<i>Tablo 33. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitiminde Aile İle Nasıl İşbirliği Yapmaktadır Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>96</i>
<i>Tablo 34. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>97</i>
<i>Tablo 35. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptıkları Uygulamalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi</i>	<i>98</i>
<i>Tablo 36. Değerler Eğitiminin Daha Etkili Şekilde Uygulanması İçin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önerileri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin İncelenme</i>	<i>100</i>

<i>Tablo 37. İki Öğretmen İle İlgili Elde Edilen Verilerin Karşılaştırılması.....</i>	131
<i>Tablo 38. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı İle Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme Ve Değerlendirme.....</i>	141
<i>Tablo 39. Eski Ve Yeni Disiplin Anlayışının Özelliklerinin Karşılaştırılması.....</i>	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.2012 Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Düzenlenmiş Örnek Bir

SınıfOrtamı.....

127

Şekil 2. Ö1'in Sınıfının Fiziki Düzeni..... 128

Şekil 3.Ö2'nin Sınıfının Fiziki Düzeni..... 129

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
AÖF	: Açık Öğretim Fakültesi
Ç.	: Çocuk
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö1	: Öğretmen 1
Ö2	: Öğretmen 2
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve benzeri

BÖLÜM I:GİRİŞ

Gelişen teknoloji, bilgi oluşturma ve aktarımı sürecinde eğitime büyük ivmeler kazandırmıştır. İnsanlar arasındaki bilgi alışverişi hızlanırken, insan-insan ilişkisi zayıflamış; ikincil hale gelmiştir. Bilgi iletişim araçları, bilgi aktarırken ne yazık ki değer aktaramamıştır(Çağlar, 2005). Bu yüzden bilim ve teknoloji alanında hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde ahlak ve etik eğitimi ayrı bir önem kazanmaktadır (Paykoç, 2007).

Değerler toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Toplumsal hayatın düzeni için yasalara uymak yetmez, ortak değerlerin varlığına ihtiyaç vardır (Yörükoğlu, 1993). Çoğulcu toplumlarda vatandaşlar sorunlara karşısındaki kişilerin bakış açılarından bakabilmeli, değer çatışmalarını tanımalı ve çözebilmelidirler. Neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verebilmeleri için de sağlam bir etik yapıya sahip olmalıdırlar (Martorella, 2001).Değerler eğitiminde çocukların hem kendilerine hem de topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmaları amaçlanır(Aydın, 2012).

Okul öncesi dönem, çocuğun, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Bilir ve Bal, 1989). Çocuklar, değerlere ilişkin bilgileri yaşamları boyunca öğrenmektedirler ama ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanmaktadır. (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011). Çocukların yaşamın ilk yıllarında kazandığı öğrenme alışkanlıkları, bilgi ve beceriler yaşamın ileriki yıllarına aktarılmaktadır (Oktay, 2000).

Değerler eğitimi, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafını ortaya çıkarmayı, kişiliğinin gelişmesini sağlamayı, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumayı, iyi ahlakla donatmayı ve devamını sağlamayı amaçlamaktadır(Aydın, 2012). Değerler eğitimi evde başlar ancak günümüz toplumunda annenin çalışması, ve dağılan ailelerin sayısının artması, çocuk ile ailenin iletişiminin azalması gibi nedenler ailenin çocuğa kendi değerlerini aktarmasını zorlaştırmaktadır (Alpöge, 2011). Bu yüzden günümüzde okul öncesinde değerler eğitimi daha da önem kazanmıştır. Kaliteli bir okul öncesi

programında akademik becerilerin yanında değerlere de yer verilmelidir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011).

2013 yılında güncelenen Okul Öncesi Programında değerler eğitimi, ayrı kazanım ve göstergeler olarak ele alınmamakla birlikte, programın tamamında bütüncül bir şekilde ele alınmıştır (MEB,2013). Değerler eğitimi, eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almış ancak nasıl öğretileceği belirtilmediğinden eksik kalmış, planlı olarak değil ama örtük bir şekilde formal eğitim içinde yer almıştır (Doğanay, 2009). Bu araştırmada okul öncesi programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

1. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Seçilen iki okul öncesi öğretmenin değerler eğitimi ile ilgili uygulamaları nelerdir, değerler eğitimi ile ilgili görüşleri ve uygulamaları arasında tutarlılık var mıdır?
3. Seçilen iki okul öncesi öğretmenin değerler eğitimi uygulamaları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?

1.2. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesinde değerler eğitiminde hangi değerler öğretilmelidir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları değerler eğitimi sonrası öğrencilerde en çok geliştiğini düşündükleri değerler nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok zorlandığı değerler ve nedenleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini planlama aşamasında yaptıkları çalışmalar nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini uygulama aşamasında yaptıkları çalışmalar nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini değerlendirme aşamasında yaptıkları çalışmalar nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

8. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları materyaller nelerdir?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin kalıcılığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

10. Okul öncesi öğretmenlerine göre değerler eğitimine ailenin etkileri nelerdir?

11. Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminde aile ile nasıl işbirliği yapmaktadır?

12. Okul öncesi öğretmenlerinin değerleri kazandırırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

13. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrenciler için yaptıkları uygulamalar nelerdir?

14. Değerler eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için okul öncesi öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemek ve öğretmenlerin görüşlerinin, sınıf içi uygulamalara yansımalarını incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

İnsan karakteri büyük ölçüde ilk altı yılda şekillenmektedir. Bu dönem eğitim açısından son derece önemlidir ve bilim adamları tarafından “hayati dönem” olarak nitelendirilmektedir (Önder, 2011). Çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu bu kritik yıllarda temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ilerleyen yaşlarda aynı yönde ilerleme ihtimali daha yüksektir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını ciddi bir oranda biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oktay, 2010).

Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve kazanılan deneyimlerinin daha sonraki yıllarda bireyin öğrenme ve akademik başarısı üzerinde önemli etkilerinin olduğunun anlaşılması üzerine 0-6 yaşlarını kapsayan okulöncesi dönemin önemi daha da artırmıştır (Kaya, 2002; Kandır, 2001). Çocuğun güven duygusunu geliştirmek, yaşadığı toplum yapısında edineceği yeri ve yükleneceği sorumlulukları öğretmek, kişiliğini ve

özel yeteneklerini geliştirmek, yarının mutlu insanlarını yaratmak okul öncesi eğitimle mümkündür (Şahin, 2010: 27).

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim alanlarını desteklemesi ve ilköğretim için önemli bir basamak olmasının yanında değerler eğitiminde de aynı öneme sahiptir (Alpöge, 2011). Çünkü okul öncesi dönem, değerlere ilişkin bilgilerin temellerinin de atıldığı ilk dönemdir. Değerler yaşanan çevre, kültürel özellikler, eğitim ve deneyimlere göre farklılıklar gösterir ve değerlere ilişkin bilgiler tüm hayat boyunca devam eder. Fakat ilk bilgiler erken dönemlerde kazanılır. Bu süreden sonra da değerlere ilişkin değişimler elbette mümkündür, fakat temel değerler oluşmuştur (Balat ve Dağal, 2011).

Okul öncesi eğitim, çocuğu hayata hazırlamada en önemli süreçtir. Günümüzde değişen teknoloji, çevre koşulları ve yaşam biçimleri çocuğun eğitiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarının gerekliliğini göstermektedir (MEB, 2006:47).Çocukların yaratıcı, üretken, kendine güvenli, paylaşımcı, yeniliklere açık, kendini sürekli geliştiren, sorumlulukların bilincinde olan ve bunları yerine getirmek için çalışan bireyler olarak yetişmeleri için, onlara sadece bilgi aktarmak yeterli değildir (Sarı, 2010:172).Değerler eğitiminin benimsenmesinde okullara ciddi görevler düşmektedir. Okulda verilecek eğitimde zihinsel, fiziksel, sağlık gelişimi kadar duyguların, düşüncelerin gelişmesine ayrıca ahlaki ve manevi kavram ve değerlerin kazanılmasına özen gösterilmelidir (Oktay, 2000:134-135).Her toplumun kendine özgü değerleri mevcuttur. Bu noktada toplumun nitelikli vatandaşlar yetiştirmesi, okullarda değerler eğitiminin verilmesi ile mümkündür. Çünkü, “Değerler eğitiminin öğretiminde okullar vazgeçilmez bir öncüdür” (Aspin, 1997:197).

Değerler eğitiminde eğitimcilerin üç temel rolü vardır; model, ahlaki danışman ve rehber olmak. Eğitimciler kendi tutum ve davranışlarında değerleri yaşamalıdır, çocuklar öğretmenlerinin dürüst, sorumlu, paylaşımcı ve işbirliği yapan vb. özelliklerini gözlemleyebilmelidir. Hem ahlaki danışman hem de rehber olan öğretmenler, gerekli olan her durumda çocuklara fikir vermeli, yol göstermeli, çözüme yönelik önerilerde bulunmalı, çocuğun kendi düşünme becerilerini etkin kullanmasını sağlayarak, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmelidir (Balat, 2014).

Öğretmenin yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde çocuklara öğrettikleri ile onları değiştirerek yeni bir davranış biçimi getirdiği için çok önemlidir. Öğretmen

değerler eğitiminde öğrencilerin yaşına, çevresine uygun bir biçimde davranmalıdır. Çocukların davranışlarını da yadırgamadan onlara soru sorular sorarak doğru yolu bulmalarına yardımcı olmaya çalışmalıdır (Alpöge, 2011).

Çocuğun kişiliğini oluşturan temel değerlerin yanlış gelişmesine ne aile ne de eğitimciler fırsat vermelidir. Çocukta yanlış gelişen bir davranışı değiştirmek, yeni bir davranış geliştirmekten çok daha zordur (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011). Bu yüzden ailelerin, eğitimcilerin, akranların, kendinden büyük ve küçük çocukların, komşuların, akrabaların vb. çocuğa model olan tüm bireylerin ve yazılı- görsel medya olarak adlandırdığımız; kitaplar, televizyon, internet elektronik oyunlar, e kitaplar vb tüm çevresel diğer faktörlerin olumlu evrensel değerlere vurgu yapması gerekir (Balaban Balat, 2014).

Okul hayatı boyunca çeşitli derslerde öğrenilen bilgilerin pek çoğunun kullanım süresi ve bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkisi son derece kısıtlı kalırken değerlerle ilgili öğrenmeler hayat boyu önem ve etkisini devam ettirirler. Okulda değerler eğitiminde, öğretmenin ayrılmaz bir rolü vardır. Değerler eğitiminin ülkemizde sistemli ve etkili bir şekilde yapılması ise ancak değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuların öğretmenler tarafından özümsemesi ile sağlanabilir (Balat, vd. 2012). Ülkemizde okul öncesi eğitimde, değerler eğitiminin uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerini yetiştiren üniversitelerin ders programları incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili sadece Marmara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde 8. yarıyılta seçmeli bir derse yer verildiği görülmüştür.

Değerler eğitimini birçok ilin veya ilçenin kendi paket programlarıyla kazandırmaya çalıştığı görülmektedir. Hazırlanan değerler eğitimi programlarının ne kadar bilimsel olduğu, o yaştaki çocukların değerlerini yansıtıp yansıtmadığı bilinmemektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde değerler eğitimi konusundaki öğretmenlerin görüş ve düşüncelerin neler olduğu ve bu düşüncenin uygulamaya nasıl yansıdığını tespit etmektir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin bilimsel olarak değerler eğitimi kazandıracak düzeyde bir eğitimden geçmediği tespit edilmiştir. Öğretmenler değerleri kendi gayretleri ile öğretmeye çalışmaktadır. Bu çalışmanın;

1. Değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerini, öğretmenlerin uygulamalarını, karşılaşılan sorunları, önerilerini değerlendirmesi,
2. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilgisini çekmesi,

3. Alanyazına katkıda bulunması
4. Değerler eğitimi için her ne kadar paket programlar hazırlansa da, değerleri öğreten öğretmenlerin süreçte ne kadar etkili olduğunu göstermesi,
5. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda, araştırmacılara yol gösterici olması açısından yararlı olacağı beklenmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri düşünülmektedir.
2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin görüşme sorularını tam ve doğru olarak anladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları;

1. 2013–2014 eğitim öğretim yılında Gürsu, Kestel, Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde çalışan elli okul öncesi öğretmeniyle yapılan görüşmelerle,
2. Okul 1 ve Okul 2'den seçilen iki sınıfta değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili birer haftalık gözlemlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Değer: Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (Özgüven,1999).

Değerler eğitimi: Öğrencilerin doğru veya yanlış bir durum ile karşı karşıya geldiklerinde nasıl düşünmeleri ve hissetmeleri gerektiği konusunda okulların yaptığı yol göstermedir (Thomas, 1992).

Okul öncesi eğitim: Okul öncesi eğitim; çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir (Artut ve Tarım, 2004:1).

BÖLÜM II:2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Değerler Eğitimi

2.1.1. Değerlerin Tanımı Ve Kapsamı

Değer, "bir milletin sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak ifade edilebilir (TDK). Değer kelimesi sosyal bilimler sözlüğünde bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin karşılığı kıymeti olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar,1992: 82). Değer, somut veya soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimidir (Köknel, 2007: 17). Değer, Felsefe Sözlüğü'nde nesne ve olayların insanca önemini belirleyen niteliği olarak tanımlanmıştır. Yine bu sözlükte ruhbilimsel anlamda ise, değer kavramının "nesne ve olguların bireysel ve öznel önem taşıyan niteliği olarak ifade edilmiştir (Hançerlioğlu 2002:54).

Değer kavramı , sosyal bilimlerin hemen her alanında önemle üzerinde durulan bir konudur. Sosyal bilimler alanındaki yaygın kullanıma göre değerler, insanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler; ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesnelere aşan üst-seviye kavramlar veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı genel ilkeler gibi çeşitli şekillerde ele alınmaktadır (İmamoğlu, Karakitapoğlu ve Aygün, 1999). Sosyal bilimciler değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu ve bilimsel inceleme ve analize konu edilmesi noktasında fikir birliğine varmışlardır (Fichter, 1971/2006:165).

Değer iktisattan etiğe, felsefeye, psikolojiye kadar birçok disiplin tarafından kullanılan geniş bir kavramdır. (Kuçuradi, 2003). Değer, varlık ve bilgi ile birlikte felsefede üzerinde durulan üç sorundan biridir. Felsefede değer, kişinin, isteyen, ihtiyaç duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şeydir (Aydın, 2012: 1). Psikolojide değer felsefeden farklıdır. Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten bir inanç olarak ele alınır (Güngör, 1993: 18). Sosyoloji değerleri betimler, açıklar ve yorumlar. Antropolojide insan değerinin neler olduğunu, nasıl ortaya çıktığını, neden oluştuğunu bilimsel yöntemle inceleyip, açıklar, yorumlar

(Sönmez, 2008). Değer kavramı, "olması gerekeni" ifade eder, bilimin ve bilginin konusu olan "olmuş olan" dan farklıdır. Yani değer, eyleme ve ideale yöneliktir (Bolay, 2007: 60).

Değerler, bireyin devam eden eylemlerine yol gösteren standartlardır. Değerler, sosyal kontrol ve baskı araçlarıdır. Değerler kişiler üzerinde kimi zaman öyle güçlü baskı yapar ki, sonunda kişiler o değerlere uyarlar. Toplum belli bir hareketi genel olarak onaylar ya da onaylamazsa bu durum o hareketin doğru veya yanlış, uygun ya da uygunsuz olduğunu gösterir (Fichter, 1971/2006). Ünal da değerlerin, toplum üyeleri tarafından izlenen ve benimsenen genel amaçlar olarak tanımlamaktadır (Ünal, 1981: 18). Değerler dayanışma araçları olarak da işlev görürler. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli etkenlerdendir (Silah, 1998: 154-165). Değerler, aynı zamanda değer yargılarının temel aldığı kurallardır (Halstead, 1996: 6).

Oğuzkan değerlerin, bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranışlarına yön veren köklü inançlar olarak tanımlar. Değerlerin kaynağının gelenek ve görenekler olduğunu söyler (Oğuzkan, 1981). Değerler, neyin olması neyin olmaması gerektiğini belirten, iyilik ve inançlar hakkındaki soyut ölçülerdir. Değerler, toplumsal denetleme araçları arasında önemli bir yer tutar (Bahar,2008). Bireyler toplumsal kurallar, gelenek ve görenekler yoluyla "iyi" ve "kötüyü", "doğru" ve "yanlış" ayırt ederek kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beil, 1998/2003:13-14; Bahar, 2008).

Değerler, karar verilirken kullanılan ilkeler ya da niteliğin standartlarıdır.(Halstead ve Taylor, 2000:169). Buna göre değerler, istekleri, tutumları, hırsları yönlendirir(Turner, 1999: 173) Welton ve Mallan (1999: 130) ' a göre değerler, "davranışın, etkililiğin, güzelliğin standardı olan düşüncelerdir.

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak da tanımlanmaktadır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003).

Değerler ile ilgili daha bir çok tanım bulunmaktadır. Bütün bu tanımlardan değerler ile ilgili şu bilgilere ulaşabiliriz (Akyol, 2010) :

- Tarihi birikimlerden oluşan köklü inançlardır.
- Üzerinde görüş birliğine varılmış kabullerdir.
- Sosyal yaşamı düzenleme rolleri vardır.
- Karar vermede kullanılan ölçütlerdir.

- Sosyal kontrol unsurlarıdır.
- Kültürün devamlılığını sağlarlar.
- Çevreyle etkileşim sonucunda işlevsellik kazanırlar.
- Tutumların alt yapısını oluştururlar.
- Motive edici ve  zendiricidirler.
- Bireylerin sosyal rol seçmelerine rehberlik ederler.
- Dışlanmışlık ve yalnızlık karşısında koruyucudurlar.
- Farklılıkların çarpıştığı noktada ortak anlaşma zemini oluştururlar.
- Kalıtsal değil, yaşayarak  ğrenilirler. Dolayısıyla öğrenilebilir ve öğretilbilir olgulardır.
- Ahlak  olgunluğa ulaştırırlar.
- Bütünleyici ve birleştiricidirler.
- Değerleri yaşayan ve yaşatan insanlardır bu yönüyle değerler insan dir.
- Bireylere amaç ve y n ve belirlemede etki ederler.
- Nitel özelliklere sahiptirler.
- Değerler birbirleriyle ilişkilidir.
- Bireye ayırt etme, prensip oluşturma uyum sağlama yetileri kazandırırklar.
- Toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemleri sınırlandırırklar.
- Kişilere bakış açısı sağlar.
- Soyutturlar.
- Bilişsel yapıdan çok duyuşsal alana hitap ederler.
- Farklı disiplinlerde (felsefe, sosyoloji, ekonomi vs.) farklı anlam çerçevesini  ağrıştırırklar.

Bu tanımlardan yola çıkararak değerin, toplumsal yaşamda düzeni sağlayan, bireyin kişisel tercihlerini etkileyen, kökleri gelenek ve göreneklere dayanan, yeni nesillere aktarılan, soyut düşünceler, inançlar olduğu söylenebilir.

2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çok farklı sınıflandırmaların var olduğunu görürüz. Değerler; bireysel değerler, grup değerleri, sosyal değerler şeklinde sınıflandırılabilceği gibi bilimsel, ekonomik, politik, kültürel ve dini değerler olarak da sınıflandırılabilir (Yılmaz, 2013:16). Bilişsel değerler ve ya bilgi değerleri “doğru” ve “yanlış”, ahlaki değerler “iyi” ve “kötü”, estetik değerler ise “güzel” ve “çirkin”, dinsel değerler ise “sevap” ve “günah”, hazzı değerler ise “haz” ve “acı” şeklinde sınıflanmıştır (Özlem, 1998:8). Biz sosyal yaratıklar olduğumuz için ahlaki değerler bu değerlerin içinde en üst sıradadır. Çünkü toplum içindeki insanlar birbirleriyle olan tüm ilişkilerinde bunlara göre davranır veya bunlara göre davrandıkları varsayılır (Lipson, 2000/2003:35).

2.1.2.1. Rokeach Değerler Envanteri

Değerler ile ilgili literatürde en çok kabul gören çalışmalardan biri psikolog Milton Rokeach'e aittir. Rokeach çalışmasında bir değerler seti oluşturmuş ve iki ana kategoriye ayırmıştır. Amaç değerler; bir kişinin yaşamı boyunca başarmayı amaçladığı değerlere ilişkin tercihlerini, araç değerler ise başarılması istenilen hedefler için kullanılan araçları ifade etmektedir (Özmete, 2007). Rokeach'un sınıflamasında her iki değer grubunda da 18'er tane değer bulunmaktadır (Rokeach, 1973:28).

Tablo 1. Rokeach'ın Değerler Sınıflaması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkar
Heyecanlı verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hakim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsaver
Zevk	Yaratıcı olma

2.1.2.2. Schwartz Değerler Teorisi

Güç, başarı, hedonizm, harekete geçirme, kendini yönetme, evrensellik, bağlılık, gelenek, uyum ve güvenlik olmak üzere 10 temel değer tipini içeren bir değerler yapısını öngörmüştür. Bu değerler bireyi motive etme amacına göre sınıflandırılmaktadır (Akt. Özmete, 2007: 859- 871). Tüm gruplarda bulunan değer sayısı 56'dır. Schwartz değer grupları ve listesi aşağıda verilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:60-61):

Tablo 2. Schwartz'a Göre Bireysel Değerlerin Sınıflandırılması

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç (power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.	Etkileşim Grup
Başarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak , zeki olmak.	Etkileşim Grup
Hazcılık (hedonism): Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak.	Organizma
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.	Organizma
Özyönelim (self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak ,kendine saygısı olmak.	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik (universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya , doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.	Grup Organizma
İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik (tradition): Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat (dünyevi işlerden el ayak çekmek), mahremiyet.	Grup
Uyma (confirm) : Başkalarına zararverebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, itaatkar olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.	Etkileşim Grup
Güvenlik (security): Toplumun varolan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak	Organizma Etkileşim Grup

Yukarıda verilen değer tipleri kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırılmıştır. İlk boyutta güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, özyönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta ise evrensellik ve iyilikseverlik değer tipleri özaşkınlık, güç ve başarı ise özgenişletim olarak isimlendirilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:63).

2.1.2.3. Kahle DeğerlerListesi

Bireylerin değerlerini önem sırasına göre sınıflandırılmalarını sağlamaktadır. Bu değerler üç grupta toplanmıştır ve şu şekilde açıklanabilir (Akt. Fischer ve Smith, 2004: 669-688):

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

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

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

2.1.2.4. Spranger'in Değerler Sınıflandırması

"Types of Man" kitabının yazarı Alman psikolog Edward Spranger değerleri altı temel grupta toplamıştır. Bunlar, Estetik, Teorik (Bilimsel), Ekonomik, Siyasi, Sosyal ve Dini değer gruplarıdır. Bu değer sınıflamaları daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür. Spranger sınıfladığı değerlere bağlı olarak da altı insan tipi belirlemiştir (Akbaş, 2004: 30-31). Bunlar:

Tablo 3. Spranger'in Değerler Sınıflaması

1.Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
2.Ekonomik Değer	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
3.Estetik Değer	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
4.Sosyal Değer	Başkalarını sevmeye, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir,bencil değildir.
5.Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
6.Dini Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

2.1.2.5. The Allport-Vernon-Lindzey'in Değerler Skalası (1951)

Değerler sisteminde aşağıdaki ilgi ve motifleri dikkate alır.

1-Teorik (kuramsal): Doğrunun keşfi.

2-Ekonomik: Faydacılıkta çoğunluğun mutluluk ve çıkarı.

3-Estetik: Form ve harmoni.

4- Sosyal: İnsan sevgisi.

5- Politik: Güç.

6-Din: Birlik, beraberlik, ittifak (Bowie ve Morgan, 1962:Akt. Tokmak, 2009:21).

2.1.2.6. Morris'in Değerler Sınıflandırması

Değerlerin sınıflandırılmasında ikinci önemli yaklaşım Morris'indir. Morris, yedi temel 'yaşam yolu' önermiştir. Bunların her biri, değerlerin düzenlenmesinin farklı bir yoludur. Morris, düşüncelerine dayalı olarak bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekte denekler, kendilerine sunulan farklı yaşam yollarını değerlendirmektedirler. Uygulamalar sonunda yapılan tercih analizleri, temelde beş esas değer ortaya çıkarmıştır. Bu beş temel değer, şu noktalarda yoğunlaşmıştır (Aydın, 2005:22).

1. İnsancıl konulara sorumlu, titiz ve zekice katılma ve kazanılmış olan şeyleri değiştirmekten ziyade, takdir etme ve koruma.

2. Engelleri aşmada güçlü etkinlik ve kazanılmış şeyleri korumaktan ziyade, değiştirme girişimi.

3. Benlik bilincinin, içgörünün yüksekliği, zengin bir iç yaşam, bütün canlılara karşı derin bir sempati, insanlar ve eşya üzerinde kontrol kabul etmeme.

4. Başkalarını kabul ve onlara karşı sempati ile tepkide bulunma, onlara hizmet etme ve onların ihtiyaçlarına uyma.

5. Her türlü zevk.

Tüm bu sınıflandırmalar incelendikten sonra bu araştırmaya en uygun sınıflandırma yönteminin 10 temel değer tipini içeren Schwartz Bireysel Değer Sınıflandırması olduğuna karar verilmiştir.

2.1.3. Değerler Eğitimi, Amacı, Önemi Ve İlkeleri

Türkiye'de eğitime verilen önem, devletin kalkınma anlayışı ile doğrudan ilgilidir. Ülkemizde kalkınma anlayışı teknolojik buluşlar ve altyapı yatırımları ile sınırlandırılmıştır. Kalkınma için bunlar gerekli olsa da, kalkınma anlayışının ancak yarısını karşılamaktadır. Bu eksik anlayış sonucunda ülkemiz, yalnızca ekonomik temelli kalkınmanın peşine düşmüş; insanın iç huzuru, gelişimi ve psikolojik tatminleri gözden ırak tutulmuştur (Yaman, 2012). İnsanlar kalabalıklar arasında günlük hayatını yaşarken, hayatını anlamlı kılacak değerlerin eksikliğini hissederler. Bu eksiklik bazen ruhsal sorunlara bile neden olabilir (Aydın, 2012). Bedensel sağlık ne kadar önemliyse ruhsal sorunları olan insanların mutsuzluğu ve toplumsal barışa etkisi de o derece önemlidir (Yılmaz, 2013). Oysa asıl kalkınma insanın iyi eğitilmesi ve yetiştirilmesidir. Değerler eğitiminde çocukların kendilerine, topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmaları amaçlanmıştır (Aydın, 2012)

Eğitim kavramı, öğretimi ve eğitimi kapsayan çok geniş bir anlam ifade etmektedir. Eğitim, hem öğretmeyi hem de verilen bilgileri davranışa dönüştürmeyi ifade eder. Türkiye'de ise uygulanan eğitim sistemi bilgi verme üzerine kurulu bir öğretim modelidir. Bunun sonucunda bilgi yönünden nispeten yeterli bireyler yetiştirilmişse de iç disiplini (huzur, mutluluk), insan ilişkileri ve davranışlar açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır (Yaman, 2012).

Son yıllarda artan şiddet olayları aile kurumunun zayıflaması, adi suçların artması, iş ahlakında düşüş, gençlerin sosyal çevre yapılarının değişimi değerler eğitimi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Okullarda yaşanan psikolojik ve fiziksel şiddet olaylarında birçok sayıda öğrenci ve öğretmen zarar görmektedir (Aydın, 2012). Öğrencinin kendisine ve diğerlerine saygı duyması ve değer vermesi, çatışmaları çözümede şiddet içermeyen yöntemleri seçmesi, niyet ve eylem arasındaki farkı anlaması ve kendi sorumluluğunu alarak hoşgörüyü öğrenmesi ile sağlanır (Lang, 1992).

Değerler doğuştan getirilemez. Çocukların "etik kurallar" da diyebileceğimiz değerleri, deneme yanılma yöntemiyle öğrenmeleri yani yaptıkları uygunsuzluğun ya da hatanın sonucunu görüp kendi kendilerine tavır değiştirmeleri çok zordur (Alpöge, 2011). Çocuklarda iyi karakter kendiliğinden de oluşmaz. İyi karakter ancak eğitim,

öğretim, öğretme, öğrenme, model alma ve uygulama aşamalarından geçerek bir süreç içinde oluşur (Yılmaz, 2013).

Değerlerin, aile ve çevrede öğretildiğine ve geliştiğine inanılmaktadır. Geçmişten günümüze kadar aile yapımıza baktığımızda, geleneksel olarak adlandırdığımız ataerkil aile yapısında değerler önemsenmiş ve toplumumuzda yerini almıştır. Birçok değer, aileler tarafından çocuklara öğretilmiştir. Günümüzde ise, ailede değişimler gözlenmektedir. Annenin çalışması, babanın tüm gün evde olmaması, ailelerin parçalanması ailedeki paylaşımı azaltmaktadır. Tüm bunlar sonucunda neyin iyi ve kötü, neyin doğru ve yanlış olduğu hakkında, çocukların yaşamında bir karmaşa ortaya çıkmaktadır (Raths, Harmin ve Simon, 1966).

Bütün eğitimciler ve anne-babalar çocukları en iyi biçimde yetiştirmek çabasıdadır. Doğruluk, büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerler her toplumda ve her çağda, kazandırılmak istenen özelliklerdir (Yörükoğlu, 1998). Bu nitelikleri kazandırmak da ancak değerler eğitimi ile mümkündür.

Birçok ülkede değerlerin öğretimi, giderek daha çok ilgi görmektedir. Bu kapsamda okulların neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğretmesi beklenmektedir. Bu görüşe göre öğretim doğru söyleme, diğerlerini umursama ve toplumsal olarak kabul gören temel değerleri destekleme üzerine kurulmaktadır. Ancak bu değerlerin yalnızca kuramsal olarak öğretilmesi yeterli değildir, çünkü çocuklar ahlaki eylemlerin nedenlerini öğrenmeye, günlük yaşamda karşılaşacakları ahlaki çatışmaları çözmek için gerekli becerileri kazanmaya gereksinim duymaktadırlar (Fisher, 2000:51; Akt: Çengelci, 2010).

Değerler eğitiminde, ülkeler arasında değerler eğitiminin isimlendirilmesinden, amaçlarına ve kazandırılacak değerlere kadar birçok konuda farklılıklar vardır. Örneğin, Amerika'da karakter eğitimi kavramı, Arap ülkelerinde ahlak eğitimi, Avrupa Ülkelerinde ve Avustralya'da ise değerler eğitimi kavramı daha sık kullanılmaktadır. Türkiye'de de değerler eğitimi kavramının yerleşmeye başladığını görmekteyiz (Arıkan, 2012).

Değerler eğitiminin amacı ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve

huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılması" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010).

Değerler eğitiminde düzenlenen uygulama sürecine bakıldığında tüm dünyada evrensel olarak uygulanabilecek yöntem ya da süreçlerden söz etmek olanaklı değildir. Okulun değerler sistemi, okul personeli ile toplum ilişkileri, etikle ilgili farklı derslerin her biri değerler eğitiminde rol oynamaktadır (Edwards, 1996). Çocuğun içinde yaşadığı aile ve toplum değerleri, medya, kişisel özellikleri etkileyen temel etmenlerdir (Taylor, 1996). Değerlerin öğrenilmesi gelenekçi eğitim süreçlerinden daha ziyade rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir. Herkesin toplumun içinde bir mevkii (kız, erkek, memur, tüccar, evli, dul, genç, v.s) ve bu mevki için toplumun uygun gördüğü rolleri vardır. Kişi bulunduğu bir mevkide o mevkideki insanların neler yapması, neler düşünmesi, nelere kıymet vermesi v.s. gerektiği hakkındaki bilgilere sahip olur, buna göre değerler oluşturup hareket eder. Bu değerler arkalarında toplumun desteği buldukça bizde kuvvetle yer eder, fakat bu destek zayıflayınca değişmeye veya bozulmaya müsaittir (Güngör,1993).

Bottery (2000), bir toplumda değer eğitiminin aşağıdaki dört genel süreci kapsamı gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar:

Akil Yürütme ve Mantiği Teşvik Etme: Akil yürütme, bilmek için sınamak, gözlemlemek, düşünmek, olayları çözümlenmek ve sonra farklı olaylardan genellemeler yapmak ve sonuçlar çıkartmak olarak tanımlayabiliriz (Hançerlioglu, 1982: Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Ahlaki kararlar, başkalarının telkini ile ya da ezberlenmiş ilkeler doğrultusunda verilecek kararlar değildir. Birey bağımsız akıl yürütme yoluyla olası doğrularını dikkate alarak bir yargılama ve karar verme sürecini izlemelidir (Doğanay, 2009).

Empati Geliştirme: Empati anlamına gelen “einführung” kelimesi ilk kez 1880’lerde Rudolph Lotz ve Wilhelm Wund tarafından kullanılmıştır. Empati, kişinin bir iletişim esnasında, kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakarak duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışması ve duyarlı bir yaklaşım içinde olmasıdır. Diğer bir deyişle, empati başka bir kişinin iç dünyasında düşünebilme, hissedebilme, duygu ve düşüncelerine karşılık verebilme olarak da düşünülebilir (Pala, 2008). Empatik tepki gösterebilme, eğitimle gerçekleştirilebilen bir yetenektir (Dökmen, 1988). Empatik düşünme, karar verme sürecinde yansıtıcı

düşünme ve hoşgörülü davranmayı gerektirmesi bakımından farklı bakış açılarının geliştirilmesine olanak sağlar (Doğanay, 2009).

Benlik (Öz) Saygısı Geliştirme: Benlik saygısı değişik terimlerle ifade edilmektedir, “self-esteem”, klasik yayınlarda, “self-respect”, “self-confidence”, “self-regard” karşılığı olarak geçmektedir. Bu terimlerin Türkçe’deki kavramsal karşılıkları, benlik saygısı, öz saygı, kendilik saygısı ve özdeğerlilik duygusu olarak ifade edilmekte ve eş anlam taşımaktadır (Dilmaç, 1999). Değerler, insanların kişiliğinin oluşmasında önemli katkı sağlar. Değerlerin kaybı ve zarara uğraması, kişiliğin ve benliğin sarsılmasına ve güvensizlik hislerine neden olmaktadır (Öner, 1999). Bireyin kendisini nasıl gördüğü ve algıladığı, başkalarıyla ilişkisini ve kararlarını etkilemektedir. Bu nedenle özsaygı geliştirme değer eğitiminin bir parçası olmalıdır (Doğanay, 2009).

İşbirliği Geliştirme: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2005). Bireysel ve yarışmacı bir ortamda yetişen bireyler benmerkezci ve kendini düşünen bir kişilik yapısı geliştirirler. İşbirliği içinde öğrenen bireylerde ise biz duygusu daha belirgindir bu yüzden değerler eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilmesi önem taşımaktadır (Doğanay, 2009).

Değerler eğitiminin çocukların davranışları üzerinde daha etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.
2. Öğrenmenin sosyal boyutu ve öğretmenin model olma rolü büyük önem taşımaktadır (Çengelci,2010).
3. Değerler eğitimine hazırlık ve planlama konuya uygun yapılmalıdır.
4. Değerler eğitimi etkinliklerle yapılmalı, öğrenci bu süreçte aktif olmalıdır.
5. Değerler eğitiminde konularla pratik hayat arasında sürekli bağ kurulmalıdır.
6. Konuya uygun, öğrenciyi davranışa yönelten yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
7. Okulda ve okul dışında öğrencilerle sosyal kültürel etkinlikler düzenlenmelidir (Yılmaz, 2013).

2.1.4. Değerler Eğitiminin Tarihçesi

İyi karakterin oluşumu yaklaşık iki yüz yıldır İngiltere dokümanlarında yer alsa da karakter eğitimi kelimesi Amerika' dan alınmıştır (Gatherer, 2004). Daha önceleri karakter eğitiminde geleneksel boyutlar ön plandayken, 1960' lı ve 1970' li yıllarda ilerlemeci ahlak eğitimine önem vermeye başlanılmıştır (Vessels, 1998,16-17). 1960-1970 yıllarında sorumluluktan çok doğrular, güven ve söz vermekten daha çok özgürlük vurgulanmıştır. Bu gelişme, sivil haklar hareketi, kadın hakları hareketi, çocuğa ve kişiye saygı hareketi gibi olumlu gelişmeler meydana getirmişse de kişisel özgürlükleri hızlandırmasının yanı sıra otoriteye karşı gelen bir hareketle sonuçlanmıştır. Bu durumdan bütün otorite figürleri (devlet ve onu temsil eden öğretmende) payına düşeni almıştır. Bu gelişmeler dünyanın bütün ülkelerini etkilemiştir (Lickona 1992). Bu dönemde değerler eğitimi ve öğretmenin modelliği yerine öğrenciyi kendi değerlerini açıklamaya cesaretlendirme, ahlaki muhakeme yapma ve değer analizi becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler kendi değer ve ahlakını öğrenciyeye göstermeye çekinmiş ve bütün bu gelişmeler sonucunda çok kültürlü toplum öne çıkmıştır (Kirschenbaum, 1995:5).

Karakter eğitimine verilen önem Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı ile artmıştır. Kohlberg'in kuramının her çocuk ile birer ilgilenmek gerektiği için o yıllarda okullardaki sınıf uygulamalarında, özellikle de devlet okullarındaki sınıf uygulamalarında kullanılmasının çok zor olduğu düşünülmüştür. 1968 yılına gelindiğinde, San Antonio Enstitüsü sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla karakter eğitimi programı geliştirmiştir. Bu program ile problemleri çocukların problemlerine çözüm üretirken eleştirel düşünme güçlerini geliştirdiler (Mulkey, 1997).

1980-1990'lı yıllarda ise toplum eleştirmenleri, veli grupları, dini liderler ve siyasal partilerin çoğunluğu yeniden geleneksel değerlere dönmüş ve saygı, sorumluluk, bireysel disiplin, aile, vatan sevgisi ve diğerlerine hizmet gibi değerler öne çıkmıştır (Kirschenbaum, 1995:6). Bu dönemde siyasal anlamda muhafazakarlık, sosyal düzen ve geleneksel değerler öne çıkmıştır. Değer açıklama ve değer sınıflama yerine değer telkinine vurgu yapılmıştır (Leming, 1996). 1985 yılında Chicago Eğitim Kurumu, Chicago devlet okullarındaki çocukların ihtiyaçları üzerine odaklanarak bir karakter eğitimi programı geliştirildi (Mulkey, 1997). Aynı zamanda bu yıllarda Kanada' da bir devlet okulu değerler eğitimi programı uygulamaya başladı. Bu okul değerler eğitimi ile

ilgili toplumsal değerlerin belirlenmesi ve öğretilecek programa ilişkin materyallerin geliştirilmesi açısından öncülük yapmıştır (Germaine, 2001).

Ülkemizde değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar 2010 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şurasında "Değerler Eğitimi Projesi" hazırlanarak uygulamaya konulması kararı ile başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010/53 Sayılı (İlk Ders Konulu) Genelgesinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenlerin, rehber öğretmen ve eğitim yöneticilerinin de desteğiyle ders içi ve ders dışında, örnek etkinliklerden de yararlanarak değerler eğitimine yönelik faaliyetler gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu konuda gönüllü ve istekli okullarda öğretim yılı boyunca "Değerler Eğitimi" konusunda zümre öğretmenler kararı ile hazırlayacakları etkinlikleri uygulayabilecekleri ifade edilmiştir.

Ülkemizde değerler eğitimi il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince hazırlanan projeler ile yürütölmektedir. Seçilen değerler ve etkinlik örnekleri projeyi hazırlayan il veya ilçe eğitim müdürlükleri tarafından seçildiği için farklılık göstermektedir.

Bursa'da değerler eğitimi çalışmaları ilk olarak Nilüfer Kaymakamlığı ve Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından başlatılmıştır. Nilüfer ilçesindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim kurumlarında 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim öğretim yıllarında uygulanacak olan değerler eğitimi projesi hazırlanmıştır. Bursa ilini kapsayan değerler eğitimi projesi ise 2014 yılı Mart ayında Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanmıştır. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan değerler eğitimi projesinde ise aşağıdaki değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır;

2013-2014 eğitim öğretim yılında Nisan ayında güzel ahlak, Mayıs ayında sorumluluk, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında ise;sevgi, saygı, dürüstlük, merhamet, adalet, yardımseverlik, vatanseverlik, dayanışma, empati, hoşgörü, demokrasi, dostluk, arkadaşlık, çalışkanlık, doğruluk, özgüven değerlerinin kazandırılması amaçlanmıştır (Bursa Değerler Eğitimi Projesi, 2014).

2.1.5. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, geçmişten günümüze bu alanda çok farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir (Doğanay 2009). Değerler eğitiminde kullanılacak farklı yaklaşımlardan yaklaşık otuz yıldır bahsedilmektedir (Halstead, 1996). Değer öğretmenleri nitelikli bir değer öğretimi atmosferi oluşturabilmeleri için, kayda değer öğretim yaklaşımları ortaya koymuşlardır (Smyth, 1996). Kirschenbaum (1995) ise kapsamlı bir değer eğitimi programının, değerlerin telkin yolu ile aktarılması ve değer aydınlatması yöntemlerine ek olarak ahlak ve değerlerin gelişimi için gerekli becerilerin sağlanması ve model olma yoluyla değer ve ahlakın kazandırılması gibi yöntemleri içerdiğini belirtmiştir. Ona göre telkin ve model olma yolu ile değerlerin aktarılması geleneksel ve doğrudan uygulayan yöntemlerken, değer aydınlatması ve değer gelişimi için beceri kazandırılması yöntemleri daha güncel ve dolaylı yöntemlerdir.

Superka, Ahrens ve Hedstrom (1976) değer öğretiminde beş temel yaklaşımın var olduğundan bahseder. Bunlar *telkin*, *ahlâkî gelişim*, *analiz*, *değerler ayrımı* (*values clarification*) ve *eylem öğrenimi* (*action learning*)dir. Naylor ve Diem (1987) ise esas olarak değerler eğitiminde dört yaklaşım bulunduğunu, bunların ise *değerler telkini*, *değerler ayrımı*, *değerler analizi* ve *ahlâkî muhakeme* olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Keskin, 2008).

Doğanay (2009) ise değerler eğitimine yönelik yaklaşımları tıpkı Naylor ve Diem (1987) gibi dörde ayırmıştır:

1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin)
2. Değerleri Belirginleştirme (Values Clarification)
3. Değer Analizi
4. İkilem Tartışması: Öğrencilerin Bilişsel Ahlâkî Gelişim Düzeyini Yükseltme

Bu çalışmada ise alan yazında en çok sözü edilen beş yaklaşım incelenmiştir. Bunlar: telkin yaklaşımı, değer belirginleştirme yaklaşımı, ahlaki sorgulama yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı ve eylem öğrenme yaklaşımıdır.

Telkin etme birine bir fikri aşlamayı çağrıştırdığı için bazı eğitimciler bu kelime yerinedoğrudan öğretim kelimesini de kullanmaktadırlar (Kirschenbaum, 1995).

2.1.5.1. Telkin Yaklaşımı

İlköğretimde en çok kullanılan yöntem olan telkin yaklaşımında programlı etkinlikler aracılığıyla değerler kazandırılmaya çalışılır, Yetişkinler doğru olduğunu düşündükleri değerleri telkine ve empoze etmeye dayalı bir yaklaşımla öğretmeye çalışırlar (Doğanay, 2009). Telkin yoluyla değerler eğitimi uygulamalarında öğrencilere ilham verici hikayeler okuma, törenlere ve toplumsal etkinliklere katılma gibi çalışmalardan söz edilebilir (Akbaş, 2008:348).

Telkin yaklaşımında, öğrenciye sunulacak materyallerin yapılandırılması ve aşama aşama öğrenciye sunulduğunda öğretmen etkin rol üstlenmektedir. Öğrenciye kazandırılacak hedefler, hedeflere ulaştırılacak etkinlikler için ayrılan zaman bellidir. Öğrencinin performansı izlenir ve öğrenciye anında dönüt verilerek öğrenci yönlendirilir. Bu yaklaşımda öğrenci katılımı önemli bir fonksiyona sahiptir (Senemoğlu, 1997). Telkin yoluyla değerler öğretiminde kullanılan yöntemler arasında model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, taklit, azarlama, oyun ve benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme yer almaktadır. (Superka ve diğerleri, 1976:4)

Straughan (2000), telkinin değer eğitiminde yeni bir yaklaşım olmadığını belirtmiştir. Ona göre önemli olan öğretmen ve okulların onların değer aktarımından sorumlu olduklarını fark etmeleri ve değer aktarımını daha sağlıklı ve bilinçli olarak yapmalarıdır.

Değerler eğitiminin verimli işleyebilmesi için izlenen politikalar ve yöntemler vardır. Sınıfta sürekli takip edilen yöntemler öğrencilerin iyi davranış alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin, net beklentilere ve yüksek standartlara ihtiyaçları vardır. Bunlar genellikle yazılı olarak belirtilirler. Öğretmen, davranış kuralları ve erdemler arasında bağlantı kurabilmeleri için öğrencilere yardım eder (Wiley, 1998).

Superka ve diğerleri tarafından geliştirilen yaklaşımın aşamaları şunlardır:

- a. Telkin yaklaşımını olabilecek değerleri belirleme.
- b. Değer seviyelerini belirleme.
- c. Davranışsal amaçları belirleme
- d. Uygun metotları seçme
- e. Metotları uygulama
- f. Sonuçları değerlendirme (Superka ve diğerleri 1976).

2.1.5.2. Değer Belirginleştirme Yaklaşımı

Genç bireyler velilerinin ve öğretmenlerinin dışında, akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinemanın ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlayınca veliler ve öğretmenler tarafından telkine dayalı direkt değer öğretimi etkisini yitirmeye başlamıştır. Bunun sonucu olarak kendileri değerlerinin farkına vararak en iyiyi seçme sürecini öğrenememektedirler. Bu yüzden yaşamlarında önemli kararlar alma durumlarında akran gruplarının baskısıyla ve propagandanın etkisi altında kalmaktadırlar. Gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağı, aklına gelen soruların cevaplarını doğru verebilmesi için kendi değerlerini açıklığa kavuşturması gerekir. Alternatiflerin çok olması gençleri karmaşaya itmiştir. Bu karmaşıklık ve anlaşmazlık karşısında genç insanlara yardım gereklidir (Aydın, 2012).

Değer belirginleştirme yaklaşımı, bireyin kendi değer sistemini oluşturmaya yardımcı olur. Bu yaklaşım yeni değildir. Öğretmenler, veliler ve diğer eğitimciler tarafından birçok yolla yapılmaktadır (Simon, Howe ve Kirschenbaum, 1978). Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilerin duygularını, tepkilerini açıklayabilecekleri destekleyici bir ortam sunar ve öğrencilere sorular sorarak değerlerini açık bir biçimde ifade etmelerini sağlar. Öğrencilerin düşünceleri yargılanmaz, eleştirilmez (Rahts, Harmin, Simon 1966:29).

Değer belirginleştirme yaklaşımının aşamaları şöyle sıralanmıştır (Raths, Harmin ve Simon, 1966; Simon, Howe ve Kirschenbaum, 1978; Straughan, 2000);

a. Bireyin inanç ve davranışlarını seçmesi

1. *Özgürce seçme*: Bireyin hayatına yön veren seçimleri özgürce yapması, onların değer olarak adlandırılması için önemlidir; çünkü zorlama veya baskı altında yapılan seçimler, bu zorlama veya baskılar ortadan kalktığında devam etmeyebilir.

2. *Alternatifler arasından seçme*: Değerler birey tarafından yapılan seçimlerle ilgidir. Eğer alternatifler olmazsa seçim yapmanın bir anlamı olmayacaktır.

3. *Sonuçları düşündükten sonra seçme*: Bireyin doğru seçim yapabilmesi için alternatiflerin her birinin sonucunu anlaması, bunların farkında olarak seçimini yapması gerekir.

b. Bireyin inanç ve davranışlarını ödüllendirmesi

4. *Çok fazla önem verme ve benimseme*: Bireyin değer olarak bir şeyi benimsemesi için yaptığı seçimden mutluluk duyması gerekir. Örneğin bir insan tartışmayı seçebilir. Fakat tartışmaktan dolayı üzüntü duyabilir. O zaman yaptığı bu seçim bir değer olarak adlandırılmaz.

5. *Onaylama*: Birey yaptığı seçimlerden dolayı gurur duyuyorsa ve seçimleri sorulduğunda açıklamaktan çekinmiyorsa, bu seçimlerini değer olarak adlandırmak mümkündür.

c. Bireyin inançları yardımıyla hareket etmesi

6. *Hareket etme*: Bireyin yaptığı seçimlerin değer olarak kabul edilmesi için onlarla ilgili bir harekette bulunması, zamanını ve enerjisini harcaması gereklidir.

7. *Tekrar etme*: Değerler devamlılık arz eder. Birçok farklı durumda da bireyin sahip olduğu değeri ortaya çıkarması gerekmektedir. Birey bir seçimle ilgili olarak yaptığı hareketi tekrar etmezse bu hareketi değer olarak adlandırılmaz.

Değer belirginleştirme yaklaşımında kullanılan strateji ve materyaller;

Açıklayıcı sorular: Öğrencilere onları yargılamayan sorular sorulup, onları sahip oldukları değerler ve neden o değerlere sahip oldukları ile ilgili olarak düşüncelerini sağlar (Welton ve Mallan, 1999:140).

-Senin için bu önemli midir?

-Şu an mutlu musun?

-Diğer alternatifleri yapabileceğini düşündün mü?

-Gerçekten yapabilir ve konuşabilir misin?

-Aynı şeyleri tekrar yapabilir misin?

Değer Yaprakları: Değer yaprakları ile öğrenci değerlerle ilgili öğrenci düşünmeye teşvik edilir. Değer yaprakları bir problem cümlesi, konu ya da olayla ilgili bir ya da iki paragraf yazı, düşünmeyi harekete geçirmek için sunulan bir resim, karikatür ya da filmdeki bir bölümden oluşabilir. Materyallerin sunumu seçme, ödül ve eylemde bulunma gibi yönlendirme ve sorular izler.

Günlük tutma: Günlükler ve not defterlerinden değerler eğitimi ile ilgili etkinlikleri, öğrenilenleri ve diğer maddeleri kaydetmek için kullanılır (Çengelcioğlu, 2010:37-38)

Değer açıklamanın eleştirilen yönleri (Welton ve Mallan, 1999:140):

1. Öğrencinin kişisel alanına girme tehlikesi vardır.

2.Öğretmen bir gelişim danışmanı veya psikiyatrisi rolüne bürünmektedir.

3.Ahlaki ve ahlaki olmayan konuların ayırt edilmesinde başarısızlık yaşanmaktadır.

4.Bütün değerlerin eşit doğrulukta olduğu varsayımından yola çıkılır.

2.1.5.3. Ahlaki Sorgulama Yaklaşımı

Kohlberg'in gelişim kuramına dayanan bu kuram geleneksel eğitim yöntemlerinden çok farklıdır. 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. Araştırmaları sonucunda öğrencilerin gelişim dönemlerinin üç düzey ve altı basamakta toplandıklarını görmüştür (Selçuk, 2000). Kohlberg (1975)'in ahlâki gelişime ait altı aşamalı sınıflaması aşağıda tablo halinde verilmiştir(Eggen ve Kauchak, 2001).

Tablo 4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Sınıflaması

Düzeyle	Evreler	Evrenin Ana Fikri	Yaş Aralıkları	İlgili Bireyin Özellikleri
Gelenek Öncesi Düzey	<i>1.Evre: İtaat Ve Ceza Evresi</i>	Doğru ve yanlış algısı henüz yerleşmemiştir. Tek tip ve yüzeysel bir düşünüş egemendir. Olgu ve olayların sonuçlarına bakarak karar verilir.	Çocuklar (4-6 yaş)	Çoğunlukla id egemen bir bakış açısı egemendir. İşlem Öncesi Dönemin Sembolik evresine giren özellikler görülür.
	<i>2.Evre: Saf Çıkarıcı Evre</i>	Doğru ve yanlış kendi çıkarına uygun olup olmadığına bakarak belirler. Yaşamdaki her şeyi bir karşılıklılık ilişkisi üstüne kurar.	Çocuklar. (6-9 yaş)	İd'de giderek azalma olmasına rağmen, sosyal ben henüz tam gelişmemiştir. İşlem Öncesi Dönemin Sezgisel işlem evresine giren özellikler görülür.
Geleneksel Düzey	<i>3.Evre: İyi Çocuk Eğilimi Evresi</i>	Ahlâki değer yargıları geliştirilirken, toplumsal ve kültürel beklentilerine uygun hareket edilir.	Çocuklar ve Yetişkinler. (10-15 yaş)	Süper ego ağırlıklı bir davranış sistemi gelişmiştir. Somut işlemler dönemine ilişkin birdüşünüş egemendir.
	<i>4.Evre: Kanun Ve Düzen Evresi</i>	Ahlâki değer yargıları geliştirilirken, yazılı ve yazılı olmayan kurallara dayanılır.	Yetişkinler. (15-18 yaş)	Yazılı ve yazılı olmayan kural ve normlara uygun davranır. Somut işlemler dönemine ilişkin bir düşünüş egemendir.
Gelenek Sonrası Düzey	<i>5.Evre: Toplumsal Sözleşme Evresi</i>	İnsan toplumsal ve kültürel dokunun bir parçası olarak değerlidir anlayışı ile ahlâki değer yargıları geliştirilir. Yasa, norm ve kurallar önemlidir ama insanın üstünde değildir anlayışı ile yaşama bakılır.	Yetişkinler. (18-20 yaş)	İnsanın toplumsal bir varlık oluşu en önemli değer yargısıdır. Bu nedenle de, yasalar insanın gereksinimine göre de değiştirilebilir. Soyut işlemler dönemi özellikleri ile düşünülür. Ego gelişmiştir.
	<i>6.Evre: Evrensel Ahlâk İlkeleri Evresi</i>	Hiçbir ön koşul olmadan insan değerlidir. Bu tür ahlâk anlayışına sahip bireyin yasa ve normlara da gereksinimi kalmamıştır.	Yetişkinler. (20-üstü)	Soyut işlemler dönemi özellikleri görülür. Ego son derece gelişmiştir. Bilimsel düşünme ana düşünüş biçimidir.

Ahlaki sorgulama yaklaşımında temel değerleri irdelemek, toplumsal etkileşimi sağlamak, mantıksal çözümleme ve akıl yürütmeyi güdülemek, sorumluluğu eşit olarak paylaşmak, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak esastır. Değer öğretimi yaklaşımında önemli olan düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak öğretimi gerçekleştirmektir. Böyle bir programda öğretmenin rolü de diğerlerinden farklıdır; öğretmenin yargısı uyulması gereken tek ölçüt olmak yerine, farklı görüşlerden bir olarak sunulacaktır. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin, bazı ahlaki yargıların diğerlerinden daha yeterli olduğu gerçeğine, farklı yargı nedenleri inceleyerek kendi akıl yürütmeleri sonucu ulaşmaları söz konusudur (Çileli, 1986 ; Whitney, 1986). Öğretmen uygulama sırasında sınıfı gruplara böler ve örnek olayda yapılacak iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup bu soru etrafında tartışır. Çıkmazlar öğrencilerin deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür. Araştırmalar öğrencilerin görüş belirtme sırasında diğer öğrencilerin tesiri altında kalmadıklarını göstermiştir (Ryan, 1999).

2.1.5.4. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilerin değerlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar hakkında karar verebilmeleri için, bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Sosyal bilimler eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Doğanay, 2006).

Değer analizi yaklaşımında kullanılan öğretim metotları genellikle sosyal değer problemlerinin bireysel ve grup çalışması, kütüphane ile alan araştırması ve akılcı sınıf tartışmaları etrafında toplanmaktadır. Bu teknikler sosyal bilgiler eğitiminde geniş olarak kullanılan tekniklerdir (Huitt 2004).

Welton ve Mallan (1999) tarafından değer analizi yaklaşımında kullanılan süreç sekiz aşama olarak belirtilmiştir. Bu aşamalar şöyle sıralanmıştır:

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

Huitt (2004) ise değer analizi yaklaşımını altı aşamada ele almıştır:

1. Değer sorusunu tanımlama ve netleştirme;
2. İddia edilen gerçekleri bir araya getirme;
3. İddia edilen gerçeklerin doğruluğunu değerlendirme;
4. Gerçeklerin uygunluğunu netleştirme;
5. Kesin olmayan değer kararlarına ulaşma ve
6. Kararda belirtilen değer prensibini test etme.

Değer analizinde temel görevler şu şekildedir (Welton ve Mallan, 1999:147; Ryan, 1991:742).

1.Konunun (Çıkmazın) tanımlanması: Konunun temelini oluşturacak açıklamalar yapılır. Mümkünse konunun geçtiği mekana gidilir. Durumdan etkilenecek kişilerin sorumluluğu ve güvenliği konusunda ayrıntılı açıklamalar yapılır.

2.Alternatiflerin açıklanması,

3.Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmini

4.Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların tahmini,

5.Potansiyel durumun tanımlanması: Öğrenci fikirleri nelerdir. Olaya farklı yönlerinden bakma ve farklı anlamlarını ortaya çıkarma vardır.

6.Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması,

7.Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma.

Değer analizinde öğretmenin dikkat etmesi gerekenler şunlardır(Akbaş, 2004:103):

1- Öğretmen öğrencinin ilgi seviyesine dikkat etmelidir,

2- Mümkün olduğu zaman yaklaşım küçük gruplar halinde uygulanmalıdır.

3- Öğrencinin dikkati dağıldığı zaman özetleme yapılmalıdır.

4- Değer analizine, çözüme ulaşmayı görmeye yetecek kadar zaman ve konunun yeterli içeriği olmadıkça başlanmamalıdır.

2.1.5.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı:

Eylem öğrenme yaklaşımına göre, bireyin düşünce ve davranışlarının temelindeki etken önemlidir. Bu nedenle eylem öğrenme yaklaşımı, öğrencinin değerleri davranışa dönüştürmesine odaklanmıştır. Eğer bir değer, kişinin

davranışlarında gözlenmiyorsa o değer kiyemeti ve önemi olmadığına inanılmaktadır. Eylem öğrenme yaklaşımının işlem basamakları şunlardır (Huitt, 2004: 8-10):

Giriş Aşaması: Problem algılanır, sorun veya durumu anlamak için deneme yapılır.

1. Sorun tanımlanır, açık ve kesin olarak belirtilir.

2. Seçilen çözümlerin etkinliğini değerlendirmek için kullanılan kriterler belirlenir, alternatifler tanımlanır, kaçınılması gereken değerlere, duygulara, sonuçlara dikkat edilir.

3. Problem çözmek veya karar vermek için bilgi ve gerekçeleri toplamak.

İşlem Aşaması: Alternatifler üretilir, değerlendirilir ve çözüm seçilir.

4. Alternatiflerin veya muhtemel çözümlerin geliştirilmesi

5. Oluşturulan alternatifleri ve belirtilen kriterleri değerlendirmek.

6. Sorunu başarıyla çözecek bir çözüm geliştirmek.

Sonuç Aşaması: Çözümün sağlanması için planlama yapma

7. Çözümün uygulanması için plan geliştirmek.

8. Uygulama ve başarı değerlendirmesi için belirlenen yöntemler ve kriterler

9. Çözümün sağlanması

Gözden Geçirme Aşaması: Çözüm değerlendirilir ve gerekirse değişiklikler yapılır.

10. Çözümün uygulanışının değerlendirilmesi.

11. Çözümün etkinliğinin değerlendirilmesi.

12. Önerilen şekillerle çözümün değiştirilmesi.

Sınıf temelli öğrenme yaşantılarından çok toplumsal temelli yaşantıları vurgular. Eylem öğrenme yaklaşımında hem sınıf içi hem sınıf dışı eylemlerde bulunulmalıdır (Huitt, 2004).

Şimdiye kadar bahsedilen dört değerler eğitimi yaklaşımları aşağıdaki tablo ile özetlenmiştir (Huitt,2004):

Tablo 5. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Amaç Ve Metotları

Değerler Eğitimi Yaklaşımlarına Genel Bakış		
Yaklaşım	Amaç	Metot
Telkin Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> Belli değerleri öğrencilere telkin etme veya içselleştirme; Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek böylece onlar belli istenilen değerleri daha fazla yansıtırlar. 	<p>Modelleme; Pozitif ve negatif pekiştirme; Alternatifleri vermek; Oyunlar ve simülasyonlar; Rol yapma.</p>
Ahlaki Sorgulama Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin daha üst değerler üzerine temellendirilmiş daha karmaşık ahlâki muhakeme(düşünme) modelleri geliştirmelerine yardımcı olmak; Öğrencileri değer seçimleri ve durumlarının sebepleri üzerine tartışmaya sevk etmek, sadece başkalarıyla paylaşmak için değil, öğrencilerin düşünme aşamalarını değiştirmeyi teşvik etmek için. 	<p>Küçük grup tartışmaları ile ahlaki ikilem olayları; “Doğru” cevaba ulaşmanın zorunlu olmadığı göreceli yapılandırılmış tartışmaları</p>
Değer Analizi Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere değer meseleleri ve sorunlarına karar verirken mantıklı düşünmeyi ve bilimsel araştırmayı kullanmaya yardımcı olmak; Öğrencilere değerlerini birbirleriyle ilişkilendirirken ve kavramlaştırırken akılcı, analitik yolları (süreçleri) kullanmalarına yardımcı olmak. 	<p>Kanıtlar kadar nedenlerinde incelenmesini gerektiren yapılandırılmış akılcı tartışmalar; Test etme ilkeleri; Paralel (benzer) durumları inceleme; Araştırma ve tartışma</p>
Değer Belirginleştirme Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin başkalarının değerlerinin ve kendi değerlerinin farkında olmalarına ve tanımlamalarına yardımcı olmak; Öğrencilerin kendi değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst bir şekilde konuşabilmelerine yardım etmek; Öğrencilerin kendi kişisel duyguları, değerleri ve davranış şekillerini akılcı düşünme ve duygusal farkındalıkları (bilinci) kullanarak incelemelerine yardımcı olmak. 	<p>Rol-yapma oyunları; Simülasyonlar; Suni ya da gerçek değer yüklü durumlar; Derinlemesine kendini analiz alıştırmaları; Duyarlık (hassasiyet) aktiviteleri; Sınıf dışı aktiviteler; Küçük grup tartışmaları</p>
Eylem Öğrenme Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> Değer Belirginleştirme Yaklaşımı ve Değer Analizi Yaklaşımı için belirlenen amaçlar; Kendi değerlerine dayalı kişisel ve toplumsal eylem için öğrencilere fırsatlar sağlamak; Öğrencilerin kendilerini bir topluluk yada sosyal topluluk üyeleri olarak görmelerini teşvik etmek; 	<p>Değer Belirginleştirme Yaklaşımı ve Değer Analizi Yaklaşımı için belirlenen yöntemler; Okul ve toplum içinde uygulanan projeler; Kişiler arası iletişimde beceri uygulaması;</p>

2.2. Okul Öncesi Eğitim

2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Tanımı Ve Önemi

Çocuk eğitimi bütün toplumları meşgul etmiştir. Geleceğin inşası ve milletlerin devamı büyük ölçüde iyi yetişmiş nesillerle mümkündür. Eğitim kurumları olan okullarda öğrencilerin akademik yöndengelişimi sağlanırken iyi insan olarak yetişmeleri için gerekli evrensel değerleri kazanmaları da hedeflenir. Eğitimin insanlarda demokratik tutum, alışkanlık ve inançlar geliştirerek iyi ve etkili vatandaşları yetiştirme gibi amaçları da bulunmaktadır. Geçmişten bu güne okulların temel vizyonu başarılı, iyi ve etkili insanlar yetiştirmek olduğundan eğitim süreçleri aracılığıyla öğrencilere değer kazandırılması, üzerinde durulması gereken bir konu olarak önemini korumaktadır (Deveci ve Ay, 2009).

Okul öncesi eğitim ile ilgili bir çok tanım bulunmaktadır bunlardan bazıları şunlardır:

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarını etkileyen; bedensel, psiko-motor, sosyal duygusal zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

Eğitim sürecinin doğumdan başlayarak zorunlu öğrenim çağına kadar olan dönemine “okul öncesi eğitim” adı verilmektedir. Okul öncesi eğitimin amacı doğumdan ilkökula başlayana kadar çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini sağlamaktır (Üstünoğlu, 1991).

Tuğrul (2006)'a göre, okul öncesi eğitim; 0-6 yaş sürecinde çocukların çokboyutlu gelişimini destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir.

Şahin ve Ünver (2005)'e göre okul öncesi eğitim 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan eğitim sürecidir.

Poyraz ve Dere (2001), erken çocukluk eğitimini, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zenginuyarıcı çevre imkanlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültüreldeğerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitimsürecidir şeklinde tanımlamışlardır.

Ural' a göre ise, okul öncesi eğitim; zorunlu eğitim çağına kadar olançocukların zihin, beden, duygu ve sosyal gelişimlerini sistemli bir ortam içinde sağlayan, onlara iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazandıran, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğüüiçerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Ural, 1986).

Zembat (1992) ise okul öncesi eğitimi; doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişiliğintemellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocuklarınkendilerine güven duymalarının sağlandığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkinolduğu sistemli bir eğitim seklinde tanımlamıştır.

Okul öncesi eğitimin tüm yönleriyle ele alındığı XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) okul öncesi eğitimin tanım ve kapsamı şu şekilde belirtilmektedir: “Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimdeyönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.” şeklinde tanımlanmıştır.

Bütün bu tanımlardan ve eğitim sistemimizden yola çıkarak okul öncesi eğitimin 0-66 ay arası çocukların, fiziksel,bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-motor, dil gelişimlerini destekleyen toplumun kültürel değerleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini sağlayan ve ilkokula hazırlayan sistemli eğitim süreci olduğu söylenebilir.

İnsan karakteribüyük ölçüde ilk altı yılda şekillenmektedir. Bu dönem eğitim açısından son dereceönemlidir ve bilim adamları tarafından “hayati dönem” olarak nitelendirilmektedir (Önder, 2011).Okulöncesi eğitimin önem kazanmasında ve yaygınlaşmasında,çocuk gelişimindeki bilgilerin artması ve yaşamın daha sonrakiyıllarında etkili olduğunun anlaşılması, bu dönemde kazanılan sosyal uyumun öğrenci başarısını arttırdığının ortaya çıkması, çalışankadınların sayısının artması ve çekirdek aile tipinin yaygınlaşması gibietkenler neden olmuştur (Parlak yıldız, 1998).

Okul öncesi eğitim, çocukların kendilerini tanımaları ve yönlendirmeleri açısından hayatımızın en önemli dönemdir. Çocuğun kişiliğinin özgürce gelişimi için okul öncesi eğitim süreci zorunludur. Kişiliğin ana hatlarının oluştuğu bu devrede çocuğun eğitimi daha çok önemlidir. Ailenin çevresindeki koşullar iyi ve elverişli olursa, çocuğun uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde temel öğrenime hazırlanması da daha kolay olur (Adler, 1930/2000).

Çocuğun okulun isteklerini karşılaması ve özellikle okuma-yazma öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Burada, çocuğun, hem bireysel gelişimi ve yetenekleri hem de çevreden aldığı izlenimlerin, yani daha önce öğrenmiş olduklarının, büyük etkisi vardır. Okul öncesi dönemde, çocukların kazandığı olumlu deneyimler; onların ileriki eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkileyecektir (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2004).

Okul öncesi dönem çocukların yüksek öğrenme potansiyeline sahip oldukları bir dönem olarak görülmektedir. Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar, daha hızlı ve başarılı bir gelişim göstermektedir. Okul öncesi eğitim evde anne baba, okulda ise öğretmenler tarafından verilmektedir. Okul öncesi eğitim, evdeki dünya ile dış dünya arasında gerçek bir aracı rolü oynamaktadır. Çocuk okul öncesi eğitim aracılığıyla yaşam bilgisi ve yaşamasanatını öğrenir. Çocukların aile eğitiminden kaynaklanan yetersizliklerini giderecek öncelikli ve sağlıklı yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. (Adler, 1930/2000).

2.2.2. Okul Öncesi Programı

“36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” 2006 yılında denenip-geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizleri dikkate alınarak, 2012 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır. 2013 yılında ise güncellenmiştir. 2012 yılında hazırlanan bu program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Program yaklaşımı olarak “sarmal” özellik gösteren bu program, model olarak “eklektik”tir. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir (MEB, 2012).

2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaç Ve Görevleri

Dünya okul öncesi eğitim örgütü (OMEP) başkanlığı da yapmış olan Mialaret, okul öncesi eğitimin amaçlarını üçmaddede toplamaktadır:

a. Toplumsal amaçlar: Çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her sınıftançocuğa eğitim imkanı hazırlamak, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olmak.

b. Eğitici amaçlar: Dil-iletişim, duyu organlarının ve çevreye duyarlılığının geliştirilmesi.

c. Çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar: Çocuğa yapılacak eğitimseletkilerin, çocuğun gelişim evrelerini göz önünde bulundurularak, onun herhangi bireksiklik ve kırıklık duygusuna uğramamasını sağlamaya çalışmak (Oktay, 2003:37).

Ülkemizde ise okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (MEB, 2012);

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır olarak belirlenmiştir.

2.2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır (MEB, 2012):

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.

6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.

8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.

9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.

11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.

12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden 2, 7, 8, 11, 12, 13 numaralı maddeler değerler eğitimi ile doğrudan ilgilidir.

2.2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel Özellikleri

Okul öncesi eğitim programı, yenilikçi, yaratıcı, kendi problemlerini çözebilecek kadar güçlü, olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilen, kendilerinin ve diğer kültürlerin değer yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetişmesine temel oluşturmalıdır (Tuğrul,2005).

2012 yılında hazırlanan okul öncesi programının programın temel özellikleri şunlardır (MEB, 2012):

Çocuk Merkezlidir: Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların bir şeyleri planlamalarına, yapmalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine olanak tanınır.

Esnektir: Program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur.

Temalar/Konular Amaç Değil Araçtır: Asıl amaç, ele alınan *konunun öğretimi* değil, o konu yardımı ile kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesidir.

Oyun Temellidir: Çocuğun dili oyundur. Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanır. Oyun aracılığıyla öğrenmek bu programın ve okul öncesi eğitimin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir.

Keşfederek Öğrenme Önceliklidir: Program, çocuğun kendi öğrenmesini kendisinin oluşturmasını destekler. Çocuğun çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırma yapmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik eder. Böylece çocuklar bilgiyi kendileri yapılandırır.

Öğrenme Merkezleri Önemlidir: Çocuk özgürce deneyimlerde bulunup rahatça hareket edebildiği ortamlarda daha iyi gelişir, becerilerini daha güzel sergileyebilir. Programda öğretmenlerden eğitim ortamlarını iç ve dış mekânlar olarak bir bütün halinde ele almaları beklenmektedir. Okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Öğrenme merkezlerinin birbirlerinden belirgin bir biçimde ayrılmış olmalıdır. Bunun amacı çocukların küçük gruplar halinde her bir öğrenme merkezinde daha etkin çalışabilmesini sağlamaktır. Mekânın daha küçük olduğu sınıflarda tüm öğrenme

merkezlerine yer verilmeyebilir. Böyle bir durumda var olan öğrenme merkezleri birden fazla amaç için kullanılabilir.

Büyük Grup, Küçük Grup Ve Bireysel Etkinliklere Dengeli Bir Biçimde Yer Verilmesini Gerektirir: Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları düzenlenirken, büyük grup etkinliklerinin yapılabileceği, sınıftaki tüm çocukların bir arada çalışmasına fırsat verecek bir alan, küçük grup etkinliklerinin yapılmasına fırsat verecek bir alan, çocukların bireysel çalışmalarına fırsat verecek bir alan mutlaka bulunmalıdır.

Yaratıcılığın Geliştirilmesi Ön Plandadır: Yaratıcılık programın temel özelliğidir.

Günlük Yaşam Deneyimlerinin Ve Yakın Çevre Olanaklarının Eğitim Amaçlı Kullanılması Teşvik Edilmektedir: Programda hem yaşam deneyimlerinin hem de yakın çevrenin eğitim amaçlı olarak kullanılması önerilmektedir.

Evrensel Ve Toplumsal Değerlere Yer Verilmiştir: Değerler eğitimi, programda ayrı kazanım ve göstergeler olarak ele alınmamakla birlikte, programın tamamında bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Program, çocukların eleştirel bir şekilde doğrular ve yanlışlar hakkında düşünmelerini ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerini desteklemektedir. Program bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, evrensel ve toplumsal değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir.

Öğretmene Özgürlük Tanır: Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir.

Değerlendirme Süreci Çok Yönlüdür: Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirme süreci; çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır. Okul öncesi eğitimin önemi nedeniyle sürecin planlı ve programlı olması gereklidir. Eğitim etkinliklerinin, programda yer alan kazanımlara dayalı olarak hazırlanması, süreçte ve sonuçta çocuklarda oluşması beklenen öğrenme çıktılarının ne derece ulaşıldığının izlenmesi önemlidir.

Aile Eğitimi Ve Katılımı Önemlidir : Anne-babaların eğitime katılımı, ailenin sosyokültürel değerlerinin programa yansıtılmasını kolaylaştırmanın yanı sıra, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar.

Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Uyarlamalara Yer Vermektedir: Okul öncesi eğitimi, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, tüm çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedefler.

Rehberlik Hizmetlerine Önem Vermektedir: Öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılmasında rehberlik hizmetlerinden yararlanılması önemlidir.

2013 yılında güncellenen programda temel özelliklere aşağıdaki maddeler eklenmiştir (MEB, 2013):

Dengelidir: Program çocukların gelişimini çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için bütün gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planlarında dengeli bir şekilde ele alınır. Benzer şekilde; pasif ve hareketli etkinlikler, etkinlik çeşitleri (Türkçe, matematik, oyun vb.), çalışma şekilleri (büyük grup, küçük grup, bireysel), etkinliğin uygulandığı yer (iç ve dış mekânlar) ve etkinliklere ayrılan sürenin dengeli bir şekilde ayarlanması önemlidir.

Sarmaldır: Sarmal bir program kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınmasını gerektirir. Okul öncesi dönemdeki çocukların hızlı gelişim ve değişim içinde olmaları ve birikimli bir süreç gerektirmesi nedeniyle programda bu yaklaşım temel alınmıştır.

Eklektiktir: Çeşitli ülkelerdeki okul öncesi eğitimi programları incelendiğinde, programların farklı yaklaşım ve modelleri temel alarak oluşturulduğu görülmüştür. Bu programda 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek, ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır.

2013 Okul Öncesi Programında "*Evrensel ve Toplumsal Değerlere Yer Verilmiştir*" ifadesi ile değerler eğitiminin programın özelliklerinden birisi olduğu vurgulanmış, değerler eğitimi ayrı kazanım ve göstergeler olarak ele alınmamakla birlikte, programın tamamında bütüncül bir şekilde ele alındığı ifade edilmiştir. (MEB, 2012). Türkiye'de hazırlanan daha önceki okul öncesi programları değerler eğitimi açısından incelendiğinde, 1994, 2002 ve 2006 yıllarında geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında çocuk hakları, değerler eğitimi ve duyu eğitimine yönelik amaç ve kazanımların yeterli ölçüde yer almadığını belirtmiştir (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

2.2.3.3. Okul Öncesi Programında Etkinlik Türleri

2012 programında 10 etkinlik türüne yer verilmiştir. Bunlar; Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklindedir. Öğretmen ya da çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış etkinlikler sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir. Eğitim etkinlikleri büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabilir. Ancak öğretmenlerin bu etkinlikleri küçük grup ve bireysel etkinlik şeklinde de düzenleyebilir (MEB, 2012).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Değerler toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır ve okul öncesi dönemde değerlere ilişkin ilk bilgiler kazanılır. İyi bir değerler eğitimi, akademik başarıyı da etkiler. Bu yüzden kaliteli bir okul öncesi programında akademik becerilerin yanında toplumsal değerlere de yer verilmelidir (Uyanık Balat, Balaban Dağal, 2011). Değerler eğitiminde baskın yaklaşım değerlerin dayatılması yerine, farklı değerlerin birleşimini kabul eden yapılandırmacı yaklaşımdır (Print, 2009).

Okul öncesi çocuğun temel ihtiyaçları şu şekilde sıralanmaktadır; iyi bakım, beslenme, sevgi ve şefkat, güven, hareket, yetişkin desteği, yaratıcılığı destekleyici ve estetik duygusunu geliştirici ortam, kendini tanıma, kanıtlama ve özgürlük, diğer çocuklarla birlikte olma ve oyundur (Oktay, 2000).

Okul öncesi dönem diğer dönemlerle kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbirleri ile ilişkisinin yoğun olduğu bir zamandır. Değerler çocuklarda sosyaldüygusal gelişimin de bir parçasıdır (Uyanık Balat, Balaban Dağal, 2011).

Piaget okul öncesi dönemde çocukta ahlaki duyguların iki şekilde gelişebileceğine inanır. Birincisi çocuğa yaşlarıyla etkileşime geçme fırsatının verilmesi diğeri ise öğretmenlerin çocuklara kuralları empoze etmek için otorite kullanmak yerine çocukların işbirliği yapacağı, fikir alışverişinde bulunabilecekleri sosyo-moral bir ortam oluşturmasıdır. Piaget gibi Kohlberg de ahlaki eğitimin mutlaka okul öncesi dönemde başlamasını belirtir. Kohlberg, değerlerin ahlaki ikilemlerle öğretilmesi gerektiğini söyler ve öğretmenlerin ahlak öğretiminde iki önemli rolü olduğunu söyler. Birincisi öğretmenler iyi modeller olmalıdır. İkincisi ise öğretmenler çocuğun doğru ve yanlışın ne olduğunu öğrenmelerinde kaynak kişi değil, yaratıcı yöntem ve metotlarla bunu öğreten kişi olmalıdır (Thompson, 2011).

Marianne Neifert'e göre çocuklarda değerler farklı zamanlarda gelişir, aşağıda verilen yaşlar sadece genel bir rehberdir.

11 - 18 aylar: Diğer kişilere nazik olma, hayvanlara zarar vermeme, aile bireylerini ısırma

18 ay - 2 yaş: "lütfen"; "teşekkür ederim" ifadelerini kullanma; kendini duygularını tanımlama, diğer kişilerle empati gösterme, paylaşma

3 - 4 yaş: Takım çalışmasını ve kurallara uygun davranmayı öğrenme

4 - 6 yaş: Makul olmayı anlama, ahlaki konuşmalarla meşgul olma, yalan söylemenin yanlışlığını bilme

6 - 8 yaş: Kişinin kendi davranışlarından sorumlu olduğunu bilir (Akt. Uyanık Balat, Balaban Dağal, 2011).

Aile, değer eğitiminde merkezi bir rol oynar; çocuk, değerlere yönelik ilk bilgileri ailesinden, çekirdek aile yapısının hakim olduğu günümüz toplumunda en çok da anne ve babasından alır. Pek çok davranışı yetişkinleri gözlemleyip taklit ederek öğrendiği gibi doğruyu, yanlış, iyi ve kötüyü de ebeveynini izleyerek öğrenir. Bu yüzden çocuğun okulda kazandığı değerler ile ailesinde elde ettiği değerler arasında çatışma olmaması ve verilen eğitimin başarılı olması için değer eğitimine aileyi katmak gerektiğidir (Özli Özdemir, 2012).

Okul öncesi dönemde çocuklar doğrular ve yanlışlar arasındaki farkı tam olarak ayırt edemezler. Okul öncesi dönem çocukları açıklamalara ihtiyaç duyarlar. Aile içinde kuralları bilir ve kısmen bunlara uygun davranırlar. Aile dışında da sosyal kuralları öğrenirler. Karşısındakini önemseme ve işbirliğine açıktırlar. Fakat değerler üzerine düşünceleri yetişkinlerden farklıdır, hala benmerkezcidir. Düşüncelerinin doğruluğuna içten emindirlir ve taviz vermezler (Uyanık Balat, Balaban Dağal, 2011).

İnsanların yaşadığı her alanda kurallar, dolayısıyla değerler vardır. Toplum içinde değerlerle beraber yaşarız. Toplumsal değerler toplumdaki topluma ya da belli bir toplumda zaman içinde değişime uğrayabilir. Ama bazı değerler dünyanın her yerinde takdir görür. Bugün artık değerler eğitiminin gerekliliği hususunda hemen her ülkede ve her kesimde ortak bir uzlaşma vardır. Okul programlarında değerler eğitiminin yer almasının öneminden bahsedilmektedir. Fakat hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği hususunda farklı görüş ve anlayışlar vardır. Her ne kadar farklı görüş ve anlayışlar olsa da değerler eğitiminden beklenen öğrencilerin ahlaki ve insani olarak olgunlaşmış,

bütünleşmiş bir karakter ve kişiliğe sahip bireyler, iyi insan iyi vatandaşlar olarak eğitilmesidir (Özli Özdemir, 2012).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim programlarında sıkça karşımıza çıkan değerler şunlardır:

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitimde Vurgulanan Değerler

Okul Öncesi Eğitimde Vurgulanan Değerler		
Sorumluluk Alma	Samimiyet	Merhamet
Adalet	Uyum	Görgü Kuralları
Vatan ve Bayrak Sevgisi	Özverili ve Fedakar olma	Sabırlı olma
İşini en iyi şekilde yapma	İlimlilik	Dayanışma
Sözünde durma	Şımarmama	Basiret
Sabit fikirli olmama	Dürüstlük	Doğru karar verme
Sirasını bekleme	Esneklik	Haklara Saygı
Hoşgörü	Sevgi	Tedbirsiz olmama
Şefkatli Olma	Özgürlük	Farklılıklara saygı
Dostluk	Bağlılık	Gerektiğinde izin isteme
İletişim ve Empati	Saygı	Abartmama
Tutumlu-cömert olma	Başkalarına ilgi	Başladığı işi bitirme
Azimli Olma	Çalışkanlık	Anlayış
Öz denetim	Kardeşlik	Doğruluk
İyimserlik	Tevazu	Bilimsellik
Yardımlaşma	Sadelik	Bağımsızlık
Liderlik	Hayvan Sevgisi	Barış
Düzenli Olma	Çevre Bilinci	Eşitlik
Cesaret	Sosyallik	Misafirperverlik
Sağlıklı olmaya önem verme	Aile birliğine önem verme	Temizlik
Duyarlılık	Değer bilme	Paylaşma
Kaynak: Özli Özdemir, 2012; Bee & Boyd, 2006/2009; Rooparine&Johnson, 2005; Santrock, 2001, Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2011; Çağlar, 2005; Dilmaç, 2002; Fu, Stremmel & Hill, 2002, Isaacs, 2001; Woo, 2002; Alpöge, 2011.		

2.3.1. Okul Öncesi Programının Değerler Açısından Uluslararası Program/ Yaklaşımlarla Karşılaştırılması

Her program ve yaklaşım, içinde bulunduğu kültür ve coğrafyaya uygun olarak farklı değer yapılarına sahiptir. Farklı ülkelerde çeşitli evrensel değerler benimsense de, birçok değer okulların genel eğitim felsefelerine paralel olarak değişir (İnan, 2012).

Değerler eğitimi programlarının kapsamı incelendiğinde pek çok ortak değer yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara hangi değerlerin kazandırılacağı belirlenirken; bu dönem çocuğunun bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve ahlak gelişim özellikleri kesinlikle göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, çocukların yaşadıkları çevrenin sosyokültürel özellikleri dikkate alınarak hem evrensel olarak çoğunluğun üzerinde uzlaştığı değerler hem de evrensel değerlerle çatışmayan ancak yerel özelliklere göre gereksinim duyulan diğer değerler programa alınabilir (Dinç, 2012).

Aşağıdaki tabloda MEB Okul Öncesi Programı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Deneyimsel Eğitim yaklaşımına sahip olan Felemenk Programı, Waldorf Programı ve High/Scope Programlarının çocuklara kazandırmak istediği temel değer verilmiştir (İnan, 2012).

Tablo 7. Eğitim Programları Ve Kazandırılması Amaçlanan Değerler

Ülke	Program/Yaklaşım	Ortak Değerler
Türkiye	MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	Sorumluluk Alma, Çevre Bilinci, Saygı, Cesaret, İletişim ve Empati, Liderlik ve Girişim, Dayanışma, Yardımlaşma ve İşbirliği, Öz disiplin, Sevgi ve Kardeşlik, Hoşgörü, İtaat (Kurallara uyma ve sırasını bekleme)
İtalya	Reggio Emilia Yaklaşımı	Katılım, Tartışma, Öğrenme Topluluğu, İşbirliği, Çevre Bilinci, Aile/Toplum Bağları, Fikirlerini İfade Etme, Seçme Hakkı, Merak.
Belçika	Felemenk Programı	Eşit Eğitim Fırsatı, Deneyim, Çevre Bilinci, Dil Öğrenimi (Fransızca ve Flemenkçe), Diyalog, Özgürlük, Katılım, Mutluluk ve Tatmin, Sorumluluk, Saygı, Farklılıklara Saygı
Almanya	Waldorf Programı	Sorumluluk Alma, Şükran, Özdenetim, Çevreye Karşı Duyarlılık, İşbirliği, Farklılıklara Saygı
Amerika	High Scope Programı	Eşit Eğitim Fırsatı, Sorumluluk Alma, Planlı Olma, Paylaşma, Öz kontrol, Rekabet, İşbirliği

Hangi değerler öğretilmeli sorusunun evrensel bir yanıtı yoktur. Öğretilecek değerler okula ve topluma göre değişiklik gösterebilir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011). Bu yüzden okulöncesi eğitim programları belli değerleri dayatmak yerine farklı yollarla değerler eğitimi vermeyi amaçlamaktadır (İnan, 2012).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Anne-babanın çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. Anne babalar 0-6 yaş döneminde hem çocuklarına tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakınında olan kişiler, hem de ilk öğretmenleridirler. İnsan kişiliğın gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında, eğitsel kimliğin belirlenmesinde anne-baba rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile içerisinde edindiğı statü, kazandığı değer ve geliştirdiğı kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerin belirleyicisi olmaktadır (Gordon, 1993).

Değerler eğitimi her yaşta verilmelidir. Ancak çocuklarda kişilik gelişiminin yüzde seksen oranında ilk beş yaşta gerçekleştiğı düşünülduğünde bu yaşlarda değerler eğitiminin verilmesi daha uygun görülmektedir. Bu yaşta çocuklar yaşamlarının büyük kısmını aileleri ile geçirmektedirler. Aile toplumun temelidir. Eğitimin en iyi gerçekleştirileceğı yer ailedir. Bu yüzden değerler eğitimine başlama yeri ailedir. Anne babanın değerleri, çocukların davranışlarına yansıdığından, toplumsal değerlere kıyasla çocuk üzerinde daha etkilidir. Bu nedenle anne baba yönelimleri çocuğun gelişim ortamının büyük bölümünü oluşturur. Anne ve babaların değerler konusunda çocuklarına yol gösterebilmeleri için her şeyden önce kararlı ve tutarlı olmalıdırlar, ancak katı bir şekilde ilkelerinden vazgeçmeme ile karıştırılmamalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012; Aydın, 2012).

Değerler eğitimi, çocuğun tüm gelişiminin önemli bir parçasıdır ve bu gelişime ailenin beklentileri büyük ölçüde etki etmektedir (Willey, 2000). Ailelerin çocuklarında olmasını istedikleri özellikleri genel olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar başarılı olmaları ve iyi insan olmalarıdır. Hayatta başarılı olmak, ailelerin üzerinde hassasiyet gösterdikleri birincil unsurdur. Bu istek bazen iyi insan olmaları beklentisinin önüne geçebilmektedir. Oysa öncelikli olan çocukları iyi insan olarak yetiştirmektir. İyi insan olma beklentisi; sorumluluk sahibi, saygılı, iyiliksever, içten, diğerkam, doğru sözlü olmak gibi temel insani değerleri benimsemiş, onlarla hareket

eden bireyler olması beklentisini ifade eder. Değerler eğitimi başta aile olmak üzere okulun ve toplumun ortak sorumluluğundadır. Özellikle okul öncesi dönemde değerler eğitiminde yükün çoğu ailenin sırtındadır (Ekşi, 2013).

Yetişkinlikteki ahlaki duyarlılıkların temeli, çocukluk döneminde anne-baba ile çocuk arasında yaşanan sevgi, saygı, güven vb dayanır. Çocuk sevilerek sevmeyi, kendisine saygı duyularak başkalarına saygı göstermeyi, güvenli bir ortamda yetişerek çevreye güven veren davranışlar geliştirmeyi ilk olarak ailede öğrenirler (Hökelekli, 2013).Çocukların ailede değer kazanabilmesi için ailenin değerlere sahip olması, bunları yaşaması, çocuklarına aktaracak bilinç ve düzeyini yakalamış olması gerekmektedir (Yaman, 2012).

Çocuk büyüdükçe aile dışındaki çevreyle ilişkilerinde giderek artma, anne babaya olan fiziksel ve duygusal bağlarda azalma olmasına rağmen çocuğun kişiliği ve topluma uyumu üzerinde anne baba tutumunun etkisi önemini korumaya devam eder. (Kaya, 1997).Ancak ailenin yanında okul, akranlar, toplum, din, biyolojik etmenler de etkilidir. Ailenin ebeveyn sevgisi, tutarlılığı, çocuğun verdiği işaretlere tepkileri, model olma, değerleri ifade edişleri, çocuğa saygı duymaları, çocukla tartışmaya açık olmaları vb çocuk yetiştirme faktörleri değerler eğitimi etkileyen değişkenlerdir (Berkowitz, 2002).

Aile içindeki bireyler özellikle anne ve baba çocuğun ilk olarak model aldığı ve taklitlerle doğru davranışları öğrenmeye çalıştığı kişilerdir (Uyanık Balat, Balaban Dağal, 2011). Anne baba tutumları, gerek bir değer öğretilişiyile ilgili özel bir tutum olsun, çocuğun model alması sonucu taklit ve özdeşleşme yoluyla çocuk tarafından benimsenir ve alışkanlık haline getirilerek kişiliğinin bir parçası olur (Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Yanlış anne baba tutumlarıyla ailenin karşısına belli disiplin problemleri çıkacağı gibi aynı zamanda da aile değer eğitimi konusunda da başarılı olmakta zorlanacaktır(Pantley, 1999).

Karakter eğitiminde çocuğun kazanması beklenen istendik davranışların genelleştirilmesi ve transfer edilebilmesinin en iyi yolu aile katılımıdır. Bu nedenle ailenin bilgilendirilerek katılımının sağlanması, öğrenilen davranışların aile ile işbirliği yapılarak evde de desteklenmesi gerekmektedir (Coombs-Richardson, Tolson, Huang ve Lee, 2009).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Eğitim sistemi ne olursa olsun en önemli öğeler öğretmen, eğitim programı, öğrenci ve yöneticidir. Eğitim programı okul içi ve okul dışındaki öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bütünü, öğrenci hem girdi hem çıktı, öğretmen ise süreç sonundaki çıktının kalite güvencesidir (Gürkan, 2005).

Türkiye'de öğretmen yeterlilikleri konusu 2000 yılında gündeme gelmiştir. 2008 yılında tamamlanan çalışmada öğretmen yeterlikleri "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2008). Mesleki yeterliklere sahip olan bir öğretmenin kendisinin ve diğerlerinin eylemleriyle ilgili yüksek mesleki etiğe sahip olması, öğrencilerine ve öğrencilerinin farklılıklarına saygı göstermesi ve değer vermesini gerektirmektedir (Şen, 2012).

Stronge, Tucker ve Hindman (2004), etkili bir öğretmenin özelliğini belirleyen altı gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

- 1) Bakım ve destek sağlama,
- 2) Adil olma ve saygı gösterme,
- 3) Mesleki tutum,
- 4) Öğrencilerle sosyal etkileşim,
- 5) Öğrenmeye güdüleme ve merakı destekleme,
- 6) Yansıtıcı uygulamalardır.

Erken çocukluk döneminde eğitimciler ailelerden sonra çocuklar için en önemli rol modellerdir (Uyanık Balat, 2012). Öğrenci, takdir ettiği bir öğretmeni giyinişi konuşması, beğendikleri, beğenmedikleri, iyi ve kötü bütün kişilik özellikleri ile kendine örnek alır ve ona benzemeye, onun gibi davranmaya çalışır (Yavuz, 1987). Değerler eğitiminde öğretmenin çocuklar için önemli iyi bir rol model olabilmesi için öğretmenin sosyal ve ahlaki konularla ilgili düşüncelerini bağımsız biçimde paylaşma, kanunlara ve diğer insanların yasal haklarına saygı duyma, farklı inanç, görüş ve uygulamalara saygı duyma, şiddet kullanmaksızın çatışma çözme, okul ve toplum hayatına etkin biçimde katılma, sınıfta ve toplumda olumlu ilişkileri yapılandırma ilkelerini benimsemiş olması gerekmektedir (Şen, 2012).

Karakter eğitimi için öğretmenlerin eğitilmesi matematik ya da okuma öğrenmekten daha karmaşık bir konudur; çünkü hem beceri gelişimini hem de kişisel gelişimini gerektirir (Lickona, 1993). Değer eğitimi gerçekleştirilme konusunda

öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin tüm basamaklarında değerler eğitimi gerçekleştirilecek öğretmenlerin değerler eğitimi yaklaşımları konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu yüzden değer eğitiminin öğretmen eğitimi programlarının bir parçası olmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında doğrudan doğruya değerler eğitimi dersleri verilebileceği gibi öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içinde de dolaylı olarak değerler eğitimine yer verilebilir (Yaşar ve Çengelci, 2007).

Tyree ve Vence (1997)'ye göre, öğretmenler değer eğitiminde şu özellikleri taşımalarıdır:

- 1- Model olmalı,
- 2- Sınıf içinde sosyal doku oluşturmalı,
- 3- Her öğrenciye sorumluluk verip, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- 4- Cesaretlendirerek veya cezalandırarak değerleri empoze etmeli,
- 5- Öğrencilere karar verme olanağı sunmalı,
- 6- Paylaşım fırsatı vermeli,
- 7- Beraber çalışmaya teşvik etmeli,
- 8- Tartışma ve paylaşım ortamları oluşturmalı (Dilmaç, 2002).

Değerler eğitimi daha çok örtük program kapsamındadır. Programda açıkça ifade edilmese bile okulda öğrenmenin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Örtük programın uygulanması da öğretmenin sorumluluğundadır (Gleen, 1998:43).

Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin eğitim verirken çocukların dikkatini çekerek eğitime motive etmeleri oldukça önemlidir. Bu dönemde öğretmen dikkat toplarken aynı zamanda çocuğu öğrenmeye motive etmeye çalışmalıdır. Newble ve Cannon'a göre öğrenci başarısı açısından motivasyon zekadan daha etkilidir (Newble ve Cannon, 1989, Akt: Özevin, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuğun en önemli işi oyun oynamaktır bu yüzden okul öncesi eğitimde programlar oyun temellidir. Okul öncesi dönemde eğitimciler belirledikleri oyunların içine yerleştirerek ve bazen de uygun yeri ve zamanı yakaladığında çocukların değerleri içselleştirmesini sağlamalıdır. Eğitimciler programda yer alan değerleri ailelerle paylaşmalı, onları çalışmalardan haberdar etmeli, evde de bu uygulamaların devamlılığını sağlamalıdır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011).

Öğretmenler sınıf yönetiminde olumlu bir iklim oluşturmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri dinlemeleri, söylediklerine değer vermeleri, söyledikleri ile alay etmemeleri, öğrencilerin kendilerine saygı gösterildikleri ve değerli olduklarını hissedebilecekleri bir ortam oluşturmaları gerekmektedir (Veugelers, 2000).

Değer eğitiminde takdir veya görmezden gelme pekiştiricileri kişi değil davranış odaklı olmalıdır. Değerler eğitiminde bir değer kazanılıp kazanmadığını görmek zordur bu yüzden öğrencinin olumlu tutum ve davranışlarına anında dönüt verilmelidir (Aydın, 2012).

Öğretmen değer eğitimi uygulamalarında; öğrencilerle ilgilenen, onlar için model olan ve aynı zamanda onlara rehber olan, duyarlı, ahlaki disipline sahip, demokratik bir sınıf ortamı yaratan, değerleri işbirliğine dayalı olarak, ahlaki düşünmeyi ve çatışma çözüm becerisini kazandırarak öğreten kişi görevini üstlenmektedir (Linkona, 1997).

Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikler çok önemlidir. Değerler eğitimi gerçekleştirilirken en çok yararlanan yöntem ve teknikler; tartışma temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ile drama, proje çalışması, uygulamalı aktiviteler, işbirlikçi öğrenme, grup çalışması, öğrenciler tarafından yönetilen araştırmalar, eğitimsel oyunlar ve konu günleri olarak sıralanabilir (Özmete, 2007: 859- 871).

Okulöncesi eğitimde sınıf ortamı çocukların etkileşimlerine uygun biçimde düzenlenmelidir. Okulöncesi sınıflarında fiziksel ortam, duygu, düşünce ve isteklerin dile getirilmesine olanak tanıyan oyun ortamları içermeli ve diğer kademelerden daha az sayıda sınıf mevcuduna sahip olmalıdır. Bu doğrultuda, sınıfın fiziksel ortamının değerler eğitimi kapsamında düzenlenmesi, eğitim planlarının hazırlanması, uygulanması ve çocukların yaşantılarında değerlerin etkin biçimde uygulamaya dönüştürülmesi gerekmektedir (Şen, 2012).

Sonuç olarak öğretmen öğrencilere iyi bir örnek, model olmalıdırlar. Öğrencilere değerler oyun aracılığı ile yaparak yaşarak öğrenmeleri için olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalıdır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Ulusal Tez Merkezinde bulunan değerler eğitimi ile ilgili 63'ü erişime açık, 99 yüksek lisans tezi(01.08.2014 tarihine kadar eklenen çalışmalar) incelendiğinde değer kavramı ile ilgili ilk yüksek lisans tezi çalışmasının 1997 yılında Yüksel Aydın tarafından, değerler eğitimi ile ilgili ilk yüksek lisans tezi çalışmalarının ise 1999 yılında Bülent Dilmaç ve Mehmet Koçak tarafından yapıldığını görülmektedir.

Ulusal Tez Merkezinde bulunan değerler ile ilgili 15'i erişime açık 24 doktora tezi incelendiğinde ülkemizde yapılan ilk doktora tezlerinin ise 2006 yılında Recep Özkan ve yine aynı yıl Ferudun Sevgin tarafından yazıldığı görülmüştür. Değerler Eğitimi ile ilgili ilk doktora tezleri ise 2007 yılında Bülent Dilmaç ve Canay Demirhan İşcan tarafından hazırlanmıştır.

Ülkemizde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre durumu incelendiğinde 1997 yılında bir yüksek lisans teziyle başlayan değerler ve değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar giderek artmış, 2013 yılında bu alanda yazılan tez sayısı 23'e kadar ulaşmıştır. Özellikle 2008 yılından beri bu alanda yazılan tez sayısının giderek artması bu konuya verilen önemin arttığının da bir göstergesidir.

Ülkemizde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin, çalışma alanları incelendiğinde en çok tezin roman, hikaye, tiyatro, çizgi film vs eserlerin incelenmesi ile ilgili hazırlandığı görülür. Değerler eğitimi ile ilgili sadece 1. ve 2. sınıf öğrencilerini konu alan tez çalışması ise henüz hazırlanmamıştır. Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili ise sekiz yüksek lisans, iki doktora tezi hazırlanmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği, dokuz yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi olmak üzere toplam on tez hazırlanmıştır.

Okul öncesinde değerler eğitimi, değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri konularında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalardan bazıları şunlardır:

Tatar (2009), "Okul Öncesi Eğitiminde (5–6 Yas) Hoşgörü Eğitimi" adlı yüksek lisans tezinde Ankara ilindeki, 5–6 yaş grubu, okul öncesi eğitim alan çocukların oluşturduğu, biri 18 (kontrol grubu), diğeri 15 (deney grubu) kişilik iki ayrı anasınıfında uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; zenginleştirilmiş hoşgörü eğitimi yapılan gruptaki çoğu öğrencinin ahlaki, dini ve kültürel tema ve kavramları daha

önceden bildiği ve etkinlikler işlenirken bu tema ve kavramlara karşı daha ilgili oldukları gözlenmiştir. Dini, ahlaki, kültürel kavram ve temaları daha önceden bilen çocukların etkinliğe karşı daha ilgili oldukları gözlenmiştir.

Yuvacı (2013), "Okulöncesi Değer Eğitimi Uygulayan Okullardan Seçilen Değerlerin Ve Etkinliklerin İncelenmesi" isimli araştırmasında, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı değer eğitimi müfredatı uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda yapılan nitel bir çalışmadır. Bu kurumlarda çalışan iki okul öncesi öğretmeni beş ay boyunca gözlemlenmiştir. Yine aynı bölgede görev yapan ve değerler eğitimi uygulayan 22 öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşleri alınmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Öğretmenler, öğrencilere değer eğitimi verirken evrensel değerler vermeyi hedeflemişlerdir. 2. Öğretmenler, değer eğitimi verirken öğrencilere model olmaya çalışmaktadır. 3. Değer eğitimi uygulamalarında öğrencilerin konuya adaptasyonunu sağlamak için daha fazla yöntem kullanılması gerekmektedir (Yuvacı, 2013).

Erkuş (2012), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki anaokullarında görev yapan 72 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi ve paylaşım değerlerinin çocuklara verilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları, okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifi dahilinde verildiği ve yetersiz bulunduğu, öğrencilerin programdaki değerleri kazanıp kazanmadığını serbest zaman etkinliği, drama etkinliği, gözlem yoluyla ve aile katılımı yoluyla belirledikleri, öğrenci sayılarının fazlalığı, ailelerin yeterli bilinçte olmamaları, değerler öğretiminin sadece öğretmene bırakılması gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin güçlük çektikleri, kitle iletişim araçlarının okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği düşüncesinde oldukları sonuçlarına varılmıştır (Erkuş, 2013).

İnci tarafından 2009 yılında yapılan "Erken Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Sosyo-Ekonomik Düzey, Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi" isimli araştırmada 6, 7 ve 8 yaş çocukların değer yönelimleri sosyo-

ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiş, öğrenci görüşleri ile elde edilen nitel veriler değerlendirildiğinde, tüm yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetteki öğrencilerin güzelliklerle dolu bir dünya ve doğayla bütünlük içinde olmak, yardımsever olmak, kibar olmak, söz dinlemek, bağlılık duymak, sağlıklı olmak, zengin olmak, başarılı olmak, keyif, kendi hedeflerini seçebilmek değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Üner (2009), "Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinin amacı, 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim programına alınmış olan "Farklılıklara Saygı Eğitimi" konusunun uygulanmasını, çocukların edindikleri kazanımları, bu konuda program içerisinde karşılaşılan sorunları, olumlu ve olumsuz yanlarını, aksayan yönlerini, öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmada niteliksel araştırma yöntemi kullanılmış olup 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerine göre farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığıyla birlikte çocukların önyargıları yıkmasına, kendini tanıyıp empati kurmasına, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmaya, farklı görünen, farklı davranan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olduğu kanısına varılmıştır. Bu eğitimin çocukların kendilerinde olumlu öz değer ve olumlu benlik algısı geliştirmesini sağladığı, bunun sonucunda da çocukların eleştirel düşünme becerisi kazandığı saptanmıştır.

Öztürk Samur (2011), "Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi" isimli doktora tezinde çalışma grubunu, Konya ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen, Çumralıoğlu İlköğretim Okulunun anasınıflarında eğitim görmekte olan, altı yaş grubundaki 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tokdemir (2007), "Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri" isimli tez çalışması, tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi

hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek, tarih derslerinde değer eğitimi ile ilgili ne tür etkinlikler yaptıklarını ve hangi problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın sonucunda tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili teorik bilgilere sahip olmadığı ancak değer eğitimine karşı olumlu bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca tarih öğretmenlerinin, değerlerin eğitim-öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandığı ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pekince (2010), "Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi" isimli yüksek lisans tezinde, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile öğretmenlerin görüşleri alınmış, elde edilen veriler, niteliksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerler arasında, sorumluluk ve dürüstlük bulunduğunu; en az tercih edilen değerler arasında ise zevk ve heyecan verici hayat olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri değerleri, anlatım, geribildirim, modelleme, kişisel örgütlenme ve sınıf iklimi oluşturma biçimlerinde sınıf yönetimine yansıttıkları görülmüştür. Sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin ise öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları ile kişiler arası ilişkiler üzerinde etkili olduğu ulaşılan sonuçlardandır.

Güney Gedik (2010), "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin ve Öğrencilerine Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi" adlı, tarama modeli kullanılan yüksek lisans tezinde öğretmenlere "Potre Değerler Anketi" uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek evrensellik, en düşük güç değerine önem verdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinde cinsiyete göre; yaşamdan haz alma ve güvenlik; yaşa göre uyarılım, evrensellik ve geleneksellik; medeni duruma göre, başarı ve uyma; çocuk sahibi olma durumuna göre başarı; yetişirken anne babasını kaybetme durumuna göre yaşamdan haz alma, evrensellik, yardımseverlik ve geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Doğum yeri, görev yapılan okul türü ve büyüdüğü aile türü bağımsız değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine en çok aktarmayı istedikleri değer Başarı, öğrencilerine aktarmayı istemedikleri değer ise uyma olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine aktarmak istedikleri değerler açısından cinsiyete göre güç, başarı ve evrensellik; yaşa

göre uyarılım, yardımseverlik ve geleneksellik; medeni durumlarına göre güç, güvenlik; görev yapılan okul türüne göre güç, öz-yönelim, evrensellik, Yardımseverlik ve güvenlik değerlerinde manidar farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Akdemir (2012), "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Görüşleri Ve Bunların Kazandırılmasına İlişkin Uygulamaları" adlı araştırmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki değerlerden 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin en önem verdikleri değer "adil olma" en az önem verdikleri değer de "estetik" değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler değerler eğitiminde en çok sorumluluğun aile, daha sonra okul ve öğretmene düştüğü görüşündedirler. Değerlerin kazanılıp kazanılmadığını daha çok gözlem yaparak değerlendirmektedirler. Ayrıca genel olarak günümüzde değerlerin yozlaştığını düşünmektedirler. Sınıflarda değerler eğitimi yönelik yapılan etkinliklere ve uygulanan yöntem, strateji ve tekniklere baktığımızda ise çoğu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı veya Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabı'nda yer almaktadır. Kullanılan materyaller ise kolay ulaşılabilir materyallerdir.

Çengelci (2010), "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması" adlı doktora çalışması gözleme dayalı betimsel durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin yoluyla değerler eğitimi, soru-yanıt yoluyla değerler eğitimi, değer belirginleştirme yaklaşımı yoluyla değerler eğitimi ve örtük program yoluyla değerler eğitimi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde değerleri kazandırmaya çalışırken yaşamdan örnekler verme, atasözleri ve deyimlerden yararlanma, model olma, örnek öğrencileri model olarak gösterme, belirli gün ve haftalardan yararlanma, drama, güncel olaylardan yararlanma, empati, benzetimden yararlanma, yakın çevreden yararlanma, diğer ders ve disiplinlerden yararlanma, aileden yararlanma, ödevlerden yararlanma, sivil toplum kuruluşları, dernek ve vakıfların çalışmalarını örnek gösterme, internette yararlanma ve sınıf dışı etkinliklerden yararlanma gibi etkinlik ve çalışmalara başvurduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerde kullanılan materyallerin ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olduğu, değerler eğitiminde ders kitabında yer alan fotoğraflardan, bilgilendirici açıklama, metin ve etkinlikler ile

sorulardan yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan değerlendirme tekniklerinin gözlem, verilen ödevlerin kontrolü yoluyla yapılan değerlendirme ve özdeğerlendirme olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve programda verilmemiş kimi değerlerin dersin içeriği ve günlük yaşamla bağlantılı olarak çeşitli etkinlik ve materyaller yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Öğretmenin değerler eğitimi yaklaşımlarını sistemli biçimde izlemediği, ders sürecinde plansız biçimde yeri geldikçe değerler eğitimine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitiminde gözleme dayalı değerlendirmenin ağırlık taşıdığı görülmüştür. Öğretmen Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde son derece önemli bir işleve sahip olduğunu düşünmekte; ancak aile ve toplumun değerler eğitimini yeterince desteklememesi, medyanın olumsuz etkisi ve olumsuz arkadaşlardan kaynaklanan sorunlar ile özellikle sınıf dışı etkinliklerin yeterince gerçekleştirilememesinden kaynaklanan sorunların değerler eğitiminde yaşanan sorunların başında geldiğini belirtmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili olarak sorumluluk, yardımlaşma ve dayanışmayı öğrendiklerini düşündükleri; saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerini günlük yaşamlarına aktarmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde son derece önemli bir yere sahip olduğu; ancak Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin daha etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için okul, öğretmen, aile ve çevrenin işbirliğinde sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Budumlu Akkiprik (2007) tarafından yapılan “Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler” adlı yüksek lisans tezi ile karakter eğitiminde hangi değerlerin öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerekliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, İstanbul ilindeki ortaöğretim seviyesindeki 300 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik bir bilgi formu ve Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlerin öncelik sırası şu şekilde sıralanmaktadır; evrensellik, özdenetim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç.

Can (2008), "Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmasında anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, değer eğitiminde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anladıkları saptanmıştır.

Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat tarafından 2013 yılında yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Çocuklarla Olan İletişimlerinde Kullandıkları Değerlerin İncelenmesi" isimli çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları evrensel değerler gözlem yoluyla incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları evrensel değerler "Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem Tekniği" ile gözlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde 12 farklı değeri kullandıkları görülmüştür. Bu değerler içinde en çok kullandıkları evrensel değerlerin ise "Nezaket, Yardımlaşma, Sorumluluk, Saygı ve Sabır" olduğu görülmüştür.

Crowther (1995), okul öncesi sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklara 8 aylık bir eğitim vermiş, öğretmenler ve aileler ile ayrı ayrı çalışma yapmıştır. Bu eğitim, çocukları; saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik davranışlarını göstermeleri için teşvik edecek şekilde hazırlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geri bildirimler ve gözlemlerde; okul içindeki havanın iyileşme gösterdiğini ve çocuklar arasında işbirliğinin arttığını gözlemlemiştir.

Yuvacı, Şafak ve Şirin tarafından 2013 yılında yapılan "Okul öncesi Çocuklarına Değer Eğitimi Verirken Davranış Geliştirme Merkezli Öğrenme Yöntemi Uygulayan Öğretmenlerin Görüşleri" isimli araştırmasında Davranış Geliştirme Merkezli Öğrenme Yöntemini uygulayan on beş öğretmen bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin değerler çocukta yerleşmesi için; ailenin verilen değerden haberdar olması ve katkısının olması, eğitimcinin bir ay boyunca seçilen değer her gün uygulanması, özellikle soyut değerlerin yöntemde bulunan basamakları takip edilerek verilmesi hususunda hemfikir

oldukları tespit edilmiştir. Araştırmayı genel olarak değerlendirecek olursak; Davranış Geliştirme Merkezli Eğitim Yönteminin değer eğitimi verirken -özellikle soyut kavramlarda- olumlu sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir.

Fixler (2000)'de okul öncesinde yaptığı araştırmasında saygı, sorumluluk ve işbirliği konularına odaklanmıştır. Anekdot kayıtları tutmuş ve bunları ayrı ayrı analiz etmiştir. Bu çalışmanın sonuçları şunlardır: Sınıf öğretmenin demokratik sınıf ortamı oluşturarak rol model olmaya çalıştığını gözlemiştir. Müfredatta karakter eğitiminin yanı sıra işbirlikçi öğrenme ve çoklu zekâ etkinlikleri de bulunmaktadır. Eğitim sonrası verileri incelediğinde bazı çocuklar arasındaki karakter gelişiminde iyileşme olduğu görülmüştür.

William (1999), çocukların küçük dünyasında yanlış davranışlardan kaçınmaya yönelik nasıl bir mücadele içinde olduklarını görmek için bir deneysel çalışma yapmışlardır. Çocuklar dört kişiden oluşan gruplara bölünmüş ve çocuklara boncuklar ve ipler vererek, bileklik ve kolye yapmaları istenmiştir. Sonrasında kendilerine ödül olarak deney grubuna gerçek çikolata, kontrol grubuna ise çikolata şeklinde dikdörtgenler verilmiş ve paylaşımları istenerek 4, 6, 8 ve 10 yaşındaki çocuklardan oluşan grupların durumsal ve varsayımsal ahlaki anlayışlarının yaş açısından ne tür farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Kartondan parçalar verilen çocuklar gerçek çikolata verilen gruplardaki çocuklara göre neredeyse 3 kat daha cömert ve eşit davranmışlar. Yaş olarak büyük olan çocukların adalet kavramına daha fazla inandıkları ve bu doğrultuda hareket ettikleri görülmüştür. Bu araştırmaya göre olgunlaşmakta olan çocukların daha fazla idealleri doğrultusunda hareket ettikleri görüşünü destekleyecek niteliktedir.

Hooli ve Shammari tarafından 2007 yılında yapılan anaokulu çağındaki çocuklara ahlaki değerleri öğretme ve öğrenme konulu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Kuveyt'in altı ilçesinde eğitim veren 600 çocuk ve 11 öğretmenin katıldığı araştırmada her altı bölgede de anaokulu ahlaki değer anketi (Kindergarten Moral Value Questionnaire) uygulanarak katılan öğretmenler ve çocuklar gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle de görüşme yapılmıştır. Değerin: doğruluk, dürüstlük, minnettarlık, sadakat, mantık, adalet, merhamet ve sabır olmak üzere sekiz boyutu üzerinde durulmuştur. Tüm bu çalışmaların sonucunda istatistiksel veriler anlamlı ve cesaret verici bulunmuştur.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg tarafından 2007 yılında yapılan duyu eğitimini programının (Promoting Alternative Thinking Strategy) etkililiği ile ilgili araştırmalarında 20 okul öncesi eğitim sınıfında dokuz ay süreyle uygulanan program sonucu programın çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu tespit etmişlerdir.

Yukay (2006) tarafından yapılan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişilerarası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Eğitimi Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, sosyal beceri eğitimi programının etkililiğini araştırmak için 5-6 yaşında 18’i deney, 16’sı kontrol grubu toplam 34 çocuğun yer aldığı deneysel çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan gruptaki çocukların, okul sosyal davranış ölçeğinin sosyal yeterlilik boyutu puanlarının arttığı, olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü görülmüştür.

Bonnic tarafından 2000 yılında yapılan bir araştırmada karakter eğitimi ile okul öncesi sınıf ortamına saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini temel alarak, yerleştirilmeye çalışılmıştır. Karakter eğitiminin ihtiyaçlarını ortaya koymak ve gelişimi belgelendirmek için annelere ve öğretmenlere bir davranış listesi verilmiştir. Proje esnasında anekdotlar teybe kaydedilmiştir. Projede demokratik bir sınıf oluşturmada öğretmen davranışının model olması, karakter eğitiminin programa dahil edilmesi, çoklu zekanın kullanımı ve işbirliği aktiviteleri ve ayrıca öğrenme sürecine ailenin dahil edilmesiyle birlikte gerçek yaşam şartlarının sınıf ortamına getirilmesine özellikle yer verilmiştir. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda gelişme kaydedildiği gözlenmiştir ancak müdahalelere biraz daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlar alınacağını düşünülmektedir (Bonnic, 2000).

Uyanık Balat, Özdemir Beceren ve Adak Özdemir tarafından, okulöncesi 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının hangi değerlere sahip olmalarını istedikleri ve bu değerlerin ev ortamında mı, okul ortamında mı öncelikli olarak verilmesine ilişkin görüşlerini almak amacıyla 2011 yılında çalışma yapılmıştır. Çalışma 80 ebeveyn üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ebeveynler çocuklarının sahip olmasını istedikleri evrensel değerleri sırasıyla dürüstlük, sorumluluk, saygı, mutluluk, adalet, merhamet ve güvenilirlik, iyi vatandaş olma ve barış şeklinde sıralamışlardır. Evde kazandırılmasını istedikleri değerler; saygılı olma, nazik ve dikkatli olmak, cana yakın iyi huylu olmak, kendine özenli ve sağlıklı olmak,

özgüvenli olmak, başkalarına karşı duyarlı olmak şeklinde sıralamışlardır. Okulda kazandırılması istenen değerler ise, rekabetçi olmak, diğer çocuklarla işbirliği içinde çalışmak, toplumu geliştirmeye istekli olmak ve liderlik olarak sıralamışlardır.

Yıldırım (2009), tarafından sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüş ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde literatüre dayalı hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çocuklara kazandırılması gereken temel değerler arasında “vatanseverlik” değerini ön plana çıkardıkları, değerleri; inanç, tutum, erdemli olma, karakter, etik, estetik, ahlak gibi farklı kavramlarla açıklamaya çalıştıkları, değerler eğitiminin ailede başlaması ve bu süreçte ailenin daha etkin bir rol üstlenmesi daha sonra çocukların okula başlaması ile bu görevi okulun üstlenmesi gerektiğini ifade ettikleri, değerleri çocuklara kazandırmak için hem sınıf içinde hem de sınıf dışında farklı etkinlikler düzenledikleri ve son olarak da değerler eğitimi sürecinde özellikle ailenin ve çevrenin yetersizliğinden kaynaklanan birçok problemlerle karşılaştıkları şeklinde görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Veugelers (2000), Amsterdam Üniversitesi'nde değerler ve öğretimi hakkında bir araştırma projesi gerçekleştirmiştir. 415 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerden öğrencileri için önemli gördükleri değerleri belirtmeleri istenmiş olan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin değer kazanımlarında önemli bir unsur oldukları ve öğrencileri değer kazanımında belirli değerlere teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin değer kazanımı için öğrencilerini teşvik etmelerinde okul kültürüyle beraber öğretmenin konu alanının vekişilik özelliklerinin de etkili olduğu vurgulanmıştır.

Veugelers ve Zijlstra 2003 yılında, Veugelers'in 2000 yılında yaptığı çalışmanın devamı niteliğinde olan başka bir çalışmada; 118 öğrenciye, öğretmenlerinin derste değer öğretimi açısından hangi stratejiyi izlemesini istediklerini sormuşlardır. Uygulama sonuçlarına göre; öğrenciler, en çok öğretmenlerinin önem verdikleri değerleri ifade ederek değerler arasındaki farklılıkları belirttikleri stratejiyi tercih ettiklerini; öğretmenlerin sadece önemli buldukları değerler hakkında açıklama yapmalarını ise tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Özet olarak, öğrencilerin görüşleri, daha çok farklılıkların gösterilmesi, öğretmenlerin kendi görüşlerini çok fazla vurgulamadan

öğrencilerin kendi değerlerini ifade etmelerine olanak sağlaması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Memiş ve Gedik (2010) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tespiti amaçlanmıştır. Zonguldak ilindeki 295 sınıf öğretmenine portre değerler anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin en çok güvenlik, yardımseverlik, geleneksellik ve başarı değerlerine daha çok önem verdikleri gözlemlenmiştir.

Yiğittir (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler” adlı çalışmada ailelerin okulda çocuklarına kazandırılmasını istedikleri değerlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan çalışma Ankara/Altındağ Atatürk İlköğretim Okulu’ndaki 317 öğrenci velisinden oluşan araştırma grubunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerin okulda en çok aile birliğine önem verme, çalışkanlık, bayrağa ve İstiklal Marşı’na saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, saygı, yardımseverlik ve cesaret değerlerine öncelik verdikleri görülmüştür.

Acat ve Aslan (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler” adlı çalışmanın amacı ilköğretim okullarında öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiğini belirlemek, en çok ve en az tercih edilen değerleri ortaya koymaktır. Genel tarama modeli kullanılmıştır. Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve velilere anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin değer tercihlerinde en yüksek ortalamaya sahip değerler sırasıyla; dürüstlük, sorumluluk, güvenilir olma, vatansever, çalışkan, adaletli olma, öz saygı, anlayışlı, büyüklere saygılı ve azimli şeklinde ifade etmiştir.

Yiğittir ve Keleş (2011), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmanın amacı Sosyal bilgiler programında 2004 yılında düzenlenip geliştirilen değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerini almaktır. Ankara'nın merkez ilçelerindeki 8 ilköğretim okulunda görev yapan 34 öğretmenden oluşan araştırma grubunun görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin değer eğitimi sırasında daha çok medya, aile ve toplumun etkilerinden kaynaklanan olumsuzluklardan şikayetçi oldukları görülmüştür. Ailelerin daha duyarlı olması, sadece sosyal bilgiler değil tüm derslerde değerler eğitimine daha fazla yer verilmesi gerektiği, çocuklara somut yaşantılar kazandırılması gerektiği, değerler eğitiminin okul öncesi ile başlanması gerektiği görülmüştür.

Bu alanda yapılan çalışmaları kısaca özetlemek gerekirse bu alanda yapılan çalışmalar öğretmen, veli, öğrenci görüşlerini belirlemek, öğretmenlerin değerler eğitimi etkinliklerini incelemek ve oluşturulan değerler eğitimi programının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek üzerine yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda, öğretmenlere öğrencilere hangi değerler öğretmeli sorusuna verilen cevaplar Schwartz'ın Bireysel Değerler Sınıflandırmasına göre incelendiğinde Güney Gedik (2010), Akdemir (2012), Tarkoçin, Berктаş, Uyanık Balat (2013) Erkuş (2012), Yuvacı (2013) evrensellik Hooli ve Shammari (2007), Pekince (2010) iyilikseverlik; Uyanık Balat, Özdemir Beceren, Adak Özdemir (2011), Acat ve Aslan (2011) iyilikseverlik ve evrensellik; Budumlu Akkiprik (2007) evrensellik ve özdenetim; Memiş ve Gedik (2010) ise iyilikseverlik, geleneksellik ve başarı kategorilerine giren değerlerin öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini çalışmaları ile ortaya koymuşlardır. Öğretmenler aile ve çevrenin değerler eğitiminde yetersiz kalabildiği ya da olumsuz etkileri olabildiğini düşünmektedirler (Erkuş 2012, Yiğittir ve Keleş, 2011; Çengelci, 2010; Türk, 2009; Tepecik, 2008; Tokdemir, 2007; Akbaş, 2014). Öğretmenler medyanın öğrencilerin değerleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler (Erkuş, 2012; Yiğittir ve Keleş, 2011; Tokdemir, 2007).

Öğretmenlerin değerler eğitimi etkinlikleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara varılmıştır: Öğretmenler değerler eğitimi etkinliklerinde anlatım, soru cevap, örnek olay, drama, beyin fırtınası gibi çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanmaktadır (Akdemir, 2012; Çengelci, 2010; Deveci ve Bal, 2008; Can, 2008; Yuvacı, 2013). Öğretmenlerin öğrencilere iyi bir model olmaya çalışmaktadırlar (Fixler, 2000; Çengelci, 2010; Yuvacı, 2013). Öğretmenler değerler eğitiminin öğrencilerdeki etkisini gözlem, drama, soru-cevap yöntemlerini kullanarak ve aile ile işbirliği yaparak değerlendirmektedir (Akdemir, 2012; Çengelci, 2010; Deveci ve Bal, 2008; Can, 2008). Öğretmenler değerlerini sınıfa yansıtmaktadırlar (Veugelers, 2000, Pekince, 2010).

Araştırmacıların kendi hazırladıkları değerler eğitimi programlarının etkililiğini inceledikleri deneysel çalışmalarda, değerler eğitimi programlarının renciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir (Üner, 2009; Tatar, 2009; Öztürk Samur, 2011; Crowther, 1995; William, 1999; Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007; Yukay, 2006; Bonnic, 2000).

Değerler eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimde değerler eğitimi, değerler eğitimi ile ilgili retmenlerin görüşleri konularında bir çok araştırma olduğu görülmektedir. Ancak değerler eğitimi ile ilgili retmenlerin görüşlerinin alındığı, daha sonra retmenlerin sınıf içi uygulamaları ile tutarlılıklarının incelendiği fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle aynı mesleki kídeme sahip, aynı üniversiteden mezun ama biri geleneksele biri yapılandırıcı yaklaşıma yakın iki üretmenin değerler eğitimi uygulamalarının karşılaştırıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmada okul öncesi retmenlerinin görüşleri incelenmiş ayrıca iki benzer özellikte üretmenin uygulamalarında karşılaşılan farklılıklara vurgu yapılıp, bu iki üretmenin farklı uygulamalar sergilemesinin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III:3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, araştırmanın gerçekliği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitimsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkanı tanıdığı için eğitim araştırmalarına zenginlik katar (Işkoğlu, 2005).

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması şeklinde düzenlenmiştir. Durum çalışmaları, nitel araştırma yaklaşımlarının sahip olduğu özellikleri taşıyan bir araştırma yöntemi olarak bilinir. İngilizce terim olan "case study" Türkçeye örnek olay, durum, vaka çalışmaları gibi şekillerde çevrilmiştir (Çepni,2012). Durum çalışması bir fenomenin bir ya da birkaç örneğinin derinlemesine çalışıldığı araştırma yaklaşımıdır. Modern sosyal bilimlerin başlangıcında baskın bir yöntemken 2. dünya savaşından sonra nicel metotlar, en azından metodolojistler arasında baskın hale geldi (Given, 2008). Durum çalışması, bir sınıf, mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir, çalışmaya konu olan ortam ve olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (YıldırımveŞimşek, 2005). Durum çalışması sosyolojik terimler sözlüğünde şöyle tanımlanmaktadır: Sosyal olguları, tekil bir olayın ayrıntılı bir çözümlenmesini yaparak araştıran yöntemdir (Punch, 2005). Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi şeklinde de tanımlanmıştır (Yin, 2003). Bu araştırma modelinin önemli bir avantajı, araştırmacının çok özel bir konunun veya durumun üzerinde yoğunlaşmasına fırsat vermesi ve çok ince ayrıntıları sebep, sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri açısından açıklayabilmesine olanak sağlamasıdır (Çepni, 2012). Karasar (1999) da, durum çalışmalarını tarama modelleri içinde ele almış ve 'örnek olay tarama modeli' olarak isimlendirmiştir. Bu araştırma tekniğinin monografi olarak da isimlendirildiğini

ifade eden Karasar, örnek olay tarama modelleri ile yapılan araştırmaların genel taramalara göre daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler verdiğini belirtmiştir. Bu sebeple genel tarama modellerinin yetersiz grldğu durumlarda örnek olay taramalarının yapılmasının daha uygun olduğunu vurgulamıştır.

Durum alışmaları yürütülürken aşağıdaki aşamalar kullanılır (Yıldırım ve şimşek, 2005):

1. Araştırılacak sorunların geliştirilmesi,
2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi,
3. Analiz biriminin belirlenmesi,
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi,
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi,
6. Verilerin toplanması ve alt problemlerle ilişkilerinin sağlanması,
7. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması,
8. Durum çalışmasının raporlaştırılması.

Yin (2003) durum çalışmalarında, dört tür durum çalışması deseni olduğunu belirtmiştir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, i içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve i içe geçmiş çoklu durum desendir (Çepni, 2012).Durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmada, iki okul öncesi sınıfında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gzlemleneceğinden btnclokludurum deseni kullanılacaktır.Bu desende, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılacaktır (şimşek ve Yıldırım, 2005).

3.2. Evren Ve rneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim ğretim yılında Bursa ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlendiği birinci bölümde amaçlı rneklemeye yöntemlerinden ölçüt rneklemeye kullanılmıştır. Amaçlı rneklemeye, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Bu araştırmanın rneklemeni; 2013-2014 eğitim-ğretim yılında Bursa ili Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım, Gürsu, Kestel

ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yoluyla seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmede ölçüt, belirlenen ilçelerdeki ilkokullara bağlı okul öncesi sınıflarında ya da bağımsız anaokullarında görev yapan ve gönüllü olarak bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleridir.

Araştırmada sınıfta gözlem yapılacak öğretmenlerin belirlenmesi için örneklem seçiminde ise yarı yapılandırılmış görüşmeler dikkate alınarak extrem örnekleme uygun olarak bir uçta geleneksele yakın diğer uçta ise yapılandırmacı izler taşıyan iki öğretmen seçilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	50	100
Erkek	0	0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadındır. Araştırma için erkek bir okul öncesi öğretmenine ulaşılamamıştır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş Aralıkları	Frekans	Yüzde
20 - 25 Yaş arası	3	6
26 - 30 Yaş arası	19	38
31 - 35 Yaş arası	15	30
36 - 40 Yaş arası	6	12
41 - 45 Yaş arası	3	6
46 - 50 Yaş arası	2	4
51 - 55 Yaş arası	1	2
60 Yaş üstü	1	2

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralıklarına göre dağılımı incelendiğinde; 26-30 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenleri 19 kişi, %38 ile çalışma

grubunun en büyük kısmını oluşturmuştur. 31-35 yaş arası olan 15 kişi, % 30'unu, 36-40 yaş arası olan 6 kişi, % 12'sini, 41-45 yaş arası olan ve 20-25 yaş arası olan 3'er kişi, % 6'sını, 46-50 yaş arası 2 kişi, %4'ünü oluşturmuştur. 51-55 yaş arası ve 60 yaş üstü 1'er kişi, %2 ile çalışma grubunda en küçük kısımda yer almışlardır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde
0 - 5 yıl	11	22
6 - 10 yıl	24	48
11 - 15 yıl	8	16
16 - 20 yıl	2	4
21 - 25 yıl	1	2
26 - 30 yıl	2	4
31 - 40 yıl	1	2
40 yıl ve üstü	1	2

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde; 6-10 yıl arasındaki okul öncesi öğretmenleri 24 kişi, %48 ile çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmuştur. 0-5 yıl arası olan 11 kişi, % 22'sini, 11-15 yıl arası olan 8 kişi, % 16'sını, 16-20 yıl arası olan ve 26-30 yıl arası olan 2'şer kişi, % 4'ünü oluşturmuştur. 21-25 yıl arası, 31-40 yıl arası, 40 yıl ve üstü 1'er kişi, %2 ile çalışma grubunda en küçük kısımda yer almışlardır.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Dağılımı

Mezun Olunan Üniversite	Frekans	Yüzde
Anadolu Üniversitesi	15	30
Uludağ Üniversitesi	7	14
Selçuk Üniversitesi	5	10
Gazi Üniversitesi	4	8
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	3	6
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	4
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	2
Atatürk Üniversitesi	1	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	2
Sakarya Üniversitesi	1	2
Sinop Üniversitesi	1	2
Ankara Üniversitesi	1	2
Marmara Üniversitesi	1	2
Yakın Doğu Üniversitesi	1	2
Filibe Üniversitesi	1	2
Kırcıali Öğretmen Enstitüsü	1	2

Araştırmaya, 3'ü Türkiye dışından olmak üzere toplam 17 farklı üniversiteden mezun olan okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu incelendiğinde 15 kişi ve %30 ile araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının Anadolu Üniversitesi mezunu oldukları görülmüştür. Anadolu Üniversitesi'nin Açıköğretim Fakültesinin de olması bu üniversiteden mezun olan öğretmen sayısını etkilemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okudukları üniversitelerde okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili bir ders almamışlardır. Ülkemizdeki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği ders programları incelendiğinde Marmara Üniversitesi'nin 8. yarı yıl alan bilgisi seçimlik derslerinde Değerler Eğitimi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 8. yarı yıl zorunlu dersi "Okulöncesinde Değerler Eğitimi" adı ile sadece iki üniversitede bu konuda eğitim verildiği görülmüştür. Ancak Marmara Üniversitesinde Alan Bilgisi seçimlik derslerin 8 tanesinden birinin seçilmesi

bu dersi alan öğretmen sayısını azaltmıştır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde ise "Okulöncesinde Değerler Eğitimi" dersi programa 2011 yılında eklenmiştir, bu program ise 2012-2013 yılı itibari ile öğrenci alımını durdurmuştur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği örgün öğretimde ise bu derse yer verilmemiştir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversitede neden böyle bir ders almadıklarını göstermektedir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Frekans	Yüzde
Ön Lisans	4	8
Lisans	46	92
Yüksek Lisans	0	0
Doktora	0	0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim kademelerine göre dağılımı incelendiğinde lisans mezunları 46 kişi, %92 ile çalışma grubunun büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen bulunmamaktadır. Ön lisans mezunu 4 kişi, %8 ile çalışma grubunun en küçük kısmını oluşturmaktadır. Ön lisans mezunları ücret karşılığı okul öncesi eğitim kademesinde öğretmen olarak çalışabilmektedirler.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programlarına Göre Dağılımı

Mezun Olunan Yükseköğretim Programı	Frekans	Yüzde
Okul Öncesi Öğretmenliği	44	88
Çocuk Gelişimi Bölümü	4	8
Anaokulu Bölümü	1	2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (Okul Öncesi Öğretmenliği Semineri almış)	1	2

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim programlarına göre dağılımı incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenliği 44 kişi %88 ile çalışma grubunun büyük bir kısmını oluşturmaktadır, Çalışma grubunun Çocuk Gelişimi ön lisans programı mezunları 4 kişi ile %8'ini, Anaokulu Bölümü ve Sosyal

Bilgiler Öğretmenliği mezunları 1'er kişi ile %2'sini oluşturmaktadır. Okul öncesi Öğretmenliği semineri almış olan bir Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu öğretmen, ücret karşılığı okul öncesi eğitim sınıflarında görev yapmaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Değerler Eğitimi ile ilgili Hizmetiçi Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Alan kişi sayısı	8	16
Almayan kişi sayısı	42	84

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim durumları incelendiğinde çalışmaya katılanların 42 kişi ile %84'ünün bu konuda bir hizmetiçi eğitim almadığı görülmüştür. Değerler eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim aldığını söyleyen 8 kişi, çalışma grubunun %16'sını oluşturmuştur. Aldıkları eğitim hakkında bilgi istendiğinde seminer döneminde bir gün süren bir eğitim olduğu öğrenilmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerine Göre Dağılımı

Katılan Mesleki Gelişim Etkinlikleri Sayısı	Frekans	Yüzde
Hiç mesleki eğitim çalışmasına katılmadım.	20	40
1 - 5 tane mesleki eğitim çalışmasına katıldım.	29	58
6 ve üstü mesleki eğitim çalışmasına katıldım.	1	2

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumları incelendiğinde 29 kişi ile çalışma grubunun %58'sinin, 1 ile 5 arası mesleki gelişim etkinliğine katıldığı görülmüştür. Çalışma grubunun %40'ını oluşturan 20 kişi ise hiç mesleki gelişim etkinliğine katılmamıştır. 6 ve daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılan 1 kişi, çalışma grubunun %2'sini oluşturmuştur.

Gözlem çalışması yapmak için seçilen iki anaokulundan; biri devlete bağlı bağımsız bir anaokulu 1. okul, Association for Living Values Education International (ALIVE) yani Yaşayan Değerler Eğitimi Programı uyguladığını sitesinde belirten devlete bağlı bir bağımsız anaokulu ise 2. okul olarak belirlenmiştir. İki okula da gidip öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, girilecek sınıflar

belirlenmiştir. 1. okulda gözlem yapılacak sınıfta gözlem öncesi yapılan doğum günü partisine katılarak öğrencilerle tanışılmıştır. 2. okulda ise gözlem öncesi öğretmenler anneler günü programı hazırlıkları yaparken öğrencilerle çizgi film seyredilerek öğrencilerle tanışılıp, onların gözlemciye alışması sağlanmıştır. 2 öğretmenin seçiminde nitel araştırmalarda durumu daha detaylı bir şekilde ortaya çıkaran ekstrem örneklem metotundan yararlanılmıştır. Ekstrem örneklem için bir uçta geleneksele yakın diğer uçta ise yapılandırmacı izler taşıyan öğretmen seçilmesi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış gözlemler ve gözlem öncesi izlenimler de dikkate alınarak öğretmen seçimi yapılmıştır. 1. okulda yarı yapılandırılmış çalışma grubundaki frekanslar da göz önüne alınarak Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu, 7. yılını çalışan, değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamış, hiç mesleki gelişim etkinliğine katılmamış, geleneksel eğitim izleri taşıdığı düşünülen Ö1 seçilmiştir. Ö1 sınıfında yapılan gözlem bitince 2. okula gidilmiştir. 2. okulda sergi çalışmaları nedeniyle o hafta ders olmayacağı söylenmiş, ama gözlem yapmak istenirse ön lisans mezunu, ilk yılını çalışan, çalışmaya katılmaya gönüllü olmayan bir öğretmenin sınıfına girilebileceği belirtilmiştir. Bu şartlarda 2. okulda yapılan gözlemin verimli olmayacağı düşünüldüğü için iptal edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler incelenerek, Ö1 öğretmen ile aynı üniversiteden mezun, çok sayıda mesleki gelişim etkinliğine katılmış, yapılandırmacı izler taşıdığı düşünülen Ö2 seçilmiştir. Gözlemci Ö2 ile görüşüp gözlemin zamanını kararlaştırdıktan sonra, öğrencilerin gözlemciye alışması için onların oyun saatine katılmıştır. Ö2, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi lisans mezunu olduktan sonra Açık Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi bölümü diploması alıp Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünü bitirmiştir. Ö2 öğretmen yedi aşamadan oluşan eğitimi geçerek Yaratıcı Drama Liderliği sertifikası almaya hak kazanmıştır. Farklılıklara saygı konusunda hazırladığı proje nedeniyle İngiltere'de Kimlikli Bebekler seminerine katılmaya hak kazanmıştır. Sınıfında gözlem yapılacak iki öğretmenin özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 16. Sınıfında Gözlem Yapılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Öğretmenin	Ö1 Öğretmen	Ö2 Öğretmen
Cinsiyeti	Kadın	Kadın
Yaşı	32	36
Mezun Olduğu Üniversite	Anadolu Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Mezun Olduğu Program	A. Ö. F. Okul Öncesi Öğretmenliği	A. Ö. F. Okul Öncesi Öğretmenliği
Lisans üstü eğitim durumu	-	-
Mesleki Kıdemi	7	7
Çalıştığı okul türü	Bağımsız Anaokulu	İlkokula bağlı okul öncesi sınıfı
Değerler Eğitimi İle ilgili hizmet içi eğitim Durumu	-	-
Sınıfındaki Öğrenci Sayısı- Yaş grubu	19 öğrenci/ 5-6 yaş	17 öğrenci/ 4-5 yaş
Katıldığı Mesleki Gelişim Etkinlikleri (Hizmet içi eğitim, Kurs, Seminer ve Diğer Etkinlikler)	-	Yaratıcı Drama Liderliği, Yaşam Becerileri Eğitimi, Kimlikli Bebekler Eğitimi Orf Yaklaşımı, Yaratıcı Müzik Davranış Stratejisi Geliştirme, Etkili Öğretme ve Sınıfta Pozitif Disiplin, Anasınıflarında Düzen ve etkili mekan kullanımı, Öfke kontrolü ve Stresle Başa Çıkma Semineri, Etkili İletişim ve Beden dili, Uluslararası Yaratıcı Drama Seminerleri, 24. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri "Çocuk Edebiyatında Yaratıcı Drama"

Sınıfında gözlem yapılan iki öğretmen de araştırma örnekleminde bulunan öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler incelendiğinde en yüksek frekansa sahip üniversite olan Anadolu Üniversitesi mezunudur. İki öğretmende meslekte 7. yılını çalışmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kıdem durumları incelendiğinde, seçilen öğretmenlerin ikisinin de en yüksek frekansa sahip olan 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu görülür. Öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri

açısından ise farklıdır. Ö1 öğretmen hiç mesleki eğitim etkinliğine katılmazken, Ö2 öğretmen ise 12 mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümü için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve sorunların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntem olarak ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122). Bu bilgi ışığında hazırlanan görüşme formu araştırmanın alt problemlerini kapsayacak şekilde 10 tane sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formu geliştirme sürecinde ilgili araştırmalar ve literatür taranmış, beş okul öncesi öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Ön uygulama sonrası iki uzmanla sonuçlar değerlendirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasını, iki öğretmenin sınıfında yapılan birer haftalık gözlemler oluşturmaktadır. Gözlem süresi boyunca okul idaresi ve öğretmenin de izniyle ses kaydı yapılmış, daha sonra bu ses kayıtları ve gözlemcinin notları birlikte değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması Ve Çözülmesi

Bu araştırma, Bursa'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerin görüşme tekniği kullanılarak görüşlerini almayı, ayrıca değer eğitimi için uyguladıkları etkinlikleri gözlemleyerek analiz etmeyi amaçlamıştır.

3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Araştırmanın ilk bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır.

Masson (1996), eğer diğer insanların sosyal gerçekliğe ilişkin bilgileri, kavramları, görüşleri, deneyimleri, etkileşimleri, anlamlandırmaları ve duyguları ile ilgileniliyorsa, tek yolun görüşme tekniğiyle onlara ulaşmak olduğunu belirtmiştir. Çünkü araştırmacı, görüşme yöntemi kullanarak görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışmaktadır (Patton, 1987).

Eğitimbilim alanında yapılan çalışmalarda genelde görüşme tekniğinin üç türü kullanılmaktadır (Patton, 1987). Bunlar; yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşmedir. Bu araştırmada görüşme tekniklerinden sahip olduğu belirlidüzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilimaraştırmalarına daha uygun olduğundan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayıplanladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşınaraştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını veayrıntılara yer vermesini sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli sorularınıyanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu sorularısormayabilir (Ekiz, 2003).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacının asıl görevi soruların dışında cevaplar verildiğinde , mülakata katılan bireyleri gerektiğinde yönlendirip, tartışma konusu üzerinde odaklanmalarını sağlamaktır (Çepni, 2012).

Yapılması planlanan görüşmeler için literatür taramasına dayalı olarak sorular oluşturulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki uzman görüşü alınarak tekrar düzenlenmiştir. Alınan görüş doğrultusunda yeniden düzenlenen veri toplama aracının araştırma kapsamı dışında tutulan 5 okul öncesi öğretmeni ile ön uygulaması yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda görüşme sorularının yeterli düzeyde açık ve anlaşılır olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım, Gürsu, Kestel ilçelerinde görev yapan 50 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizleri tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

İçerik analizinde görüşmeler yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir (Çepni, 2012).

- Verilerin Kodlanması,
- Temaların bulunması,
- Kodların ve temaların düzenlenmesi,
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

Verilerin çözümlenmesi için ilk olarak görüşme ve gözlemlerle yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmadakodlar belirlenmiş daha sonra bunlara uygun olarak temalar ve alt temalar sunulmuş ve yapılan alıntılar yoluyla öğretmen görüşlerinden bazıları aktarılmıştır.

3.4.2. Gözlemlerin Analizi

Araştırmanın ikinci bölümünde, yarı yapılandırılmış görüşme yapılan 50 öğretmen arasından seçilen iki öğretmenin sınıfına girerek gözlem yapılmıştır.

Görüşme yönteminde insanların ne düşündüğünü ve neden öyle düşündüğünü araştırma imkanı vardır ama bu metotla gerçekte olayların nasıl olduğu konusunda bilgi edinmek oldukça zordur. Gözlem yöntemi olayların doğal ortamlarda nasıl ortaya çıktığına açıklık getirir (Çepni, 2012). Gözlem yöntemi; sistematik biçimde not almayı ve çalışma için seçilen sosyal ortamda olayları, davranışları, nesnelere incelemesini gerektirir (Marshall ve Rossman, 1999). Basit bir gözlem; insanların ne yaptığını izlemek, ne söylediğini dinlemek ve olayları daha iyi anlamak için sorular sormak olmak üzere üç öğeden oluşur (Çepni,2012).

Tablo 17. Gözlem Türleri

Araştırmacı tarafından ortama ilişkin geliştirilen yapı	Ortamın Kendisiyle İlgili Yapı	
	Doğal Ortam (Alan Çalışması)	Yapay ortam (Laboratuvar Çalışması)
Yapılandırılmamış	Tür 1: Tamamen yapılandırılmamış alan çalışması (araştırmacının katıldığı-participant)	Tür 3: Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması. (araştırmacının dışarıda kaldığı-non participant)
Yapılandırılmış	Tür 2: Yapılandırılmış alan çalışması (araştırmacının dışarıda kaldığı-non participant)	Tür 4: Tamamen yapılandırılmış laboratuvar gözlemi (araştırmacının dışarıda kaldığı-non participant)

Kaynak: (Yıldırım ve Şimşek,2005:125).

Gözlem tekniği, araştırmacının süreçte aldığı rol bakımından, yani gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişkilere göre, yapılandırılmış (araştırmacının dışarıda kaldığı-sayısal ve planlı) ve yapılandırılmamış (araştırmacının sürece katıldığı- olayı doğrudan gözlemleyip kayıt altına aldığı) gözlemler olarak iki temel gruba ayrılır. Ayrıca gözlemin doğal ortamda ya da laboratuvar ortamında yapılmasına göre gruplandırılması da söz konusu olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada yukarıda belirtilen gözlem türlerinden 1. tür katımlı gözlem uygulanmıştır.

Katımlı gözlem araştırmacının araştırma ortamına girerek birinci elden veri toplaması ve veri kaynaklarına katkı sağlamasıdır. Araştırmacı ortamda bulunarak hem gösterilen davranışları kayıt altına alır hem de ortamdaki gerçek yaşamı anlamaya çalışır. Bu yöntemin en büyük avantajı araştırmacının veri toplama sürecinin bir parçası olmasıdır (Çepni, 2012).

Bu araştırmada araştırmacı, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 1. okulda bir hafta, 2. okulda bir hafta olmak üzere toplam iki hafta katımlı gözlem yapmıştır. Araştırmacı gözlem yaparken aynı zamanda daha sonradan da ilgili durumları inceleyebilmek öğretim sürecini ses kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır. Bunun için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, derslerine girilen öğretmenlerden ve okul yönetimlerinden gerekli izinler önceden alınmıştır.

Nitel durum çalışmalarında araştırmacı bir hipotezi denemek yerine görüş geliştirme, keşif ve yorumlama ile ilgilenmektedir. Araştırmacı tek bir olgu veya duruma yoğunlaşarak olguyla ilgili önemli özelliklerin etkileşimini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla verilerin analizinde araştırmacı ortama, içindeki insanlara ve ilgilenilen etkinliklere ilişkin betimlemelere yer vermektedir. Çalışmanın bulgularını desteklemek amacıyla katılımcıların sözlerine, yarı yapılandırılmış görüşmelerden alıntılara yer verilmiştir (Merriam, 1998).

3.4.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve durum çalışması şeklinde düzenlenmiştir. Karasar (1999), istatistiksel çözümlenmelere olanak vermeyen bu tür çalışmalarda verileri yorumlamanın daha zor olduğunu belirtmiştir. Durum çalışmalarının güvenilirliklerini artırmak için Yin (2003) bulguların altı farklı kaynaktan toplanabileceğine vurgu yapmaktadır. Bunlar:

1. Dokümanlar (Mektuplar, çalışma raporları vb),
2. Arşiv kayıtları (haritalar, planlar vb),
3. Mülakatlar,
4. Doğrudan gözlem,
5. Katılımcı gözlem,
6. Fiziksel etkiler (sanatsal çalışmalar, bilgisayar çıktıları vb)

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem yoluyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 18. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Ve Güvenirliğiyle ilgili Yapılan Çalışmalar

Strateji	Uygulama
Geçerlik	Alan yazın incelemesi yapıldıktan sonra görüşme ve gözlem formunun geliştirilmesi Görüşme ve gözlem formunun alanında uzman iki araştırmacı tarafından incelenmesi Pilot görüşme ve gözlemlerin yapılması
Güvenirlik	Alan yazın incelemesi yapıldıktan sonra görüşme ve gözlem formunun geliştirilmesi Görüşme ve gözlem formlarındaki maddelerin araştırma sorularına paralel olarak oluşturulması

Araştırmada veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için alan yazın incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış bu forma uygun olarak gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem ve görüşme formu alanında uzman iki araştırmacının önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş, pilot görüşme ve gözlemler yapılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 19. Araştırmanın Geçerlik Ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Strateji	Kriter	Uygulama
İç Geçerlik (İnandırıcılık)	Çeşitleme	Mesleki deneyim, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm açısından farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması Görüşme ve gözlem tekniklerinin kullanılması
	Uzman İncelemesi	Nitel araştırma ve araştırma konusu hakkında alanında uzman görüşüne başvurulması, birlikte değerlendirme yapılması ve öneri alınması
Dış geçerlik (Aktarılabirlik)	Ayrıntılı Betimleme	Görüşme ve gözlemlerle ilgili doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmesi
	Amaçlı Örneklem	Çalışmanın amacına uygun olarak farklı mesleki deneyimlere, eğitim durumlarına ve yaşlara sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması
İç Güvenirlik (Tutarlılık)	Tutarlık incelemesi	Gözlem sırasında alınan ses kayıtlarından bazılarının bu alanda uzman bir araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve uzman ile araştırmacının analizlerin karşılaştırılması
Dış güvenirlik (Teyit edilebilirlik)	Teyit incelemesi	Çalışmada ulaşılan sonuçların teyit edilebilmesi için, veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından saklanmıştır.

Bu araştırmada iç geçerlik için çeşitleme ve uzman incelemesi, dış geçerlik için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem, iç güvenirlik için tutarlılık incelemesi, dış güvenirlik için teyit incelemesi çalışmaları yapılmıştır.

İç geçerliği sağlamak için kullanılan kriterlerden bir tanesi çeşitleme yöntemidir. Çepni (2012), çeşitlemeyi birçok veri kaynağı kullanılarak elde edilen bulguların karşılaştırılması, ortak ve farklı bulguların gruplandırılarak değerlendirilmesi olarak tanımlamış ve çeşitlemenin hem geçerliliğinhem güvenilrliğin sağlanmasında ön plana

çıkıldığını ifade etmiştir. Çeşitleme, genel olarak bir gözlemin veya yorumun tekrar edebilirliğini doğrulamada, anlamı aydınlatmak için çoklu algılamaları kullanma süreci olarak düşünülmektedir. Hiçbir gözlem veya yorum mükemmel bir şekilde tekrar edebilir olmadığından çeşitleme incelenen olguyu farklı açılardan tanımlamada araştırmacıya yardımcı olmakta ve verilerin birbirini desteklemesini sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 1996).

Bu araştırmada veri kaynaklarının birbirini desteklemesi ve tutarlılığın sağlanması için veri ve katılımcı çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Araştırmaya farklı üniversiteden mezun, farklı mesleki deneyime sahip öğretmenler katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler ile çeşitleme yapılmıştır. Yine iç geçerliliği sağlamak için araştırmanın her aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuş, önerileri doğrultusunda değiştirme ve düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada ayrıntılı betimlemelere ve doğrudan alıntılara yer verilerek, amaçlı örneklem seçilerek dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

İç güvenilirliği sağlamak için tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), veri analizinde birden fazla araştırmacının birlikte çalıştığı durumlarda en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir. Belirlenen kodlar biri araştırmacının kendisi, diğeri de alanında uzman olan bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirliği 0.85 olarak hesaplanmış ve elde edilen güvenilirlik değerinin yeterli olduğu görülmüştür. Yapılandırılmış bir ölçme aracından elde edilen verilerin tutarlılık yüzdesi ne kadar yüksekse verilerin güvenilirliği de o kadar yüksek olduğu belirtilmektedir (Çepni, 2012:226).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinden sonra gözlemlerin analizine geçilmiştir. Gözlemde katılımcıların isimleri doğrudan kullanılmamıştır, Ö1 ve Ö2 şeklinde isimlendirilmişlerdir. Gözlem sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt yapılmıştır. Ses dosyalarının dökümü araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı ve alanında uzman araştırmacı tarafından gözlem verilerinin analizi için kodlama anahtarı beraberce oluşturulmuştur. Gözlemlerin dökümü araştırmacı ve alanında uzman araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenip yorumlanmış, “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular üzerinde tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Dış güvenilirlik için araştırma esnasında toplanan ham veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem sırasında tutulan notlar ve ses kayıtları saklanarak teyit incelemesi yapılabilmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM IV:4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri yaş, kıdem, mezun olunan eğitim kademesi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim durumlarına göre değişiklik göstermemiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Nelerdir?

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Okul Öncesinde Değerler Eğitimi İle Hangi Değerler Öğretilmelidir?

Araştırmaya katılan öğretmenlere, okul öncesi eğitimde hangi değerler öğretilmeli sorusu sorulup, görüşmelerden elde edilen cevaplar aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 20.Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Değerler Eğitimi İle Hangi Değerler Öğretilmelidir” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi (N=50)

Temalar	Değerler	f	%
Hazcılık (Hedonism)	Mutluluk	2	4
Uyarılım (Stimulation)	Cesaret	2	4
Özyönelim (Self-direction)	Özgüven	5	10
	Yaratıcılık	1	2
Evrenselcilik (Universalism)	Saygı	42	84
	Hoşgörü	20	40
	Farklılıklara saygı	5	10
	Adalet	3	6
	Duyarlı Olma	1	2
	Eşitlik	1	2
İyilikseverlik (Benevolence)	Sevgi	31	62
	Yardımseverlik	30	60
	Dürüstlük	23	46
	Sorumluluk	22	44
	Paylaşma	19	38
	Empati	9	18
	Güzel Ahlak	7	14
	İyilik	6	12
	Merhamet	5	10
	İşbirliği	5	10
	Arkadaşlık, dostluk	4	8
Geleneksellik (Tradition)	Manevi değerleri tanıma ve sahip	4	8
	Sosyal-Kültürel Değerler (gelenek-	4	8
	Alçakgönüllülük	1	2
	Görgü kuralları	1	2
Uyma (Confirm)	Sabır	6	12
	Tutumlu Olma	3	6
	Büyükklere saygı	3	6
	Kurallara uyma	3	6
	Nezaket	2	4
	Özdenetim	1	2
Güvenlik (Security)	Milli değerleri tanıma ve sahip çıkma	7	14
	Güven	2	4
	Dayanışma	2	4
	Barış	1	2
	Misafirperverlik	1	2
	Temizlik	1	2

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine öğretmek istedikleri değerler, değer sınıflandırmaları incelendikten sonra araştırmaya en uygun olduğu düşünülerek Schwartz'ın değerleri sınıflandırılmasına göre sınıflandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere öğretmek istedikleri değerler incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip olan temanın "İyilikseverlik" teması olduğu görülür. Bunu "Evrensellik" teması izlemektedir. "Hazcılık" ve "Uyarılım" temaları ise en düşük frekansa sahip temalardır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeyi düşündükleri değerler arasında Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında bulunan on sınıflandırmadan güç ve başarı kategorilerine giren değerler bulunmamaktadır. En yüksek frekansa sahip alt tema "Evrensellik" alt teması altında bulunan "Saygı" alt temasıdır. Bunu "İyilikseverlik" teması altında bulunan "Sevgi, Yardımseverlik, Dürüstlük" alt temaları izlemektedir. Barış, duyarlı olma, eşitlik, görgü kuralları, alçakgönüllülük, yaratıcılık, özdenetim, temizlik, misafirperverlik değerleri ise en az frekansa sahip alt temalardır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin değerler eğitimi ile sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerleri ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerleri öğretmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmek istedikleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasında "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değer bulunmamaktadır.

4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Değerler Eğitimi Sonrası Öğrencilerde En Çok Geliştiğini Düşündükleri Değerler Nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerine görüşmede uyguladıkları değerler eğitimi sonucunda hangi değerlerde gelişme gördükleri soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Sonrası Öğrencilerde En Çok Geliştiğini Düşündükleri Değerler Nelerdir Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi (N=50)

Temalar	Değerler	f	%
Hazcılık (Hedonism)	Mutluluk	1	2
Uyarılım (Stimulation)	Cesaret	1	2
Özyönelim (Self-direction)	Özgüven	9	18
	Yaratıcılık	1	2
Evrenselcilik (Universalism)	Saygı	26	52
	Hoşgörü	11	22
	Farklılıklara Saygı	4	8
	Çevreyi Koruma	1	2
	Adalet	1	2
İyilikseverlik (Benevolence)	Yardımselik	27	54
	Sevgi	21	42
	Paylaşma	16	32
	Sorumluluk	10	20
	Dürüstlük	9	18
	Empati	5	10
	Merhamet	3	6
	İyilik	3	6
	Güzel Ahlak	2	4
	Arkadaşlık	2	4
	Küçüklere Sevgi	2	4
Geleneksellik (Tradition)	Manevi duyguları tanıma ve sahip çıkma	4	8
	Görgü kuralları	1	2
	Gelenek-Görenekler	1	2
Uyma (Confirm)	Büyüklerle Saygı	4	8
	Nezaket	3	6
	Tutumluluk	1	2
	Sabır	1	2
Güvenlik (Security)	Milli değerleri tanıma ve sahip çıkma	2	4
	Dayanışma	2	4
	Temizlik	1	2
	Güven	1	2

Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları sonucunda öğrencilerde geliştiklerini düşündükleri değerler incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip olan temanın "İyilikseverlik" teması olduğu görülmektedir. Bunu "Evrensellik" teması izlemektedir.

"Hazcılık" ve "Uyarılım" temaları ise en düşük frekansa sahip temalardır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeyi düşündükleri değerler arasında Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında bulunan on sınıflandırmadan güç ve başarı kategorilerine giren değerler bulunmamaktadır. En yüksek frekansa sahip alt tema "İyilikseverlik" alt teması altında bulunan "Yardımseverlik" alt temasıdır. Bunu "Evrensellik" teması altında bulunan "Saygı" alt teması izlemektedir. Çevreyi koruma, ön yargılı olmama, tutumluluk, cesaret, mutluluk, sabır, adalet, yaratıcılık, güven, temizlik, görgü kuralları, gelenek, görenek değerleri ise en düşük frekansa sahip alt temalardır.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi ile öğrencilerde, sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerlerin ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik kategorisinde bulunan değerlerin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerde geliştiklerini düşündükleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasında bulunan "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değer bulunmamaktadır.

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Öğrencilere Kazandırmakta Zorlandıkları Değerler ve Nedenleri

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde hangi değerleri kazandırırken zorlandıkları soruldu, cevaplar aşağıda tablolaştırıldı.

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Öğrencilere Kazandırmakta Zorlandıkları Değerler (N=50)

Temalar	Değerler	f	%
Özyönelim (Self-direction)	Özgüven	1	2
Evrenselcilik (Universalism)	Saygı	11	22
	Adalet	4	8
	Hoşgörü	3	6
	Farklılıklara saygı	1	2
İyilikseverlik (Benevolence)	Empati	7	14
	Paylaşma	7	14
	Dürüstlük	5	10
	Güzel ahlak	5	10
	Yardımseverlik	4	8
	Sorumluluk	4	8
	Sevgi	2	4
	Cömertlik	1	2
	Arkadaşlık/Dostluk	1	2
	İyilik	1	2
	Fedakarlık	1	2
Uyma (Confirm)	Sabır	1	2
Değerler soyut olduğu için hepsini kazandırmakta zorlandım.		2	4
Kazandırmakta zorlandığım değer olmadı		14	28

Öğretmenlerin değerler eğitiminde öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerler ile ilgili tablo incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip olan temanın "İyilikseverlik" teması olduğu görülür. Bunu "Evrensellik" ve "Kazandırmakta zorlandığım değer olmadı." temaları izlemektedir. Okul öncesi öğretmenlerin, öğretirken zorlandıkları değerler arasında Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında bulunan on sınıflandırmadan "Hazcılık", "Uyarılım", "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değerler bulunmamaktadır. En yüksek frekansa sahip alt tema "Evrensellik" alt teması altında bulunan "Saygı" alt temasıdır. Bunu "İyilikseverlik" teması altında bulunan "Empati, Paylaşma" alt temaları izlemektedir.

Öğretmenlerin bu değerleri kazandırırken zorlanma nedenleri ile ilgili ifadelerinden bazıları şunlardır:

Yardımseverlik: Aile kimseye yardım etmeyip kendi çıkarları için çalışıyorsa, öğrencide de bu değer gelişmiyor.

Sorumluluk: Okulda öğrencinin sorumluluk kazanması için kendi ayakkabısını bağlama vb sorumluluklar verilirken, aile öğrenciden bu davranışı beklemiyor. Aile ve öğretmenin farklı tutum sergilemesi öğrencinin bu değeri kazanmasını zorlaştırıyor.

Farklılıklara saygı: Bu değeri öğretirken öğrenciler toplumda farklı insanlarında yaşadığı fikrini henüz daha kafalarında şekillendiremedikleri için bunu kabullenmekte zorlanmışlardır.

Cömertlik: Aileler çocuğu para harcamada tutumlu ve ben merkezci olmaya ittiği için cömertlik değerini kazandırmakta zorlandım.

Dürüstlük: Öğrenciler çok geniş hayal gücüne sahip olduğu için bazen gerçek ile hayali ayırt edemeyebiliyorlar. Bu da öğrencide dürüstlük değerinin gelişmesini zorlaştırıyor.

Sabır: Öğrenciler yaşları itibari ile bir şey istediklerinde hemen olsun istiyorlar, sabretmekte zorlanıyor, bu da sabır değerini öğretmeyi zorlaştırıyor.

Adalet ve güzel ahlak: Adalet ve güzel ahlak kavramları çok soyut kavramlar olduğundan öğrencilere öğretmekte zorlandım.

Çocuklar cezadan kaçmak veya ödüllendirilebilmek için yalan söyleyebilmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi ile öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerler incelendiğinde, öğretmenlerin empati, paylaşma, sorumluluk, güzel ahlak gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerler ile saygı, adalet gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerleri öğretirken zorlandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretirken zorlandıkları değerler arasında Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında bulunan on sınıflandırmadan "Hazcılık", "Uyarılım", "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değerler bulunmazken, öğretmenlerin bir kısmı ise kazandırmakta zorlandıkları değer olmadığını düşünmektedirler.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerleri kazandırırken zorlanma nedenleri soruldu. Öğrencilere değerleri kazandırırken zorlanmadıklarını ifade eden 14 kişi bu soru için örneklem dışı tutuldu. Değerler eğitiminde zorlandıklarını ifade eden öğretmenlerden alınan cevapların analizleri sonucunda elde edilen temalar ve alt temalar aşağıdaki gibidir:

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilere Değerleri Kazandırmakta Zorlanmalarının Nedenleri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=36)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Öğrenci Özellikleri	Öğrencilerin yaşlarının küçük olması	12	33
	Öğrencilerin ben-merkezci olması	10	28
	Ailedeki tek çocuk olmaları	3	8
	Öğrenciler toplu yaşam kurallarını algılayamamaları	2	6
Kavramların soyut olması		6	17
Ailenin değerler eğitimi desteklememesi		11	31

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok zorlanma nedenleri içinde en yüksek frekansa sahip temanın "Öğrenci özellikleri" olduğu görülmektedir. Bu temayı "Ailenin değerler eğitimi desteklememesi" teması izlemektedir. En yüksek frekansa ait alt temanın; öğrenci özellikleri temasının altında bulunan "Öğrencilerin yaşlarının küçük olması" alt temasıdır. bunu izleyen alt tema yine aynı temanın altındaki "Öğrencilerin ben-merkezci olması" alt temasıdır.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yaşlarının küçük olması, ben-merkezci olmaları gibi öğrenci özellikleri, ailenin değerler eğitimi desteklememesi ve değerlerin kavram olarak soyut olması okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitiminde zorlanmasına neden olmaktadır.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin, öğrencilere kazandırılmasını düşündükleri, değerler eğitiminde kazandırırken en çok zorlandıkları, sınıfta uyguladıkları değerler eğitimi sonucunda öğrencilerde en çok geliştiğini düşündükleri değerlerin en yüksek frekansa sahip olanları aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Düşündükleri, Değerler Eğitiminde En Çok Zorlandıkları, Öğrencilerde En Çok Geliştiğini Düşündükleri Değerler

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde;		
Öğretmesini Gerekli Gördükleri Değerler	Değerler Eğitiminde En Çok Zorlandıkları Değerler	Öğrencilerde En Çok Geliştiğini Düşündükleri Değerler
Saygı	Saygı	Yardımsverlik
Sevgi	Empati	Saygı
Yardımsverlik	Paylaşma	Sevgi
Dürüslük	Dürüslük	Paylaşma
Sorumluluk	Güzel ahlak	Hoşgörü
Hoşgörü	Yardımsverlik	Sorumluluk
Paylaşma	Sorumluluk	Dürüslük
Empati	Adalet	Özgüven
Güzel Ahlak	Hoşgörü	Empati

Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin öğretilmesini gerekli gördükleri, değerler eğitiminde en çok zorlandıkları, uygulamaları sonucunda öğrencilerde en çok geliştiğini düşündükleri değerlerin bir çoğunun aynı değerler olduğu görülmüştür.

4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğimini Planlama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerleri öğrencilere kazandırmak için planlama aşamasında neler yaptıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 25.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Planlama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Kaynakları İnceleme	Günlük planı inceleme	5	10
	İlçenin hazırlamış olduğu değerler eğitimi planını inceleme	4	8
	Gerekli dokümanları, kaynakları araştırma	4	8
	Yıllık planı inceleme	3	6
	Okul tarafından verilen değerler eğitimi broşürlerini inceleme	2	4
Bireysel Çalışmalar	Etkinlik planlama	23	46
	Materyal hazırlama	13	26
	Bir ay için değer belirleyip, planlamasını yapma	5	10
	Plan yapmadan yeri geldikçe vurgulama	5	10
	Değerler eğitimi ile ilgili uygun etkinlikleri günlük eğitim akışına alma	4	8
	Ürün oluşturma çalışması yaparak o değeri somutlaştırma (Sevgi kumbarası gibi)	3	6
	Konuyla ilgili basit tanımlar hazırlama	2	4
Öğrenci Merkezli Planlama	Etkinlikleri seçerken öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etme	6	12
	Sınıfın ihtiyacı olan değerleri tespit etme	5	10
	Verilecek değer ile ilgili, öğrencilerin ön bilgilerini, hazır bulunuşluklarını belirleme	3	6
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etme	1	2
	Öğrencilerin hangi değerleri öğrenmek istediklerini öğrenme	1	2
Veli ile ilgili Çalışmalar	Ailelere konu ile ilgili bilgi, broşür vb. gönderme	5	10
	Veliden gerekiyorsa malzeme, yardım vb istenenleri anlatma	3	6
Ortam ile ilgili Çalışmalar	Panoları hazırlama	2	4
	O değere uygun ortam düzenlemesi yapma (Sevgi değeri için her yere kalp asmak vb)	1	2
	Etkinlikleri planlarken sınıf şartlarını göz önünde bulundurma	1	2
Belirli gün ve haftalara uygun değer seçmeye dikkat etme		3	6

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan temanın "Bireysel çalışmalar" teması olduğu görülür. Bu temanın ardından "Kaynakları inceleme" teması, ondan sonra ise "Öğrenci merkezli planlama" teması gelmektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema ise "Bireysel Çalışmalar" temasının altında bulunan "Etkinlik planlama"

alt temasıdır. Bunu yine aynı temanın altındaki "Materyal hazırlama" alt teması izlemektedir. Daha sonra ise "Öğrenci Merkezli Planlama" temasının altındaki "Etkinlikleri seçerken öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etme" alt teması bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri değerleri kazandırırken planlama aşamasında daha çok etkinlik planlama, materyal hazırlama gibi bireysel çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından planlama aşamasında günlük plan inceleme gibi kaynak inceleme çalışmaları, etkinlikleri seçerken öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etme, sınıfın ihtiyacı olan değerleri tespit etme gibi öğrenci merkezli planlama çalışmaları, ailelere konu ile ilgili bilgi, broşür vb. gönderme gibi veli ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerleri öğrencilere kazandırmak için uygulama aşamasında neler yaptıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 26.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Yöntem ve Teknik Kullanımı	Drama	20	40
	Hikaye	17	34
	Oyun	10	20
	Soru-cevap yöntemi	8	16
	Beyin Fırtınası	6	12
	Fırsat eğitimi	5	10
	Proje çalışmaları	4	8
	Model olma	3	6
	Doğaçlama	2	4
	Hikaye tamamlama	2	4
	Şiir öğretimi	1	2
Öğrenci Merkezli Çalışmalar	Sanat etkinlikleri	10	20
	Grup sohbetleri	9	18
	Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlama	5	10
	Sınıfın tamamının etkinliklere katma	5	10
	Çocukların seviyelerine uygun bir dille anlatım	4	8
	Empati yapmalarını sağlayacak sorular sorma	4	8
	Etkinliğin başında öğrencilerin ilgisini çekip, motivasyonlarını artırma	3	6
	Öğrencilere görev verme	2	4
	Kavram haritaları	1	2
	Hayvan, bitki besleme	1	2
	Kimlikli bebekler	1	2
	Öğrencinin kendi davranışındaki eksiklikleri fark etmesi	1	2
	Öğrencilerin tüm duyularına hitap edecek etkinlikler yaptırma	1	2
	Öğretmen Merkezli Çalışmalar	Örnek verme	7
Tekrar çalışmaları		4	8
Kavramları somutlaştırma		2	4
O değer olumlu ve olumsuz hallerine yer verme		1	2
O gün yaptırılan tüm etkinliklerde o değeri vurgulama		1	2
Araç-Gereç Kullanımı	Müzikler, şarkılar	9	18
	Görseller	8	16
	Kendi hazırladıkları materyalleri kullanma.	3	6
	Kuklalar	2	4
Teknoloji Kullanımı	Video ve filmlerden	7	14
	Slayt gösterileri	2	4
	Uygulama sürecinin fotoğraflarını çekme.	2	4
Dışsal Destek	Aile katılımı	7	14
	Ev ziyaretleri vb. sınıf dışı etkinlikler	2	4

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan temanın "Yöntem ve Teknik Kullanımı" teması olduğu görülür. Bu temayı "Öğrenci merkezli çalışmalar", "Araç ve gereç kullanımı" ve "Öğretmen merkezli çalışmalar" temaları izlemektedir. En yüksek frekansa sahip alt temanın "Yöntem ve Teknik Kullanımı" temasının altında bulunan "Drama" alt temasıdır. Bu alt temayı yine "Yöntem ve Teknik Kullanımı" temasının altındaki "Hikaye", "Oyun" ve "Öğrenci Merkezli Çalışmalar" teması altında bulunan "Sanat etkinlikleri" alt teması izlemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi uygulamaları için en çok drama, hikaye, oyun gibi yöntem kullanımına yer vermektedirler. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinlikleri, grup sohbetleri gibi öğrenci merkezli çalışmalara, örnek verme gibi öğretmen merkezli çalışmalara, şarkı, görsel vb araç-gereç kullanımı çalışmalarına da yer verdiği görülmektedir.

4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Değerlendirme Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine öğrencilerin değerleri ne kadar kazandığını anlamak için değerlendirme aşamasında neler yaptıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğimini Değerlendirme Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Yöntem ve Teknik Kullanımı	Gözlem	17	34
	Soru- cevap yöntemi	16	32
	Drama	4	8
	Oyun	2	4
	Akıl haritaları	1	2
	Tartışma yöntemi	1	2
Bireysel Değerlendirme	Gün gün birer öğrenciyi izleme	1	2
	İşleyişteki süreci ve kendini değerlendirme	1	2
	Yapılan her etkinlikten sonra değerlendirmesini yapma	1	2
	Yapılan etkinlikleri doküman haline getirerek değerlendirme	1	2
Çoklu Değerlendirme	Öğrencilerle birlikte değerlendirme	10	20
	Aile ile birlikte değerlendirme	3	6
	Zümre olarak değerlendirme	1	2
	Öğrencilerin birbirlerini değerlendirme	1	2
Materyal kullanarak değerlendirme	Sanat etkinliklerini sergileme	5	10
	Gelişim gözlem çizelgesi	2	4
	Değerlendirme kartları	1	2
Değerlendirme yapılmıyor		1	2
Değerlendirme sonrası çalışmalar	Doğru davranışı gösteren öğrenciyi pekiştireç verme	11	22
	Öğrencinin eksiklerini tamamlama	4	8

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan temanın "Yöntem ve Teknik Kullanımı" teması olduğu görülmektedir. Bu temayı "Çoklu değerlendirme", "Değerlendirme sonrası çalışmalar" ve "Materyal kullanarak değerlendirme" temaları izlemektedir. En yüksek frekansa sahip alt temanın "Yöntem ve Teknik Kullanımı" temasının altında bulunan "Gözlem" alt temasıdır. Bu alt temayı yine "Yöntem ve Teknik Kullanımı" temasının altındaki "Soru cevap yöntemi", ve "Değerlendirme sonrası çalışmalar" teması altında bulunan " Doğru davranışı gösteren öğrenciyi pekiştireç verme" alt teması izlemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri, değerler eğitimi değerlendirirken en çok gözlem ve soru-cevap yöntemi gibi yöntem teknik kullanımına yer vermektedirler. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında öğrencilerle beraber değerlendirme gibi çoklu değerlendirme yöntemlerine, doğru davranışı gösteren öğrenciye pekiştirici verme gibi değerlendirme sonrası çalışmalara yer verdikleri görülmektedir.

4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler	Drama	32	64
	Oyun	14	28
	Örnek Olay	12	24
	Beyin Fırtınası, Müzik	9	18
	Gezi, Yaparak yaşayarak öğrenme	6	12
	Proje	4	8
	Rol Oynama, Hikaye tamamlama, Resim, Kavram Haritası	3	6
	Doğaçlama	2	4
	Gösterip Yaptırma, Tartışma, Deney, Akıl Haritaları	1	2
Öğretmen Merkezli Yöntem ve Teknikler	Hikaye	25	50
	Soru Cevap	19	38
	Anlatım	15	30
	Model Olma	5	10
	Gösteri	3	6
	Gözlem	2	4

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler" teması olduğu görülür. Bu temayı "Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler" teması takip etmektedir.

teknikler" teması izlemektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema ise "Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler" teması altında bulunan "Drama yöntemi" alt temasıdır. Bu alt temayı "Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler" temasının altında bulunan "Hikaye yöntemi" alt teması izlemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminde en sık drama, oyun gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri, hikaye, anlatım, soru cevap yöntemi gibi öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Materyaller Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde hangi materyalleri kullandıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Materyaller Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Yazılı Materyaller	Hikaye kitapları	30	60
	Hikaye kartları	5	10
	Çalışma sayfaları	4	8
Görsel Materyaller	Görseller	14	28
	Resimli kartlar	14	28
	Duygu Kartları	3	6
	Boyama kitapları	2	4
	Afişler	1	2
Sesli Materyaller	Şarkılar	4	8
	Müzik Aletleri	2	4
Teknolojik Materyaller	Slaytlar	21	42
	Eğitici videolar, çizgi filmler	15	30
Drama Materyalleri	Kuklalar	14	28
	Kostümler	9	18
Değerlendirme Materyalleri	Davranış formları	2	4
	Değerlendirme kartları	1	2
Diğer Materyaller	Kendi yaptığımız materyaller	11	22
	Oyuncaklar	4	8
	Panolar, Etiketler	3	6
	Artık Materyaller, Kimlikli bebekler	1	2

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temaların "Yazılı materyaller" ve "Görsel materyaller" temalarının olduğu görüldü. Bu temaları "Teknolojik materyaller" teması izlemektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema "Yazılı materyaller" teması altında bulunan "Hikaye kitapları" alt temasıdır. Bu alt temayı "Teknolojik Materyaller" teması altında bulunan "Slaytlar" ve "Eğitici videolar, çizgi filmler" alt temaları izlemektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok hikaye kitapları gibi yazılı materyalleri, görsel materyalleri, slaytlar, eğitici videolar ve çizgi filmler gibi teknolojik materyalleri kullandıkları görüldü.

4.1.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Kalıcılığı Hakkındaki Düşünceleri Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcılığı hakkında ne düşündükleri soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar oluşturulmuştur:

Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Kalıcılığı Hakkındaki Düşünceleri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Frekans	Yüzde
Kalıcı.	33	66
Aile desteklerse kalıcı olur.	14	24
Kalıcı değil.	2	4
Bilmiyorum.	1	2

Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin % 66'sı uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin % 24'ü aile desteklerse kalıcı olur diyerek uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olmasını ailenin desteklemesi şartına bağlamıştır. Araştırmaya katılan 1 öğretmen uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcılığı hakkında bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden % 4'ü yani 2 öğretmen ise uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olmadığını düşünmektedir. Uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olmadığını düşünen okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri aşağıdaki gibidir;

Çocuklar anlık duyguları ile hareket ettikleri için öğretilen değerlerin bu yaşta çok da kalıcı olduğunu düşünmüyorum. Ama genel olarak daha dikkatli olduklarını ve farkındalıklarının geliştiğini gözlemliyorum.

Eğitim sistemimizde sürekli yenilenme ve tekrarların olması kalıcı olma yolunda başarısız olduğunu gösteriyor. Bu sıkıntıya öğrencilere fazla kavram yüklenmesi, eğitimin sadece okulda kalması ve ailenin eğitime dahil edilememesi neden olmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümü uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünmektedir.

Araştırmada uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünen öğretmenlere neden böyle düşündükleri soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 31.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Kalıcı Olduğunu Düşünme Nedenleri İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Öğretimden kaynaklanan nedenler	Belirli aralıklarla tekrar edildiği için kalıcı.	3	6
	Yoğun bir değerler eğitimi programı uygulandığı için kalıcı.	2	4
	Pekiştirme yapıldığı için kalıcı.	1	2
Değerlendirme sonucu görüldü	Öğrencilerin davranışları gözlemlendiğinde görüldü.	15	30
	Öğrencilerin yılın başındaki ve sonundaki durumlarını karşılaştırılınca görüldü.	2	4
Öğrencilerin yaşları küçük olduğu için bu yaşta öğretilen değerler kalıcı olur.		10	20
Aile desteklerse kalıcı olur.		14	28
Kalıcı değil.		2	4

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip tema "Değerlendirme sonucu görüldü" temasıdır. Bu temayı "Aile desteklerse kalıcı olur" teması izlemektedir. Daha sonra ise "Öğrencilerin yaşları küçük olduğu için bu yaşta öğretilen değerler kalıcı olur." teması bulunmaktadır.En yüksek alt frekansa sahip alt tema ise "Değerlendirme sonucu görüldü" teması altında bulunan " Öğrencilerin davranışlarını gözlemlendiğinde görüldü." alt temasıdır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminin kalıcılığını öğrenci davranışlarını gözleme gibi değerlendirmeler sonucu

görmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin yaşları küçük olduğundan bu yaşta öğretilen değerler kalıcı olur düşüncesine sahip oldukları için uyguladıkları eğitimin kalıcı olduğuna inanmaktadırlar.

Öğrencilerin yaşlarının küçük olması okul öncesi öğretmenlerince değerler eğitiminin kalıcılığını etkileyen olumlu bir faktör olarak görülürken aynı zamanda öğretmenlerin değerler eğitiminde zorlanmasının nedenlerinden görülmektedir.

4.1.10. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimine Ailenin Etkileri Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitimine ailenin etkileri soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 32. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimine Ailenin Etkileri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Kalıcılığını etkiliyor		37	74
Değerleri ilk öğreten oldukları için		9	18
Öğrencilere model oluyor		6	12
Değerler Eğitimi Zorlaştırıyorlar	Yanlış Değer Öğretimi	4	8
	Velide olmayan değeri öğrenciye öğretmenin zor olması	2	4

Okul öncesi öğretmenlerinin ailenin değerler eğitimine etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip tema %74 ile "Kalıcılığını etkiliyor" temasıdır. Bu temayı " Değerleri ilk öğreten oldukları için" teması izlemektedir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ailenin değerler eğitiminin kalıcılığını etkilediğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, ailenin ilk değerleri öğreten ve öğrenciye model olan bireylerden oluştuğu için de değerler eğitiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine göre ailenin yanlış değer öğretimi, velide olmayan değeri öğrenciye öğretmenin zor olması gibi değerler eğitimini zorlaştıran etkileri de vardır. Bu veriler sonucunda okul öncesi öğretmenleri ailenin değerler eğitiminde çok önemli olduğunu düşünmektedir sonucuna ulaşılabilir.

4.1.11. Okul Öncesi Öğretmenleri Değerler Eğitiminde Aile İle Nasıl İşbirliği Yapmaktadır?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitimi sürecine aileyi katmak, onlarla işbirliği yapmak için neler yaptıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 33. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitiminde Aile ile Nasıl İşbirliği Yapmaktadır Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Ailenin Aktif Katılımı	Aile katılımı etkinlikleri	27	54
	Bireysel görüşmeler	12	24
	Davranış takip formları aracılığı ile	7	14
Ailenin Pasif Katılımı	Bülten, broşür vb gönderiyorum	18	36
	Bilgilendirme toplantıları düzenliyorum	5	10
	Ev ziyaretleri yaparak	2	4
	Eve ödev göndererek onları sürece katıyorum.	1	2
Aile Katılımı Yok	Öğretmen yapmadığı için	2	4
	Anne ve baba çalıştığı için	1	2

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip tema "Ailenin aktif katılımı" temasıdır. Bu temayı "Ailenin pasif katılımı" teması izlemektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema ise ""Ailenin aktif katılımı" teması altında bulunan " Aile katılımı etkinlikleri" alt temasıdır. Bu alt temayı "Ailenin pasif katılımı" teması altında bulunan "Bülten, broşür vb gönderiyorum" alt teması izlemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu değerler eğitiminde aile ile işbirliği yaparken aile katılımı etkinlikleri gibi ailenin aktif olarak sürece katıldığı etkinliklerden faydalanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin velilerine bülten, broşür vb göndererek ailenin pasif olduğu çalışmalara da yer verilmektedir. Araştırmaya katılan iki öğretmen aile ile işbirliği yapmadığını söylerken, bir öğretmen ise öğrencilerin anne ve babaları çalıştığı için aileyi değerler eğitimi etkinliklerine katamadığını ifade etmiştir.

4.1.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde ne gibi sorunlar yaşadıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 34. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Kavramsal sorunlar	Kavramların soyut olması.	18	36
	Değerlerin birbirleri ile karıştırılması.	1	2
Öğrencilerle ilgili sorunlar	Davranış problemi olan öğrenciler	2	4
	Öğrencinin alışkanlık haline getirdiği yanlış davranışlar	2	4
	Öğrencilerin yaş grubu nedeniyle ben-merkezci olması	2	4
	Öğrencilerin yapılan etkinliklerden çabuk sıkılması	1	2
	Kazandırılan davranışların sürekliliğini sağlamak	1	2
Aile ile ilgili sorunlar	Ailelerin işbirliği yapmaması	15	30
	Ailenin öğrenciye iyi model olmaması	3	6
	Öğretmen ve velinin değerler ile ilgili farklı düşüncelere sahip olması.	2	4
Öğrenme-Öğretme süreci ile ilgili sorunlar	Etkinlik bulamamak	6	12
	Kaynak eksikliği	6	12
	Materyal eksikliği	4	8
	İlçe tarafından hazırlanan planın öğrencilerin yaş grubuna uygun olmaması	2	4
	Değerler eğitimine yıl ortasında başlanması	1	2
	Öğretmen sınıfın ihtiyacına göre değer ve süre belirleyememesi	1	2
	Sınıfın kalabalık olması	1	2
Okul dışı faktörlerin (tv vb) etkileri		1	2
Sorun yok		15	30

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "Öğrenme-Öğretme süreci ile ilgili sorunlar" teması olduğu görülmektedir. Bu temayı "Aile ile ilgili sorunlar" teması izlemektedir. Daha sonra ise "Kavramsal Sorunlar" ve "Sorun yok" temaları gelmektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema "Kavramsal sorunlar" teması

altında bulunan "Kavramların soyut olması" alt temasıdır. Bu alt temayı "Aile ile ilgili sorunlar" teması altında bulunan "Ailelerin işbirliği yapmaması" alt teması izlemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri, değerler eğitiminde en çok etkinlik bulamamak, kaynak ve materyal eksikliği gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun dışında öğretmenlere göre ailenin işbirliği yapmaması, kavramların soyut olması da öğretmenlerin değerler eğitiminde sorun yaşamasına neden olmaktadır.

4.1.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptıkları Uygulamalar Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencilerle ilgili yaptıkları uygulamalar soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 35. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptıkları Uygulamalar Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Öğretmen Uygulamaları	Öğrenci ile bireysel çalışmalar	14	28
	Pekiştirme	10	20
	Farklı yöntemler deneme	8	16
	Tekrar	4	8
	Örnek verme,	2	4
	Uyarma	2	4
	Model olma	2	4
	Öğrencinin ilgi alanını kullanma	1	2
	O öğrenciye özel yeni bir plan hazırlayıp uygulama	1	2
Dışsal Destek	Aile ile işbirliği yaparak	25	50
	Rehber öğretmenden yardım alma	3	6
	Ev ziyaretleri	1	2
Sorun yaşayan öğrencisi yok		8	18

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "Öğretmen Uygulamaları" teması olduğu görülmektedir. Bu temayı "Dışsal destek" teması izlemektedir. Daha sonra ise "Sorun yaşayan öğrencisi yok" teması gelmektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema "Dışsal destek" teması altında bulunan "Aile ile işbirliği

yaparak" alt temasıdır. Bu alt temayı "Öğretmen Uygulamaları" teması altında bulunan "Öğrenci ile bireysel çalışmalar" alt teması izlemektedir. Araştırmaya katılanların % 18'i ise sorun yaşayan öğrencisi olmadığını ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili sorun yaşayan öğrenciler ile bireysel çalışmalar, pekiştirme gibi uygulamalar yaparak, aile ile işbirliği yapmak gibi destek alarak sorunu çözmeye çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencisi olmadığını ifade etmiştir.

4.1.14. Değerler Eğitiminin Daha Etkili Şekilde Uygulanması İçin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önerileri Nelerdir?

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminin daha etkili yapılması için önerileri soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 36. Değerler Eğitiminin Daha Etkili Şekilde Uygulanması İçin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önerileri Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin İncelenmesi (N=50)

Temalar	Alt Temalar	F	%
Öğretmenlere Öneriler	Aile ile işbirliği yapmalı	15	30
	İyi bir model olmalı	7	14
	Öğrencilerin aktif olacağı etkinliklere yer vermeli	7	14
	Öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap eden etkinlikler yapmalı	6	12
	Güncel hayattan örnekler vermeli	3	6
	Anında dönüt verilmeli	3	6
	Tekrar çalışmaları yapılmalı	2	4
	Öğrencilerin dikkatini çeken etkinliklere yer verilmeli	2	4
	Değerleri verirken tutarlı ve kararlı olunmalı	2	4
	Gezilere yer verilmeli	1	2
	Öğrencilere sağlıklı iletişim kurabilecekleri ortamlar sunulmalı	1	2
	Çok fazla değer öğretmeye çalışmak yerine gerekli değerlere daha fazla zaman ayrılmalı	1	2
	Sınıfın ihtiyacına göre etkinlikler düzenlenmeli	1	2
	Yenilikler takip edilmeli	1	2
	Değerler basitten karmaşığa doğru sırayla verilmeli	1	2
Milli Eğitim Bakanlığına öneriler	Öğretmenlere eğitim verilmeli	12	24
	Ailelere eğitim verilmeli	11	22
	Öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun değerler seçilmeli	5	10
	Okul öncesinde değerler eğitimine daha fazla zaman ayrılmalı	4	8
	Günlük planlarda değerler eğitimi ile ilgili konular yer almalı.	2	4
	Kasım ayından önce değerler eğitimi programa dahil edilmemeli	1	2
	Okul öncesi eğitimde sergi çalışmalarına yer verilmemeli	1	2
	Öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler bir havuzda toplanması ve kaynak çeşitliliği oluşturulması	1	2
	Değerler eğitimini içeren simülasyon alanları oluşturulmalı	1	2
	İhtiyaçları	Değerler eğitimine yönelik okul öncesi kitaplarının içeriğinin ve çeşitliliğinin artırılması	9
Materyal		6	12
Etkinlik örnekleri		3	6
Ailelere öneriler	Aile değerler eğitimini desteklemeli	37	74
	Aile öğrenciye iyi bir model olmalı	4	8
Üniversitelerde öğretmen adaylarına değerler eğitimi ile ilgili ders verilmeli		2	4
Rehber öğretmenlerin ailelere ve çocuklara yönelik çalışmalar ile değerler eğitimi desteklemeli		1	2
Okullar değerler eğitiminde öğretmene destek olmalı		1	2
Önerisi yok		4	8

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "Öğretmenlere öneriler" teması oluşturmaktadır. Bu temayı "Ailelere öneriler" teması izlemektedir. Daha sonra ise "Milli Eğitim Bakanlığı'na öneriler" teması gelmektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema "Ailelere öneriler" temasının altında bulunan "Aile değerler eğitimi desteklemeli" alt temasıdır. Bu alt temayı "Öğretmenlere Öneriler" teması altında bulunan "Aile ile işbirliği yapmalı" alt teması izlemektedir. 4 öğretmen ise değerler eğitimi ile ilgili önerisi olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili meslektaşlarına aile ile işbirliği yapmalı, iyi bir model olmalı gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler ailelere ise değerler eğitimi desteklemesini önermektedir. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'na öğretmenlere, ailelere eğitim verilmeli gibi önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda materyal, kitap, etkinlik ihtiyaçları hissettiği görülmektedir. Öğretmenler üniversitelere değerler eğitimi ile ilgili ders vermeli, okul ve rehber öğretmenler değerler eğitimi desteklemeli önerilerinde bulunmuşlardır.

4.2. Seçilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Uygulamaları Nelerdir, Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Ve Uygulamaları Arasında Tutarlılık Var mıdır?

Değerler eğitimi ile öğretmenlerin genel olarak görüşlerini belirleme amacıyla 50 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak mevcut profil ortaya çıkarılmıştır. Ancak daha derinlemesine incelemeler yapma ve veriyi çeşitlendirme amacıyla 50 öğretmenden seçilen ki öğretmen ile derinlemesine görüşmeler ve sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. İki öğretmenin seçiminde nitel araştırmalarda durumu daha detaylı bir şekilde ortaya çıkaran ekstrem örneklem metotundan yararlanılmıştır. Ekstrem örneklem için bir uçta geleneksele yakın diğer uçta ise yapılandırmacı izler taşıyan öğretmen seçilmiştir. Bu seçimin amacı geleneksel ve yapılandırmacı izler taşıyan, benzer öğretmenlerin benzeyen ve farklılaşan özelliklerini ortaya koyarak çözüm önerileri sunmaktır. Örneğin benzer eğitimi almış ve benzer deneyime sahip bu iki öğretmenin farklılıkları nelerdir, birini diğerinden farklı kılan özellikler nasıl oluşmuş olabilir gibi soruların cevaplarını seçilen iki öğretmenin görüşmeleri ve gözlem sonuçlarından detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak ve tartışmak amaçlanmaktadır. Bu sayede ülkemizde benzer durumda olan geleneksel

öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip olması için neler yapılabileceği ve hangi aşamalardan geçerek bu anlayışı oluşturacağı ile ilgili ip uçları ve varsayımlar da ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda 2. ve 3. araştırma problemleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Ö1'in Değerler Eğitimi İle İlgili Uygulamaları Nelerdir, Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Ve Uygulamaları Arasında Tutarlılık Varmıdır?

Bu bölümde Ö1'in değerler eğitimi ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşmede verdiği cevaplar ve öğretmenin uygulamaları arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

4.2.1.1. Ö1'e Göre Okul Öncesinde Değerler Eğitiminde Hangi Değerler Öğretilmelidir, Gözlem Sonuçlarına Göre Hangi Değerler Öğretilmektedir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Sorumluluk, yardımlaşma, hoşgörü, sevgi, saygı değerlerinin okul öncesinde kazandırılması gerektiğini düşünüyorum.

Gözlem sonuçları: Ö1, sınıf içi etkinlikleri ile en çok saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük değerlerini vurgulamıştır. Bu değerler dışında Ö1 sınıf içi etkinliklerinde, tertip düzen, paylaşma, sabır, işbirliği, kurallara uyma, özgüven, çalışkanlık, yardımlaşma, mütevazilik, barış, temizlik, arkadaşlık ve mutluluk değerlerine de yer vermiştir. Ö1'in yarı yapılandırılmış görüşmede önem verdiğini söylediği hoşgörü değeri ile ilgili bir uygulaması gözlem süresince görülmemiştir. Ö1'in sınıf içi etkinliklerde bazı olumsuz değerleri de öğrenciye verdiği görülmüştür. Bunlar; suçluluk, yalan söyleme, kurnazlık, kimseye güvenmeme değerleridir.

4.2.1.2. Ö1'in Değerler Eğitimini Planlama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Günlük planlardan yararlanıyoruz. Etkinlik için gerekli malzemeleri temin ediyoruz.

Gözlem sonuçları: Ö1'e araştırmacı o günün planında neler olduğunu öğrenmek için günlük plana bakmak istediğinde, Ö1, henüz bu ayın planlarını düzenlemediğini söylemiştir.

Ö1'in yanında stajyer öğrenci bulunmaktadır. Ö1, o gün yapılacak etkinlikler için gerekli malzemeleri stajyer öğrenciye söyleyerek hazırlamasını istemekte, stajyer öğrenci gerekli malzemeleri hazırlayıp getirmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarında söylediği gibi günlük planlardan yararlanmamış da olsa o gün yapacağı etkinlikleri planlamıştır ve yarı yapılandırılmış görüşmede de söylediği gibi etkinlik için gerekli malzemelerin teminini sağlamaktadır.

4.2.1.3. Ö1'in Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Mesela yardımlaşma değerini verirken sanat etkinliği ile başlıyoruz, sanat etkinliği yaparken, o değeri açıklayıcı etkinlikler yapıyoruz, daha sonra yardımlaşma ile ilgili hikaye veriyoruz, konuşuyoruz, drama yaptırıyoruz. O gün tüm etkinliklerde o değeri vurguluyoruz.

Gözlem sonuçları:

Hazırlık etkinlikleri: Öğrenciler güne öğrenme merkezlerinde kendi ilgilerine yönelik etkinliklerle başlamışlardır. Öğrenme merkezlerinde etkinlik yapma süresi bittiğinde öğretmen sürenin bittiğini, oyuncakları toplamaları gerektiğini söylemiştir. Öğrenciler hep beraber işbirliği içinde oyuncakları toplayıp sınıfı hazır hale getirmiştir. Sonra öğretmen ve öğrenciler grup sohbeti yapmışlardır.

Sanat etkinlikleri: Sanat etkinliklerinde nöbetçi öğrenciler gerekli malzemeleri arkadaşlarına dağıtmıştır. Öğrencilere görev vererek sorumluluk almaları sağlanmıştır. Öğretmen sanat etkinliklerinde malzemeleri dağıtırken öğrencilerin paylaşımları için hepsine yetecek kadar miktarda malzemeyi öğrencilerin ortasına koymuş ve ortak kullanmalarını, paylaşımlarını istemiştir.

Sanat etkinliklerinden birinde, anneler günü için vazo ve içine çiçekler yapılmıştır. Öğretmen öğrencilere paylaşımları için hepsine yetecek kadar pul vermiştir. Bazı öğrenciler arkadaşlarını düşünmeyip vazanın üstüne çok sayıda pul yapıştırmışlardır. Bunun üzerine öğretmen:

Ö1: Çocuklar bazı arkadaşlarınız pulları çok kullandı bu yüzden bazı arkadaşlarınıza yeteri kadar pul kalmadı.

Şeklinde öğrencileri uyararak paylaşmamanın sonucunu görmelerini sağlamaya çalışmıştır.

Türkçe Etkinlikleri: Türkçe etkinliklerinde öğretmen öğrencilere hikaye okuyup ardından hikaye ile ilgili öğrencilere sorular sormaktadır. En sonunda da kendisi öğrencilerin hikayeden çıkarmasını istediği kazanımları, öğrencilere söylemektedir. Örnek olarak;

Türkçe etkinliğinde öğretmen öğrencilere "Karga ile Tilki" hikayesini okudu. Hikayenin sonu şu şekildedir:

"Karga bir daha kimsenin malını çalmayacağına ve kimseye güvenmeyeceğine kendisine söz verdi." şeklinde bitmektedir. Bu hikayede kimseye güvenmeme davranışı olumlu bir özellik gibi öğrencilere sunulmaktadır. Öğretmen de sorularıyla bu değeri vurgulamaktadır. Öğretmen hikaye bitince;

Ö1: Burada yapılması gereken neydi çocuklar?

ÇÇ: İnanmamak.

Ö1: Kime?

ÇÇ: Kimseye.

Öğretmen bu cevabı doğru kabul edip başka soruya geçer.

Öğretmen hikayeyi anlama çalışmaları bitince;

Ö1: Hikayede karganın peyniri çalması, kurnaz tilkinin kargayı kandırması gibi hep yanlış davranışlara yer veriliyor, biz şimdi bu hikayenin sonunu değiştirelim. Karga peyniri çiftçiden çalmış, ağacın üstünde duruyor olsun. Biz de ormanda oynayan çocuklar olalım, ağacın dalında kargayı peynirle gördünüz, ne yapardınız?

Ç1: Ben karganın ağzından peyniri alır koşa koşa gidip çiftçiye verirdim.

Ö1: Ama peynirin kime ait olduğunu bilmiyoruz ki, önce bir sormaz mıydık? Ben olsam önce bir sorardım. Hey karga o peyniri kimden aldım derdim, bakalım doğruyu söyleyecek mi?

Ç2: Çiftçiden çalmıştım der.

Ö1: Karga bize peyniri kimden aldığını ağzından kaçırması olsun, peyniri nasıl alacaktınız, kurnaz tilki gibi yalan mı söyleyecektiniz? Ne derdiniz?

Ç3: Verir misin derdik.

Ö1: Davranışının kötü olduğunu açıklamaz mıydınız?

Ç4: Açıklardık.

Ö1: Başkalarının eşyaları alınmaz, başkalarının yiyecekleri alınmaz bu yaptığın yanlış bir şey çünkü o çiftçi peynirleri niye yapıyor, onları satıp para kazanacaktı değil mi? Karga onun para kazanmasını engelledi. Çiftçi ne yiyecek onları satamazsa? Güzel bir şekilde kargaya anlatırsak belki yaptığı davranışın yanlış olduğunu anlar, peyniri bize verir, bizde peyniri kime götürürdük?

ÇÇ: Çiftçiye.

Ö1: Çiftçiye götürürdük. Buradan ne ders çıkarıyoruz o zaman? Çalmak kelimesini kullanmıyorum, başkalarının eşyalarını izinsiz almıyoruz. Yanlışlıkla almış olsanız bile geri getiriyorsunuz. Mesela bazen okuldan eve oyuncak götürüyorsunuz, o oyuncaklar Y, fark ettiğinizde ne yapıyorsunuz okula getiriyorsunuz.

Öğretmen bu etkinlikte öğrencilere sorular sorarak öğrenciyi kendi kafasındaki cevaplara ulaştırmaya çalışmaktadır.

Yine bir Türkçe etkinliğinde stajer öğrenci, hazırladığı bilmeceleri sorduktan sonra öğretmen başka bir etkinlikte kendisine bilmece sormak istediğini söyleyen öğrencisine bilmecesini sorması için izin vermiştir.

Ö1: Şimdi bilmeceni sorabilirsin.

Ç1: Hırsız ne çalmaz?

Ö1: Aaa ben bunu biliyorum. Arkadaşlarına bir sor bilemezlerse ben söylerim.

Cevabı çok güzel.

Ç2: Ev.

Ç3: Araba.

Ö1: Araba mı? Ayy saçmaladın, saçmaladın.

Bir öğrenci daha tahminini söylüyor sonra;

Ö1: Hırsız zili çalmaz. Zile basmaz yani. Zili çalarsa hırsızın geldiğini anlarlar.

Ö1 bilmece soran öğrencinin sabredip, bilmece etkinliği geldiğinde bilmecesini sormasını sağlamıştır. Ancak öğretmenin verilen cevaplara verdiği tepki sonrası öğrenciler tahmin etmeyi bırakıp susmuşlardır, bunun üzerine öğretmen bilmecenin cevabını kendisi söylemiştir.

Drama Etkinlikleri: Çocukların, gerçek dünya ile hayal dünyaları arasında gidip gelmelerini olanaklı kılan drama çalışmalarının genel amacı; her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen,

ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektedir. Drama bu özellikleri ile çocuğun gelişimini ve yaratıcılığını destekleyerek çocuğa önemli katkılar sağlamaktadır (Brewer, 2007). Ö1'in drama etkinliğinden bir örnek:

Ö1 öğretmen drama çalışmasında sanat etkinliklerinde yaptıkları kelebek maskelerini öğrencilerden takmalarını istiyor. Öğrenciler kendi yaptıkları kelebek maskelerini takıyorlar.

Ö1: Şimdi çocuklar, belli duygular vardır, Mesela mutlu başka?

Ç1: Mutsuz.

Ç2: Üzgün.

Ç3: Şaşkın.

Ç4: Sinirli.

Ç5: Kızgın.

Ç6: Utanmış.

Ç7: Kıskanmış.

Öğretmen öğrencilerin söylediklerini tekrar eder ve yeni duygular söylemeleri için onları cesaretlendirir. Daha sonra:

Ö1: Şimdi o zaman dikkatle beni dinleyin, hepiniz kendinize bir duygu seçin. Mesela ben kendime bir duygu seçeyim üzgün. Şimdi maskenizi takıyorsunuz, buraya geliyorsunuz. Ben şimdi üzgünü seçtim ya, kelebeğin neden üzgün olduğunu anlatıyorsunuz. Anlaşıldı mı?

Öğrencilerden bir kaç kalkanarak hissettikleri duyguları ve nedenlerini anlatıyor.

Öğretmen söylenen nedenleri beğenmiyor ve şöyle güzel nedenler bekliyorum sizden diyor.

Hafif kilolu bir öğrenci kalkanarak söz alıyor.

Ç1: Bu kelebek üzgün çünkü annem bana hiç yiyecek vermiyor.

Ö1: Belki o göbüşünü erit diyerdir.

Ç2: Az yersen o göbeğin erir.

Öğrenciler arkadaşlarına gülmüştür. Öğrenciler sıra ile kalkıp duygularını ve nedenlerini söylemeye devam etmişlerdir. Drama etkinliklerinin amacı düşünüldüğünde, öğretmenin bu tepkisi öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkileyecek bir tepki değildir. Yine aynı drama etkinliğinin devamında;

Ç3: Bu kelebek kızgın hissediyor.

Ö1: Neden kızgınsın?

Ç3:Çünkü arkadaşlarım benimle oynamak istemiyor.

Ö1: Hiç kimse bu mavi kelebeğe oynamıyormuş. Peki bunu arkadaşlarına söyledin mi neden oynamıyorlarmış?

Ç3: Beni sevmiyorlar.

Ö3: Senin gibi bir kelebek nasıl sevilmmez? Bence seni seviyorlardır da sen onlara doğru cümleleri söyleyememişsindir. Bir dahakine onların yanına git ve oynamak istediğini söyle olur mu?

Ç3 yerine oturduktan sonra birkaç öğrenci daha kalkmış, sıra Ç4'e geldiğinde;

Ç4: Bu kelebek şaşkın hissediyor.

Ö1: Bu kelebek neden şaşkın hissediyor?

Ç4: Çünkü tüm kelekler ormanı terk ediyor.

Ö1: Aaa niye terk ediyorlar?

Ç4: Beni istemedikleri için.

Ö1: Seni niye istemiyorlar, orada da yaramazlık yaptın demek ki.

Öğretmen benzer nedenler şikayetçi olan iki öğrenciye iki farklı muamele yapmıştır. Bu duruma bakarak öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yaptığı söylenebilir.

Oyun etkinlikleri: Çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesinde oyun büyük öneme sahiptir. İnsanın hayatına yön veren okul öncesi dönemde oyun, çocuklara doğal öğrenme ortamları sunarak çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimlerini sağlamaktadır. Oyun etkinlikleri çocuğun; nesnelere tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelere işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazanır ve iletişim becerilerini geliştirir (Jones, 1990/2001).

Öğrenciler öğrenme merkezlerinde tek başına, arkadaşlarıyla oyun oynadıkları gibi öğretmen de sınıfça oynayabilecekleri oyun etkinliklerine yer vermiştir. Öğretmenin sınıfta yer verdiği oyun etkinliklerinden bir tanesi aşağıdaki gibidir:

Oyun etkinliğinde öğrencilerin ikisinin gözleri bağlanır, kollarına çingıraklı bileklik takılmıştır. Öğrenciler gözleri kapalı gezdirilip döndürülür sonra iki öğrenci birbirlerinin arkalarına asılmış mendilleri almaya çalışmaktadırlar. Ö1 ve stajyer öğrenci öğrencilerin görmesi için oyunu bir kez oynarlar. Ö1 ve stajyer öğrenci sesleri takip edip birbirlerinin arkasındaki mendilleri almaya çalışırken, öğretmen gözündeki mendili açar ve öğrencilerden susmalarını, stajyer öğrenciye söylemelerini ister. Stajyer öğrenci gözleri kapalı öğretmeni ararken öğretmen kolundaki çingıraklı stajyer öğrenciyi bir o tarafa bir

diğer tarafa götürür. Sonra öğretmen tekrar gözlerini kapatıp oyuna devam eder. Oyun bittikten sonra Ö1 şöyle demiştir:

Ö1: Çocuklar oyun bitti eğlendik şimdi ablanıza doğruyu söylemek lazım. Ben oyun sırasında gözlerimi açtım ama bir süre geçtikten sonra mızıkçılık olmasın diye gözlerimi tekrar kapatıp oyuna devam ettim.

Öğretmen, yanlış bir davranışta bulunduğu anda bunu karşı tarafa dürüstçe söylemiş, öğrencilere model olmuştur.

Aynı etkinliğin sonunda öğretmen öğrencilerden birine sarılmış, sonra stajyer öğrenciye dönerek:

Ö1: Çok kıskanç ya bu abla. Neden N ile benim ilişkiyi kıskanıyorsun? Gel N çatlat şu ablayı. Bak diğer arkadaşların da kıskanç. Hayır çocuklar aslında hepimizi seviyorum ama N ile ablanızı kıskandırmak için aramızda bir şey var o yüzden böyle davranıyoruz.

Ö1: Z Ablanızın neyini seviyorsunuz Allah aşkına, benim yanımda Z Ablayı seviyorsunuz yok böyle bir şey.

ÇÇ: İkinizi de seviyoruz. Ben de Ben de.

Öğretmen: Tamam şaka bitti cıvıtmayın. Ablalar da çok sevilir öğretmenler de. Ardından öğrenciler de sırayla aynı oyunu oynamışlardır.

Müzik etkinlikleri: Öğretmen değerleri kazandıracak şarkıları kullanarak da değer kazandırma çalışması yapıyor. Örneğin anneler günü yaklaştığı için "Benim annem, güzel annem" şarkısı sık sık kullanılarak, anneler günü ile yapılan diğer etkinlikler desteklenmiş, anne sevgisi vurgulanmıştır.

Müzik etkinliklerinde seçilen şarkının sözleri öğrenciye doğru değerleri kazandırabildiği gibi yanlış değerleri de kazandırabilir. Örneğin;

Hoca bir gün erken, pazara giderken,
Eşeği ürkmüş birden, hoca düşmüş eşekten,
Bunu gören çocuklar yanına koşmuşlar,
Hoca düştü eşekten,
Bizim hoca kurnaz, lafin altında kalmaz,
Düşmeseydim eşekten, inecetim ben zaten.

Ö1'in öğrencilerine öğrettiği bu şarkıda doğruyu söylememek kurnazlık olarak isimlendirilmiştir. Bu şarkı yalan söylemeyi, kurnazlığı öğrencilere özendirerek niteliktedir.

Hareket etkinliği: Öğretmen öğrencileri okul bahçesinde bulunan parka çıkarmıştır. Öğrenciler serbest bir şekilde tırmanma, kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici etkinlikler yapmışlardır. Hareket etkinliğinde değer öğretimi yapılmamıştır.

Fen etkinlikleri: Öğretmen öğrencilere "Tırtılın Kelebeğe Dönüşmesi" belgeseli ile "Diş sağlığı" hakkında çizgi film izleterek, öğrencilere hayvan sevgisi, temizlik değerlerini kazandırmayı amaçlayan etkinlikler yapmıştır.

Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri: Bu etkinliklerde nöbetçi öğrencilerin sorumluluk alıp, gerekli malzemeleri dağıtması ve etkinlik sonunda malzemeleri işbirliği içinde beraberce toplamaları dışında değer kazandırma çalışması olmamıştır.

Sonuç olarak Ö1 yarı yapılandırılmış görüşmede de söylediği gibi o gün yaptığı etkinliklerde değer kazandırmaya çalışmaktadır. Ama yarı yapılandırılmış görüşmede söylediği gibibir gün boyunca tüm etkinliklerde aynı değeri vurgulamak yerine her etkinlikte farklı değerleri kazandıracak uygulamalar yapmaktadır. Öğretmen öğrencilere bazen iyi, bazen de kötü bir model olabilmektedir. Öğretmenin tepkileri öğrencilerin bazen sorulara cevap vermemesine neden olabilmektedir. Öğretmen değer öğretimini, en çok Türkçe etkinliklerinde yapmıştır. En az değer öğretimi ise matematik, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yapmıştır. Hareket etkinliğinde de değer öğretimine yer verilmemiştir. Gözlem süresi boyunca, alan gezisi etkinliği yapılmamıştır.

4.2.1.4. Ö1'in Değerler Eğitimini Değerlendirme Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: O gün yaptığımız etkinliklerle ilgili değerlendirme yapıyoruz ama ilerleyen zamanlarda da öğrenciyi gözlemlemeye devam ediyorum.

Gözlem sonuçları: Öğretmen her etkinlik sonunda soru cevap yöntemi ile öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığını değerlendirmektedir. Yine yarı

yapılandırılmış görüşmede de söylediği gibi öğretmen genellikle öğrenci davranışlarını gözlemleyerek değerlendirme yapmaktadır. Öğretmen öğrenci davranışlarını gözlemleyip doğru olduğunu düşündüğü davranışları pekiştirmekte, yanlış olduğunu düşündüğü davranışları ise uyarmakta, bazen de ceza vermektedir. Uyarıyı, pekiştirmeden daha çok kullanmıştır. Öğretmen öğrencileri uyarırken bazen ceza vereceğini söyleyerek, bazen de yanlış davranışı bırakmasını söyleyerek uyarmıştır.

4.2.1.5. Ö1'in Değerler Eğitimi Kullandığı Yöntem Ve Teknikler Nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Drama, oyun, soru-cevap, rol oynama, anlatma yöntemlerini kullanıyorum.

Gözlem sonuçları: Ö1'in grup sohbeti, fırsat eğitiminden faydalanma, hikaye, anlatma, soru-cevap, drama, oyun, müzik, belirli gün ve haftalardan faydalanma yöntemlerini kullandığı görülmüştür. Soru-cevap, hikaye, drama, grup sohbeti yöntemleri en sık kullanılan yöntemlerdir. Öğretmenin daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür. Öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları ile gözlem sonuçları tutarlıdır denilebilir.

4.2.1.6. Ö1'in Değerler Eğitimi Kullandığı Materyaller Nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Çalışma kağıtları, hikaye kitapları ve slaytlar kullanıyoruz.

Gözlem sonuçları: Ö1 değer eğitiminde, hikaye kitapları, çizgi filmler, drama materyalleri ve şarkı kullanmıştır. Değer öğretiminde öğretmenin en çok kullandığı materyal hikaye kitaplarıdır. Öğretmenin seçtiği hikaye kitaplarında bazen olumsuz değerler de kazandırılabilir. Gözlem süresi boyunca yarı yapılandırılmış görüşmede söylendiği gibi slayt kullanımına rastlanmamıştır.

4.2.1.7. Ö1Değerler Eğiminde Aile İle Nasıl İşbirliği Yapmaktadır?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Aile öğrettiğimiz değerlerin kalıcı olmasını etkiliyor. Velileri yapılan etkinlikler, verilen değerler ile ilgili bilgilendiriyoruz. Aile katılımları ile sınıfa davet edip ortak etkinlikler yapıyoruz.

Gözlem sonuçları: Öğretmenin, eve değer kazandıracak şiir ezberleme ödevi vererek, yapılan sanat etkinliklerini eve göndererek aile ile işbirliği yaptığı görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmede söylenen değerler eğitimi sürecine aile katılımı ve velilere değerlerle ilgili bilgi verme etkinlikleri gözlem süresince gözlenmemiştir.

4.2.1.8. Ö1'in Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptığı Uygulamalar Nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Birebir ilgileniyorum. Velileri ile görüşüp işbirliği yapıyorum.

Gözlem sonuçları:

S ve Y öğrencileri ile ilgili gözlemler:

Grup sohbeti esnasında söz alan S konuşması bittikten sonra tekrar konuşmak istediğinde;

Ö1: Sen çok konuştun yeter.

Öğretmen sanat etkinliği sırasında öğrencilere yardım etmek için yanlarına gitmektedir. Bu sırada da öğrencilerden kendisini sessizce sabrederek beklemesini söyler. Öğrencilerden ikisinin konuşması ve başka şeyler yapması üzerine;

Ö1: S ve Y bu gidişle siz hiç maske sahibi olamayacaksınız, maskeleri yapıştırmayı bırakın güzelce bekleyin yoksa maskelerinizi yırtıp çöpe atmayı bile düşünüyorum az kaldı sabrediyorum. Y ve S bu gidişle maskeye en son siz sahip olacaksınız.

S ve Y tuvalete gitmek için gün içinde üçüncü defa izin istediklerinde;

Ö1: İzin vermiyorum, gerçekten tuvaletinin geldiğine inanmıyorum. Tuvalete neden gittiğini de öğrendik, gidip orada sifonu bozmuşsun. (Stajer öğrenciye dönerek) Oralarda oynuyor, gidip sifonun içindeki şeyleri çıkarmış.

S: Bir kere bozmuştum evet.

T öğrencisi ile ilgili gözlemler:

T okul sevgisine sahip olmayan, sınıf kurallarını benimseyememiş bir öğrencidir. Sabah okula geleli bir saat bile olmadan öğretmenin yanına giderek;

T: Öğretmenim çok karnım ağrıyor eve gidebilir miyim?

Ö1: Senin karnının ağrıdığına inanmıyorum T. Zaten okulun bitmesine çok kalmadı artık ana sınıfının tadını çıkar.

T: Ama öğretmenim karnım ağrıyor.

Ö1: Duymuyorum seni T yerine otur.

Öğrenci tüm gün boyunca ara ara ağlamaya devam eder. Öğretmen T'nin susmaması üzerine ailesini arayıp T'yi okuldan almalarını ister. T'yi dayısı gelip alır ve eve götürür.

Diğer bir gün matematik etkinliğinden önce öğrenciler susmayı ses çıkarmaya devam edince;

Ö1: Bu sesle devam ederse bu sınıf, bahçeyi öğle uykusunda rüyanızda gösteririm size.

Öğretmen ağlayan eve gitmek isteyen T'yi sessiz köşeye gönderip tek başına oturtur sonra öğrencilere:

Ö1: Ne kadar gürültü var sınıfta bu nedir ya? T'nin yanına giderseniz, orada oturursunuz akşama kadar.

Sonra T'ye dönüp;

Ö1: Defalarca uyardım seni değil mi? Bebek gibi hareketlerini bırak, bebek gibi ses çıkarmayı da bırak. Oraya kadar gittin hala rahat durmuyorsun. Bir sonraki aşama neresi dışarı, sonra diğer sınıf tamam mı kararını ver.

Öğretmen bir diğer matematik etkinliğinde öğrencilere toplama işlemi yaptırmaktadır. Öğrencileri sıra ile kaldırmış sonra yapması için konuşan öğrencilerden T'yi kaldırıp:

Ö1: Kalk geveze kalk. Ayağa kalk. Topla, ben burada anlatırken sen konuşuyorsun, topla T. Birinci kutuya bakacaksın, ikinci kutuya bakacaksın ellerini açacaksın, topla T. Beni sinir etmek çok güzel. Bana niye bakıyorsun kutulara bakar mısın?

Öğrenci yapamayınca;

Ö1: Yaaa nasıl belli dinlemeyenler. Yaa naber T. Gevezelik yapmak daha güzel değil mi? Otur T.

Sınıftaki tüm öğrenciler öğretmene saygı gösterip öğretmeni dinlemek yerine konuşunca;

Bir sanat etkinliği sırasında öğrenciler ses çıkarınca:

Ö1: Ses çıkarmanın kartonunu yırtarım.

Ö1: Bugün çok gürültü yapıyor ve beni dinlemiyorsunuz. Ben biraz daha sabreder sonra çeker giderim.

Ö1: Çocuklar çok gürültü yaptığımız için başım ağrıyor bu gidişle yarın hasta olup okula gidemeyeceğim.

Ö1: Şu ana kadar sınıfta iğrenç bir ses var, hepiniz felaketsiniz.

Matematik etkinliğinde Ö1 etkinliği nasıl yapacaklarını öğrencilere anlatıp, sessiz bir şekilde etkinliklerini bitirmelerini söyledikten sonra:

Ö1: Hepsini doğru yapana beş yıldız vereceğim. Hiç umudum yok ama.

Ö1 Öğretmen okul öncesinde, sorumluluk, yardımlaşma, hoşgörü, sevgi, saygı değerlerinin öğretilmesi gerektiğini söylemiştir.Ö1 öğretmen sınıf içi etkinliklerinde de en çok saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük değerlerini vurgulayarak gelişmesi için çaba harcamıştır. Öğretmenin davranışları incelendiğinde, öğretmen dinlenilmediğinde ve öğrenciler etkinliklerini yapmadığında öğrencileri uyarmıştır. Bunun nedeni öğretmenin, öğrencilerin kendisini dinlemesini saygı, verilen etkinlikleri yapmamasını ise sorumluluk olarak algılaması olabilir. Öğretmen saygı ve sorumluluk değerlerine çok önem verdiği için, öğrencilerin bu davranışları kazanmadığını görünce çok tepki gösteriyor olabilir.

Öğretmen öğrencileri uyarırken bazen ceza vereceğini söylemekte, bazen de öğrenciyi kırarak ifadeler söylemektedir. Öğretmen ceza olarak sessiz köşe uygulamasını kullanmaktadır. Öğretmen yanlış davranış gösteren öğrenciyi tek başına oturması için sessiz köşeye göndermekte, yapılan etkinliğe katmamaktadır. Öğrenciden orada tek başına oturarak hatasını fark etmesini istemektedir.

Öğretmen T öğrencisinin okulda durmak istemediği için karnım ağrıyor demesine inanmamış, öğretmenin gün boyu ara ara ağlamasını çoğu zaman görmezden gelmiştir. Öğretmen T'nin eve gitme isteğini duymuyor gibi yapmıştır ama daha sonra

öğrenci susmayınca T isimli öğrenciyi ailesini arayarak eve göndermiştir. T zaten okulda durmak istemeyen bir öğrenciyken, öğrenciyi kendisini dinlemediği için sınıfın dışına veya başka sınıfa göndereceği konusunda uyarmıştır. Bu uyarı öğrenciyi davranışından vazgeçirecek etkili bir uyarı değildir. Ayrıca yine aynı öğrenciyi konuştuğu için sessiz köşeye göndererek ceza vermiştir. Öğrenci zaten okulu sevmiyorken bu şekilde etkinliklere katmamak, öğrenciyi kırıcı ifadeler kullanmak, ceza vermek öğrenciyi okuldan iyice soğutacaktır.

Ö1 öğretmen, T'nin karnının ağrmasına inanmadığı gibi S ve Y'nin tuvalete gitmek isteme nedenine de inanmamıştır. Bu davranışları öğretmenin T, S ve Y öğrencilerine güvenmediğini göstermektedir. S dürüstçe sifonu bozduğunu söyleyerek, öğretmenin suçlamalarından birini kabul etmiştir, ama öğretmen S'nin bu dürüstlüğünü pekiştirmemiştir.

Öğretmen tüm sınıfın konuşmasını kendisine yapılan saygısızlık olarak gördüğü için öğrencileri bahçeye çıkarmayabileceğini söyleyerek uyarmıştır. Yani öğretmen öğrencileri 2. tip ceza uygulayabileceği konusunda uyarmıştır. Öğretmen yine bir başka etkinlikte öğrencilerin sorumluluğunu yerine getirmek yerine konuştuğunu görünce etkinlikte hepsini doğru yapanlara beş yıldız vereceğini söyleyerek olumlu pekiştirme yapmıştır. Ama daha sonra "Hiç umudum yok ama..." ifadelerini kullanması öğrencilerin kendilerine olan güvenini ve motivasyonunu azaltacak bir ifadedir.

Öğretmenin, öğrenciler ses çıkarınca sonucu yarın hasta olup okula gelemeyebileceğini söylemesi öğrencilerin kendilerini suçlu hissetmesine neden olabilmektedir.

Öğretmen yarı yapılandırılmış görüşmede sorun yaşayan öğrencilerle birebir ilgilendiğini, öğrencilerin aileleri ile görüşüp işbirliği yaptığını söylemiştir. Ancak gözlem süresince öğretmenin sorun yaşayan öğrencileri uyarmak dışında birebir ilgilendiği, aileleri ile görüşüp, sorunu çözmeye çalıştığı görülmemiştir.

4.2.2. Ö2'nin Değerler Eğitimi İle İlgili Uygulamaları Nelerdir, Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşleri Ve Uygulamaları Arasında Tutarlılık Varmıdır?

Bu bölümde Ö2'nindeğerler eğitimi ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşmede verdiği cevaplar ve öğretmenin uygulamaları arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

4.2.2.1. Ö2'ye Göre Okul Öncesinde Değerler Eğitiminde Hangi Değerler Öğretilmelidir, Gözlem Sonuçlarına Göre Hangi Değerler Öğretilmektedir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Dürüstlük, sevgi, mutluluk, saygı, hoşgörü, alçakgönüllülük değerleri okul öncesi eğitimde kazandırılmalıdır.

Gözlem sonuçları: Ö2, sınıf içi etkinlikleri ile en çok sorumluluk, yardımseverlik değerlerini vurgulamıştır. Bu değerler dışında Ö2, sınıf içi etkinliklerinde saygı, işbirliği, güven, hoşgörü, empati, sevgi, paylaşma, barış, temizlik, nezaket, dürüstlük, mutluluk, iyilik, arkadaşlık, alçakgönüllülük değerlerine de yer vermiştir. Ö2, sınıf içinde; yalan söyleme, güvenmeme, acımama gibi olumsuz değerleri öğreten bir etkinliğe de yer vermiştir. Gözlem sonuçlarının, yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

4.2.2.2. Ö2'nin Değerler Eğitimini Planlama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Planlama yapıyorum, hangi etkinlikleri verebilirim, hangi masalları kullanabilirim, hangi sanat etkinliklerini kullanabilirim. Yaratıcı drama etkinlikleri hazırlıyorum. Görseller buluyorum.

Gözlem sonuçları: Ö2, yarı yapılandırılmış görüşmede de belirttiği gibi o gün öğreteceği değerlerle ilgili etkinlikleri planlamakta, gerekli materyalleri temin etmiş olarak okula gelmektedir.

4.2.2.3. Ö2'nin Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Beyin fırtınası ile başlayıp öğrencilerin o değer ile ilgili bilgilerini ölçüyorum. Yaratıcı drama uygulayacaksam, oyunlarla başlıyorum. Değerlendirme kartlarından yola çıkarak doğaçlamalar yaptırıyorum. Öğrencilere "Fotoğrafta ne görüyorsun?", "Bu çocuk neden üzgün olabilir?", "Siz daha önce böyle bir olay yaşadınız mı?" gibi sorular soruyorum. Öğrencilerin öğretilen değerleri örneklemesini istiyorum. Değerler ile ilgili sanat etkinlikleri bulmak zor oluyor, bulursam onu yaptırıyorum.

Gözlem sonuçları:

Hazırlık etkinlikleri: Öğrenciler güne öğrenme merkezlerinde kendi ilgilerine göre seçtikleri etkinliklerle başlamaktadır. Öğrenme merkezlerinde etkinlik yapma süresi bittiğinde;

Ö2: Kim bana sınıfı toplamamda yardım etmek ister?

Öğrenciler de öğretmenle beraber sınıfı toplamaya başlamıştır. Öğretmen müzik bitince;

Ö2: Herkes olduğu yerde kalsın, etrafınıza bir bakın bakalım sınıf hazır mı?

ÇÇ: Hayır.

Ö2: Şimdi şarkıyı bir kez daha açıyorum. Şarkıyı söyleyerek sınıfı toplayalım.

Öğretmen kendisi de şarkıya eşlik ederek sınıfın toplanmasında öğrencilere yardım eder. Şarkı ikinci defa bitince;

Ö2: Şimdi bakın bir etrafınıza, sınıf nasıl olmuş?

ÇÇ: Tertemiz.

Ö2: Evet çocuklar sorumluluğunuzu yerinize getirip sınıfı topladığınız için şimdi kendinizi alkışlayın.

Öğrenciler kendilerini alkışlarlar.

Ö2: Herkes kendine düşen sorumluluğu yerine getirdi.

Öğretmen öğrencilerden sınıfı toplamalarını istemek yerine, kendisi toplamaya başlayıp, öğrencilerden kendisine yardımcı olmak isteyen olup olmadığını sormuştur. Sınıfın diğer etkinliklere hazır hale geldiğine öğretmen değil, öğrenciler sınıfın haline bakarak karar vermiştir. Öğretmen sınıfı toplayıp sorumluluklarını yerine

getirmelerinden dolayı öğrencilere, kendilerini alkışlatarak olumlu pekiştireç vermiştir. Sonra öğretmen ve öğrenciler grup sohbeti yapmışlardır.

Sanat etkinlikleri: Öğrencilerin kendi değerlerini yansıttıkları sanat etkinliklerine yer verilmiştir. Ö2 de, Ö1 gibi öğrencilere kağıt, yapıştırıcı dağıtma gibi sorumluluklar vermiş, öğrencilere paylaşımları için bazı malzemeleri gruptaki öğrencilere yetecek kadarını grubun ortasına koymuş ve ortak kullanmalarını istemiştir. Resim çalışmalarını öğrenciyi değerlendirme amaçlı da kullanmışlardır.

Türkçe Etkinlikleri: Hikaye etkinliklerinde öğretmen öğrencilere hikayeyi anlatırken öğrencilere sorular sorarak onların aktif katılımını sağlamaktadır. Hikayeyi drama haline getirerek öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Örnek olarak;

Ö2: Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde bir anne ördek varmış. Bu anne ördeğin tam beş tane yavrusu varmış. Beş kere el çırpalım bakalım.

Öğrenciler beş kere el çırpırlar.

Ö2: Anne o kadar heyecanlıymış ki çünkü yavrularının doğma vakti gelmiş. Anne ördek yumurtalarının üstüne oturmuş, yumurtalarını hazırlamış, tüylerini kabartmış, başlamış beklemeye. Derken yumurtaların birinden bir ses geldi. (Öğretmen parmaklarıyla yere vurup ses çıkarır.) İçinden turuncu gagalı, turuncu ayaklı, küçücük, minicik, sapsarı tüylü bir ördek çıktı. Anne ördek onu hemen kanatlarının altına aldı. (Öğretmen aynı şekilde diğer üç civcivin yumurtadan çıkışını anlatır.) Aradan zaman geçti ama sonuncu yumurtadan ses çıkmıyordu. Orada kimse yok mu diye sordu. Yumurtadan hala ses çıkmıyordu. Anne ördek sabırla beklemeye devam etti. Derken yumurtadan bir ses geldi. Yumurtanın içinden turuncu gagalı, turuncu ayaklı, küçücük, minicik, simsiyah tüylü bir ördek çıktı. Anne ördek acaba ben bunu başka bir ördekten mi aldım acaba diye düşündü ama yine de onu da kanatlarının altına aldı. Anne ördek önce, yavruları arkada yürümeye başladılar. (Öğretmen önde, öğrenciler arkada yürürler.)

Anne ördek ve yavruları çeşitli nesnelere, seslerle karşılaşır. Anne ördek yavrularına karşılaştıkları şeyin ne olduğunu anlatır.

Ö2: Anne ördek ve yavruları nehirde boru gibi kocaman bir şey görürler. Annesi korkmayın yavrularım der. Çocuklar sizce gördükleri bu kocaman boru ne?

Ç1: İnsan evi.

Ç2: Su borusu.

Ç3: Ağaç.

Ö2: Nehir çok büyükmüş ve karşıya geçmek için bir şeye ihtiyaçları varmış, neye ihtiyaçları olabilir sizce?

Ç4: Odun.

Ç5: Köprü.

Evet minik ördeklerin büyük köprüden karşıya geçmek için köprüye ihtiyaçları var. Şimdi üçer kişilik gruplar halinde sizden köprü oluşturmanızı istiyorum.

Öğrenciler beraber hareket ederek, vücutlarını kullanarak köprü oluşturmaya çalışmışlardır.

Drama Etkinlikleri: Drama etkinlikleri Ö1 tarafından sık kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, drama etkinliklerine isteyerek katıldıkları bir sınıf ortamı vardır. Ö2, drama etkinliklerinden önce grup sohbeti ya da oyun etkinlikleri yaptırmaktadır. Örnek olarak;

Öğrenciler ve öğretmen köpekler hakkında sohbet ederlerken:

Ö2: Çocuklar köpekler nasıl koku alır?

ÇÇ: Burunlarıyla.

Ö2: Gösterin bakalım.

Öğrenciler köpek taklidi yaparak yerleri koklarlar.

Ö2: Çocuklar köpekler çok iyi koku alırlar. Köpeklerin koku alması ne işe yarar?

Ç3: Kaybolmuş kişileri, kötüleri bulmak için.

Ö2: Arkadaşınızın dediği çok önemli dinleyin bakalım.

Ö2: Çocuklar haberlerde madende kaza olmuştu, madenciler içeride kalmıştı, konuşmuştuk ya üzerinde.

Ç4: Haberlerde seyrettik biz.

Ç5: Öğretmenim yıkılan yerlerde insanları buluyorlar.

Ö2: Aynen öyle. Çocuklar bu özel eğitilmiş köpekler yerin altındaki insanları buluyorlar koklayarak. Bulunca havlayarak sahibine haber veriyor. Havlayarak ne demek istiyor, burada birisi var demek istiyor. Köpekler de konulur çocuklar. Başka çok önemli bir görevleri daha var köpeklerin, nedir o? Çok güzel parmak kaldırdı Ö. söylesin.

Öğrenciler çok ses çıkarmaya başlayınca öğretmen alkış yapıyor, öğrenciler de alkışlıyor, sessizlik sağlanınca öğretmen konuşmasına devam ediyor.

Ç6: Hırsızları yakalamak, bir de bazı insanlara yardım etmek.

Ö2: Bir de bazı akıllı köpekler karşıdan karşıya geçiriyorlar bazı insanları.

Ç7: Kör olanları.

Ö2: Nasıl geçiriyorlar sizce?

Ç8: Kırmızı, yeşil ışıklara bakarak.

Ö2: Biliyor musunuz karşıdan karşıya geçirmek, bu köpeklerin bir sorumluluğu. Gözleri görmeyen kişileri karşıdan karşıya geçirerek eve götürmek köpeklerin görevi. Köpekler eğitilerek o insanları evlerine götürüyor.

Şimdi bir deney yapacağız. Bir yürüyüş yapacağız. Bunun için ben sizi eşleştireceğim. Şimdi karar verin. Biriniz gözlerini kapatacak, diğeri ise onu gezdirecek köpek rolünde olacak.

Öğrencilerden birinin gözleri bağlanıp, diğer öğrenciden gözleri kapalı olan arkadaşını sınıfta gezdirip sonra koltuğuna oturtması istenir.

Ö2: Senin sorumluluğun çok önemli, arkadaşını bir yere çarptırmaman lazım. Arkadaşını sen yönlendireceksin.

S: Öğretmenim gözümü bağla.

Ç1: Bağlar mısın öğretmenim?

S: Bağlar mısın öğretmenim?

Öğretmen, öğrencinin gözünü bağlamış, öğrenciler sırayla gözleri kapalı olan arkadaşlarını sınıf içinde gezdirerek, koltuklarına oturtmuşlardır. Öğretmen gözünü bağladığı öğrenciye;

Ö2: S. ne hissettin gözlerin kapalıyken?

S: Kör bir şey, karanlık.

Ö2: Kötü bir şey galiba.

S: Evet kötü hiçbir şey göremedim.

Etkinlik sonunda öğretmen;

Ö2: Köpek olanlar kendilerini nasıl hissettiler, arkadaşlarını götürürken, çok büyük göreviniz vardı sizin değil mi?

Ç1: Yardım ettiğim için çok iyi hissettim.

Ç2: Ben de iyi hissettim.

Ç3: Ben de iyi...

Ö2: Harikasınız. O zaman köpek olanlar, arkadaşlarına yardım ettikleri, bu büyük sorumluluğu yerine getirdikleri için kendilerini çok iyi hissettiler. Şimdi herkes köpek oluyor, bakalım koklayarak neler bulacaksınız?

Öğrenciler köpek taklidi yaparak etrafı koklamıştır.

Ö2: Birazdan size neler yaptığınızı, kimleri kurtardığınızı soracağım. 1, 2, 3 dediğim zaman herkes olduğu yerde donuyor. Herkes heykel olarak kendine bir mekan seçsin. Ben dokununca o kişi ne yaptığını, kimi kurtardığını, sorumluluğunun ne olduğunu söyleyecek.

Öğrencilerden birine dokunur.

Ö2: Sen kimsin?

Ç1: Ben sokak köpeğiyim.

Ö2: Senin sorumluluğun ne?

Ç1: Çocukları eğlendirmek.

Öğretmen başka bir öğrencinin yanına geçer.

Ö2: Senin kimsin?

Ç2: Deniz köpeğiyim.

Ö2: Can kurtaran köpeği misin?

Ç2: Evet insanları kurtarıyorum.

Öğretmen öğrencilere teker teker söz hakkı verir sonra;

Ö2: Köpeklerin sorumluluklarından bahsettik, peki sizin sorumluluklarınız nelerdir?

Ç1: Oyuncakları toplamak.

Ö2: Bakın arkadaşınız harika bir fikir söyledi.

Ç2: Kurallara uymak.

Ç3: İnsanlara yardım etmek.

Ö2: Peki benim sorumluluğum ne çocuklar?

ÇÇ: Çocuklara öğretmenlik yapmak.

Öğretmen doğru cevap veren öğrencileri sözleriyle pekiştirir. En sonunda da tüm öğrencileri alkışlatır.

Oyun etkinlikleri: Öğrenciler tek başlarına ya da arkadaşlarıyla öğrenme merkezlerinde oyunlar oynadıkları gibi sınıfta öğretmenin liderliğinde de oyunlar oynayabilmektedirler. Drama etkinlikleri öncesi öğretmen küçük oyunlara yer vermekte, öğretmen oynattığı oyunlara tüm öğrencilerin katılmasını sağlamaktadır.

Müzik etkinlikleri: Öğretmen "Yalancı şarkısı" gibi şarkıları kullanarak da değer kazandırmaya çalışmaktadır. Müzik etkinliklerinde şarkı seçimi de çok önemlidir.

Bazen öğretmen değer kazandırma amaçlı olmasa da öğrettiği şarkılarda yanlış değerleri vurgulayabilmektedir. Örnek olarak;

Köpek uçmak istemiş bir gün kargaya gitmiş
Karga ona anlatmış bizimki de inanmış
Tırmanmış koşa koşa balkonun kenarına
Açmış bacaklarını dikmiş kulaklarını
Havlayıp bir kaç kere atmış kendini yere
Köpek ölmüş vah vah vah
Karga da gülmüş ha ha ha.

Öğretmenin öğrencilere öğrettiği bu şarkıda yalan söylemek, güvenmemek, acımamak değerleri verilmektedir.

Hareket etkinliği: Öğretmen öğrencileri parka çıkarıp serbest şekilde hareket etkinlikleri yaptırdığı gibi bazen sınıfta hep beraber de hareket etkinlikleri yapmaktadırlar. Hareket etkinliklerinde gizli de olsa değer öğretimi yapılmaktadır. Örnek olarak;

Ö2: Herkes çember olup el ele tutuşsun bakalım.

Öğretmen de öğrencilerin aralarına girerek el ele tutuşurlar.

Ö2: Şimdi bir balon gibi şiştiş şiştik şiştik, ben balonun ucunu hafifçe açtım balon gibi inmeye başlıyoruz, pısssssss.

Öğrenciler hep beraber uyumlu bir şekilde hareket ederek, çemberden hafifçe büzüşerek ortada buluşmuşlardır.

Ö2: Şimdi hafifçe üflüyorum, balonu tekrar şişireceğiz, üf üf üf.

Öğrenciler beraber hareket ederek tekrar geniş çember haline gelip hep beraber işbirliği ile balonu şişirmişlerdir.

Fen etkinlikleri: Öğretmen öğrencilere çim adam yetiştirme gibi sorumluluk kazandıracak etkinliklerin yanında grup sohbeti, drama çalışmaları vb ile hayvan sevgisi, empati değerlerini kazandıran etkinlikler düzenlemiştir.

Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri: Öğretmen bu etkinliklerde öğrencilerden birini seçerek ona kalem dağıtma vb sorumluluklar vermektedir. Matematik ve okuma yazma etkinliklerinde değer kazandırmayla ilgili başka bir eylem görülmemiştir.

Alan Gezileri: Öğretmen bir sonraki hafta yapacağı "At Çiftliği Gezisi" için son ayarlamaları yapıp velilere broşür göndermiştir. Böyle bir gezi öğrencilerde hayvan sevgisini, doğa sevgisini kazandırmak açısından çok faydalı olacaktır.

Ö2, yarı yapılandırılmış görüşmede de söylediği gibi değer kazandırmaya başlamadan önce öğrencilere beyin fırtınası yaptırmaktadır. Drama yaptırıcaksa öncesinde küçük oyunlar oynatmaktadır. Türkçe etkinliklerinde hikaye yönteminde bazen yaratıcı dramayı, bazen de soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencileri aktif hale getirmektedir. Öğrencilere kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı sunmaktadır. En çok değer öğretimi drama etkinlikleri ve hikaye etkinliklerinde yapılmaktadır. En az değer öğretimi ise matematik etkinlikleri ile okuma yazma etkinliklerinde yapılmaktadır.

4.2.2.4. Ö2'nin Değerler Eğitimini Değerlendirme Aşamasında Yaptığı Çalışmalar Nelerdir?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Her oyundan sonra küçük aralıklarla değerlendirme yapıyorum. Kimlikli bebekleri kullanıyorum. 6 yaşında, 3 ayrı karaktere, 3 ayrı aileye sahip 3 ayrı bebek var. Öğrencilerin boyutlarında dikilen bu bebekler, okula bir olayla geliyor. Öğrencilere o olayla ilgili "Siz olsaydınız ne yapardınız?", "Siz Ahmet'e nasıl davranırdınız?" şeklinde sorular soruyorum. Bazen resim yaptırıyorum. Değerlendirme kartlarından faydalanıyorum. Değerlendirme kartında kırılan bir avize ve top resmi var. Şimdi babası gelmiş, sizce ne yapmalı, nasıl davranmalı gibi sorular soruyorum. Doğru davranışı gösterecekler mi bakıyorum.

Gözlem sonuçları: Öğretmen her etkinlikten sonra küçük değerlendirmeler yapmaktadır. Kimlikli bebekleri kullanarak sınıfa örnek bir olay getirip öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığını soru cevap yöntemi ile ölçmektedir. Resim çalışmalarını da değerlendirme için kullanmaktadır. Örneğin;

Ö2: Çocuklar drama etkinliğinde hangi köpek olduysanız, şimdi o köpeği ve sorumluluğunun resmini yapmanızı istiyorum sizden.

Öğretmen öğrencilerin yanına gider, teker teker resimde ne anlatmak istediklerini sorar ve üzerine yazı yazar.

Öğretmen bunların dışında öğrenci davranışlarını gözlemleyerek de değerlendirme yapmaktadır. Öğretmen öğrencilerin doğru bulduğu davranışları pekiştirmekte, yanlış bulduğu davranışları da yapmaması konusunda öğrenciyi uyarılmaktadır. Öğrencileri uyarırken ceza vereceğini söyleyerek uyarıda bulunmamıştır. Ö2 yarı yapılandırılmış görüşmede söylediği gibi değerlendirme yaparken farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmaktadır.

4.2.2.5. Ö2'nin Değerler Eğitimi Kullandığı Yöntem Ve Teknikler Nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Drama, beyin fırtınası, hikaye, kukla yöntemlerini kullanıyorum.

Gözlem sonuçları: Ö2'nin sınıf içi etkinliklerinde değerleri kazandırırken drama, beyin fırtınası, soru-cevap, oyun, yaparak yaşayarak öğrenme, örnek olay, müzik, resim, grup sohbeti, yöntem ve tekniklerinden yararlandığı görülmüştür. Öğretmenin en sık kullandığı yöntem ve teknikler drama, soru cevap, beyin fırtınası, hikayedir. Öğretmenin daha çok öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür. Hikaye gibi öğretmen merkezli yöntemde bile öğrenciler aktif bir şekilde sürece katılmıştır. Öğretmenin kukla yöntemini kullandığı bir etkinlik gözlem süresi boyunca gözlemlenmemiştir. Gözlem süresinin kısıtlı olduğu düşünüldüğünde yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemin tutarlı olduğu söylenebilir.

4.2.2.6. Ö2'nin Değerler Eğitimi Kullandığı Materyaller Nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Değerlendirme kartları, kimlikli bebekler, resimler, hikaye ve masal kitaplarını kullanıyorum.

Gözlem sonuçları: Ö2, değer öğretiminde, hikaye kitapları, kimlikli bebekler, şarkılar, kendi hazırladığı materyaller, değerlendirme kartları, çizgi filmler, görseller, drama materyalleri kullanmıştır. Öğretmenin değerler eğitiminde en çok kullandığı materyal hikaye kitaplarıdır. Öğretmen seçtiği şarkı ile olumsuz değer öğretimi yapmıştır.

4.2.2.7. Ö2 Değerler Eğitiminde Aile İle Nasıl İşbirliği Yapmaktadır?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Değerler eğitiminin kalıcı olması, devamlılığının sağlanması için ailede de devam ettirilmesi gerekiyor. Anne ve babanın iyi birer örnek, model olması lazım. İşlediğimiz değer ile ilgili velilere bülten gönderiyorum. Aile katılımı yaparak veliyi eğitim sürecine dahil ediyoruz.

Gözlem sonuçları: Öğretmen işlenen değer ve yapılan etkinliklerle ilgili eve bülten göndermektedir. Velileri eğitim sürecine aktif bir şekilde katmaktadır. Bir aile katılımı örneği:

İtfaiyede yangına müdahale eri olarak çalışan bir veli aile katılımı için okula gelmiştir. Öğrencilere yangın, kullandıkları araçlar, kıyafetleri hakkında bilgi verip itfaiye eri olarak yangın söndürmek, insanlara yardım etmek, hayvanlara yardım etmek gibi sorumlulukları olduğunu anlatmıştır.

4.2.2.8. Ö2'nin Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler İçin Yaptığı Uygulamalar Nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme: Aile ile iletişime giriyorum, onlardan destek olmasını istiyorum. İyi bir örnek olmaya çalışıyorum. Doğru davranışı ona söyletmeye, buldurmaya çalışıyorum, doğru davranışlarını ödüllendiriyorum.

Gözlem sonuçları:

S öğrencisi ile ilgili gözlemler:

S, hiç durmadan bağırp sınıf içinde koşmaktadır, o sırada arkadaşını itip düşürür.

Ö2: S. beni duyuyor musun? U. ve S yanına gelebilir misiniz?

S: Ya ne yaptım ben?

Ö2: U. ile kendin konuşacaksın, ben değil. Ben gördüm senin arkadaşını düşürdüğünü. Neden düşürüyorsun arkadaşımı?

S: Her şeye de ağlıyor.

Ö2: Rahatsız olduğunu söyledi sana, bu konuda uyardı seni.

S: Ama ben bir şey yapmadım ki.

Ö2: O zaman bundan sonra biraz daha dikkatli olup, arkadaşının uyarılarını dikkate alabilirsin.

Ö2 öğretmen öğrencisi S. ile bireysel olarak görüşüp hatasını fark etmesini sağlamaya çalışıyor.

S bir arkadaşı ile kavga eder.

Ö2: İkinizi de barış masasına alayım. Aranızda sessizce konuşarak sorununuzu halletmelisiniz. Sen de hatalıysan özür diliyorsun arkadaşından, sen de özür diliyorsun hatalıysan.

Öğrenciler birbirlerini şikayet etmeye devam ederler.

Ö2: Kendi sorununuzu kendiniz halledeceksiniz.

Öğretmen belli bir süre sonra tekrar bu iki öğrencinin yanına gider.

Ö2: Probleminizi çözdünüz mü? Buradan kalkmanız için probleminizi çözmeniz lazım. Biliyorsunuz burası barış masası, buradan barışarak kalkmanız gerekiyor. Özür diler misin arkadaşından, çünkü ben seni arkadaşına vururken gördüm. Ne yapıyorduk, hoşumuza gitmeyen bir davranış olduğunda vuruyor muyduk, yoksa konuşuyor muyduk, hangisiydi?

Ö1: Öğretmenim ben özür diliyorum ama kabul etmiyor.

Ö2: O zaman sen barış masasından kalkabilirsin. S sen de ne zaman kendini barış masasından kalkmaya hazır hissedersen o zaman kalkabilirsin.

Öğretmen bir etkinlik yaptırdıktan sonra tekrar S'nin yanına gelir;

Ö2: Kendini barış masasından kalkmak için hazır hissediyor musun?

S: Hayır.

S bir süre daha barış masasında oturduktan sonra masadan kalkar.

Ö2, sorun yaşayan öğrencilerin kendi sorunlarını kendileri halletmeleri için barış masası dediği yere öğrencileri oturtur. Öğretmen öğrencilerin birbirleri ile konuşup problemlerini kendi başlarına çözebilmelerini sağlamayı amaçlar.

Etkinliklere başlamadan önce S. isimli öğrenciye;

Ö2: S. arkadaşların etkinlik için hazır, sen hazır mısın?

Gibi sorularla S. nin yapılan etkinliklere dikkatini çekerek değerleri kazanabilmesini sağlamaya çalışmıştır.

Ö2 öğretmen yarı yapılandırılmış görüşmede de söylediği gibi aile ile iletişime geçiyor. Kendisi öğrencilere iyi bir rol model olmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin

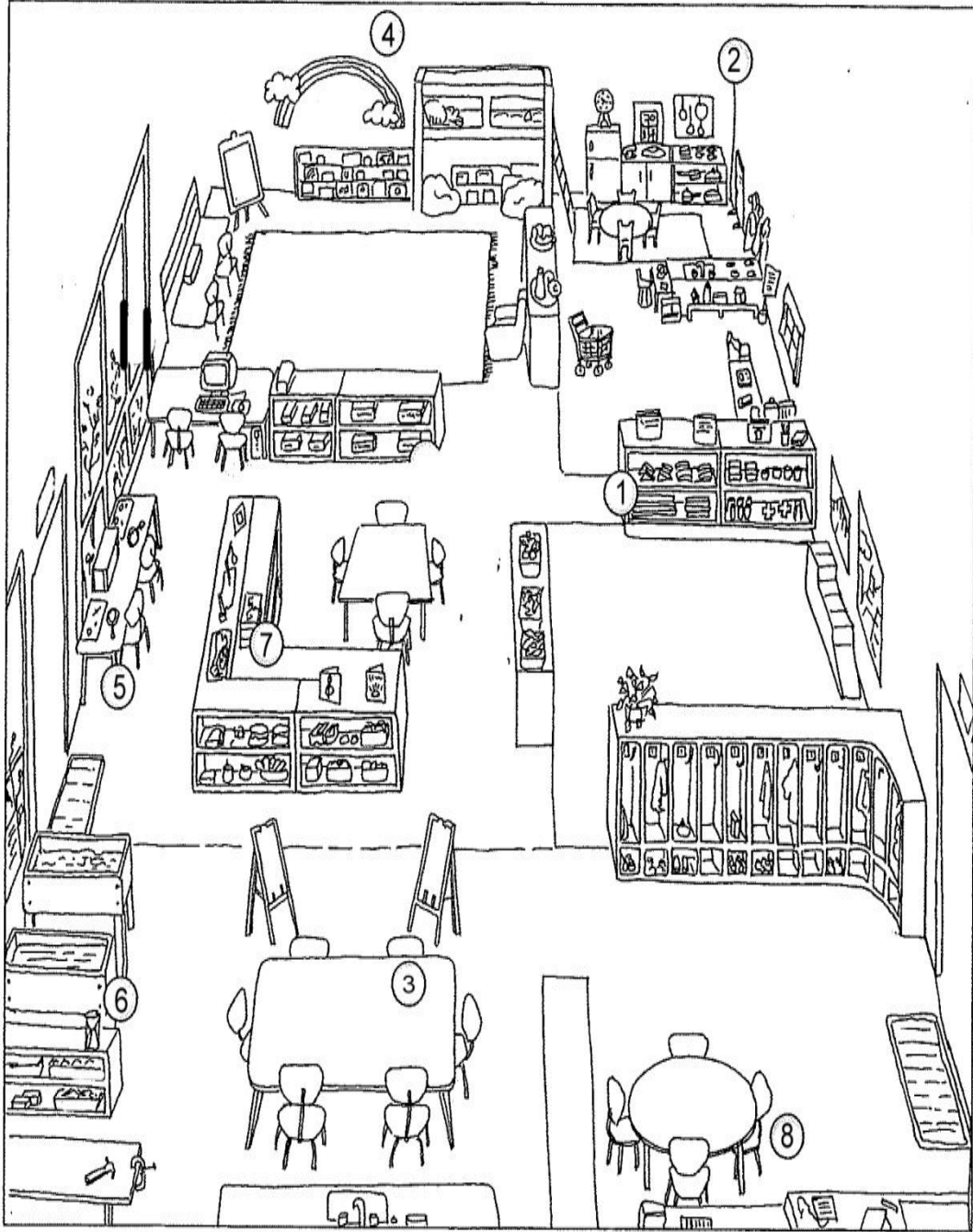
davranışlarını (iyilik tacı vb ile) ödüllendirmektedir. Ayrıca öğretmen değerleri kazanamayan öğrenciye sorular sorarak değerlere kendisinin ulaşmasını sağlamaya çalışmaktadır.

4.3.Seçilen İki Okul Öncesi Öğretmenin Değerler Eğitimi Uygulamaları Arasındaki Farklılıklar Ve Benzerlikler Nelerdir?

4.3.1. Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziki Durumu

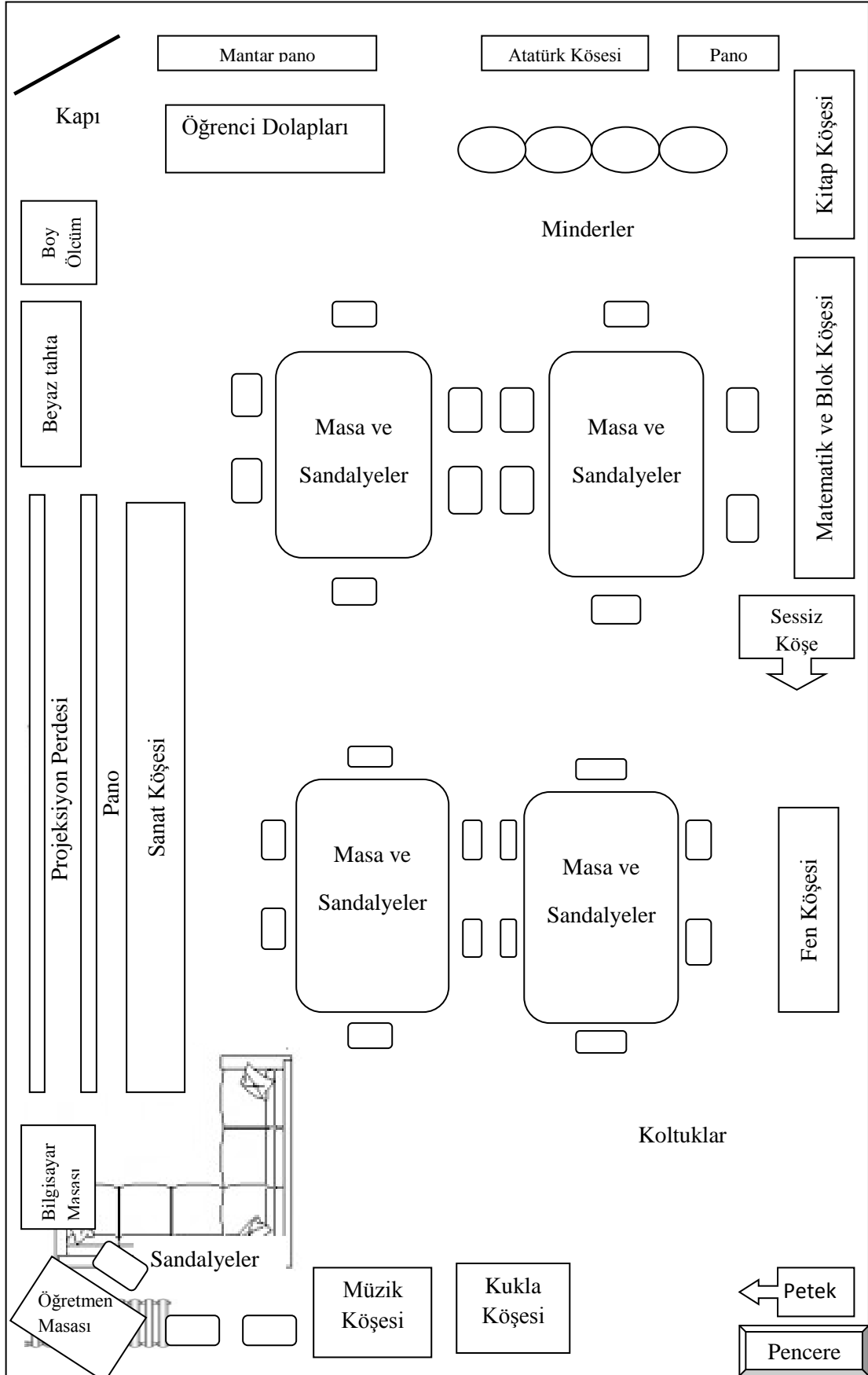
Bir okul öncesi eğitim kurumunun, çocukların eğitimsel gereksinimlerini karşılar nitelikte tasarlanmış olması oldukça önemlidir. eğitim programının amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2012).

Şekil 1. 2012 Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Düzenlenmiş Örnek Bir Sınıf Ortamı:

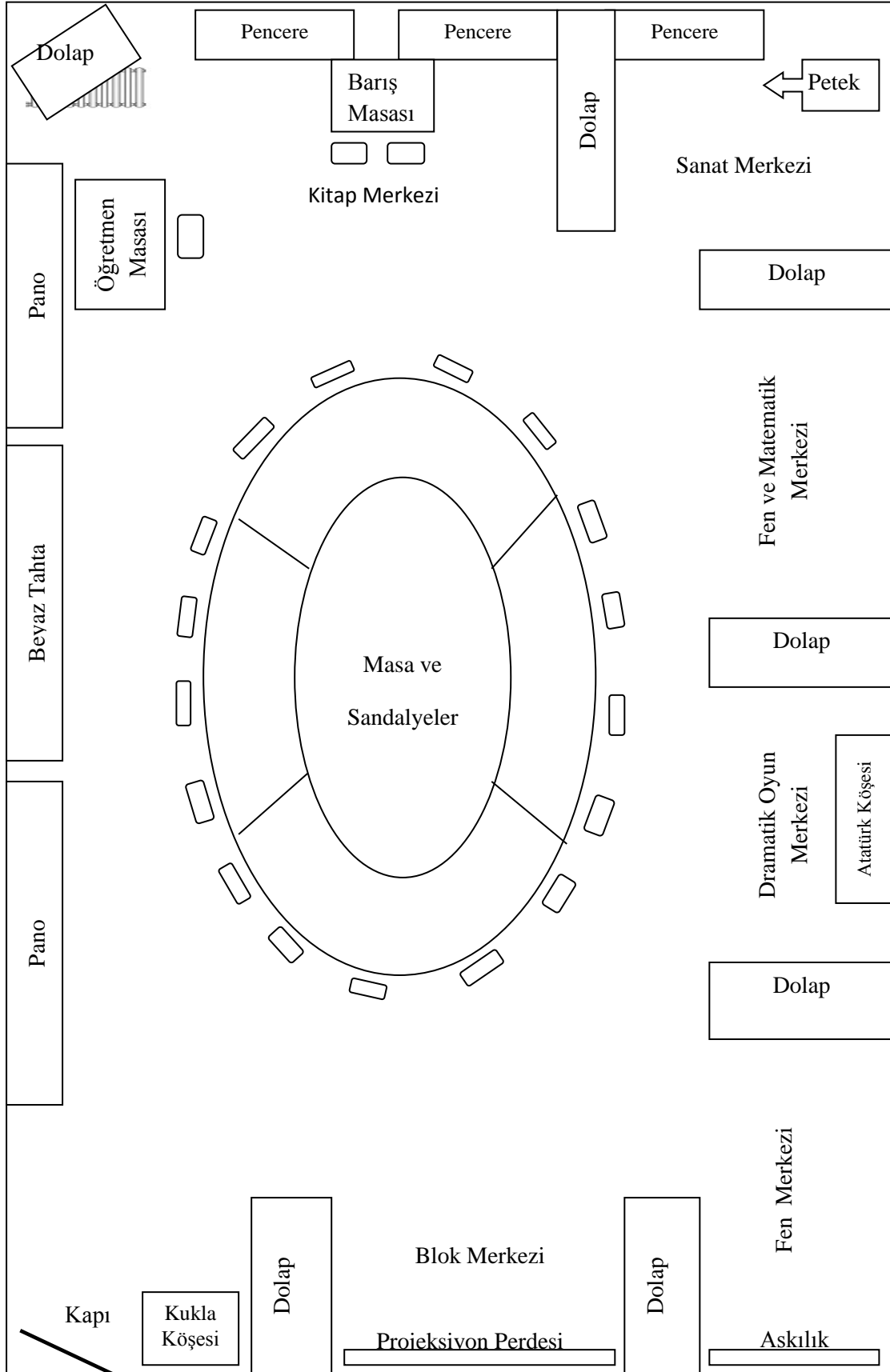


- | | | |
|--------------------------|---------------------|---------------------------|
| 1. Blok Merkezi | 4. Kitap Merkezi | 7. Müzik Merkezi |
| 2. Dramatik Oyun Merkezi | 5. Fen Merkezi | 8. Giriş ve Bekleme Alanı |
| 3. Sanat Merkezi | 6. Kum ve Su Masası | |

Şekil 2.Ö1'in Sınıfının Fiziki Düzeni



Şekil 3. Ö2'nin Sınıfının Fiziki Düzeni



Ö1'in sınıfında 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Programı'nda bulunması gereken öğrenme merkezleri 2006 programındaki adıyla yani ilgi köşeleri olarak yer almaktadır. Öğrenme merkezlerinin bazılarının ismi üzerinde yazarken, bazılarının ismi yazmadığı için öğretmene sorarak isimlendirmesi yapılmıştır. Öğrenme merkezleri birbirinden herhangi bir şekilde ayrılmamıştır. Öğretmenin sınıfında; kitap/eğitici oyuncak köşesi, matematik/blok köşesi, sanat köşesi, kukla ve evcilik bölümü, fen köşesi, müzik köşesi, kukla köşesi adı altında yedi öğrenme merkezi yer almaktadır. Ayrıca öğrencinin yanlış olan davranışını anlayana kadar tek başına oturmasının sağlandığı sessiz köşe denilen bir bölüm yer almaktadır. Öğretmenin sınıfında projeksiyon, bilgisayar, perde vb eğitimde teknolojiyi kullanabileceği aletler bulunmaktadır. Masa ve sandalyeler etkinliklerdeki ihtiyaca göre yer değiştirilebilmekte ya da kaldırılabilirler. Duvarlarda, Atatürk köşesi, boy ölçüm resmi, geometrik şekiller ve rakamlar materyalleri yer almaktadır.

Ö2'nin sınıfında öğrenme merkezleri dolaplar yardımıyla birbirlerinden ayrılmıştır. Ö2'nin sınıfında; kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, blok merkezi, fen ve matematik merkezi, dramatik oyun merkezi yani programda yer alması gereken tüm öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenin üstünde zeytin dalı resmi bulunan, barış masası dediği, birbirleriyle sorun yaşayan öğrencilerin orada baş başa oturarak sorunlarını çözmeye çalıştığı bir alan ve kukla köşesi bulunmaktadır. Öğretmen öğrenme merkezlerinin üzerine merkezlerin sembollerini asmıştır. Öğretmenin sınıfında projeksiyon, bilgisayar, perde vb eğitimde teknolojiyi kullanabileceği aletler bulunmaktadır. Aynı ayrı da kullanılabilen dört masa birleşerek yuvarlak masa haline gelebilmekte ya da sınıfın ihtiyacına göre masa ve sandalyeler kaldırılabilir. Duvarlarda ise Atatürk köşesi, boy ölçüm resmi, sınıf kuralları, beslenme ağacı materyalleri ile duyuruların, etkinliklerin asıldığı mantar pano bulunmaktadır.

4.3.2. İki Öğretmen İle İlgili Elde Edilen Verilerin Karşılaştırılması

İki öğretmenin kişisel özellikleri, gözlem sonuçları, sınıf ortamları incelenip aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 37. İki Öğretmen İle İlgili Elde Edilen Verilerin Karşılaştırılması

	Ö1	Ö2
Cinsiyeti	Kadın	Kadın
Yaşı	32	36
Mezun Olduğu Üniversite	Anadolu Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Mezun Olduğu Program	A. Ö. F. Okul Öncesi Öğretmenliği	A. Ö. F. Okul Öncesi Öğretmenliği
Mesleki Kıdemi	7	7
Mesleki Gelişim	<p>Mesleki gelişime kapalı. Hiç mesleki eğitim etkinliğine katılmamıştır.</p>	<p>Kendini sürekli geliştiren, yenileyen. Yaşam Becerileri Eğitimi, Orf Yaklaşımı, Yaratıcı Müzik Davranış Stratejisi Geliştirme, Etkili Öğretme ve Sınıfta Pozitif Disiplin, Anasınıflarında Düzen ve etkili mekan kullanımı, Öfke kontrolü ve Stresle Başa Çıkma Semineri, Etkili İletişim ve Beden dili, Uluslararası Yaratıcı Drama Seminerleri, 24. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri "Çocuk Edebiyatında Yaratıcı Drama", Yedi aşamadan oluşan Yaratıcı Drama Liderliği Kursu, Farklılıklara saygı konusunda hazırladığı proje nedeniyle İngiltere'de Kimlikli Bebekler seminerine katılmıştır.</p>
Öğretmenlerin öğrettikleri olumlu değerler	<p>Hazcılık, Evrensellik, İyilikseverlik, Özyönelim, Güvenlik, Geleneksellik, Uyma Saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, tertip düzen, paylaşma, sabır, işbirliği, kurallara uyma, özgüven, çalışkanlık, yardımlaşma, mütevazilik, barış, temizlik, arkadaşlık ve mutluluk.</p>	<p>İyilikseverlik, Geleneksellik, Evrensellik, Güvenlik, Uyma Sorumluluk, yardımseverlik, saygı, işbirliği, güven, hoşgörü, empati, sevgi, paylaşma, barış, temizlik, nezaket, dürüstlük, iyilik, arkadaşlık, alçakgönüllülük.</p>

Öğretmenlerin öğrettikleri olumsuz değerler	Suçluluk, kurnazlık, kimseye güvenmeme, yalan söyleme.	Yalan söyleme, güvenmeme, acımama.
Planlama aşamasında yapılanlar	Etkinlik planlama, Materyal temin etme. O gün yapılacak etkinlikler planlanıp, malzemeler temin edilmektedir.	Etkinlik planlama, Materyal temin etme. O gün yapılacak etkinlikler planlanıp, malzemeler temin edilmektedir.
Uygulama aşamasında yapılanlar	Öğretmen merkezli uygulamalar	Öğrenci merkezli uygulamalar
Hazırlık etkinliklerinde uygulamalar	Öğrenciler öğrenme merkezlerinde oyun oynayarak güne başlamaktadırlar. Hazırlık etkinliklerinin sonunda öğretmen öğrencilerden sınıfı toplamalarını istedi, öğrenciler sınıfı topladı.	Öğrenciler öğrenme merkezlerinde oyun oynayarak güne başladılar. Hazırlık etkinliklerinin sonunda öğretmen ve öğrenciler sınıfı beraber topladılar.
Sanat etkinliklerinde uygulamalar	Değerleri vurgulayan sanat etkinlikleri yapıldı. Etkinlik sırasındaki uygulamalarda değer kazandırılmıştır.	Öğrencilerin kendi değerlerini ortaya koydukları sanat etkinliği yapıldı. Etkinlik sırasındaki uygulamalarda değer kazandırılmıştır.
Türkçe etkinliklerinde uygulamalar	Öğretmen değerleri kazandırmak için hikaye okumaktadırlar. Hikayeyi okuduktan sonra öğrencilere sorular sorup, cevaplarını almaktadır. Etkinlik sonunda öğrencilere hikayeden çıkarmaları gereken dersleri öğretmen söylemektedir.	Öğrencilerin değerleri kazanacağı bir hikaye anlatılmaktadır. Hikayeyi anlatırken öğrencilere sorular sorularak onların katılımını almaktadır. Hikayeyi anlatırken drama yönteminden faydalanarak öğrencilerin ilgisini çekmektedir.
Drama etkinliklerinde uygulamalar	Öğretmen drama etkinliklerinde de değer kazandırmakta ama drama esnasında öğrencilerin yaptıklarını, söylediklerini eleştirebilmektedir. Drama sonunda da öğrencilerin kazanmaları gereken değerleri öğrencilere anlatmaktadır.	Bir grup sohbeti ya da oyunun ardından drama etkinliklerine geçilmektedir. Drama etkinliklerinde öğrenciler eleştirilmemektedir. Drama sırasında ve sonrasında öğrencilere sorular sorularak öğrencinin değerleri kendisinin bulması sağlanmaktadır.

<p>Oyun etkinliklerinde uygulamalar</p>	<p>Öğrenciler öğrenme merkezlerinde tek başına, arkadaşlarıyla oyun oynadıkları gibi öğrencilerin sınıfça oynayabilecekleri oyun etkinliklerine de yer vermektedir. Oyunlarda öğrenmeleri, fark etmeleri gereken değer varsa bunları öğrencilere anlatmaktadır.</p>	<p>Öğrenciler tek başlarına ya da arkadaşlarıyla öğrenme merkezlerinde oyunlar oynadıkları gibi sınıfça öğretmenin liderliğinde de oyunlar oynayabilmektedirler. Öğrencilere kazanacakları değerler anlatılmamaktadır, öğrenci oyun esnasında o değere uygun hareketler sergilemeyi kendisi öğrenmektedir.</p>
<p>Müzik Etkinliklerinde Uygulamalar</p>	<p>Değerleri kazandıracak şarkıları kullanarak değer kazandırma çalışması yapılmaktadır. Kullanılan şarkılarda olumsuz değerler öğretebilecek öğelere de yer verilmiştir.</p>	<p>Değerleri kazandıracak şarkıları kullanarak değer kazandırma çalışması yapılmaktadır. Kullanılan şarkılarda olumsuz değerler öğretebilecek öğelere de yer verilmiştir.</p>
<p>Hareket Etkinliklerinde Uygulamalar</p>	<p>Hareket etkinliğinde değer öğretimi yapılmamıştır.</p>	<p>Hareket etkinlikleri esnasında öğrencilere farkında olmadan değer kazanacakları çalışmalar yaptırmaktadır.</p>
<p>Fen Etkinliklerinde Uygulamalar</p>	<p>Öğretmen çizgi film, videolar aracılığı ile değer kazandırmaktadır.</p>	<p>Öğretmen öğrencinin yaparak yaşayarak öğreneceği etkinlikler ile grup sohbeti ve drama ile değer kazandırmıştır.</p>
<p>Matematik Etkinlikleri, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Uygulamaları</p>	<p>Etkinlik sırasındaki uygulamalarda değer kazandırılmıştır.</p>	<p>Etkinlik sırasındaki uygulamalarda değer kazandırılmıştır.</p>
<p>Alan Gezileri</p>	<p>Alan gezisine gözlem süresince yer verilmemiştir.</p>	<p>"At çiftliği gezisi" düzenleyerek öğrencilere değer kazandırmayı amaçlamıştır.</p>

<p>Değerlendirme aşamasında yapılanlar</p>	<p>Davranışçı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme Soru-cevap yöntemi ve gözlem yöntemini kullanarak değerlendirme yapılmaktadır. Olumlu davranışları gösteren öğrenciler pekiştirilmekte, yanlış davranış gösteren öğrenciler uyarılıyor, bazen ceza verilmektedir.</p>	<p>Yapılandırmacı Yaklaşımında Değerlendirme Öğretmen değerlendirme yaparken soru cevap yöntemini, kimlikli bebekleri, resim çalışmalarını kullanmaktadır. Ayrıca öğretmen öğrenci davranışlarını gözlemleyerek de değerlendirme yapmaktadır. Öğrencilerin doğru davranışlarını pekiştirmekte yanlış davranışlarında ise doğru davranışı bulması için soru-cevap yönteminden faydalanmaktadır.</p>
<p>Öğretmenin öğrenciden Beklentisi</p>	<p>Tek doğru Öğretmen öğrencilerden kendi kafasındaki cevabı bulmalarını istemektedir.</p>	<p>Farklı fikirler Fikirlerin doğruluğu ya da yanlışlığından çok herkesin fikir üretmesine önem vermektedir.</p>
<p>Kullanılan yöntem ve teknikler</p>	<p>Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler Grup sohbeti, fırsat eğitiminden faydalanma, hikaye, anlatma, soru-cevap, drama, oyun, müzik, belirli gün ve haftalardan faydalanma yöntemlerini kullanmıştır. Soru-cevap, hikaye, drama, grup sohbeti yöntemleri en sık kullanılan yöntemlerdir. Öğretmenin daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür.</p>	<p>Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler Drama, beyin fırtınası, soru-cevap, oyun, yaparak yaşayarak öğrenme, örnek olay, müzik, resim, grup sohbeti, yöntem ve tekniklerinden yararlanmıştır. En sık kullanılan yöntem ve teknikler drama, soru cevap, beyin fırtınası, hikayedir. Öğretmen daha çok öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Hikaye gibi öğretmen merkezli yöntemde bile öğrenciler aktif bir şekilde sürece katılmıştır.</p>
<p>Kullanılan Materyaller</p>	<p>Yazılı materyaller, teknolojik materyaller, sesli materyaller ve drama materyalleri. Hikaye kitapları, çizgi filmler, drama materyalleri ve şarkı kullanılmıştır.</p>	<p>Yazılı materyaller, değerlendirme materyalleri, görsel materyaller, teknolojik materyaller, drama materyalleri ve diğer materyaller. Hikaye kitapları, kimlikli bebekler, şarkılar, kendi hazırladığı materyaller, değerlendirme kartları, çizgi filmler, görseller, drama materyalleri kullanmıştır.</p>

<p>Aile ile işbirliği</p>	<p>Ailenin pasif katılımı Eve yapılan etkinlikler veya ödev gönderilerek aile değerler eğitimi sürecine dahil edilmiştir.</p>	<p>Ailenin hem pasif hem aktif katılımı Değerler eğitiminde yapılacak etkinlikler ile ilgili eve bülten gönderilmektedir. Aile katılımı etkinliği yapılarak veli değerler eğitimi sürecine dahil edilmiştir.</p>
<p>Sınıfın Fiziki Durumu</p>	<p>Eski programa uygun Ö1 öğretmenin sınıfında 2006 programında bulunan ilgi köşeleri vardır. Öğrenme merkezlerinin bazılarının ismi üzerinde yazarken, bazılarının ismi yazmamaktadır.</p>	<p>Yeni programa uygun Ö2 öğretmenin sınıfı 2012 programına uygun olarak öğrenme merkezleri şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen öğrenme merkezlerinin üzerine merkezlerin sembollerini asmıştır.</p>
<p>Öğretmenlerin farklı uygulamaları</p>	<p>Sessiz Köşe uygulaması Öğretmen yanlış davranış gösteren öğrenciyi tek başına oturması için sessiz köşeye göndermekte, yapılan etkinliğe katmamaktadır. Öğrenciden orada tek başına oturarak hatasını fark etmesini istemektedir.</p>	<p>Barış Masası uygulaması Öğretmen birbirleri ile tartışan, kavga eden öğrencileri sorunlarını birbirleriyle konuşarak çözmeleri ve o masadan barışarak kalkmaları için barış masasına oturtmaktadır.</p>
<p>Sınıf Ortamı</p>	<p>Eleştirel bir sınıf ortamı Öğrencilerin söyledikleri ve yaptıkları ile öğretmen tarafından eleştirilebilmektedir. Öğretmen öğrencilerin hatalı cevaplarına, yanlış davranışlarına gösterdiği tepki ile öğrencilerin sınıfta kendisini rahat hissetmemesine, etkinliklere istekli olarak katılmamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat ve huzurlu hissedecekleri bir sınıf ortamı yoktur.</p>	<p>Hoşgörülü bir sınıf ortamı Öğrencilerin kendilerini rahat ve huzurlu hissedecekleri bir sınıf ortamı vardır. Öğrenciler düşüncelerinin, yaptıklarının eleştirilmediği, hoşgörülü bir sınıf atmosferi olduğunu bildikleri için etkinliklere isteyerek katılmaktadırlar.</p>

<p>Öğrencilere karşı tutum</p>	<p>Karşılaştırma, ayırım, güvensizliğe dayalı uygulama Bazı öğrencilerine çok iyi davranırken, bazı öğrencileri rencide edici ifadeler kullanmaktadır. Öğretmen öğrenciler arasında ayırım yapmaktadır denilebilir Öğrenciler arası karşılaştırma yapmaktadır. Öğretmen öğrencilere başarılı olacaklarına inanmadığını belirten ifadelerde bulunmaktadır.</p>	<p>Eşitlikçi, güven odaklı uygulama Öğretmen tüm öğrencilere eşit muamele yaptığına gözlem süresince rastlanmamıştır. Öğrenciler arası karşılaştırma yapmamaktadır. Öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmakta ve onları başarılı olmaları konusunda desteklemektedir.</p>
<p>Sınıfta düzeni sağlama</p>	<p>Eski disiplin anlayışı Sınıfta düzeni sağlamak için katı kurallar koymakta, öğrencileri yanlış davranışlarında uyarmakta, ceza vereceğini söyleyerek onların bu davranışlarını değiştirmeye çalışmaktadır.</p>	<p>Yeni disiplin anlayışı Öğrencileri cesaretlendirerek süreçte aktif olmaları için çaba harcamaktadır. Öğrencilere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmektedir.</p>
<p>Değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencilerle ilgili uygulamalar</p>	<p>Ceza ve uyarı odaklı uygulama Değerleri kazanmakta sorun yaşayan öğrencileri uyarmakta eğer öğrenci uyarılarını dinlemezse ceza verebilmektedir. Bazen ise öğrencileri rencide edici ifadeler kullanmaktadır.</p>	<p>Yapılandırmacı ve iş birliğine dayalı uygulama Aileleri ile iletişime geçmektedir. Öğrencilere iyi bir model olmaya çalışmaktadır. Değerleri kazanamayan öğrenciye sorular sorarak değerlere kendisinin ulaşmasını sağlamaya çalışmaktadır.</p>
<p>Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yaklaşımlar</p>	<p>Telkin Yaklaşımı Kazandırılmak istenen değerler öğrenciye doğrudan anlatılmaktadır.</p>	<p>Telkin yaklaşımı, Değer belirginleştirmeyaklaşımı Kazandırılan değerler öğrenciye bazen doğrudan anlatılmakta bazen ise öğrencinin kendi değerlerini oluşturması için çalışmalar yapılmaktadır.</p>
<p>Kullandıkları Eğitim Yaklaşımları</p>	<p>Geleneksel Yaklaşım</p>	<p>Yapılandırmacı Yaklaşım</p>

Öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet, kıdem gibi kişisel özellikleri incelendiğinde iki öğretmenin de Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu ve meslekte 7. yılını çalışan bayan öğretmenler olduğu görülür. Öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri yönünden ise farklılık göstermektedirler. Ö1 hiç mesleki eğitim etkinliğine katılmazken, Ö2 ise Yaşam Becerileri Eğitimi, Orf Yaklaşımı, Yaratıcı Müzik Davranış Stratejisi Geliştirme, Etkili Öğretme ve Sınıfta Pozitif Disiplin, Anasınıflarında Düzen ve etkili mekan kullanımı, Öfke kontrolü ve Stresle Başa Çıkma Semineri, Etkili İletişim ve Beden dili, Uluslararası Yaratıcı Drama Seminerleri, 24. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri "Çocuk Edebiyatında Yaratıcı Drama", yedi aşamadan oluşan Yaratıcı Drama Liderliği kursuna, farklılıklara saygı konusunda hazırladığı proje nedeniyle İngiltere'de Kimlikli Bebekler semineri olmak üzere toplam on iki mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır. Rauth ve Bowers (1986) nitelikli insan gücünde aranan temel özelliklerin, işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren insan tipi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen insan tipini yetiştirmeleri için öncelikle kendilerinin yaşam boyu öğrenen insanlar olmaları, yani yenilikleri izlemeleri, özümsemeleri ve onları sınıflarda uygulamayı alışkanlık haline getirmeleri gerekmektedir (Açıkgöz, 2003). Bu tanımlamalardan kişisel gelişimin mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğu sonucu çıkarılabilir. Selley (1999) yapılandırmacı öğretmenin açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olması gerektiğini belirtmiştir. Ö1'in hiçbir mesleki gelişim etkinliğine katılmaması kendini geliştirme çabası içinde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ö2'nin bir çok seminere, hizmet içi eğitime, proje yazarak yurt dışında eğitime katılması ise kendini geliştirmek için çaba harcadığı şeklinde yorumlanabilir ve bu özellik yapılandırmacı, çağdaş öğretmen tipine uygundur.

Gözlem süresi boyunca iki öğretmenin öğrettiği olumlu değerler incelendiğinde Ö1, saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, tertip düzen, paylaşma, sabır, işbirliği, kurallara uyma, özgüven, çalışkanlık, yardımlaşma, mütevazilik, barış, temizlik, arkadaşlık ve mutluluk değerlerini öğretirken, Ö2, sorumluluk, yardımseverlik, saygı, işbirliği, güven, hoşgörü, empati, sevgi, paylaşma, barış, temizlik, nezaket, dürüstlük, iyilik, arkadaşlık, alçakgönüllülük değerlerini öğrettiği görülmüştür. Ö1, Schwartz'ın değer

sınıflandırmasına göre; Hazcılık, Evrensellik, İyilikseverlik, Özyönelim, Güvenlik, Geleneksellik, Uyma, kategorilerine giren değerleri öğretmiştir. Ö1'in, Uyarılım, Başarı ve Güç kategorilerine giren değer öğretiminde bulunmamıştır. Ö2 ise Schwartz'ın değer sınıflandırmasına göre; İyilikseverlik, Geleneksellik, Evrensellik, Güvenlik, Uyma kategorilerine giren değerleri öğretmiştir. Ö2'nin, Uyarılım, Hazcılık, Özyönelim, Başarı ve Güç kategorilerine giren değerleri öğrettiği gözlem süresince görülmemiştir. Ö1'in Ö2'ye göre daha çok kategoride değer öğretimi yaptığı söylenebilir.

Gözlem süresi boyunca öğretmenlerin olumsuz bazı değerleri de öğrencilere kazandırdığı görülmüştür. Ö1, suçluluk, kurnazlık, yalan söyleme, kimseye güvenmeme olumsuz değerlerini hikaye ve şarkı ile öğretmiş ayrıca öğrencilere yanlış model oluşturacak davranışlar sergilemiştir. Ö2 ise yalan söyleme, güvenmeme, acımama olumsuz değerlerini şarkı ile öğretmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere şarkı öğretirken, hikaye okurken olumsuz değer öğretecek öğelere sahip çocuk şarkılarını, hikayelerini seçmemek için dikkat etmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere sınıfta iyi birer model olmalı, öğrettikleri değerleri kendileri de uygulamalıdır.

Değerler eğitimini planlama aşamasında iki öğretmen de o gün yapılacak etkinlikleri planlayıp, kullanılacak materyalleri temin etmektedir.

İki öğretmenin sınıfında da öğrenciler öğrenme merkezlerinde oyun oynayarak güne başlamaktadır. Öğrenme merkezlerinde oyun oynama zamanı bitip sınıfı toplama zamanı geldiğinde öğretmenlerin tutumları farklılık göstermektedir. Ö1, öğrencilerden sınıfı toplamasını istemiş, sınıf öğretmenin istediği düzene ulaşana kadar öğrencileri toplamaları konusunda uyarmıştır. Ö2 ise sınıfı ilk önce kendisi toplamaya başlayıp sonra öğrencilerden yardım istemiştir, sınıfın yeterince düzenli olup olmadığına ise öğrenciler kendileri karar vermiştir.

İki öğretmenin sanat etkinlikleri sırasındaki tutumları incelendiğinde Ö1 ile Ö2'nin uygulamalarının farklı olduğu görülür. Ö1, değerleri vurgulayan bir sanat etkinliği yaptırırken, Ö2, öğrencilerin kendi değerlerini ifade ettikleri sanat etkinliğine yer vermiştir. İki öğretmen de sanat etkinlikleri sırasında öğrenciye sorumluluk verme, malzemeleri paylaşma vb ile öğrencilere değer kazandırmaya çalışmışlardır.

Türkçe etkinliklerinde iki öğretmen de değerler eğitimini verirken hikaye yönteminden faydalanmıştır. Ö1, hikaye okurken, Ö2, hikaye anlatmıştır. Ö1, hikaye sonunda soru cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığını ölçmekte, onları kazandırmak istediği değerlere ulaştırmaya çalışmaktadır. Ö2 ise hikaye sırasında soru cevap yöntemini; öğrencilerin dikkatini canlı tutmak, öğrenci katılımını sağlamak için kullanmıştır. Ö2, hikayeyi kullanırken drama yönteminden de faydalanmıştır.

İki öğretmenin de gözlem süresinde değerleri kazandırmak için drama etkinliklerinden faydalandığı görülmüştür. Ö1, drama etkinlikleri sonrası öğrencilere o etkinlikte kazanmaları gereken değerleri anlatmaktadır. Ö2, drama etkinliklerine geçmeden önce o değer ile ilgili grup sohbeti ya da oyun oynatmaktadır. Drama sırasında ve sonrasında öğrencilere sorular sorarak öğrencinin değerleri kendisinin bulmasını sağlamaktadır. Drama etkinlikleri sırasında Ö1, öğrencilerin yaptıklarını, söylediklerini eleştirirken Ö2'nin böyle bir davranışına rastlanmamıştır.

İki öğretmenin sınıfında da öğrenciler, öğrenme merkezlerinde tek başına, arkadaşlarıyla oyun oynadıkları gibi öğretmenin liderliğinde sınıfça oynayabilecekleri oyun etkinliklerine de katılmaktadırlar. Ö1, öğrencilerin oyunlarda öğrenmeleri, fark etmeleri gereken değer varsa bunları öğrencilere anlatıp kazanmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Ö2 ise öğrencilere kazanacakları değerleri anlatmamaktadır, öğrencinin oyun esnasında o değere uygun hareketler sergilemeyi kendisi öğrenmesini beklemektedir.

İki öğretmen de değerleri kazandıracak şarkıları kullanarak müzik etkinliklerinde değer kazandırma çalışması yapmaktadır. İki öğretmenin de seçtiği şarkılarda olumsuz değerler içeren sözler bulunmaktadır.

Gözlem süresince yapılan hareket etkinlikleri incelendiğinde Ö1'in hareket etkinlikleri sırasında değer öğretimi yapmadığı görülmüştür. Ö2 ise hareket etkinliklerini yaptırırken öğrencilerin farkında olmadan değer kazandıkları etkinliklere yer vermiştir.

Öğretmenlerin fen etkinliklerinde değerler eğitimi çalışmalarına yer verdiği gözlemlenmiştir. Ö1, fen etkinliklerinde değerleri çizgi film, videolar aracılığı ile

kazandırmaktadır. Ö2 ise fen etkinliklerinde öğrencinin yaparak yaşayarak öğreneceği etkinlikler, grup sohbeti ve drama ile değer kazandırmıştır.

Gözlem süresince iki öğretmenin sınıfında da matematik etkinlikleri ile okuma yazma etkinlikleri esnasında doğrudan değerler eğitimi yapılmamaktadır ama öğrencilere sorumluluk verme vb davranışlar ile değer kazandırılmaktadır.

Ö1, gözlem süresi boyunca alan gezisine yer vermemiştir. Ö2 ise bir sonraki hafta yapacakları "At Çiftliği Gezisi"nin planlamasını yaparak öğrencilere değer kazandırmayı amaçlamıştır.

Öğretmenlerin gözlem süresince değerler eğitimi ile ilgili uygulamaları incelendiğinde Ö1'in daha çok öğretmen merkezli uygulamalara, Ö2'nin ise öğrenci merkezli uygulamalara yer verdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimini değerlendirme aşamasındaki uygulamaları incelendiğinde iki öğretmenin de öğrenci davranışlarını gözlemleyerek, soru-cevap yöntemini kullanarak değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirmelidir (MEB, 2005). Ö1, gözlemleri sırasında öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmekte, yanlış davranışlarında ise ilk önce uyarmakta, bazen de ceza vermektedir. Ö2 ise gözlem ve soru cevap yönteminin yanında kimlikli bebekleri ve resim çalışmalarını da kullanarak değerlendirme yapmaktadır. Ö2 de gözlemleri sonucu doğru davranış gösteren öğrencinin davranışlarını pekiştirmekte, yanlış davranış gösteren öğrencinin ise soru-cevap yönteminden faydalanarak doğru davranışı bulmasına yardımcı olmaktadır. Ö1 ilk önce değerler eğitimi ile ilgili etkinlikleri yapmakta sonra değerlendirme aşamasına geçmektedir. Ö2 ise uygulama yaptığı sırada değerlendirmeyi de yapmaktadır. Ö1 sonuca önem verirken, Ö2 sürece önem vermektedir.

Ö1 ve Ö2'nin değerler eğitimini değerlendirme aşamasında yaptıklarını daha iyi anlamak için yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme felsefesine göre değerlendirme anlayışını incelemek faydalı olacaktır. Yapılandırmacı programla davranışçı öğrenme felsefesine göre tasarlanan programın ölçme ve değerlendirme anlayışı arasındaki farklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (McMillian, 1997: Akt. Bekiroğlu, 2006).

Tablo 38. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı İle Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme Ve Değerlendirme

Davranışçı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme	Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler	Açık ve belirli kriterler
Öğretimden sonra	Öğretim sırasında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm

Yukarıdaki tablo ve öğretmenlerin uygulamaları incelendiğinde Ö1'in daha çok davranışçı öğrenme yaklaşımına göre ölçme ve değerlendirme, Ö2'nin ise yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında soru yönelttiklerinde öğrencilerden beklentileri incelendiğinde Ö1, öğrencilerden kendi kafasındaki cevabı bulmalarını isterken, Ö2, öğrencilerin fikirlerinin doğruluğu ve yanlışlığından çok herkesin fikir üretmesine önem vermektedir. Davranışçı yaklaşımda tek doğru ya da tek gerçek varken yapılandırmacılık yaklaşımında ise bir çok anlam ve bakış açısı vardır (Kaya,2005) Buna göre Ö1, davranışçı öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğrenciden tek doğruyu beklerken, Ö2 ise yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak farklı fikirlere, farklı bakış açılarına önem vermektedir.

Gözlem süresi boyunca öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikler incelendiğinde; Ö1, grup sohbeti, fırsat eğitiminden faydalanma, hikaye, anlatma, soru-cevap, drama, oyun, müzik, belirli gün ve haftalardan faydalanma yöntem ve tekniklerini kullanırken, Ö2, drama, beyin fırtınası, soru-cevap, oyun, yaparak yaşayarak öğrenme, örnek olay, müzik, resim, grup sohbeti, yöntem ve tekniklerinden yararlandığı görülmüştür. Ö1'in en sık kullandığı yöntem ve teknikler soru-cevap, hikaye, drama, grup sohbeti yöntemleri iken, Ö2, en sık drama, soru cevap, beyin fırtınası, hikaye yöntem ve tekniklerini kullanmıştır. Ö1, gözlem süresince daha çok

öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanırken, Ö2 ise daha çok öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmıştır. Bu iki öğretmenin yöntemleri kullanım şekilleri bile farklıdır. Örneğin öğrencinin merkezde olduğu drama yönteminde bile Ö1 bazen merkezde yer alırken, Ö2, hikaye gibi öğretmen merkezli yöntemde bile öğrencileri aktif bir şekilde sürece katmıştır. Soru cevap yöntemini kullanırken de aynı farklılık görülmektedir. Ö1, öğretmen soru cevap yöntemini öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığı görmek için kullanırken, Ö2, soru cevap yöntemini öğrencilerin değerlere kendilerinin ulaşmasını sağlamak amacıyla kullanmıştır.

Öğretme-öğrenme sürecini etkileyen diğer önemli unsur ise araç ve materyal seçimidir. Araç ve materyaller, öğretme-öğrenme sürecini desteklemek, öğretimi daha etkin ve kalıcı kılmak amacıyla kullanılırlar. Bu süreçte materyaller, öğretimi desteklemenin yanında, öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcılığı arttırmak amacıyla da kullanılmaktadır. Konuya ve amaca uygun olarak seçilmiş materyaller öğretilen konuyu canlı hale getirerek, öğretim sürecini zenginleştirir ve öğrenmeyi artırmaktadır (Demiralp, 2007). İki öğretmen de gözlem süresince etkinliklerinde yazılı materyallere, teknolojik materyallere, sesli materyallere ve drama materyallerine yer vermiştir. Ö2, bunlar dışında değerlendirme materyali ve başka materyaller de kullanmıştır. Gözlem süresince, Ö1, hikaye kitapları, çizgi filmler, drama materyalleri ve şarkı kullanırken, Ö2, hikaye kitapları, kimlikli bebekler, şarkılar, kendi hazırladığı materyaller, değerlendirme kartları, çizgi filmler, görseller, drama materyalleri kullanmıştır. İki öğretmenin de en çok kullandıkları materyal hikaye kitaplarıdır.

Gözlem süresince öğretmenlerin değerler eğitiminde ailelerle nasıl işbirliği yaptıkları incelendiğinde Ö1, yapılan etkinlikleri ya da ödevleri eve göndererek aileleri değerler eğitimi sürecine dahil etmeye çalışmaktadır. Ö2 ise değerler eğitiminde yapacağı etkinliklerle ilgili bilgi veren bültenleri ailelere göndererek, aile katılımı etkinlikleri düzenleyerek velileri değerler eğitimi sürecine dahil etmiştir. Ö1'in sınıfında aile değerler eğitimine pasif olarak katılırken, Ö2'nin sınıfında aile hem aktif hem de pasif olarak değerler eğitimi sürecine dahil edilmiştir.

İki öğretmenin sınıflarının fiziki durumları incelendiğinde Ö2'nin sınıfının fiziki durumunun 2012'de hazırlanan 2013 yılında tekrar güncellenen programa uygun olduğu görülmektedir. Ö2'nin sınıfında 2012 programına uygun olarak öğrenme merkezleri varken, Ö1'in sınıfında 2006 programında bulunan ilgi köşeleri vardır. Ö2, programdaki

gibi öğrenme merkezlerinin üzerine merkezlerin sembollerini asmıştır. Ö1 ise öğrenme merkezlerinin bazılarının ismini üzerine yazarken, bazılarının ismini yazmamıştır. Bu durumda Ö2'nin güncel programı uygulayan, mesleki gelişmeleri takip eden, yeniliklere açık bir öğretmen olduğu, Ö1'in ise yeniliklere açık olmayan, yeni programı bilse bile hayata geçirmeyen bir öğretmen olduğu söylenebilir.

İki öğretmenin sınıfında da bir masa ve sandalyelerden oluşan bir bölüm vardır. Ö1'in sınıfında bu bölümün adı sessiz köşedir. Ö1, yanlış davranış gösteren öğrenciyi tek başına oturması için sessiz köşeye göndermekte, yapılan etkinliğe katmamaktadır. Öğrenciden orada tek başına oturarak hatasını fark etmesini istemektedir. Ö2'nin, sınıfında ise bu bölümün adı barış masasıdır. Ö2, birbirleri ile tartışan, kavga eden öğrencileri sorunlarını birbirleriyle konuşarak çözmeleri ve o masadan barışarak kalkmaları için barış masasına oturtmaktadır. Ö1'in sınıfında yer alan sessiz köşe uygulaması, öğrenciyi ikinci tip ceza uygulanarak, öğrencinin davranışını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Ö2'nin barış masası uygulamasında ise öğrencilerin kendi sorunlarını çözme becerisi kazandırmayı amaçlanmaktadır.

Öğretmenler, öğrenciler için destekleyici ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendileri iyi bir model olmalı ve bu özelliklerini sınıf içine yansıtabilmeli; rahat davranma, dostça yaklaşım, demokratik duyuşsal yönden gelişmişlik, nezaket, saygı, öğrencileri birey olarak görüp kişiliklerini göz önünde bulundurarak, etkinliklere öğrencileri katma, aktif kılma ve iyi bir rehber olma, etkili öğretimin temel ilkelerinden olduğunu bilmelidirler. Bu özelliklerin sınıf içinde sergilenmesi öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini de olumlu yönde etkileyeceğinden sınıf içinde tolerans ve saygının hâkim olduğu sağlıklı bir iletişimin gerçekleştiği, demokratik sınıf ortamı yönünde adımlar atılmış olacaktır (Güven, 2004).

Sınıfında gözlem yapılan iki öğretmenin sınıf ortamları incelendiğinde Ö2'nin sınıfında öğrencilerin kendilerini rahat, güvende ve huzurlu hissedecekleri bir sınıf ortamı varken Ö1'in sınıfında aynı durum söz konusu değildir. Oysa öğretmenler öğrencilere kendilerini güven içinde hissedecekleri bir ortam oluşturmalıdır (MEB, 2005). Ö1 sınıfındaki öğrencilerin söylediklerini ve yaptıklarını eleştirebilmektedir. Ö1, öğrencilerin hatalı cevaplarına, yanlış davranışlarına gösterdiği tepki ile öğrencilerin sınıfta kendisini rahat hissetmemesine, etkinliklere katılmaya istekli olmamasına neden olabilmektedir. Ö2'nin sınıfında ise öğrenciler düşüncelerinin, yaptıklarının

yargılanmayacakları, hoşgörülü bir sınıf atmosferi olduğunu bildikleri için etkinliklere isteyerek katılmaktadırlar.

İki öğretmenin gözlem süresince öğrencilere karşı davranışları incelendiğinde farklı tutumlara sahip oldukları görülür. Ö1, benzer durumlarda bulunan farklı öğrencilere, farklı muameleler yapmaktadır. Ö1, bazı öğrencilerine çok iyi davranırken, bazı öğrencileri rencide edici ifadeler kullanmaktadır. Bu vb. durumlara bakarak Ö1'in öğrencileri arasında ayırım yaptığı söylenebilir. Ö2 öğretmenin gözlem süresince böyle bir tutumuna rastlanmamıştır. Ö1, öğrenciler arası karşılaştırmalar yaparken, Ö2'nin sınıfında gözlem süresinde öğrenciler karşılaştırılmamıştır. Ö1, öğrencilere başarılı olacaklarına inanmadığını belirten ifadeler kullanırken, Ö2, öğrencilerinin başarılı olacağına inanmakta ve onları başarılı olmaları konusunda desteklemektedir. Öğrenciler arasında ayırım yapmayan, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmayan, başarıyı vurgulayan ve tüm öğrencilerin başarısını bekleyen öğretmen, etkili öğretmendir (MEB, 2011). Buna göre Ö2'nin etkili bir öğretmen davranışı gösterdiği söylenebilir.

Gözlem süresince öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamak için uygulamaları incelendiğinde iki öğretmenin uygulamalarının farklı olduğu görülür. Ö1, sınıfta düzeni sağlamak için katı kurallar koymakta, öğrencileri yanlış davranışlarında uyarmakta, ceza vereceğini söyleyerek onların bu davranışlarını değiştirmeye çalışmaktadır. Ö1'in öğrencileri korkutarak sessiz ve hareketsiz kalmalarını sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Ö2 ise öğrencileri cesaretlendirerek süreçte aktif olmaları için çaba harcamaktadır. Öğrencilere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarında eski ve yeni disiplin anlayışının etkileri görülmektedir. Eski ve yeni disiplin anlayışları, geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışlarını etkilemiştir (Şengül, 2005). Öğretmenlerin davranışları üzerindeki etkiyi görmek için yeni ve eski disiplin anlayışını kısaca incelemek faydalı olacaktır. Halis (2001) eski ve yeni disiplin anlayışını aşağıdaki tabloda karşılaştırmıştır.

Tablo 39.Eski Ve Yeni Disiplin Anlayışının Özelliklerinin Karşılaştırılması

Eski disiplin anlayışının özellikleri	Yeni disiplin anlayışının özellikleri
Öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altına alınır.	Öğrencilerin ilgi ve isteklerine yön verilir.
Öğrenciler korkutularak kontrol edilir.	Öğrencilerin problem ve arzularına rehberlik edilir.
Öğretmen tarafından hazırlanmış, katı kurallara ve düzene önem verilir.	Öğrencilerin anlayıp benimsediği davranış normlarına önem verilir.
Sessizliğe, düzene ve pasifliğe önem verilir.	Çalışkanlığa, iş birliğine ve yardımseverliğe önem verilir.
Olumsuz davranışlar cezalandırılır.	Olumlu davranışlar pekiştirilir.
Öğrencilerin öğretmen tarafından diktatörce ve subjektif olarak kontrolüne önem verilir.	Öğrenci-öğretmen işbirliğine önem verilir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Ö1'in davranışlarına bakılarak eski disiplin anlayışının etkileri, Ö2'nin davranışlarında ise yeni disiplin anlayışının etkilerinin görüldüğü söylenebilir.

Değerler eğitiminde değerleri kazanmakta sorun yaşayan öğrencilere yönelik iki öğretmenin tutumunun farklı olduğu görülür. Ö1, değerleri kazanmakta sorun yaşayan öğrencileri uyarmakta, eğer öğrenci uyarılarını dinlemezse ceza vermektedir. Ö1, bazen bu öğrencileri rencide edici ifadeler kullanmaktadır. Davranış sorunu olan bir öğrencide okuldan eve gitmek için ağlama davranışı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenin sınıf ortamında katı kurallar koyarak düzeni sağlamaya çalışıp bir yandan da sorunlu davranışlar gösteren öğrencilerle uğraşması, öğrencilere suçlama, azarlama ya da cezalandırma davranışları, eğitimde, öğrencinin yabancılaşmasına neden olması olabilir (Aydın, 1998).Ö2 ise değerleri kazanmakta sorun yaşayan öğrencilerin aileleri ile iletişime geçmektedir, öğrencilere iyi bir model olmaya çalışmaktadır. Ayrıca Ö2, değerleri kazanamayan öğrenciye sorular sorarak değerlere kendisinin ulaşmasını sağlamaya çalışmaktadır. Etkili bir öğretmen davranış sorunlarıyla uğraşmaktan çok, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılma ve diğer arkadaşlarıyla iş birliğine girmelerini sağlamak için kullanır (Güven, 2004). Ö2 de öğrencilerin davranış sorunları ile uğraşmak yerine ona değer kazandırmaya çalışmaktadır.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yaklaşımlar incelendiğinde Ö1'in telkin yaklaşımını, Ö2'nin ise telkin yaklaşımı ve değer belirginleştirme yaklaşımlarını kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin doğru olduğunu düşündükleri değerleri telkinle ve empoze ederek öğrencilere öğretmeye çalıştıkları telkin yaklaşımı iki öğretmen tarafından da kullanılmıştır. Bireyin kendi değer sistemini oluşturmasına

yardımcı olduğu değer belirginleştirme yaklaşımı Ö2 tarafından aşamalarına dikkat edilmeden kullanılmıştır.

İki öğretmenin kişisel özellikleri, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilere karşı davranışları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin farklı eğitim anlayışlarına sahip oldukları söylenebilir. Geleneksel yaklaşımda “öğretmen olmak, bilgiyi kesin bir biçimde tanımlamak, onu baş edilebilir küçük parçalara ayırmak ve etkili bir şekilde bunu öğrenciye aktarmak demektir” (Zeichner ve Tabachnick, 1981:9). Öğretmen merkezli bir yaklaşım olan geleneksel yaklaşımda, öğrencinin performansı izlenir ve öğrenciye anında dönüt verilerek yönlendirilir (Senemoğlu, 1997). Bu bilgiler göz önüne alındığında Ö1'in geleneksel eğitim anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğreneni merkeze alan, öğretmeni “öğreten” kişi konumundan çıkarıp “yol gösteren” kişi olarak değerlendiren; yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlayan bir öğrenme yaklaşımıdır” (Çelikkaya, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler, kavramları ilişkilendirerek ve bilgiyi yapılandırarak keşfederler. Kavramların bireyler tarafından ilişkilendirilerek öğrenilmesi onların öğrenmelerini teşvik eder (Farris, 1996). Yapılandırmacı öğrenmede bilgi kazandırmadan ziyade öğrencilerin her yönden gelişmeleri hedeflendiğinden değerlendirme öğrenmeyle beraber düşünülmektedir. Öğrenme yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir ve öğrenme yaşantılarını anlamlı hâle getiren birey, bilginin pasif alıcısı değil, yapılandırıcısı durumundadır. Birey dıştan bilginin aktarıldığı bir varlık değil, bilgiyi yapılandıran ona anlam veren konumundadır (Karadüz, 2009). Ö2'nin ise yapılandırmacı yaklaşımdan faydalandığı söylenebilir.

BÖLÜM V:5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 2013- 2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 50 öğretmen ile yapılan, yarı yapılandırılmış görüşme ve iki okul öncesi sınıfında yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları üniversite, bölüm ve mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde Anadolu Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip bayan öğretmenlerin grubun büyük kısmını oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim durumları incelendiğinde grubun büyük bir bölümünün 1 ile 5 arasında mesleki gelişim etkinliğine katıldığı ya da hiç mesleki gelişim etkinliğine katılmadığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri yaş, kıdem, mezun olunan eğitim kademesi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Özellikle değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olması beklenirdi. Verilen eğitimin bir günle sınırlı olması, içeriğinin, bu eğitimi veren kişinin yeterli olmaması gibi etkenler bu hizmet içi eğitimi alan ile almayan öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmamasına yol açmış olabilir.

Sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları üniversite, bölüm, kıdem gibi kişisel özellikleri incelendiğinde ise iki öğretmenin de Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu ve meslekte 7. yılını çalışan bayan öğretmenler olduğu görülür. Ö1, hiç mesleki eğitim etkinliğine katılmazken, Ö2 ise on iki mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır. Ö1'in hiçbir mesleki gelişim etkinliğine

katılmaması kendini geliştirme çabası içinde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ö2'nin bir çok seminere, hizmet içi eğitime, proje yaparak yurt dışında eğitime katılması ise kendini geliştirmek için çaba harcadığı şeklinde yorumlanabilir ve bu özellik yapılandırmacı, çağdaş öğretmen tipine uygundur.

Sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerin uygulamaları ve görüşleri arasındaki tutarlılık incelendiğinde; iki öğretmenin de görüşleri ve uygulamaları arasında büyük ölçüde tutarlılık vardır. Ö1'in görüşleri ile uygulamaları arasındaki farklar şunlar: Ö1, öğrencilerine öğrettiğini söylediği değerlerden daha fazla değer öğretmiştir. Hoşgörü değerinin öğretilmesi gerektiğini düşündüğü halde gözlem süresince bu değerle ilgili bir uygulamasına rastlanmamıştır. Kullandığı şarkı, hikaye vb yoluyla olumsuz değer öğretimi yaptığı görülmüştür. Ö1 uygulama aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşmede söylediği gibi bir gün boyunca tüm etkinliklerde aynı değeri vurgulamak yerine her etkinlikte farklı değerleri kazandıracak uygulamalar yaptığı gözlenmiştir. Ö1, gözlem süresi boyunca yarı yapılandırılmış görüşmede kullandığını söylediği gibi slayt kullanmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede söylenen değerler eğitimi sürecine aile katılımı ve velilere değerlerle ilgili bilgi verme etkinlikleri gözlem süresince gözlenmemiştir. Öğretmen yarı yapılandırılmış görüşmede sorun yaşayan öğrencilerle birebir ilgilendiğini, öğrencilerin aileleri ile görüşüp işbirliği yaptığını söylemiştir. Ancak gözlem süresince öğretmenin sorun yaşayan öğrencileri uyarmak dışında birebir ilgilendiği, aileleri ile görüşüp, sorunu çözmeye çalıştığı gözlemlenmemiştir. Ö2'nin görüşleri ile uygulamaları arasındaki farklar şunlar: Ö2 de gözlem süresi boyunca öğrencilerine öğrettiğini söylediği değerlerden daha fazla değer öğretmiştir. Şarkı ile olumsuz değer öğretimi yaptığı görülmüştür. Öğretmenin kukla yöntemini kullandığı bir etkinlik gözlem süresi boyunca gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak, Ö2'nin görüşleri ile uygulamaları arasındaki farkın daha az olduğu söylenebilir.

- Değerler eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere öğretmek istedikleri değerler ile ilgili bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi ile sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerleri ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerleri öğretmek istedikleri sonucuna

ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmek istedikleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasında "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değer bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgular Yuvacı (2013), Tarkoçin, Berktaş, Uyanık Balat (2013), Erkuş (2012), Akdemir (2012), Acat ve Aslan (2011), Pekince (2010), Bulach ve Butler (2002), Türk'ün (2009) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir.

Yuvacı'nın 2013 yılında yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin seçtikleri değer başlıkları incelendiğinde, en çok tercih edilen başlıklar; sevgi, saygı, sorumluluk, nezaket, dostluk, empati, emanet ve doğruluk olarak tespit edilmiştir.

Erkuş'un 2012 yılında yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi, paylaşma, hoşgörü ve yardımlaşma değerlerinin verilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Akdemir (2012) araştırmasında, öğretmenler önem sırasına göre değerleri, adil olma, saygı, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, vatanseverlik, bağımsızlık, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, özgürlük, hoşgörü, barış, dayanışma, yardımseverlik, bilimsellik, duyarlılık, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme, misafirperverlik, estetik olarak sıralamışlardır.

Türk (2009) araştırmasında, öğretmenlerin genelinin saygı eğitimine ve değerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bulach ve Butler'ın (2002) yaptıkları araştırmadan elde ettiği bulgularda; öğretmenlerin en çok verilmesi gerektiğini düşündükleri değerlerin önem sırasına göre, işbirliği, sorumluluk, dürüstlük, kibarlık, affetmek, azim/motivasyon, şefkat/empati, nezaket, vatandaşlık, hoşgörü, alçakgönüllülük, yardımseverlik ve sportmenlik olduğu belirlenmiştir.

Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat'ın 2013 yılında yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde en çok nezaket, yardımlaşma, sorumluluk, saygı ve sabır değerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Pekince'nin 2010 yılında yaptığı araştırmada ulaşılan sonuçlar, sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerler arasında, sorumluluk ve dürüstlük bulunduğunu; en az tercih edilen değerler arasında ise zevk ve heyecan verici hayat olduğunu göstermektedir.

Acat ve Aslan'ın (2011) yaptıkları araştırmada ise, öğretmenlerin öğretmek istedikleri değerler arasında en yüksek ortalamaya sahip değerlerin; dürüstlük, sorumluluk, güvenilir olma, vatanseverlik, büyüklere karşı saygılı olma, çalışkanlık, adaletli olma, öz saygı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin daha çok İyilikseverlik ve Evrensellik temasında bulunan değerleri seçmesinin nedeni bu değerlerin içinde bulunulan kültürde de ön planda olması olabilir.

- Öğretmenlerin öğretmek istedikleri değerlerin sınıftaki uygulamalarına nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla yapılan gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarını destekler niteliktedir. Gözlem süresi boyunca iki öğretmenin öğrettiği olumlu değerler incelendiğinde Ö1, saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, tertip düzen, paylaşma, sabır, işbirliği, kurallara uyma, özgüven, çalışkanlık, yardımlaşma, mütevazilik, barış, temizlik, arkadaşlık ve mutluluk değerlerini öğretirken, Ö2'nin, sorumluluk, yardımseverlik, saygı, işbirliği, güven, hoşgörü, empati, sevgi, paylaşma, barış, temizlik, nezaket, dürüstlük, iyilik, arkadaşlık, alçakgönüllülük değerlerini öğrettiği görülmüştür. Ö1, Schwartz'ın değer sınıflandırmasına göre; İyilikseverlik, Evrensellik, Hazcılık, Özyönelim, Güvenlik, Geleneksellik, Uyma, kategorilerine giren değerleri öğretmiştir. Ö1, Uyarılım, Başarı ve Güç kategorilerine giren değer öğretiminde bulunmamıştır. Ö2, ise Schwartz'ın değer sınıflandırmasına göre; İyilikseverlik, Evrensellik, Geleneksellik, Güvenlik, Uyma kategorilerine giren değerleri öğretmiştir. Ö2, Uyarılım, Hazcılık, Özyönelim, Başarı ve Güç kategorilerine giren değerleri öğrettiği gözlem süresince görülmemiştir. Ö1'in Ö2'ye göre daha çok kategoride değer öğretimi yaptığı söylenebilir. Bunun nedeni geleneksel yöntemi ve telkin yaklaşımını kullanan Ö1'in anlatım ve telkin yöntemleri ile çok sayıda değeri öğrenciye öğretmeyi amaçlaması, yapılandırmacı yaklaşımı, telkin yaklaşımı ve değer belirginleştirme yaklaşımını kullanan Ö2'nin ise çok sayıda değer öğretmek

yerine değerleri öğrencinin kendisinin fark etmesini, öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmasına yardımcı olmayı amaçlaması olabilir.

- Ö1, suçluluk, kurnazlık, yalan söyleme, kimseye güvenmeme olumsuz değerlerini hikaye ve şarkı ile öğretmiştir. Ayrıca Ö1'in öğrencilere yanlış model oluşturacak davranışlar sergilediği söylenebilir. Ö2 ise yalan söyleme, güvenmeme, acımama olumsuz değerlerini şarkı ile öğretmiştir. İki öğretmenin de çocuk şarkısı kullanarak olumsuz değer öğretmesi, iki öğretmenin çocuk şarkılarını seçerken şarkıların sözlerine dikkat etmediği şeklinde yorumlanabilir.

- Değerler eğitimi uygulamaları sonucunda öğretmenlerin geliştiğini düşündüğü değerler ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğrencilerde sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerlerin ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerlerin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerde geliştiklerini düşündükleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasında "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değer bulunmamaktadır.

Yiğittir (2012), öğrencilerin önem verdikleri değerleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin özellikle evrenselcilik iyilikseverlik ve güvenlik değer tiplerindeki değerlere yöneldiği, güç ve hazcılık değer tiplerindeki değerlere ise hiç yönelmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerde geliştiğini düşündükleri değerler ile ilgili bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin yöneldikleri değerler ve bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilere kazandırmak istedikleri değerler ile ilgili bulguların paralel olduğu görülür. Yiğittir (2012) çalışmasında, öğrencilerin evrenselcilik, iyilikseverlik gibi değerlere yönelip güç, hazcılık gibi değerlere yönelmemesinin nedeninin yaş grubundan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu değerlere yönelmesinin nedeni bu çalışmada çıkan bulgular göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrencilerde bu değerlerin gelişmesini istemeleri de olabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerler ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin empati, paylaşma, sorumluluk, güzel ahlak gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerler ile saygı, adalet gibi "Evrensellik" kategorisinde

bulunan değerleri öğretirken zorlandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretirken zorlandıkları değerler arasında Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında bulunan on sınıflandırmadan "Hazcılık", "Uyarılım", "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değerler bulunmazken, 14 öğretmen ise kazandırmakta zorlandıkları değer olmadığını düşünmektedirler. Bu 14 öğretmenin sınıfında gerçekten değerleri kazanmakta zorlanan öğrenci olmayabileceği gibi öğretmenler, öğrencilerinin değerleri kazanırken zorlandığını farketmemiş de olabilir. Öğretmenler bu değerleri kazandırmakta zorlanmalarının nedenini, öğrencilerin yaşlarının küçük olması, ben-merkezci olmaları gibi öğrenci özellikleri, ailenin değerler eğitimi desteklememesi ve değerlerin kavram olarak soyut olmasına bağlamaktadırlar.

Yuvacı (2013) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yuvacı'nın araştırmasına göre okul öncesi öğretmenleri, soyut olmasını düşüncelerini nedeniyle en çok empati değerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Doğruluk, emanet, sabır, sorumluluk, nezaket, paylaşma, empati, saygı, sevgi, adalet, işbirliği, merhamet değerlerinde de zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise hiç bir değerde zorlanmadığını ifade etmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılmasını düşündükleri, değerler eğitiminde kazandırırken en çok zorlandıkları, sınıfta uyguladıkları değerler eğitimi sonucunda öğrencilerde en çok geliştiğini düşüklükleri değerler incelendiğinde bir çoğunun aynı değerler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere öğretilmesini gerekli gördükleri sevgi, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü, paylaşma, empati, güzel ahlak değerleri üzerinde daha çok zaman harcadığı, öğrencilerin bu değerleri kazanması için öğretmenin daha çok uğraştığı dolayısıyla daha çok zorlandığı, bu değerler için daha çok çaba ve zaman harcadıkları için de öğrencilerde en çok bu değerler gelişiyor veya öğretmenler bu değerlerin gelişip gelişmediğine daha çok dikkat ediyor olabilir. Öğretmenlerin daha çok bu değerler üzerinde durmasının nedeni içinde bulunulan kültürden kaynaklanıyor olabilir. Güzel ahlak değerinin bu değerler arasında yer almasının nedeni Bursa Değerler Eğitimi Projesinde o tarihlerde işlenen değer olarak seçilmesi olabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin, değerleri öğrencilere kazandırmak için planlama aşamasında neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri değerleri kazandırırken planlama aşamasında daha çok etkinlik planlama, materyal hazırlama gibi bireysel çalışmalar yapmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri tarafından, planlama aşamasında günlük plan inceleme gibi kaynak inceleme çalışmaları, etkinlikleri seçerken öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etme, sınıfın ihtiyacı olan değerleri tespit etme gibi öğrenci merkezli planlama çalışmaları, ailelere konu ile ilgili bilgi, broşür vb. gönderme gibi veli ile ilgili çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Sınıfta yapılan gözlemler sonucu değerler eğitimi planlama aşamasında iki öğretmenin de o gün yapılacak etkinlikleri planlayıp, kullanılacak materyalleri temin ettikleri gözlenmiştir. Bu sonuç da yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarını destekler niteliktedir.

Erkuş 'un 2012 yılında yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili etkinlikleri planlarken öğrencinin olumlu düşünmesine, somutlaştırmaya, deneyim yaşatmaya, çocukdünyasına, oyunlaştırmaya, sınıf özelliklerine, soru cevap, hazır bulunuşluklarına, değeri tanımlamaya, duylara hitap etmeye, ilgi ve ihtiyaçlarına, eğlenceli olmasına, hatırlatıcı unsurlara, samimiyetine, çocuğun aktif olmasına dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerin, değerleri öğrencilere kazandırmak için uygulama aşamasında neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin, değerler eğitimi uygularken en çok drama, hikaye, oyun gibi yöntem kullanımına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışında okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinlikleri, grup sohbetleri gibi öğrenci merkezli çalışmalara, örnek verme gibi öğretmen merkezli çalışmalara, şarkı, görsel vb araç-gereç kullanımı çalışmalarına da yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin uygulamalarını daha derinlemesine incelemek için yapılan gözlemlerde iki öğretmenin uygulamalarının farklı olduğu

görülmüştür.Öğretmenlerin gözlem süresince değerler eğitimi ile ilgili uygulamaları incelendiğinde Ö1'in daha çok öğretmen merkezli uygulamalara, Ö2'nin ise öğrenci merkezli uygulamalara yer verdiği söylenebilir. Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yaklaşımlar incelendiğinde Ö1'in Telkin Yaklaşımını, Ö2'nin ise Telkin Yaklaşımı ve Değer Belirginleştirme Yaklaşımını kullandığı görülmektedir.Öğretmenlerin etkisinde kaldıkları öğrenme yaklaşımları bu uygulamalarının nedeni olabilir. Öğretmenlerin sınıftaki değerler eğitimi uygulamaları incelendiğinde, Ö1'in geleneksel yaklaşıma, Ö2'nin ise yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılabilir.Öğretmenin hizmet içi eğitimleri ve aldığı diğer kurslar yapılandırmacı eğitimin izlerini taşımasına neden olmuş olabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerin, değerler eğitimini değerlendirme aşamasında neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini değerlendirirken en çok gözlem ve soru-cevap yöntemi gibi yöntem teknik kullanımına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında, öğrencilerle beraber değerlendirme gibi çoklu değerlendirme yöntemlerine, doğru davranışı gösteren öğrenciye pekiştirme verme gibi değerlendirme sonrası çalışmalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin değerler eğitimini değerlendirme aşamasındaki uygulamaları incelendiğinde iki öğretmenin de öğrenci davranışlarını gözlemleyerek, soru-cevap yöntemini kullanarak değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Ö2 öğretmen, gözlem ve soru cevap yönteminin yanında kimlikli bebekleri ve resim çalışmalarını da kullanarak değerlendirme yapmaktadır. İki öğretmenden Ö1 tek doğru anlayışı olduğu için değerlendirmenin sonunda öğrencileri kendi kafasındaki doğru cevaba götürme isteği vardır. Bu durumun nedeni geleneksel eğitimde yer alan ve öğretmenin otorite olduğu bir sınıf ortamında öğrenciyi tek ve kesin doğruya ulaştırma isteği olabilir. Ayrıca bu durumda öğretmenin aldığı eğitim de önemli olabilir. Çünkü öğretmenler nasıl bir öğretim sürecinden geçiyorsa mesleki hayatlarına da onu yansıtmaktadırlar. Ö2'nin ise tek doğru anlayışından daha çok, çoklu doğruları önemseydiği

söylenbilir. Öğretmenin öğrencilerin fikirlerini önemseydiği ve onların fikirleri doğrultusunda ders sürecini işlediği görülmektedir.

Elde edilen bulgular Yuvacı (2013), Erkuş (2012), Akdemir (2012), Yazar (2010), Çengelci (2002), Can (2008) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir.

Yuvacı (2013) araştırmasında; öğretmenlerin okul öncesinde değerlendirme yaparken en çok gözlem ve konu değerlendirmeyi tercih ettiğini, bu yöntemleri soru-cevap ile değerlendirmenin izlediğini, en az ise resim ile değerlendirmenin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Erkuş 'un 2012 yılında yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığını serbest zaman, drama, gözlem yoluyla ve aile katılımı yoluyla belirlediklerini ortaya koymuştur.

Çengelci'nin (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimini gözleme dayalı değerlendirme ile yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Yazar'ın (2010) elde ettiği araştırma sonuçları; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gözlem yapma, soru- cevap ve öğrencilerin sözlü anlatımı gibi ölçme-değerlendirme türlerini değerler eğitiminde sıklıkla kullandıklarını göstermektedir.

Akdemir (2012) araştırmasında, öğretmenlerin değerlerin kazanılıp kazanılmadığını daha çok gözlem ya da aile ile işbirliği yaparak değerlendirdiği sonucuna varmıştır.

Can'ın (2008) elde ettiği araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en sık drama, oyun gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri, hikaye, anlatım, soru cevap yöntemi gibi öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Değerler eğitiminde kullandıkları yöntemler gözlem süresince incelendiğinde Ö1'in grup sohbeti, hikaye, anlatım, soru-cevap gibi öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri, Ö2'nin ise drama, beyin fırtınası, oyun gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin yöntemleri kullanım şekilleri de farklılık göstermektedir. Örneğin Ö1 drama gibi öğrenci merkezli yöntemi bile öğretmen merkezli olarak kullanırken, Ö2 hikaye gibi öğretmen merkezli bir yöntemi bile drama ile birleştirerek öğrencinin aktif olmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin etkilendikleri yaklaşımlar, kullandıkları yöntem ve teknikleri de etkilemiş olabilir.

Elde edilen bulgular Akdemir (2012), Çengelci (2010), Deveci ve Dal (2008), Can (2008)'in araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir.

Akdemir (2012) araştırmasında, uygulanan yöntem strateji ve tekniklere baktığında öğretmenlerin en çok anlatım, soru cevap, araştırma, örnek olay, gösteri, tartışma, grup çalışması, buluş, beyin fırtınası ve drama yöntemlerini kullandığını sonucuna ulaşmıştır.

Çengelci (2010) araştırmasında, öğretmenlerin değerler eğitiminde güncel olaylardan, dramadan, empatiden, sınıf dışı etkinliklerden yararlanmaya çalıştığı sonucuna varmıştır.

Deveci ve Dal (2008) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere değerleri kazandırmak için öykü, drama ve örnek olaylardan yararlandıkları sonucuna varmıştır.

Can'ın (2008) araştırmasında, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimini uygularken en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin yaratıcı drama yöntemi ve işbirliğine dayalı öğrenme tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde hangi materyalleri kullandıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok hikaye kitapları gibi yazılı

materyalleri, görsel materyalleri, slaytlar, eğitici videolar ve çizgi filmler gibi teknolojik materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin gözlem süresince, Ö1, hikaye kitapları, çizgi filmler, drama materyalleri ve şarkı kullanırken, Ö2, hikaye kitapları, kimlikli bebekler, şarkılar, kendi hazırladığı materyaller, değerlendirme kartları, çizgi filmler, görseller, drama materyalleri kullanmıştır. İki öğretmenin de en çok kullandığı materyalin hikaye kitapları olduğu görülmüştür. Gözlem sonucu elde edilen bulgular, yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarını destekler niteliktedir.

Akdemir (2012) araştırmasında, öğretmenlerin en çok kullandıkları materyallerin kolay ulaşılabilir materyaller olduğunu belirtmiştir ve elde ettiği sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Ders kitabı, çalışma kitabı, karton, yazılı kaynaklar, görsel materyaller, film, resim, fotoğraf, internet ve bilgisayar sınıf öğretmenlerinin en çok kullandıkları materyaller arasındadır sonucuna ulaşmıştır.

- Sınıfında gözlem yapılan iki öğretmenin sınıflarının fiziki durumları incelendiğinde, Ö1'in sınıfından, 2006 programına uygun öğeler bulunurken, Ö2'nin sınıfında, 2013 yılında güncellenen programa uygun olarak düzenlenmiştir. Ö2'nin "Ana Sınıflarında Düzen ve Etkili Mekan Kullanımı" eğitimi alması bu farklılığın nedeni olabilir. Bu durum Ö2'nin kendini geliştirmesi, yenilikleri takip edip uygulamaya gayret etmesi, Ö1'in ise öyle bir çabası olmamasından da kaynaklanabilir. İki öğretmenin sınıfında da öğrenme merkezleri arasında olmayan, öğrencilerin yanlış davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan masa ve sandalyelerden oluşan bir bölüm vardır. Ö1'in sınıfında bu bölüm sessiz köşe, Ö öğretmenin sınıfında ise barış masasıdır. Ö1'in sessiz köşe uygulaması ile öğrenciye ikinci tip ceza uygulanırken, Ö2'nin barış masası uygulaması ise öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirilip, değer kazandırılmakta olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu uygulamaları incelendiğinde, Ö1'in davranışçı yaklaşımın, Ö2'nin ise yapılandırmacı yaklaşımın etkisinde kaldığı söylenebilir. Ö1'in sınıfında eleştirel, öğrencilerin rahat hissetmediği bir sınıf ortamı olduğu söylenebilir. Bunun nedeni öğretmenin kendi kafasındaki doğruları öğrenci bulamadığında eleştirel olabilmesi, öğrencilerin yanlış davranışlarını kendisine yapılmış saygısızlık

olarak algıladığı için tepki göstermesi olabilir. Ö2'nin sınıfında hoşgörülü, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir sınıf atmosferi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin tutumları arasındaki farka Ö2'nin "Etkili İletişim ve Beden Dili" ile "Öfke Kontrolü ve Stresle Başa Çıkma" eğitimlerine katılmış olması da etkili olmuş olabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerine uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcılığı hakkında görüşleri sorulduğunda alınan cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümü uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünen öğretmenlere neden böyle düşündükleri sorulmuştur. Verilerin analizi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminin kalıcılığını öğrenci davranışlarını gözlemlene gibi değerlendirmeler sonucu görmektedir. Bunun dışında okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin yaşları küçük olduğu için bu yaşta öğretilen değerler kalıcı olur düşüncesine sahip oldukları için uyguladıkları eğitimin kalıcı olduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin yaşları, okul öncesi öğretmenleri tarafından, değerler eğitiminin kalıcılığını etkileyen olumlu bir faktör olarak görülürken, aynı zamanda öğretmenlerin değerler eğitiminde zorlanmasının nedenlerinden biri olarak da görülmektedir.

Yuvacı (2013) araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerde paylaşma, yardımlaşma davranışlarına, sözel ifadelerine, sorumluluk almalarına, sosyal yaşamdaki durumlarına, bireysel tutumlarına bakarak öğrettikleri değerlerin kalıcı olduğunu düşündüklerini belirleyerek benzer sonuçlara ulaşmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde ailenin rolü ile görüşleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ailenin değerler eğitiminin kalıcılığını etkilediğini düşünmektedirler. Bunun dışında öğretmenler ailenin ilk değerleri öğretme ve öğrenciye model olan bireylerden oluştuğu için de değerler eğitiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine göre ailenin öğrenciye yanlış değer öğretmesi, velide olmayan değeri öğrenciye öğretmenin zor olması gibi değerler eğitimini zorlaştıran etkileri de vardır. Bu veriler sonucunda okul öncesi öğretmenlerini ailenin değerler eğitiminde çok önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Elde edilen bulgular Erkuş (2012), Üner (2011), Kurtdede Fidan (2009), Yazar (2012), Akdemir (2012) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir.

Erkuş'un (2012) araştırmasının bu bulgularına göre, okul öncesi eğitimde ailede değerlerin pekiştirilmesi, aile katılımına dayalı okul-aile işbirliği, ailelerin bilinç düzeyleri ve çocuğun ailede bir takım değerleri alıp gelmesinin değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde etkili olduğu söylenmiştir.

Akdemir (2012) araştırmasında, öğretmenlerin değerler eğitiminden öncelikle ailenin sorumlu olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşmıştır.

Üner'in (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitiminde aile katılımının önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür.

Kurtdede Fidan (2009) araştırmasında, öğretmen adaylarının değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğu ve okul ve ailede verilen değerlerin çatıştığı görüşünde olduğunu, fakat öğretmen adayları okulda verilen değerlerin ailede pekiştiği ve değer öğretiminde okul aile işbirliğinin olduğunu düşündükleri sonucuna varmıştır.

Yazar'ın (2012) araştırmasının bulgularında, öğretmen adayları; ailenin değerler eğitiminde önemli bir rolü olduğunu ve öğretmen-veli işbirliğinin değerler eğitiminde önemli olduğunu ifade etmişlerdir..

- Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde aile ile işbirliği yapmak için neler yaptıkları sorulduğunda alınan cevaplara göre, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu değerler eğitiminde aile ile işbirliği yaparken aile katılımı etkinlikleri gibi ailenin aktif olarak sürece katıldığı etkinliklerden faydalanmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin velilerine bülten, broşür vb göndererek ailenin pasif olduğu çalışmalara da yer verilmektedir.

- Öğretmenlerin değerler eğitiminde aile ile işbirliği uygulamaları gözlemlendiğinde, Ö1'insınıfında,eve yapılan etkinlikleri veya ödevleri göndererekailerindeğerler eğitimine pasif olarak katılımını sağlarken, Ö2 öğretmenin sınıfında ise aile, eve bülten gönderilerek veya aile katılımları düzenlenerek, hem pasif hem de aktif olarak değerler eğitimi sürecine dahil edilmiştir. Ö2'nin aile ile daha yoğun bir işbirliği içinde olduğu söylenebilir.

Yuvacı (2013) araştırmasında, bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer bulgular elde etmiştir. Yuvacı'nın 2013 yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğu; Her değer için velilere projeler göndermeye çalışıyorum. Velileri okula davet ederek aileyi de eğitime katmayı hedefliyorum çünkü aile olmazsa olmaz ayağıdır görüşünde birleşmişlerdir.

- Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencilerle ilgili uygulamaları sorulduğunda alınan cevaplara göre, öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili sorun yaşayan öğrenciler ile bireysel çalışmalar, doğru davranışı pekiştirme gibi uygulamalar yaparak, aile ile işbirliği yapmak gibi dışsal destek alarak sorunu çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencisi olmadığını ifade etmiştir. Değerler eğitimi ile ilgili sorun yaşayan öğrencisi olmadığını söyleyen öğretmenlerin sorun yaşayan öğrencisi olmayabileceği gibi, öğretmenler bu sorunun farkında da olmayabilirler.

- Değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencilerle ilgili uygulamaları incelendiğinde, Ö1'in, ceza ve uyarı odaklı uygulama ile öğrenci davranışlarını değiştirmeye çalışırken, Ö2'nin, yapılandırmacı ve işbirliğine dayalı uygulama ile sorun yaşayan öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye çalıştığı söylenebilir. Bu uygulamalarının nedeni öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamaya çalışırken etkilendikleri disiplin anlayışı olabilir. Ö1, sınıfta düzeni eski disiplin anlayışı ile sağlamaya çalışırken, Ö2'nin, sınıfta düzeni yeni disiplin anlayışı ile sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Öğretmenlerin değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrenciler ile ilgili uygulamalarındaki farklılığa Ö2'nin "Etkili Öğretme, Sınıfta Pozitif Disiplin" eğitimi almış olması da etkili olmuş olabilir. İki öğretmenin öğrencilere karşı tutumları incelendiğinde Ö1'in sınıfında, karşılaştırma, ayırım, güvensizliğe dayalı bir uygulama varken, Ö2'nin sınıfında eşitlikçi, güven odaklı uygulama olduğu söylenebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda alınan cevaplar, okul öncesi öğretmenlerin, değerler eğitiminde en çok etkinlik bulamamak, kaynak ve materyal eksikliği gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bunun

dışında öğretmenlere göre ailenin işbirliği yapmaması, kavramların soyut olması da öğretmenlerin değerler eğitiminde sorun yaşanmasına neden olmaktadır.

Elde edilen bulgular Erkuş (2012), Üner (2011), Yiğittir ve Keleş (2011), Çengelci (2010), Baydar (2009), Türk (2009), Deveci ve Dal (2008), Tepecik (2008), Tokdemir (2007), Akbaş (2004)'ün araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir.

Erkuş (2012) yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde; öğrenci sayılarının fazlalığı, ailelerin yeterli bilinçte olmamaları, değerler öğretiminin sadece öğretmene bırakılması, ailelerin ilgisiz olmaları ve ailede değerlerin pekiştirilmemesi gibi sebeplerden dolayı güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yiğittir ve Keleş'in (2011) elde ettiği araştırma bulgularında, öğretmenlerin değer eğitimi sırasında daha çok medya, aile ve toplumun etkilerinden kaynaklanan olumsuzluklardan şikayetçi oldukları görülmüştür.

Üner (2011) araştırması ile okul öncesi eğitim programında değerlerin yeterince yer almaması, okulların yeterli materyallerin ve fiziksel donanımın yetersiz olmasının öğretmenleri zorladığı sonucuna ulaşmıştır.

Çengelci (2010) araştırmasında, öğretmenlerin değerler eğitiminin aile ve toplum tarafından desteklenmemesi, medyanın olumsuz etkisi gibi sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türk'ün (2009) araştırmasının sonucunda, ailelerin eğitim seviyesi, ailelerin çocuklarına zaman ayırmaması, okul-aile-öğretmen işbirliğinin tam olarak sağlanamaması, öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıkları, öğrencilerin karşısında yeterince olumlu örnek olmaması, değerler eğitiminin müfredat içerisinde tam olarak yerleşmemesi, öğrenci sayısının fazla olmasının etkili bir değerler eğitiminin verilmesini engelleyen faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

Baydar (2009) araştırmasında, ailenin sahip olduğu değerler, ailelerin öğrenim düzeyi, çevrenin olumsuz etkisi gibi etkenlerin değerler eğitiminde sorun yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Deveci ve Dal (2008) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunların başında okulda öğretilen değerlerle öğrencinin evde ve çevrede gördüklerinin örtüşmemesi gelmektedir.

Tepecik (2008) araştırmasında, ailelerin çocuklarına yeterli düzeyde sorumluluk eğitimi vermemelerinin, okulda kazanılan davranışların ailede ve çevrede tekrar edilmemesinin öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlar arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tokdemir'in (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin aileden yeterli davranışları kazanamaması, medyanın olumsuz etkisi, öğretmen ve idarecilerin değerleri yaşamıyor olması, ortak bir tutum ve değerlere sahip olmamak, ders kitaplarında değerlere yeterince yer verilmemesi, okulların alt yapı sorunları öğretmenlerin değerler eğitimi verirken zorlanmasına neden olmuştur sonucuna ulaşmıştır.

Akbaş (2004) araştırmasında, öğretmenlerin okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışması gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminin daha etkili yapılması için önerileri soruldu. Öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili meslektaşlarına aile ile işbirliği yapmalı, iyi bir model olmalı gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler ailelere ise değerler eğitimi desteklemesini önermektedir. Öğretmenlerin hem ailelere hem de öğretmenlere iş birliği yapmayı önermesi, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde öğretmen-veli ilişkilerine çok önem verdiğini gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'na öğretmenlere, ailelere eğitim verilmeli gibi önerilerde bulunmuşlardır. Milli Eğitim Bakanlığı'na yapılan bu öneriler öğretmenlerin hem kendilerinin hem de ailelerin değerler eğitimi konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda materyal, kitap, etkinlik ihtiyaçları hissettiği görülmektedir. Öğretmenler üniversitelere değerler eğitimi ile ilgili öğretmen adaylarına ders vermeleri, okul ve rehber öğretmenlere ise değerler eğitimi desteklemeleri gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Elde edilen bulgular Erkuş (2012), Yazar (2010), Türk (2009), Yiğittir ve Keleş (2011) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir.

Erkuş'un 2012 yılında yaptığı araştırmanın bu bulgularına göre, okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin daha yararlı olması için, ailelere ve öğretmenlere seminerler verilmesi, öğrenci sayılarının azaltılması, programda değerler eğitiminin daha fazla yer etmesi, okul-aile işbirliğinin yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yazar'ın 2010 yılında yaptığı araştırma sonuçlarında, İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında değer eğitiminin daha yararlı hale gelmesi için öğretmen- veli işbirliği, aile katılımı, aileler için eğitici seminerler ve öğretmenlerin eğitimi teması içinde yer alan hizmet içi seminerler olduğu saptanmıştır.

Yiğittir ve Keleş'in 2011 yılında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; ailelerin daha duyarlı olması, sadece sosyal bilgiler değil tüm derslerde değerler eğitimine daha fazla yer verilmesi gerektiği, çocuklara somut yaşantılar kazandırılması gerektiği, değerler eğitiminin okul öncesi eğitim ile başlanması gerektiği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak MEB'e, öğretmenlere, okul idarecilerine, ailelere, üniversitelere, akademisyenlere ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim verilmeli.
2. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları desteklenmeli.
3. Okul öncesi programında değerler eğitimine daha çok önem verilmeli.
4. Okul öncesi öğretmenlerin etkinliklerini paylaşabilecekleri bir platform oluşturulmalı.

5.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Öneriler

1. Öğretmenler yenilikleri takip etmeli, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalı.
2. Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminde aile ile işbirliği yapmalı.
3. Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi ile ilgili aileleri bilgilendirmeli.
4. Ailelerin değerler eğitimi sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamalı.
5. Öğrencilere değerleri uygulayan, yaşayan iyi bir model olmalı.
6. Öğrencilerin aktif olarak katılacağı değerler eğitimi etkinliklerine yer verilmeli.

5.2.3. Ailelere Öneriler

1. Aileler öncelikle çocuklarına değerleri yaşayan, uygulayan iyi birer model olmalılar.
2. Aileler çocuklarına küçük yaştan beri değerleri öğretmeliler.
3. Aileler değerler eğitimini desteklemeli.

5.3.4. Okul İdarecilerine Öneriler

1. Öğretmenlere değerler eğitiminde destek olunmalı.
2. İdareciler, öğretmenleri değerler eğitimi ile ilgili motive etmeli.

5.4.5. Üniversitelere Öneriler

1. Öğretmen adaylarına değerler eğitimi ile ilgili eğitim verilmeli.
2. Eğitim fakültelerinde, değerler eğitimini yaşayan, uygulayan, öğrencilere iyi bir model olacak öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim verilmesi.
3. Milli Eğitim Bakanlığı'na değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim içeriği hazırlanması konusunda yardımcı olunmalı.

5.5.6. Akademisyenlere Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde uygulamaya yönelik etkinliklerin, materyal örneklerinin bulunduğu kaynaklar hazırlanmalı.
2. Öğretmen adaylarına verilecek değerler eğitiminin içeriğinin uygulamalı olarak düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında zorlanmamalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi.

5.6.7. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Değerler eğitimde uygulamaya yönelik etkinliklerin, materyal örneklerinin oluşturulacağı çalışmalar yapılmalı.
2. Değerler eğitiminde öğretmenlerin uygulamalarının farklı açılardan incelendiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- XIV. Milli Eğitim Şurası (1993).
Web:http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021433_14_sura.pdf
adresinden 26 Temmuz 2014 tarihinde alınmıştır.
- XVIII. Milli Eğitim Şurası (1990).
Web:http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf
adresinden 14 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Açıkgöz, K. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2011). İlköğretim Okullarında Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler.20. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Adler, A. (2000). *Çocuk Eğitimi*. (Çev.: Kamuran Şipal), İstanbul, Cem Yayınları. (Eserin orijinali 1930'da yayımlandı).
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleştirme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Edt.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Öğretimi* (sayfa 335-360). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akdemir, S. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Görüşleri Ve Bunların Kazandırılmasına İlişkin Uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alpöge, G. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi*, Ankara: Bilgi Yayınevi
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. İstanbul: Ya – Pa Yayınları
- Arıkan, A. (2011). Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi Ve Kapsamı (Ünite.1). İçinde A. Arıkan (Ed). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. s.1-28.
- Artut, P. D. ve Tarım, K. (2004). Okul Öncesi Kubaşık Öğrenme Uygulamaları: Toplama İşlemine Yönelik Bir Uygulama Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,13(2), 1-10.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2005). *Dil Tarih Ve Coğrafya Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşileri İle İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. Z. (2012). *Ailede Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Gürler Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Bahar, H. İ. (2008). *Sosyoloji*. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK)Yayınları.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri Ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (Çev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı).
- Beil, B. (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk. Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?* (Çev. C. Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).
- Bekiroğlu, F. O. (2005). Ölçme Ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler Ve Portfolyo Kullanımı. *Edu7 Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 1. Cilt 1 sayfa 5 Web: http://egitim.clubs.bilkent.edu.tr/egitim%20dunyasi%20kariyer_files/EGITIMDE%20PORTFOLIO%20KULLANIMI.htm adresinden 20.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Berkowitz, M. W. (2002). The Science Of Character Education, Bridgin İn A New Era İn Character Education, İn William Damon (Eds.), *Hoover İnstutation Press*, P. 43-63.
- Bilir, Ş. ve Bal, S. (1989). *Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden Ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden İncelenmesi*. İstanbul: 6. Ya-Pa Semineri Kitapçığı.
- Bolay, S. H. (2007). Aşkın Değerler Buhranı, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri, İstanbul: DEM Yayınları.
- Bonnic, F. (2000). *A Caring And Sharing Environment Helps Teach Values İn Kindergarten Students*. Master's Action Reseach Project, Saint XavierUniversity and skylight Professional Development Field Based Master's Programme.
- Bottery, M. (2000). Values Education. In Ed. R. Bailey. *Teaching Values And Citizenship Across the Curriculum*. London: Kogan Page.
- Brewer, J.A. (2007). Introduction To Early Childhood Education, *In Preschool Through Primary Grades (Sixth Edition)*. Boston-U.S.A.: Pearson Education, Inc.
- Budumlu Akkiprik, G. (2007). *Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bulach, C.R. and Butler J.D. (2002). The Occurence Of Behaviors Associated With Sixteen Character Values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.
- Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2014). *Bursa Değerler Eğitimi Projesi*. <http://mustafakemalpasa.meb.gov.tr/www/bursa-il-milli-egitim-mudurlugu-degerler-egitimi-projesi-uygulamasi/icerik/316> adresinden 14 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coombs-Richardson, R., Tolson, H., Huang T., and Lee Y. (2009). Character Education: Lessons For Teaching Social And Emotional Compotence, *Children And Schools*, 31 (2), 71-78.

- Crowther, E. (1995). *An Independent School Library- Classroom-Parent Partnership Program To Encourage Respect, Responsibility, Courtesy, And Caring For Prekindergarten Through Eighth Grade*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED388964).
- Çağlar, A. (2005). Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi. İçinde M. Sevinç (Edt.). *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar İçinde* (2.cilt, s.304-310). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, *İlköğretim-Online*, 2 (2), 2003 sf. 28-34. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf?ref=ARK..> adresinden 5 Ağustos 2014 tarihinde alınmıştır.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Geliştirilmiş 6. Baskı. Bursa: Celepler Matbaacılık.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Soysan Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Edwards, C.P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4, 2-14.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1). 373-384
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (1996). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: SAGE Publications.
- Deveci, H. ve Ay, T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Deveci, H. ve Dal, S. (2008). Primary School Teachers' Opinions On The Efficacy Of Social Studies Program İn Value Gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3 (1), 1-11.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Dinç, B. (2012). Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Yeri Ve Önemi (Ünite.4). İçinde A. Arıkan (Edt.). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. s.73-92.
- Doğanay, A. (2009). Değerler Eğitimi. İçinde C. Öztürk (Edt.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (sayfa 225-256), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social And Emotional Competence: A Randomized Trial Of The Preschool "Paths" Curriculum. *The Journal Of Primary Prevention*, Vol. 28, No. 2, March.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, (1-2), 155-190.
- Edwards, J. (1996). Planning For Values Education İn The School Curriculum. In J. M. Halstead And M. J. Taylor (Eds). *Values Education And Education İn Values*. (P. 167-169). New York: Routledge Falmer.

- Engen P. and Kauchak D. (2001). *Educational Psychology: Windows On Classrooms*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem Ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2013). Karakter Eğitimi: Anne-Babalar İçin Stratejiler. *Çocuk Ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları* (S. 205-221). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Erdem, A. R. (2003). *Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler, Değerler Eğitim Dergisi, 1 (4)*.
- Erkuş, S. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Farris, P.J. (1996). *Teaching Bearing The Torch*. Madison: Brown Benchmark Publishers.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1971'de yayımlandı).
- Fisher, R. and Smith, P. B. (2004). Values And Organizational Justice: Performance-And Seniority-Based Allocation Criteria In The United Kingdom And Germany. *Journal Of Cross-Cultural Psychology, 35(6)*, 669– 688.
- Fixler, B. (2000). *A Caring And Sharing Environment Helps Teach Values In Kindergarten Students*, Sky Light Professional Development Field- Based Masters Program, Sant Xavier University, Chicago, Illinois.
- Fu, V.R., Stremmel, A.J. and Hill, L.T. (2002). *Teaching And Learning: Collaborative Exploration Of The Reggio Emilia Approach*. OH: Merrill Prentice Hall.
- Gatherer, W. A. (2004). *Pioneering Moral Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı, 29*, s.85-93.
- Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence on Elementary Students' Self- Esteem*. PhD Thesis. San Diego University.
- Given L. M. (Edt.) (2008). *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods* (Vols. 1&2). U.S.A Sage Publications.
- Gleen, C. L. (1998). What Real Education Requires. *Journal of Education, 180(3)*, 41-50.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev: E. Aksay ve B. Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Güney Gedik, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin Ve Öğrencilerine Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güngör, E. (1993). *Ahlak Psikolojisi Ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürkan, T. (2007). Öğretmen Nitelikleri, Görev Ve Sorumlulukları. İçinde A. Oktay ve Ö. Unutkan (Edt). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s.61-85). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler, *Milli Eğitim Dergisi, s. 164*, Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Halis, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*, Konya: Ceylan Yayınları

- Halstead, J. M.(1996).Values And Values Education In Schools. In J. M. Halstead And M. J. Taylor (Eds.), *Values In Education And Education In Values* (Ss.3-13). Oxon: Routledge Falmer.
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Headen, O. M. (2006). *A Description And Critical Examination Of The Character Education Program Offerings Within An Urban Elemantary School*. PhD Thesis. Loyala University, Chicago.
- Al-Hooli, A., and Al-Shammari, Z. (2009). Teaching And Learning Moral Values Through Kindergarten Curriculum. *Education*, 129(3), 382-399.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi Ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Web: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> adresinden 13.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Isaacs, D. (2001). *Character Building: A Guide For Parents And Teachers* (2nd Ed.). OR: Four Courts Press.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde Nitel Araştırma. *Eğitim Araştırmalar Dergisi*, s. 20.
- İmamoğlu, E., O., Karakitapoğlu, A. Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak Ve Cinsiyet Farkları, *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-22
- İnan, Z. (2012). Okulöncesi Eğitim Programında Değerler Eğitiminin Kapsamı(Ünite 5).İçinde A. Arıkan (Ed). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. s.95-122.
- İnci, E. (2009). *Erken Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Sosyo-Ekonomik Düzey, Yaş Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Jones, M. (2001). *Oyun Ve Çocuk*. (Çev., Ayda Çayır.) İstanbul: Kaknüs Yayıncılık. (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarının "Yapılandırmacı Öğrenme" Kavramı Bağlamında Eleştirisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXII* (1), 189-210.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. Ö. (2002). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi Ve Katılımları İle Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 Ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*.YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü, İstanbul.
- Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance Values And Morality In Schools And Youth Settings*, Allyn&Bacon Company, Massachusetts.
- Kızılcelik, S. and Erjem Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, Ankara: Atilla Kitabevi.
- Köknel, Ö, (2007). *Çatışan Değerlerimiz*, İstanbul: Altın Kitaplar.

- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan Ve Değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). *Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2 (2), 1-18. Web: <http://www.keg.aku.edu.tr/index.php/anasayfa/article/download/19/15> adresinden 4 Ağustos 2014 tarihinde alınmıştır.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri Ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikolojisi Dergisi*, Sayı:45, 59-76
- Lang, P. (1992). Towards And Understanding Of Affective Education: Lessons From The American Experience T. Lovat, R. Toomey & N. Clement(Eds.), *International Research Handbook On Values Education And Student Wellbeing* (s.91-110). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Leming, J. S. (1996). Teaching Values İn Social Studies Education, Past Practices And Current Trends. In Byron G. Massialas and Rodney F. Allen, (Eds.). *Crucial Issues In Teaching Social Studies*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, pp. 145-180.
- Lickona, T. (1992). *Educating For Character (How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The Return Of Character Education, *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T. (1997). The Teacher's Role İn Character Education. *Journal Of Education*, 179(2), Ss. 63-80
- Lipson, L. (2003). *Uygarlığın Ahlaki Bunalımları, Manevi Bir Erime mi? Yoksa İlerleme mi?* (Çev. J. Çam Yeşiltaş). İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları. (Eserin Orijinali 2000'de Yayımlandı).
- Marshall, C. and Rossman, G.B. (1999). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publication.
- MEB. (2005). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Web: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf adresinden 13 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- M.E.B. (2009). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. T.T.K.B.Öğretmenler Portalı. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules/php?name> adresinden 12.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2010). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlk Ders Genelgesi*. Sayı: 2010/53.
- MEB. (2011). *Öğretmenler El Kitabı, Öğretmen Görev Ve Sorumlulukları*. Web: www.ilkokuma.com/Ogretmen_El_Kitabi.htm. adresinden 13 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Web: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar09/06/965216/dosyalar/2013_03/01103525_mebokulncesetmprogrami2012.pdf adresinden 15.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=202> adresinden 20.07.2014 tarihinde alınmıştır.

- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research And Case Study Practices In Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mortorella, P. H. (2001). *Teaching Social Studies In Middle And Secondary Schools*. (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Mulkey, Y. J. (1997). The History of Character Education. *Journal of Physical Education*, 68(9), 3.
- Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2013). *Nilüfer Değerler Eğitimi Projesi (NILDEP)*. Web:http://nilufer16.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/02084048_yo776nergerson.pdf adresinden 14 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2003). Okul Öncesinde Temel Kavramlar, Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Ve Temel İlkeleri. *İçindeÖzel Öğretim Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Oktay, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri Ve Önemi. İçinde Ayla Oktay (Edt). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2004).Ağaç Yaşken Eğiliyor, Okul Öncesi Eğitim,*Görüş Dergisi*, TÜSİAD Yayınları, Haziran 2004 (s. 74-80).
- Önder, M. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-386.
- Öner, N.(1999). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özevin, B. (2006). Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. S. 49-69
- Özli Özdemir, Z. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Özmete, E. (2007). “Effect Gender On The Value Perception Of The Young: A Case Analysis”, *College Student Journal*, Vol.41, No.4, s.859- 871.
- Özguven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Özlem, D. (1998). Doğa Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Ayrımının Dünü Ve Bugünü Üzerine, *Toplum ve Bilim*, Sayı:76, 7-39
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi,Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:23, (13-23).
- Parlak yıldız, B. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Anasınıfı Programını Uygulamadaki Yeterlik Dereceleri*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pantley, E. (1999). *Perfect Parenting: The Dictionary of 1,000 Parenting Tips*. Contemporary Books, NTC/Contemporary Publishing, 4255 West Tonhy Avenue, Lincolnwood, IL 60646-1975.

- Patton, M.Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Paykoç, F. (2007). Affective Development Education And Values: The Turkish Case. N. P. Terzis (Ed.), *Education And Values In The Balkan Countries*. (p. 89-104). Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers S. A.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Print, M. (2009). Teaching About Political And Social Values. L.J. Saha& A.G. D workin (eds.). *International Handbook of Research on Teachersand Teaching* (s.1001-1014). New York:Springer Science.
- Poyraz, H. ve Dere, H, (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction To Social Research: Quantitative And Qualitative Approache* (2nd ed.). s. Sage.
- Raths, L. E., Harmin,M. and Simon,S. B.(1966). *Values And Teaching: Working With Values In The Classroom*. Ohio: Charles E. Merrill Books Inc.
- Rauth, M. and Bowers, G. R. (1986). Reactions To İnduction Articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature Of Human Value..*New York: The Free Press.
- Roopnarine, J. L. And Johnson, J. E. (2005). *Approach To Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Ryan, K., E. and Bohlin, K. (1999). *Building Character İn Schools*. California: Jossey-Bass İnc.,
- Santrock, J.W. (2001). *Child Development* (9th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Schweinhart, L. J. (1993). *What The High Scope Perry Preschool Study Reveals About Developmental Transitions And Contextual Challenges Of Ethnic Males*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371257).
- Selçuk, Ziya. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Selley, N. (1999). *The Art Of Constructivist Teaching In The Primary School*. London: David Fulton Publishers
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim*. Ankara: Erdem Matbaacılık.
- Simon, S. B., Howe, L.W. and Kirschenbaum, H. (1978). *Values Clarification: A Handbook Of Practical Strategies For Teachers And Students*. Newyork: A&WPublishers.
- Smyth, J.C. (1996). Environmental Values And Education. In J.M. Halstead Ve M.J. Taylor (Ed.). *Values İn Education And Education İn Values* London: Falmer Pres.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Straughan, R. (2000). *Can We Teach Children To Be Good?* Buckingham: Open University Pres.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J. and Johnson, P. J. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses And An Annotated Bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium Publication, No: 176. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED118465.pdf> adresinden 01.02.2014 tarihinde edinilmiştir.

- Stronge, J. H, Tucker, P. D. and Hindman, J. L. (2004). *Handbook For Qualities Of Effective Teachers*. Alexandria, USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Şahin, F. T. ve Unver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları Ve Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Şen, M. (2012). Okulöncesi Dönem Değerler Eğitiminde Öğretmenin Ve Okulun Rolü. İçinde A. Arıkan, *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şengül, T. (2005). Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışında Disiplin, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 166, Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Tarkoçin, S., Berketaş, D. ve Uyanık Balat, G. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Çocuklarla Olan İletişimlerinde Kullandıkları Değerlerin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul Öncesi Eğitiminde Hoşgörü Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, M. J. (1996). Voicing Their Values: Pupils' Moral And Cultural Experience. In J. M. Halstead And M. J. Taylor (Eds.). *Values Education And Education In Values*. (P. 121-142). New York:Routledge Falmer.
- Temel, Z.F. ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: YA-PA.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Thomas, R. S.(1992). *Values Education Discourse: A Classification Of Exemplars*. Phd Thesis. University Of Maryland College Park.
- Thompson, M. (2011). *Developing Moral Values İn Children: Observations From A Preschool*, Life Psychology IA, 19(2).
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler Ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Tokmak, N. (2009). *Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuğun Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (S.) 62.
- Tuğrul, B. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Kalite*, I. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.
- Tural, S. (1992). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*, Ankara: Ecdad Yayınları.
- Turner, T.N. (1999). *Essentials Of Elementary Social Studies*. (2nd. ed.). Boston: Allyn And Bacon.
- Türk, İ. (2009). *Değerler Eğitiminde Saygı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ural, M. (1986). *Ülkemizde Okulöncesi Eğitimin Yeri ve Önemi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B., ve Adak Özdemir, A. (2011). The Evaluation Of Parents' Views Related To Helping Pre-School Children Gain Some Universal Values. *Procedia Social And Behavioral Sciences* (15) 908-912.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi (Birinci Bölüm). İçinde Uyanık Balat, G. (Edt.) *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Ve Etkinlik Örnekleri* (s. 2-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık Balat, G. (2014). *Çocuklar Ve Değerler Eğitimi*. Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Çalıştayında sunuldu, İstanbul. Web: <http://www.kimpsikoloji.com/wp-content/uploads/2014/02/Do%C3%A7.-Dr.-G%C3%BClden-Uyan%C4%B1k-Balat-Okul-%C3%96ncesinde-De%C4%9Ferler-E%C4%9Fitimi.pdf> adresinden 28.08.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların Veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, No;301.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). *Aile Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar*, Aile Eğitimi. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları. Ankara, s. 80-89.
- Vessels, G. G. (1998). *Character And Community Development: A School Planning And Teacher Training Handbook*. Westport: Praeger Publishers.
- Veugelers, W. (2000). Difference Ways Of Teaching Values. *Education Review*, 52(1), 37-42.
- Veugelers, W. ve Henk Z. (2003). Values İn Teaching, Teachers And Teaching: Theory And Practice. *Educational Review*, Cilt 9, Sayı 4, s. 26-35.
- Weikart, D. P. and Hohmann, C. F. (1973). *Classification İn The High Scope Cognitive Curriculum*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED081483).
- Welton D. A. and Mallan J. T. (1999). *Children And Their World: Strategies For Teaching Social Studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Whitney, I.B. (1986). *The Status Of Values Education İn The Middle And Junior High Schools Of Tennessee*. Phd Thesis. Tennessee State University. USA.
- Wiley, L.S. (1998). *Comprehensive Character-Building Classroom*. USA: Longwood Communications
- William, D. (1999). The Moral Development Of Children. *Scientific American*. Vol: 281, 74-76.
- Woo, J.W. (2002). *Adapting Instruction To Accomodate Students İn Inclusive Settings* (4th ed.). NJ: MerrillPrentice Hall.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi, Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2009). Views Of Students' Parents Regarding Values Education İn Primary Education İn Turkey. *Paper Presented at International Conference on Primary Education*. Hong Kong.
- Yavuz, K. (1987). *Çocukta Dini Duygu Ve Düşüncenin Gelişmesi (7-22)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

- Yazar*, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Programının Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, Sayı:5, 61-68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2013). *Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okulda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(9), 207-223.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach Ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 19, 1-15.
- Yiğittir, S. ve Keleş, H. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:40, Sayı: 189, 144-154.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yukay, M. (2006). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişilerarası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunuldu. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi Değer Eğitimi Uygulayan Okullardan Seçilen Değerlerin Ve Etkinliklerin İncelenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Yuvacı, Z., Şafak, M. ve Şirin, N. (2013). Okulöncesi Çocuklarına Değer Eğitimi Verirken Davranış Geliştirme Merkezli Öğrenme Yöntemi Uygulayan Öğretmenlerin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 5, 122-135.
- Zeichner, K. M., and Tabachnick, B. R. (1981). Are The Effects Of University Teacher Education “Washed Out” By School Experience? *Journal Of Teacher Education*, 32(3), 7-11.
- Zembat, R. (1992). *Okul Öncesi Eğilim Kurumları'nda Yönetim Ve Yönetici Özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

EKLER**EK 1. MEB Onaylı İzin Formu**

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605.01/1482178

10/04/2014

Konu: Kübra KUZU'nun Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kübra KUZU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma" konulu tez çalışması isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 19/03/2014 tarih ve 9528 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kübra KUZU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma" konulu tez çalışması Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Gürsu ve Kestel İlçelerinde çalışan anaokulu öğretmenlerine ve Gürsu Anaokulu ile Nilüfer Gevher Hatun Anaokulunda uygulanmasına yönelik tez çalışması ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, öğretmen ve öğrenci görüşme formları aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ensar MANAV
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
10/04/2014

Mustafa BİLİCİ
İl Milli Eğitim Müdür V.

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

Yeni

Hükümet Konağı A Blok 16050 Osmangazi/BURSA
Elektronik Ağ: www.bursameb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İbrahim ATAMAN Şube Müdürü
Tel: (0 224) 256 70 00
Faks: (0 224) 256 66 80



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605.01/2199639

30/05/2014

Konu: Kübra KUZU'nun Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kübra KUZU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma" konulu tez çalışması için onay, 10/04/2014 tarihli ve 1482178 sayılı Müdürlük Onayı ile verilmişti. Kübra KUZU'nun 29/05/2014 tarihli ve 2153534 sayılı dilekçesinde araştırma izninin Gevher Hatun Anaokulu yerine Çalı İlkokulu anasınıfında uygulama yapmak istediği bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kübra KUZU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma" konulu tez çalışması Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Gürsu ve Kestel İlçelerinde çalışan anaokulu öğretmenlerine ve Gürsu Anaokulu ile Nilüfer Çalı ilkokulunda uygulanmasına yönelik tez çalışması ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, öğretmen ve öğrenci görüşme formları aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ensar MANAV
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
30/05/2014

Mustafa BİLİCİ
İl Milli Eğitim Müdür V.

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

Hükümet Konagi A Blok 16050 Osmangazi/BURSA
Elektronik Ağ: www.bursameb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İbrahim ATAMAN Şube Müdürü
Tel: (0 224) 256 70 00
Faks: (0 224) 256 66 80

Yeni

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım;

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri ve uygulamaları ile ilgili bilgi edinmek amacını taşımaktadır. Bu görüşmeden elde edilen bilgiler, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve araştırmanın bir bölümünü oluşturacaktır. Araştırmaya katılmada gönüllülük esastır ve görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamanız için araştırmada isimlerinize yer verilmeyecektir. Yarı yapılandırılmış görüşme 20 ile 40 dakika arasında sürecektir. Bu görüşmeden elde edilen bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacağından soruların cevaplandırılmasına göstereceğiniz ilgi ve samimiyet çalışmamızın geçerlilik ve güvenilirliğini arttıracaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Kübra KUZUİMZA

Uludağ Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.


I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyeti	
Yaşı	
Mezun Olduğu Okul	
Mezun Olduğu Program	
Lisans üstü eğitim durumu	
Mesleki Kıdemi	
Çalıştığı okul türü	() Bağımsız Anaokulu () Okul Öncesi
Değerler Eğitimi İle ilgili hizmet içi bir eğitim alıp almadığı	
Katıldığı Mesleki Gelişim Etkinlikleri (Hizmet içi eğitim, Kurs, Seminer ve Diğer Etkinlikler)	

II. BÖLÜM YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul Öncesi Eğitim Programında hangi değerler kazandırılmalıdır?
2. Öğrencilere değerleri kavratırken nasıl bir yol izliyorsunuz? Planlamadan uygulama ve değerlendirme sürecine ayrıntılı olarak örneklerle açıklar mısınız?
3. Okul öncesi eğitimde değerleri kazandırırken hangi yöntemlerden yararlanıyorsunuz?
4. Okul öncesi eğitimde değerleri kazandırırken kullandığınız materyaller var mı, varsa nelerdir?
5. Değerler eğitimine ilişkin gerçekleştirdiğiniz uygulamalarla öğrencilerde hangi değerlerin geliştiğini gözlemlediniz? Sizce bu değişiklikler kalıcı mı, neden?
6. Değerler Eğitimi ailenin etkileri nedir? Değerler eğitiminde aile ile işbirliği yapıyor musunuz, nasıl?
7. Değerler Eğitiminde yaşadığınız sorunları açıklar mısınız?
8. Öğrencilere hangi değerleri kazandırmada zorlandınız? Sizce bunun nedeni nedir?
9. Değerle ilgili sorun yaşayan öğrencilerle ilgili bu değerleri kazanmaları için nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?
10. Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Kübra		KUZU
Doğum Yeri ve Yılı	Bursa		01/08/1987
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce - Orta		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	2001	2005	Süleyman Çelebi Lisesi (Bursa)
Lisans	2005	2009	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2010	2015	Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum (lar)	Başlama - Ayrılma Yılı		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2009	2010	Hacımbey İlkokulu (Sakarya)
2.	2010	2013	Cemile Çopuroğlu İlkokulu (İstanbul)
3.	2013	-	Atatürk İlkokulu (Bursa)
Katıldığı Proje ve Toplantılar	21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Poster Sunum) 11. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı (Sözlü Sunum) Toplumsal Sürdürülebilirlik Bağlamında Değerler: Sosyal Bilgiler Programı Yoluyla Değer Eğitimi Uygulamaları (Tubitak Projesi/ Katılımcı)		
Yayınlar:			
Diğer:			
İletişim (e-posta):	Kubrakuzu16@gmail.com		
	Tarih	27/01/2015	
	İmza		
	Adı Soyadı	Kübra KUZU	

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Kübra KUZU
Tez Adı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması
Enstitü	Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Muammer Demirel
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum. <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum. 1 Yıl <input type="checkbox"/> 2 Yıl <input type="checkbox"/> 3 Yıl <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum.

Hazırlamış olduğum tezimden belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :01.12.2014

İmza :