

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**4. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ “DEĞERLER EĞİTİMİ” PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuba KUNDUROĞLU

**ANKARA
TEMMUZ 2010**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**4. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ “DEĞERLER EĞİTİMİ” PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç Dr. Cem BABADOĞAN

Tuba KUNDUROĞLU

**ANKARA
TEMMUZ 2010**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.



Başkan: Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOğAN
(Danışman)



¼ye: Doç. Dr. Fatma BIKMAZ



¼ye: Yrd. Doç. Dr. ¼mer KUTLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

07.2010

Prof. Dr. Nejla KURUL
Enstit¼ M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında sevginin, erdemin, hoőgörünün, iyi niyetin timsali herkesin katkısı vardır.

Yüksek lisans eğitiminin boyunca desteklerinden dolayı TUBİTAK'a çok teşekkür ediyorum. Programın uygulanması sırasında benimle yorulan emeklerine çok kıymet verdiğim sınıf öğretmeni uzman Sezgin İnal'a, verilerin çözümlenmesinde yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu ve Araç. Gör. Hatice Kumandaő'a teşekkürlerimi sunuyorum. İlk öğretmenlerim anneme, babama ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim aşamalarındaki tüm öğretmenlerime, değerli arkadaşlarıma... kendilerinden öğrendiğim her şey için çok teşekkür ediyorum.

Gerek yüksek lisans eğitiminin gerekse tez aşamasında her türlü yardımı ile en yorgun, telaőlı, kaygılı anlarımda beni yüreklendiren ve devam etme cesaretini bulduğum yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarımla, çabalarıma her zaman saygı gösteren ve her koşulda yanımda olup destekleyen kıymetli ailem, değerler eğitimi programını uygulama fırsatını veren sevgili çocuklar, sabırsızlıkla 'Teze ne zaman başlayacaksın, uygulamalar ne zaman, nasıl olacak, ne zaman bitecek?' diyen tüm yakınlarımla... Hepsine sevgi, saygı ve teşekkür borçluyum...

Çalıőmam boyunca desteğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğın'a da içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tuba KUNDUROĞLU

Temmuz 2010

4. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

KUNDUROĞLU, Tuba

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Program Geliştirme Programı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr.Cem BABADOĞAN

x+146 sayfa

Okullar çağın getirmiş olduğu durumlar karşısında öğrencilere iyi tercihler yapabilmeleri için yeni davranışlar gösterebilmeli ve çeşitli amaçlar belirleyebilmelerine yardımcı olmalıdır. Eğitim doğal ve kaçınılmaz bir şekilde insanın amaçları ve değerleri ile ilgili bir konudur. Değerler bireylerin davranışlarına ve tercihlerine yön verir. Eğitim en genel tanımıyla bireyde kendi yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci ise; bireylerin davranışlarına yön vermede onların değerler sistemlerinin incelenmesi ve onlara değerler eğitiminin verilmesi eğitimde önemli bir yer tutar. Toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır. Değerler toplum için değerlidir, değerlere uygun davranan insanlar da toplumun gözünde değerlidir.

Eğitim öğretimin amaçlarından birisi de “Duyuşsal davranışların kazandırılması” olmasına rağmen bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Eğitimin sadece bilişsel düzeyde olması eksik kalması ve işlevini yerine getirememesi demektir. Günlük yaşamda toplumsal ilişkilerde ortaya çıkan sorunlarda çözümün önemli bir parçası olarak görülen çeşitli evrensel değerlerin, uygun yapılandırılmış değerler eğitimi programlarıyla geliştirilebildiği, ilgili literatürde araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”nın (FBDEP) 10-11 yaşındaki 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiği sınanmıştır. İlköğretim düzeyine fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile bütünleştirilerek oluşturulmuş değerler eğitimi programının uygulama sürecine katılan öğrencilerin,

bu sürece katılmayan öğrencilere göre, programda belirlenen değerlere ilişkin kazanım düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır.

Araştırma modeli, ön test - son test deney kontrol gruplu desene dayalı bir araştırmadır. Deney ve kontrol grubu, Ankara ilinde bir devlet okuluna devam eden 70 (35 deney, 35 kontrol) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları deneysel koşula yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Bu araştırmada bağımsız değişken (deneysel işlem), deney grubuna 6 hafta süreyle uygulanan “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”dır. MEB ilköğretim 4. ve 5. sınıflar Fen ve Teknoloji Öğretim Programı kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler ve uzmanlardan elde edilen görüşler göz önüne alınarak İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı’nda yer alacak değerler *açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak* olarak belirlenmiştir. Programda çeşitli evrensel değerlerin kazandırılmasının yanı sıra öğrencilere bu değerlere uygun davranılmadığında oluşacak durumların olumsuz sonuçları üzerinde de düşünmeleri hedeflenmiştir. Program tasarımında, değer analizi ve Kohlberg’in ahlaki ikilem yaklaşımı temel alınmıştır. Programda bu yaklaşım doğrultusunda, ahlaki ikilem öyküleri kullanılmıştır. Programın uygulanması sırasında ele alınan hiçbir değer öğrenciye dayatmaya çalışılmamıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara doğru ya da yanlış şeklinde dönütler verilmemiş, olması gereken ya da gerekmeyen durumlar belirtilmemiş, değerlerini kendilerinin oluşturması sağlanmıştır.

Bu araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ikilem durumları formu kullanılmıştır. Öğrencilerin öyküdeki durumla ilgili verdikleri kendilerine uygun olan yanıtlarını ve programda ele alınan değerlerin kendileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla oluşturulmuş bu formda; araştırmanın konusu olan üç değer her birine ilişkin ikilem durumları bulunmaktadır. Pilot çalışmada öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar analiz edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler yapılmış, vermiş oldukları cevapları görüşmelerde teyit ettikleri görülmüştür. Form uzman görüşüne sunulmuş ve son halini almıştır.

Ön test ve son test verileri toplandıktan sonra; değerlendirilmek istenen her değer için sorulmuş olan soruların ortalamaları alınmıştır. Yapılan her analizde bu ortalamalar ayrı ayrı işleme tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler SPSS istatistik paket programına girilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin programda yer alan değerlere ilişkin öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılması için Mann Whitney U Test grupların tekrarlı ölçümlerinin karşılaştırılması için ise Wilcoxon Test uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde “betimsel analiz tekniği” kullanılmıştır. Verilerin her biri ilgili olduğu değere ilişkin davranma, ilgili olduğu değere ilişkin davranmama, kararsız olma ve diğer seçenekleri altında toplanmış ve bu yönde tablolandırılmıştır. Öntest ve sontestte elde edilen veriler öğrenci bazında incelenmiştir. Düzenlenen veriler tanımlanarak gerekli yerlerde katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla ve alan yazınla desteklenmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, katılımcılar D1, ,....., D35 ve K1, ,....., K35 olarak tanımlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; öğrencilerin, verilen eğitimin programda yer alan değerlere ilişkin kazanımlara sahip olma düzeylerinin anlamlı bir şekilde artmasını sağladığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre değerlere ilişkin ikilem durumları formunun öntest ve sontest ortalamalarındaki farkın deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Formun alt boyutları olan açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerleri ile ilgili ortalamalar da deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine farklılaşmaktadır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öntest sontest ortalamaları arasında da sontest lehine fark vardır. Deney ve kontrol grubundan elde edilen nitel veriler de, yukarıda belirtilen nicel verileri desteklemekte, bilişsel davranışlar açısından deney grubunun kontrol grubundan farklılığını ve deney grubunun ön ve sontestleri arasındaki farklılığı açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: değerler eğitimi, eğitim programı, fen ve teknoloji

SUMMARY

THE EFFECTIVENESS OF ‘VALUES EDUCATION’ PROGRAM INTEGRATED WITH THE 4th GRADE SCIENCE AND TECHNOLOGY INSTRUCTIONAL PROGRAM

KUNDUROĞLU, Tuba

Master’s Degree, Curriculum Development Program

Department of Curriculum Studies

Advisor: Assist.Prof. Dr. Cem BABADOĞAN

xii+146 sayfa

Schools should teach students alternative behaviors in order to make the right choices within the new circumstances of the present era, should be able to equip them with strategies that will help decide on new alternatives, and should support them in determining various goals. Education is naturally and inevitably directly related with a person’s goals and values. Values lead one’s preferences and behaviors. If education is broadly defined as the process leading an individual to behavior change through experience, then it wouldn’t be wrong to state that instructing individuals about value education and examining their value systems during behavior change is an indispensable part of education. Social values are of crucial importance for an individual’s life.

Although one of the purposes of education is to “furnish students with affective behaviors”, literature review yields a limited number of studies on this. Educating people on only cognitive level is incomplete and not functional. Analysis of related literature reveals that various universal values considered as a significant part of solution for the problems arising daily in social relations can be improved through suitably structured value education programs.

This study assesses the effectiveness of “Values Education Program Integrated with the 4th Grade Science and Technology Course”—developed by the researcher—over students between 10 and 11 years of age. Both qualitative and quantitative research designs have been used in this study, which compares students’ level of achievement regarding the values set in the program with those of other students who did not join the application of the value education program integrated with the 4th grade science and technology course.

This study is based on the research model where pretest, posttest, and experimental and control groups are employed. Experimental and control groups contain 70 (35 experiment, 35 control) students studying at a state school in Ankara. Students in both groups were determined randomly. The independent variable in this study is the “Values Education Program Integrated with the 4th Grade Science and Technology Course” administered to the experimental group for 6 weeks. The curriculum targets in the 4th and 5th grade Science and Technology Instructional Program -defined by the Ministry of National Education- and experts’ opinions shed light on the values set as goals within the value education program integrated with the 4th grade science and technology course. These values are being open-minded, unbiased, and scientific. The purpose of the program is not only to gain students some universal values, but also encourage them to think about the consequences that may emerge if they don’t comply with these values. Value analysis and Kohlberg moral dilemma approach served as the basis during program design. Accordingly, the program employs some moral stories with dilemmas. None of the values was imposed on the students during administering the program. Students’ responds were not fed back as right or wrong, nothing was said about what should or should not be done, and students were left alone in creating their own values.

Developed by the researcher, dilemma forms were utilized as an assessment tool in this study. Designed to elicit students’ responds to the situations in the stories and to determine the influence of values included in the program over the students, this form contains dilemmatic stories regarding each of three values. Necessary arrangements were carried out after the analysis of students’ responds obtained in a pilot study. Besides, interviews with students were conducted, and their responds were found to be consistent. Afterwards, the form was finalized following a consult with the experts.

After collecting pretest and posttest data, the means of questions asked to assess each value were calculated. Mann Whitney U Test was employed to compare the mean scores of pretest and posttest responds given by students in the experimental and the control groups while Wilcoxon Test was used in order to

compare the groups in terms of repeated assessment. Moreover, “descriptive analysis” was conducted for the qualitative data of the study. Each data was grouped and tabulated under behaving compatibly with the value, behaving incompatibly with the value, being indecisive, and others. Data obtained for the pretest and posttest was analyzed separately for each student. Organized data was defined and supported by the literature and direct quotes from the study where necessary. Since the participants were confidential, they were assigned codes like E1, E2....E₃₅ and C₁, ,....., C₃₅. (E: experimental, C: Control)

Findings have revealed that the program has led to significant improvements in terms of the values included in the program. The difference between the pretest and posttest means of the experimental group for the dilemma forms has been found to be statistically more significant than that of the control group. Furthermore, comparison of the means regarding the values targeted in the program (being open-minded, unbiased, and scientific) also indicates a meaningful difference between the experimental and the control group. Moreover, the comparison between the pretest and posttest results of the students in the experimental group also indicates a positive gain. In addition, the qualitative data obtained from both the experimental and the control group supports the aforementioned quantitative data, and explains the difference between the experimental and the control group in terms of cognitive behavior and the difference between the pretest and posttest results of the experimental group.

Key Words: values education, educational program, science and technology.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Problem.....	4
Amaç.....	7
Önem.....	8
Sınırlılıklar.....	9
Kısaltmalar.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Eğitimde Duyuşsal Davranışlar	9
Değerler	11
Değer Sınıflandırmaları	13
Değerler Öğretiminde Yaklaşımlar.....	14
Türk Millî Eğitimnin Genel Amaçlarında Değerler.....	17
Öğretim Programları ve Değerler.....	18
Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Değerler.....	19
Fen ve Teknoloji Dersi ve Değerler Eğitiminin Önemi.....	22
İlgili Araştırmalar.....	23
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	30
Araştırma Modeli	30
Araştırma Grubu.....	31
Veri Toplama Araçları	32
Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş “Değerler Eğitim”i Programı	33
Değerlerle İlgili İkilem Durumları Formu	36
Deneysel İşlem	40
Verilerin Çözümlemesi.....	41
BÖLÜM III	
BULGULAR ve YORUM.....	43
Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	43
İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
BÖLÜM IV	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	111
Sonuç.....	111
Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	123

ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1. İlköğretim 4. Sınıf düzeyi için “tutum ve değer” kazanımları.....	21
Çizelge 2. Program Uygulanmadan Önce Akademik Başarı Düzeylerinin Gruba Göre Mann Whitney U testi.....	31
Çizelge 3. MEB ilköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki değerlerin ilköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programıyla bütünleştirilmiş” değerler eğitimi “ programında belirlenen değerlerdeki karşılık listesi.....	34
Çizelge 4. “Fen ve teknoloji öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı” na ait kazanımlar.....	36
Çizelge 5. Geçerlik ve güvenilirlik konusunda nicel ve nitel araştırmada kabul gören kavramların karşılaştırılması.....	38
Çizelge 6. Deney ve kontrol grubu açık fikirli olmak değerine ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	44
Çizelge 7. Deney ve kontrol grubu önyargısız olmak değerine ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	45
Çizelge 8. Deney ve kontrol grubu bilimsel olma değerine ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	47
Çizelge 9. Deney ve kontrol grubuna ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	48
Çizelge 10. Deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin açık fikirli olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri.....	50
Çizelge 11. Deney ve kontrol grubu açık fikirli olma değerine ilişkin sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	51
Çizelge 12. Deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin önyargısız olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri.....	53
Çizelge 13. Deney ve kontrol grubu önyargılı olma değerine ilişkin sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	52
Çizelge14. Deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin bilimsel olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri.....	56
Çizelge15. Deney ve kontrol grubu bilimsel olmak değerine ilişkin sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	57
Çizelge16. Deney ve kontrol grubuna ilişkin toplam sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	59
Çizelge17. Deney grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak öntest-sontest sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi.....	65
Çizelge18. Deney grubunda yer alan öğrencilerin önyargısız olma öntest-sontest sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi.....	70

ÇİZELGELER LİSTESİ

(Devam)

Sayfa

Çizelge 19	Deney grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi yorumlama öntest- sontest sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar Testi..	74
Çizelge 20	Deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar Testi.....	75
Çizelge 21	Açık fikirli olma ile ilgili birinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	76
Çizelge 22.	Açık fikirli olma ile ilgili ikinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	80
Çizelge 23.	Açık fikirli olma ile ilgili üçüncü ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	84
Çizelge 24.	Önyargısız olmak ile ilgili birinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler	88
Çizelge 25.	Önyargısız olmak ile ilgili ikinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	91
Çizelge 26.	Önyargısız olmak ile ilgili üçüncü ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	95
Çizelge 27.	Bilimsel olmak ile ilgili birinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	100
Çizelge 28.	Bilimsel olmak ile ilgili ikinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	104
Çizelge 29.	Bilimsel olmak ile ilgili üçüncü ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler.....	107

GRAFİKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 1. Açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol gruplarının öntest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı	44
Grafik 4. Açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol gruplarının sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı	52
Grafik 2. Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol gruplarının öntest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı.....	46
Grafik 5. Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol gruplarının sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı.....	55
Grafik 3. Bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol gruplarının öntest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı.....	48
Grafik 6. Bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol gruplarının sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı	58
Grafik 7. Açık fikirli olmak değerine ilişkin soruların yanıt seçeneklerinin öğrenci sayısına göre öntest ve sontest dağılımları.....	61
Grafik 8. Açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımların deney grubu öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı..	62
Grafik 9. Deney grubundaki öğrencilerin açık fikirli olma değerine ilişkin kazanımların öğrenci bazında öntest ve sontest kazanım yüzdeleri	63
Grafik10. Önyargısız olmak değerine ilişkin soruların yanıt seçeneklerinin öğrenci sayısına göre öntest ve sontest dağılımları.....	66
Grafik11. Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımların öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı.....	67
Grafik12. Deney grubundaki öğrencilerin önyargısız olma değerine ilişkin kazanımların öğrenci bazında öntest ve sontest kazanım yüzdeleri	70
Grafik13. Bilimsel olmak değerine ilişkin soruların yanıt seçeneklerinin öğrenci sayısına göre öntest-sontest dağılımları.....	70
Grafik14. Bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımların deney grubu öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı..	72
Grafik15. Deney grubundaki öğrencilerim bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımların öğrenci bazında öntest ve sontest kazanım yüzdeleri	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

21. yüzyılda tüm dünyada bilim ve teknolojinin tartışmasız üstünlük kurduğu bir bilişim kültürü yaşanmaktadır. İnsanlar modern dünyayı anlamak ve bu dünyanın bir parçası olabilmek için hızla yenilenen bilgiyi izlemek ve bilimsel düşünmeyi öğrenmek zorundadırlar.

Bilginin katlanarak arttığı ve kısa zamanda tüketilerek eskidiği, iletişim ve ulaşım olanaklarının çoğaldığı bilişim kültürü insan hayatının kolaylaştıran birçok yönünün yanı sıra insanların yalnızlaşması, daha çok strese girmesi ve psikolojik olarak çökmesi gibi yönleri ile de tartışılmaktadır (Tokdemir, 2007).

Bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler, insanoğlunun refahını artırmış ancak kültürel boyutta değerleri önemli çıkmazlarla karşı karşıya getirmiştir. Bu olumsuz değişimler toplumun yapısını bozar hale gelmiştir (Akbaş, 2004). Toplumsal bir kurum olan okullar da bu durumdan etkilenmektedir. Okullarda öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimde sorunlar ortaya çıkmakta ve öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları, kendini denetleyememeleri, yalnızca kişisel çıkarlarını ön planda tutmaları gibi olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır. Bu nedenlerle bireylere çeşitli sorunların çözümünde birtakım tutumların ve değerlerin kazandırılması önem taşımaktadır. Bireylerin elde ettikleri bilgiyi neden öğrendiklerini ve günlük yaşamda yapıcı bir şekilde insanlığın ve doğanın yararına nasıl kullanacaklarını anlamaya gereksinimleri vardır.

Bilginin değer yargılarıyla geliştirilmesi söz konusu olduğunda en önemli dayanak eğitimidir. Ne de olsa genç zihinleri eğitme konusunda en önemli yükü eğitimciler ve yetkili eğitim kurumları üstlenmiş durumdadır (Gardner, 2006).

Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre farklı tanımlanabilir. İdealistler eğitimi, Tanrı'ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, realistler insanı toplumun başat dengelerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, pragmatistler yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci varoluşçular ise, insanı sınır durumuna getirme süreci olarak tanımlar (Sönmez, 1994). Ertürk (1972) eğitimi bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak tanımlar. Sarı (2005) tarafından yapılan tanımda eğitim, insanın dolayısıyla toplumun yetiştirilmesi sürecidir.

Topluma katılan bireyin kişiliği kültürleme yoluyla belirlenir. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara geçirir. Bu kültürleme ailede, sokakta, işyerinde her türlü merasimde bilinçli ya da bilinç dışı oluşan öğrenmeleri kapsar (Fidan, 1996:4). Senemoğlu' na (2004) göre eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim) isterse gelişi güzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı çevrede yapılsın (informal eğitim), istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Formal ya da informal eğitim yoluyla kazanılan kopya çekme, verilen görevi yerine getirmeme, kendisine yapılan eleştirilere katlanamama, yardıma gereksinimi olana yardım etmeme gibi çeşitli değerlerin göstergeleri olan bu tür istenmedik davranışlar da eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. Buna göre, eğiticilerin amacı ise, eğitim sürecinde istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek hatta ortadan kaldırmak ve geçerli öğrenmeleri sağlamaktır.

Eğitim hizmetinin en genel ve belirli amacı çocukların ve gençlerin toplumun yaşamına sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Kültüre uyumda genel, evrensel, denenmiş ve yerleşmiş değerlerin öğretilmesi genel ğretimi teşkil eder. Bunlar toplumda herkesin öğrenmesi ve bilmesi gereken bilgi, beceri ve ahlaki öğeleri içine alır. Bu bilgi birikimi bireyi ve toplumu iyiliğe gtrcdr. Bu uyum tam anlamıyla gerçekleşmezse insanlar arasında anlaşmazlıklar ve iletişim güçlükleri doğacaktır (Varış, 1998:81). Bu nedenle devletler kurumlar oluşturmuş ve iyi insan, görev ve sorumluluklarını bilen toplumla uyumlu vatandaş ve çağın gereklerine uygun işgücü yetiştirmeye çalışmıştır. Bu durum okullara çeşitli görevler yüklemiştir. Ryan ve Bohlin'e (1999) göre (Akt: Dilmaç, 2007); okullar

yeni neslin alışkanlıklarını, tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Okullar çağın getirmiş olduğu durumlar karşısında öğrencilere iyi tercihler yapabilmek için alternatif davranışlar gösterebilmeli, yeni alternatifler seçecek stratejiler öğretebilmeli ve çeşitli amaçlar belirleyebilmelerine yardımcı olmalıdır. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir.

Eğitim doğal ve kaçınılmaz bir şekilde insanın amaçları ve değerleri ile ilgili bir konudur diyen Gardner'a (2006) göre hangi bilgi ve becerilerin önemli olduğunu bilmeyen, sonunda ortaya çıkacak kişinin sahip olması gereken özellikler konusunda herhangi bir fikri olmayan bir kişi eğitim sistemini geliştiremez. Örneğin sınav sonuçları açısından uluslararası karşılaştırmalarda ön sıralarda yer almak gibi bir hedefi boş bir hedef olarak nitelenmekte ve eğitim hedefleri oluşturmak kolay değildir demektedir.

Eğitimin genel hedefleri toplumdan topluma değişir ve toplumun kültüründen etkilenir. Ancak genel hedefler aynı zamanda toplumun ulaşmak istediği noktayı da tanımlayıcı niteliktedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin genel amaçları o memlekette yapılacak olan bir toplum analizine dayanır. Genel hedefler, birey ve toplumun refahı arasında denge kurmalı, ekonomik kalkınmanın ve demokratik hayatın gerçekleşmesini sağlamalıdır (Varış, 1998:87). Bu genel hedeflere ulaşmak için eğitimin her kademesinde bilgi, beceri, tutum ve değer kazanımları oluşturulur. Bir ülkenin eğitimde oluşturduğu hedeflerin o topluma uygunluğu ve hedeflere ulaşılma düzeyleri, o toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir yer tutar. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde yer bulan bu bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının test edilmeye gereksinimi vardır.

Gerek örgün, gerekse yaygın eğitim kurumlarındaki eğitimin niteliğinin artırılması, büyük ölçüde uygulanan programlara bağlıdır. Birey, toplum ve bilim alanındaki gereksinim ve değişimler dikkate alınarak, programlarda meydana gelen aksaklık ve eksikliklerin giderilmesi; kısaca, sürekli yapılan program geliştirme çalışmaları, eğitimin niteliğinin olumlu yönde gelişmesine hizmet etmektedir (Erden, 1998:3).

Eğitim programının başarılı olabilmesi için bütün öğrencilerin programda öngörülen hedeflere ulaşmış olması gerekir. Ancak, bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, program uygulandıktan sonra, aksayan öğelerin olup olmadığı, varsa bunların nelerden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesine gereksinim duyulur. Program değerlendirme süreci: veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşmaktadır (Demirel, 2006:177).

Problem

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin öğretim programlarında planlı bir şekilde yer alması, bu hedeflerin kazandırılıp kazandırılmadığının değerlendirilmesi ve bu sonuçların program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması beklenir. Ancak Bacanlı'nın (2006) da belirttiği gibi genel olarak tüm eğitim aşamalarında duyuşsal hedeflere öğretilimsel amaçlar arasında oldukça az yer verilmektedir. Bu da duyuşsal hedeflerin ihmal edilmeleri sonucunu doğurmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde; eğitim programlarının ünite kazanımları olabildiğince bilişsel hedeflerden oluşturulmuştur. Öğretim programlarının bilişsel boyutu duyuşsal ve psikomotor boyutlarından fazlasıyla baskındır. Bununla birlikte sınırlı olarak duyuşsal ve psikomotor davranışlar da kazandırılmak istenmektedir. Özellikle sözel ağırlıklı derslerin öğretim programlarında bazı duyuşsal davranışlar ünite içerikleriyle bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda Tokdemir' in (2007) de belirttiği gibi; duyuşsal öğrenme, ilköğretimde davranış notu, davranış gelişimi başlığı altında izlenmeye çalışılmaktadır. Örneğın fen ve teknoloji dersinde çevre duyarlılığı, fen bilgisine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışların; ya da sosyal bilgiler dersinde ulusunu, vatanını sevme gibi davranışların öğretmen tarafından puanlanması duyuşsal öğretim çalışmalarını oluşturmaktadır.

Duyuşsal öğretim çalışmalarının programlarda bu biçimde yer almasına karşın, duyuşsal davranışların planlı bir biçimde kazandırılmasının ve bu davranışların kazandırılıp kazandırılmadığının ölçülmesinin eğitim programlarında

yer almadığı söylenebilir. Okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyleri devamlı kontrol edilirken duyuşsal davranış öğretimi ihmal edilmektedir.

Bacanlı (2006) eğitimde duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesinin nedenlerini şöyle belirtmiştir:

- ✓ Öğrencilere hangi duyuşsal hedeflerin kazandırılacağı hususunda uzlaşmanın zor olması,
- ✓ Bilişsel alanda kolay hedef yazabilirken ve bunları kolay değerlendirebilme imkânı varken duyuşsal alanda hem hedef yazma, hem de bu hedefleri değerlendirme konusunda problemlerin oluşması, duyuşsal hedeflerin somutlaştırılmasının (işlevsel bir şekilde tanımlanmasının) zorluğu,
- ✓ Duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinin uzun süreceğinin düşünülmesi,
- ✓ Duyuşsal hedeflerin öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor olması,
- ✓ Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin zor olması,
- ✓ Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin alışılmış başarı anlayışının dışında olması ve duyuşsal uygulamalarda kullanılan tekniklerin esasen klinik ortamlardan alınmış olması.

Bloom (1995) da belirli bir öğrenme–öğretme sürecinden geçmiş bireylerin bazılarında, duyuşsal öğrenmeler yönünden değişiklikler gözlemlenirken, bazılarında bu değişiklikler gözlenemediğini belirtmektedir. Bacanlı (2006) tüm bu nedenlerde şu ya da bu biçimde haklılık payının olduğunu ama yine de bunların hiçbirinin duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesini tam olarak mazur gösteremeyeceğini ve onu telafi edemeyeceğini ifade etmektedir. Tarihte informal ya da formal, insanın eğitime bakıldığında zihinsel ve bedensel eğitime ve gelişime önem verildiği görülür. Kılıç (2002) da eğitim denince yalnızca zihinsel eğitimin akla geldiğini belirtmektedir. Fakat eğitim bilgidен ibaret değildir. Duyuşsal alan eğitimi de daha çok önemsenip programlarda gerektiği kadar yer almayı hak etmektedir. İlgili çalışmaların yapılmaması bu alanın gelişmemesi sonucunu doğurur.

Eğitim ğretimin amaçlarından birisi de “Duyuşsal davranışların kazandırılması” olmasına rağmen bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden birisi olarak, duyuşsal boyutun doğrudan llmemesi gösterilebilir (Yazıcıoğlu, Semerci ve Semerci, 2000: 334). Eğitimin sadece bilişsel düzeyde olması eksik kalması ve işlevini yerine getirememesi demektir. Gardner’ ın da (2006) belirttiği gibi yeterli bir eğitimin temelini oluşturan tek şey bilgi değildir. Bireylerin bir sınıfta ya da bir işte nasıl davranacağını, ne yapacağını bilim değil, kişilerin değer sistemleri belirler. Eğitimin gelecekte sadece bilim ve teknoloji üzerinde yoğunlaşması gerektiğini düşünmek kolaycı ama tehlikeli bir bakış açısıdır.

Demokratik toplumlarda eğitim kurumları bilişsel ve psikomotor amaçların yanı sıra insanı insan yapan değerleri de içermelidir. Değerlerden arınarak tümüyle teknolojik olmaya çalışmak ya da yalnızca geleneksel ve alışlageliş değerlere tutunmak toplumda karmaşaya neden olacaktır. Eğitim en azından iyi bir insan, iyi bir yaşam ve iyi bir toplum oluşturmada yolunda gösterilen kısmi bir çaba olarak görülmek zorundadır (Maslow, 1996:68-74, Akt: Akbaş, 2004).

Değerler bireylerin davranışlarına ve tercihlerine yön verir. Eğitim en genel tanımıyla bireyde kendi yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci ise; bireylerin davranışlarına yön vermede onların değerler sistemlerinin incelenmesi ve onlara değerler eğitiminin verilmesi eğitimde önemli bir yer tutar. Yine eğitimin en genel amaçları arasında bireyin toplumla uyum içerisinde olmasını ve yaşantısında karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmesini sağlamak yer alır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öncelikle bireylerin önemli problemlerinin belirlenmesi gerekir. Başaran’ın da (2004) belirttiği gibi bireylerin benimsedikleri değerler hakkında güvenilir bilgileri dikkate almadan o kişilerin çeşitli problemlerini belirlemek, anlamak ve yorumlamak; onların bu konuda zmler üretebilir hale gelmelerini sağlamak zordur.

Değerler eğitimi sürecinde ve sonunda öğrencilerin kazandıkları, geliştirdikleri değerler, sonuçta yine aileleri ve diğer yakın çevrelerindeki gruplar başta olmak üzere tüm toplumu etkileyecektir. Gardner’ın da (2006) belirttiği gibi; bilim, değerlerle tamamlanması gereken bir bilgi kaynağıdır. Yalnızca kişisel

çıkarları peşinde koşmayı; mirasçılara bırakacakları gezegeni ve içinde yaşadıkları toplumu tutkuyla umursayan vatandaşları nasıl yetiştireceğimiz göz ardı edilmemelidir.

Değerler aileden başlayan ve kurumlarda devam ettirilen eğitimle çocuklara kazandırılmalıdır. Son yıllarda hızla yok olmaya doğru giden değerlerimizi korumak, çocuklarımıza daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak anne babaların ve eğitimcilerin temel görevleridir (Gökçek, 2007).

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”nın etkililiğini incelemektir. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki denenceler sınanacaktır.

1. “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı” uygulanan deney grubundaki öğrencilerin
 - a. *açık fikirli olmak* değerine ilişkin öntest ortalamaları
 - b. *önyargısız olmak* değerine ilişkin öntest ortalamaları
 - c. *bilimsel olmak* değerine ilişkin öntest ortalamaları
 - d. toplam öntest ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları arasında fark yoktur.
2. “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı” uygulanan deney grubundaki öğrencilerin
 - a. *açık fikirli olmak* değerine ilişkin sontest ortalamaları
 - b. *önyargısız olmak* değerine ilişkin sontest ortalamaları
 - c. *bilimsel olmak* değerine ilişkin sontest ortalamaları
 - d. toplam sontest ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ortalamaları arasında deney grubu lehine fark vardır.

3. “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”nın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin,
- açık fikirli olmak* değerine ilişkin
 - önyargısız olmak* değerine ilişkin
 - bilimsel olmak* değerine ilişkin
 - toplam değerlere ilişkin öntest ortalamaları ile* sontest ortalamaları arasında sontest lehine fark vardır.
3. “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”yla, öğrencilere kazandırılmak istenen *açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak* değerlerine ilişkin ikilem durumlarına ait yanıtların nedenleri hakkındaki deney grubundaki öğrencilerin görüşleri sontest lehine farklılaşmaktadır.

Önem

Genel olarak eğitimin tüm aşamalarında ihmal edilen duyuşsal alan hedeflerinin ve bu hedeflerin değerlendirilmesinin planlı bir şekilde öğretim programlarında yer almasına ve yapılan çalışmalarının yetersiz olması nedeniyle de duyuşsal eğitim alanında yapılacak nitelikli çalışmalara gereksinim vardır.

Araştırmanın duyuşsal alan eğitimi içerisinde yer alan değerler eğitiminin önemi hakkında öğretmenlere, velilere ve okul yönetimine bir farkındalık kazandırmaya katkısı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar olmasına karşın bu alanda yapılan deneysel çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ayrıca araştırmada geliştirilmiş olan değerler eğitimi programı değerler eğitimi hizmetlerinde kullanılabilecek bir kaynak teşkil etmesi açısından önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

- ✓ Fen ve Teknoloji programında yer alan değerlerin ölçme aracının geliştirilememesi nedeniyle bir kısmının alınamaması
- ✓ Çalışmanın yöntemi nedeniyle öğrenci sayısının azlığı,
- ✓ Ölçme aracının geliştirilmesi için yeterli süreye sahip olunamaması nedeniyle ölçme aracındaki soruların sayısı,
- ✓ Yine yeterli süreye sahip olunamaması nedeniyle programın altı haftalık bir süreyi kapsamaması araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

FTTÇ : Fen Teknoloji Toplum Çevre

BSB : Bilimsel Süreç Becerileri

TD: Tutum ve Değerler

FBDEP: Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş “Değerler Eğitim”i Programı

Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu kesiminde değerler kavramı ile ilgili ayrıntılara yer verilecek ve değerler kavramının öğretim programlarındaki yerinden söz edilecektir.

Eğitimde Duyuşsal Davranışlar

Duyuşsal alan öğrenmelerinden bahsedildiğinde genellikle duygular, tercihler, inançlar, tutumlar, değerler, ahlak vb. duygu boyutunu gösteren

kavramlar anlaşılır. Duyuşsal alan, neyin iyi neyin doğru olduğu sorusuna yanıt veren değerler, ahlak ve etikle ilgilidir (Bacanlı, 2006).

Kişinin duyuşsal alandaki özelliklerinin bilinmesi, onun mevcut durumunun anlaşılmasında ve gelecekteki çalışmalarının tahmin edilmesinde bir belirleyici olacaktır (Tekin, 1996). Öğrencilerin bir ders sonunda kazanacağı duyuşsal öğrenmeler, onun sonraki öğrenmeleri ile ilgili olan duyuşsal özelliklerini de etkileyebilecektir (Bloom, 1995).

Duyuşsal eğitim; okullarda, değer eğitimi, karakter eğitimi, demokrasi eğitimi gibi duyuşsal eğitimi doğrudan üstlenen eğitim programlarıyla bulunabilir. Bununla birlikte duyuşsal eğitimi açıkça ilan etmeyen ama gizliden gizliye duyuşsal eğitim içeren programlar (örneğin, uyuşturucu eğitimi, cinsellik eğitimi) ve çeşitli konularda duyuşsal eğitim içeren programlar (örneğin, sosyal bilgiler, dil eğitimi gibi.) programlarla da uygulanabilir. Fakat eğitim sistemi, duyuşsal davranışların kazandırılmasını daha çok gizli müfredata (örtük program) havale etmektedir. (Bacanlı, 2006; Paykoç, 2007).

Duyuşsal davranışların okullarda kazandırılması oldukça sınırlıdır. Eğitim programlarının özel hedeflerine inildiğinde duyuşsal davranışların yerini bilişsel davranışlar almaktadır. Çünkü duyuşsal davranışların ölçülmesi ve hedef davranışların belirlenmesi diğer alanlarda olduğu kadar kolay değildir. Genellikle doğrudan gözlenemeyen boyutları kapsadığı için duyuşsal davranışların kazanılıp kazanılmadığını tespit etmek oldukça güç ve zaman alıcıdır (Çaya, 1997: 468).

Turgut (1997) da öğretim programlarındaki duyuşsal içerikli davranışların, düzensiz bir biçimde konulduğunu belirterek, sınıftaki başarının ya da öğretim programlarının etkililiğinin belirlenmesi için yapılan duyuşsal alan davranışlarını gözleme çalışmalarının yetersiz kaldığını açıklamaktadır.

Duyuşsal alanla ilgili çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır, bunlardan Krathwohl Bloom ve Masia, Gephart ve Ingle, Brandhorst ile De Landsheere'in sınıflamaları en bilinenleridir. Hem program geliştirme uzmanlarının, hem ölçme uzmanlarının, hem öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir sınıflama henüz

yoktur ama yukarıdaki sınıflamalardan en iyi alternatif Krathwohl, Bloom ve Masia'nın yapmış olduğu sınıflamadır (Bacanlı, 2006).

Değerler

Değerler, bireylerin kendisi ile ilgili inançlarını içerir. Değerler duyuşsal alanın kendi kendini kontrol becerisini içeren, belirlenmiş amaçlara doğru yol gösterici planlanmış hareketleri, tepkileri ve iradeye bağlı hareketleri yönlendiren özelliklerdir. Bireyin yaşamını kendine göre anlamlı kılan, kendi özgürlüğünü öne çıkaran, geleceğini şekillendiren zihinsel öğrenmelerin hem ön cephesini, hem de arka planını oluşturan ve çoğu zaman başkaları tarafından net bir şekilde algılanamayan durumlar değerleri ifade eder (Kılıç, 2002).

Değerler, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler, ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak; istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003:56). Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır (Bilgin, 1995:83).

Çeşitli kaynaklarda birçok farklı değerler tanımlaması vardır. Güngör (2000) değerleri, bir şeyin arzu edilebilir ve edilemez olduğu hakkında inançlar olarak tanımlamıştır. Bolay (2004) değerleri; arzu edilen, ihtiyaç duyulan şeye karşı beslenen amaçlar şeklinde tanımlarken; Doğan (1999) değerleri; bireyin yaşam biçimi ve günlük alışkanlıklarında etkili olan toplumsal davranış kalıpları olarak tanımlar(Akt.: Tokdemir, 2007). Değerler eğitimi konusunda sistemli birçok araştırma yapan Rokeach (1968 Akt.: Güngör, 2000) ise değeri, bir inanç, bir tercih ya da standart olarak tanımlamıştır.

Değerler sistemi; alternatifler, tartışma çözümleri ve karar vermeler arasında seçim yapmada, birisine yardım etmek için öğrenilen ilkeler ve kurallar organizasyonudur (Rokeach, 1973, Akt.: İşcan, 2007).

Başaran (2004:2) değerleri “Değerler, belirgin bir davranış biçimine ya da yaşam hedefine ilişkin sürekli bir inançlardır. Bu inançlar kişisel veya sosyal olarak kendisine ters düşen davranış biçimine ya da yaşam amacına tercih edilir.” şeklinde ifade etmektedir. Louis, Roths, Merrill, Harmin ve Sidney Simon’a (1987 Akt.: Kılıç, 2002) göre değerler; bireyin bütün alternatifleri düşündükten sonra, hepsinin içinden üstün tuttuğunu açıklamaya hevesli olduğu, tercihine bağlı olarak sık sık yaptığı serbest seçimlerdir. Canatan (2004) ise değerleri; bir toplumun ideal hedefleri olarak tanımlanmıştır.

Smith, Rosenberg, Bruner ve White gibi psikologlar ise değerleri daha geniş, daha genel ve hiyerarşik olarak daha fazla önem taşıyan tutumlar olarak kabul ederler. Bu görüşü savunanlar, bir kimsenin değer hiyerarşisini ve kendi değerleriyle belli bir durum arasındaki işlevsel ilişkiyi nasıl algıladığı bilirse, o kimsenin o ya da benzeri durumlar karşısındaki tutumunun tahmin edilebileceğini iddia etmişlerdir (Kâğıtçıbaşı 1981:21). Başaran (2004:35) da bu konuda “Değerler, insanların tutumlarını ve davranışlarını etkiler; tutumlarını ve davranışlarını belirlemede, biçimlendirmede ve de yönlendirmede önemli rol oynarlar. Değerler ve davranışlar arasında önemli bir ilişki vardır.” demektedir.

Gardner (2006) bireylerin davranışlarının dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirildiğini ifade etmekte ve bilişsel bir zihnin ancak değerler ile desteklendiğinde gerçek bir başarıya ulaşacağını savunmaktadır. Gardner (2006) bireylere elde ettikleri bilgilerin insanlığın yararına nasıl kullanılacağını öğretmek ve bireylerin, bu bilgilerin yıkıcı şekillerde kullanıldığında ortaya çıkan olumsuz sonuçlara tanıklık etmelerini sağlamak eğitim kurumlarının görevidir ya da olması gerekir, şeklinde ifade etmektedir.

Özgüven (1994, Akt.: Dilmaç, 2007) ise davranış bilimcilerin ve sosyal psikologların değerlerin bireysel tutumları ve davranışları ile bilişsel süreçleri etkilediğini ifade ettiklerini bununla birlikte değerlerin toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul ettiklerini belirtmektedir.

Toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün

olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır. Değerler toplumdan topluma ve zaman içerisinde değişir. Toplumlar değerleri doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar. Örneğin, sadakat, sevgi, cesaret, dostluk, temizlik, saygı, dürüstlük, nezaket ve benzeri, önem verilen toplumsal değerlerdir. Değerler toplum için değerlidir, değerlere uygun davranan insanlar da toplumun gözünde değerlidir (Dökmen, 2000).

Bir toplum değerler kültürünü ailenin, eğitimin, iş yaşamının ve devlet yönetiminin içine koymadıkça gerçek anlamda uygar ve çağdaş bir toplum olamaz (Cüceloğlu, 1998).

Değer Sınıflandırmaları

Değerler içerik özellikleri, işlevsellikleri gibi çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılabilir. Günümüze kadar bilim adamları, çeşitli sınıflamalar yapmışlardır. En çok kabul gören sınıflama Spranger tarafından yapılmıştır. Spranger, değerleri altı grupta sınıflandırmıştır. Bunlar: estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini (Akbaş, 2004:30) değerlerdir. Daha sonraki yıllarda bu sınıflandırma Allport, Verno, Lindzey tarafından ölçüğe dönüştürülmüştür.

Rokeach, değerler üzerinde uzun süren çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların sonunda değerleri, amaç ve araç değerler olarak ikiye ayırmıştır. Amaç değerler, yaşamın temel amaçlarını (özgürlük, mutluluk, aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dinî olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk); araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarını (bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcı olma) içermektedir (Akbaş, 2004:30). Amaç değerlerde on sekiz ve araç değerlerde de on sekiz olmak üzere toplamda otuz altı değer bulunmaktadır.

Schwartz, değerleri sınıflandırmada daha geniş bir yelpaze kullanmıştır. Schwartz, sınıflandırmasında *güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma ve güvenlik* olmak üzere on tane değer grubu belirlemiş ve her bir değer grubu için de çeşitli değer beklentileri oluşturmuştur (Akbaş, 2004:34).

Değerler Öğretiminde Yaklaşımlar

Okullarda değer öğretimini nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlarda, bireyde değerlere yönelik bilişsel ve duyuşsal farkındalık yaratmak sonrasında bu farkındalığı davranışa dönüştürmek amaçlanmaktadır. Okullarda seçilen değerler, öğrencilere geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanarak da öğretilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamada değer analizi ve ahlaki muhakeme/ahlak ikilem durumları yaklaşımları da kullanılabilir.

Değerler eğitiminde, nitelikli bir değer öğretimi için kullanılacak farklı ve kayda değer öğretim yaklaşımları ortaya konmuştur (Halstead, 1996; Smyth, 1996).

Değerleri Telkin Etme Yaklaşımı: İnsan davranışlarına şekil vermek amacıyla kullanılan en eski yöntemlerden biri olan telkin, bir şeyi gerektiği kadar söylemek, aşlamak, belletmek anlamını taşır. Telkin yaklaşımı değer eğitiminde geleneksel yaklaşım olarak kabul edilir (Kirschebaum, 1992, Akt: Tokdemir, 2007). Anlatım, gösteriler, alıştıırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içeren bu yaklaşım, sık kullanılan ve daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Tümdengelimci bir yapıya sahiptir ve bilginin doğrudan verilmesinde etkilidir. (Taşpınar ve Atıcı,2002).

Öğrenciye sunulacak materyallerin yapılandırılması ve aşama aşama öğrenciye sunuluşunda öğretmen etkin rol üstlenmektedir. Öğrencinin performansı izlenir ve öğrenciye anında dönüt verilerek öğrenci yönlendirilir (Senemoğlu, 2004).

Öğretmenler ve yetişkinler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yoluyla neyi öğrenip neyi öğrenmeleri gerektiğini ifade eden öğrenme yöntemi sürecidir (Akyüz, 1993). Değer öğretim sürecinde öğrenilecek değerler sisteminin yetişkinlerin yönlendirilmesi sonucu hangi değerleri öğretmek istiyorlarsa çocuklar da değeri öğrenmek durumundadır (Dilmaç, 2007).

Telkin yaklaşımında toplum tarafından seçilen ortak değerler, öğrencilere aktarılmaya çalışılır. Öncelikle hangi değerlerin hangi etkinliklerle kazandırılacağı belirlenerek bir program yapılır. Program doğrultusunda tekrarlı ifadelerle istenilen değerler aktarılmalıdır. Bu yaklaşımda yeteri kadar söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Veli ya da öğretmenin “iyi bir öğrenci böyle yapmaz”, “çocuklar büyüklerine saygı gösterir” tarzında söylemleri telkin yöntemine örnek olarak gösterilebilir (Welton ve Mallon, 1999, Akt: Akbaş, 2004).

Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı: Özgür düşünce sisteminin gelişimi ve değişen dünya koşullarıyla birlikte çevresel etkilerle bireylere telkin yoluyla değerleri öğretmek güçleşmiştir. Yeni nesil, mevcut değerlerin ötesinde kendi değerlerini oluşturmaya başlamıştır ve gençlerin kendi değerlerini açıklamaları yöntemine başvurulmuştur (Kirschenbaum, 2000).

Raths (1966) tarafından ileri sürülen bu yaklaşım, öğrencilere rasyonel düşünme ve sahip oldukları duyguları gözden geçirmeleri ile kendi değerlerinin farkında olmalarını sağlamada yardımcı olur ve böylece öğrencilerin kendi değerlerini karar verme yoluyla içselleştirmeleri sağlanır (Fernandes, 1999:4, Akt: Yazıcı, 2007).

Değerlerin belirginleştirilmesindeki temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını, değerleri belirleme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyi merkez almayı amaçlamaktadır (Hunt, 1981; Halstead, 1996; Kirschenbaum, 1992; Demirhan İşcan, 2007). Burada öğretmenler, öğrencilerin kendi değerler pozisyonlarını belirlemelerini sürecinde yardımda bulunurlar. Kişinin seçimler yapması, seçimleriyle kendini geliştirmesi ve böylece kendini

gerçekleştirmeye doğru ilerlemesi söz konusudur. Kendini gerçekleştirme süreci seçenekler arasından serbestçe seçim yapma, bu alternatiflerin üzerinde düşünen, değer verme, bildirme ve tercihinine göre hareket etme basamaklarından oluşur (Maslow, 1968).

Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı: Ahlaki Muhakeme yaklaşımı Piaget ve Kohlberg'in bilişsel muhakeme, bilişsel düşünme, değer ikilemleri ve karar verme süreçleri ile ilgili çalışmalarına dayanır (Fernandes, 1999:4, Akt: Yazıcı, 2007). Bu yaklaşımda temel değerleri irdelemek, toplumsal etkileşimi sağlamak, mantıksal çözümlene ve akıl yürütmeyi güdüleyecek, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak esastır. Bu değer öğretimi yaklaşımda önemli olan düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak öğretimi gerçekleştirmektir. Piaget, etik göreliliği yönlendiren kültürel değerlerin artan bilgisini tanımlarken; Kohlberg, kişinin düşünce yapısında meydana gelen dönüşümü tanımlamıştır. Kohlberg'in kuramı Piaget'nin kuramının yeniden incelenmesi, geliştirilmesi ve anlamlandırılmasıdır. Kohlberg, iyi ya da kötü hakkında yargılar olarak ahlaki muhakemeyi tanımlamıştır. Kohlberg de, Piaget gibi, çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışını yöneten düşünme kurallarını incelemiştir. Piaget çalışmalarını çocuk oyunlarını gözleyerek yaparken; Kohlberg çocuklara ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek, onlara bu durumda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yapmıştır. Kohlberg çalışmaları sonucunda, ahlaki değerlerin başkaları tarafından oluşturulamadığını belirlemiştir. Değerlerin, kişinin bilişsel ahlaki gelişme düzeyine göre şekillenen akıl yürütmeler sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. Kişiler arası ilişkilerdeki çatışma durumları ile ilişkili olarak farklı düşünme biçimleri vardır. Bu düşünme biçimleri, farklı kişilerin birbiriyle rekabet eden taleplerinin ve haklarının temsil edildiği ikilem durumlarında kanıtlanabilir (Çiftçi, 2003; Senemoğlu, 2004; Kohlberg, 2005; Mercin, 2005; Doğanay, 2006; İşcan, 2007).

Değerler göreceli değildir. Bütün zamanlarda ve toplumlarda geçerli olan, bireyin yaşama hakkı, onuru, özgürlüğü, eşitliği gibi esas itibarıyla adalet prensibi kapsamında olan evrensel değerlerin varlığı kabul edilir. Bu ahlak eğitimi anlayışında diğer bir deyişle değer öğretimi yaklaşımda önemli olan düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak öğretimi gerçekleştirmektir.

Öğretmen, Kohlberg'in ahlaki muhakeme yolunu değer öğretiminde kullanırken örnek olaylardan yararlanabilir. Örnek olaydaki davranışların doğruluğu üzerinde tartışma yapılır. Öğrencilere, "... davranışı doğru mu, yoksa yanlış mı?" sorusu sorulur. Bu tartışma ile bireyin, davranışlarına rehberlik edecek ahlaki ilkeler geliştirmeleri hedeflenmektedir (Çileli, 1986; Çiftçi, 2003; Şen, 2007).

Değer Analizi Yaklaşımı: Bu yaklaşımda amaç, değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için öğrencilere bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmak, karşılaştıkları değer sorunları hakkında karar verebilmelerini sağlamak, kendi değerlerini kavramsallaştırma sürecine yardımcı olmaktır. Bu yaklaşım, zihinsel süreçlere, mantığa, bilimsel araştırmalara odaklanır (İşcan, 2007; Sarı, 2007; Dilmaç; 2007). Mantıksal tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdendir. Bu yaklaşımda kanıtlar kadar nedenlerin uygulanmasını gerektiren durumları ortaya koymak önemlidir.

Öğrenciler örnek olaylarla ahlaki düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler. Bu yaklaşım üniversite, ortaöğretim ve ilköğretimde de uygulanabilir. (Ryan, 1991:742, Akt. Akbaş, 2004).

Bu yaklaşım ilk bakışta değerleri telkin etme yaklaşımına çok benzer olarak görülebilmektedir. Fakat telkin etme yaklaşımından farklı olarak burada üzerinde durulan nokta bireyin kendi yaklaşımları hakkında araştırma yapmaya yönelmektir. Birey telkin edilen öğretiler yerine kendi değerlerini araştırmaya, bilgi toplamaya ve değerlendirmeye yöneltilir (Tokdemir, 2007).

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında Değerler

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:

Madde 2.

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen,

koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

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

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak (MEB, 2006).

Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında, değerlerin öğrenciye kazandırılmasını hedeflediği anlaşılmaktadır. Bu amaçlar kişisel değerler, insan ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından genel bir bakış açısı sunmuştur.

Öğretim Programları ve Değerler

Geliştirilen bir programın sahip olması gereken çeşitli özellikler vardır. Bunlar başlıklar hâlinde şöyle sıralanabilir (Hesapçioğlu, 1998:78-81):

- ✓ İşlevsellik,
- ✓ Esneklik,
- ✓ Toplumsal değerlere dayalı olma,
- ✓ Uygulayanlara yardımcı olma,
- ✓ Bilimsellik,
- ✓ Uygulanabilirlik,
- ✓ Amaçlara yönelik olma ve
- ✓ Ekonomiye uygunluk

Yukarıda da ifade edildiği gibi programların “toplumsal değerlere dayalı olma” özelliği olmalıdır. Çünkü değerler; aileden okula, işyerinden parlamentoya birçok alanı etkiler. Bu etkilerin olumlu yönde olması, toplumun maddi ve manevi anlamda refah içerisinde olması demektir.

Eğitiminin genel amaçları, öğretim programlarında özelleştirilir. Bu doğrultuda okulda öğrencilere verilmesi gereken değerlerin neler olduğu, nasıl

öğretilmesi gerektiği, niçin öğretilmesi gerektiği, nasıl değerlendirileceği vb. soruların anıtlarının da öğretim programlarında yer alması beklenir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Değerler

Eğitim sistemimizin daha etkili, verimli hale gelmesi için 2003 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı, bütün ilköğretim derslerini kapsayan bir program geliştirme faaliyeti içine girmiştir. İlköğretim programlarında, değerler ve değerler eğitimi kendine yer bulmuştur. Ancak, her programda değerlere yer verilmemiştir. Bazı programlarda değerler ve değerler eğitimi açıkça yer alırken, bazılarında da üstü kapalı geçirilmiştir.

Fen Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2004 yılı öğretim programı reformu çerçevesinde hazırlanan ve çeşitli boyutlarıyla incelendikten sonra son şeklini alan 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2005-2006 öğretim yılında tüm yurttaki nihai uygulamasına başlanmıştır (Kaptan, 2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın temel yapısına bakıldığında; Fen ve Teknoloji dersinin, yedi ayrı öğrenme alanından oluştuğu görünmektedir. Bunlar;

- ✓ Canlılar ve Hayat (CH)
- ✓ Madde ve Değişim (MD)
- ✓ Fiziksel Olaylar (FO)
- ✓ Dünya ve Evren (DE)
- ✓ Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkileri (FTTÇ)
- ✓ Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)
- ✓ Tutum ve Değerler (TD)

Fen ve Teknoloji dersinin üniteleri yedi öğrenme alanından ilk dördü üzerine yapılandırılmış olup diğer üç öğrenme alanı her bir ünitenin içinde kazandırılması öngörülen temel anlayış, beceri, tutum ve değerleri içerdiği için FTTÇ, BSB ve TD alanlarına dayalı olarak ünitelendirme yapılmamıştır. MEB İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında *FTTÇ, BSB ve TD alanlarındaki kazanımların, çok uzun süreli, bazen hayat boyu süren deneyimler, edinimler gerektirdiği belirtilmekte ve "Fen ve Teknolojinin içeriğinin bütünü ile ilişkili*

olduğundan, anlayış, beceri, tutum ve değerlerin ayrı birer ünite olarak ele alınması mümkün değildir. Öğrenme alanları yedi iken sadece dört alandan ünitelendirme yapılmış olması, o alanların ihmal edildiği şeklinde yorumlanmamalıdır” şeklinde ifade edilmektedir. *Bu alanlar için öngörülen kazanımların birkaç haftalık ünitelerin konusu olamayacağı; anlayış, beceri, tutum ve değerlerin Fen ve Teknoloji dersinin bütünü içinde ve ilk dört öğrenme alanının kazanımları ile ilişkilendirilerek kazandırılabilceği* belirtilmiştir.

Programda, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişebilmeleri için sadece *bilgi, anlayış ve beceri* türünden kazanımların yeterli olmadığı, aynı zamanda öğrencilerde *belirli bilimsel tutum ve değerlerin* de geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Değer ve tutumların öğrencilere öğretmenler tarafından verileceği, bu sebeple öğretmenlerin *örnek teşkil ederek veya seçici bir şekilde onaylayarak öğrencileri özendirip onlarda tutum adı verilen davranış modelleri oluşturacağı* belirtilmiştir.

Yeni programın en önemli özelliklerinden biri, fen eğitiminin sadece konu içeriği açısından değil ayrıca beceri, anlayış, tutum ve değerler bazında da ele alınmasının gerekmesidir. Programda; fen, teknoloji, toplum ve çevre, temel değerler, tutumlar; bilimsel süreç becerileri ile ilgili öğrenme alanları beceri, tutum ve değerler geliştirme boyutları ön plana çıktığı belirtilmiştir. (Kaptan, 2005).

Fen ve Teknoloji Dersi 4 ve 5. sınıf öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen bilimsel tutum ve değerlerin düzenlenmesinde, beş kategoriden oluşan bir sınıflama kullanılmıştır. Bu sınıflama, *kolaydan zora doğru, öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri kendi isteği ile algılaması, duruma uygun olumlu tepkide bulunması, olumlu değerler geliştirmesi, bu değerleri kendi öz benliğinde örgütlemesi ve son olarak, olumlu tutum ve değerler içeren bir yaşam tarzı geliştirmesi* aşamalarından oluşur.

Öğrenme alanları ve üniteler bölümünde, öğrencilere kazandırılmak istenen tutum ve değerlerin tablosu verilmiştir. 4. sınıf düzeyi için “Tutum ve Değer” kazanımlarını gösteren çizelge izleyen sayfada sunulmuştur:

Çizelge 1. İlköğretim 4. Sınıf Düzeyi İçin “Tutum ve Değer” Kazanımları

Düzyey	Tutum ve Değerler
TD-1. Algılama (<i>Dikkatini vermesi ve sabit tutması</i>)	Kendini vererek dinler. Çevresinde olayları/etkinlikleri takip eder. Öğrenmeye ve anlamaya isteklidir. Açık fikirlidir. Ön yargıları yoktur
TD-2. Tepkide Bulunma (<i>Karşılık vermesi ve bundan tatmin olması</i>).	Kendisine ve çevresine karşı ilgi ve merak duyar. Kendi başına fikir üretir. Görevleri isteyerek gönüllü olarak yapar. Bilim ile ilgili meslek ve hobi edinmeye ilgi duyar. Sorumluluklarını yerine getirmeye gayret eder.
TD-3. Değer Verme (<i>Hareketlere, olaylara ve nesnelere önem ve değer vermesi</i>)	Denemeye sürekli isteklidir (İç motivasyonu vardır.). Demokratik süreçlere güven duyar. Mantığa, bilime ve teknolojiye güven duyar. İnsanlığın refahına katkı sağlayan gelişmeleri ve kişileri takdir eder. Temiz ve sağlıklı yaşamaya gayret eder ve/veya böyle yaşayanları takdir eder. Kendisine ve çevresine saygılı davranır (Gürültü yapmaz, çevresine zarar vermez, başkalarının hakkını çiğnemez, adil ve dürüsttür).
TD-4. Örgütlenme (<i>Tutarlı bir değer sistemi oluşturması</i>)	Olayların sonucunu göz önüne alarak hareket eder (Dikkatlidir, titizdir, hareketlerinin doğurduğu sorumlulukları kabul eder.). Problemlerin çözümünde, sistematik planlamanın önemini kabul eder. Kendisini tanır ve kendisine güvenir (Öz güvenlidir, zayıf ve güçlü yönlerini bilir.). İş birliği yapar. Sorumluluklarını yerine getirir.
TD-5. Yaşam Tarzı Geliştirme (<i>Değer sisteminin hareketleri uzun zaman kontrol etmesi sonucunda hayat stili geliştirmesi</i>)	Kendisini ve çevresini sürekli sorgular. Sağlıklı yaşam alışkanlıklarını devam ettirir. Her şeyin sevgi, barış ve mutluluğa hizmet için olduğunu fark eder. Öz disiplinlidir (Otokontrollüdür, her şeyi zamanında yapar, kendini değerlendirir, samimidir, tutarlıdır.). Kendisi ve çevresi için güvenlik önlemleri alır.

TD-1 ve TD-2'deki kazanımları, öğrencilerin derste ve grup içi iletişimlerinde dinlemeye, anlamaya, öğrenmeye, uygun yer ve zamanda tepki verip kendilerini ifade etmeye istekli oluşları ile ilgilidir. Programda; *öğrencilerin, sınıf içi ve sınıf dışı grup çalışmalarına katılmaya ve uygun iletişim yollarını kullanmaya teşvik edilerek bu gruptaki kazanımların edinilmesi sağlanabileceği* belirtilmektedir. *Ünite içi kazanımlarda TD-1 ve TD-2 grubu kazanımlara az gönderme yapılmış*

olmasını bu çerçevede değerlendirmek gerektiği, ünite kazanımları, “isteyerek, kendini vererek, istekli olarak, gönüllü olarak vb” ifadeler içeriyorsa, bu kazanımların TD-1 ve TD-2 grubu kazanımlara katkıda bulunacağı da unutulmamalıdır şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca programda TD-3, 4 ve 5 kazanımları ise ünite kazanımlarının yanına ayrıca içerisinde kodlanmıştır ifadeleri geçmektedir. Fakat 4. ve 5. sınıf öğretim programı incelendiğinde; ünite organizasyonunda, ünite kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş tek bir TD kazanımına rastlanmamıştır.

“Bu programa dayanarak yapılan öğretimde ve ilgili ders kitaplarında, ünite kazanımlarında ayrıca içerisinde tutum ve değer kazanımlarına atıf yapılmamış olsa dahi gerekli görüldüğünde bunların dikkate alınması ve tabloda verilen tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılması esastır” şeklinde belirtilerek TD kazanımlarına üstü örtük olarak değinilmiştir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında verilen tutum ve değerlerin öğretmenin model oluşturacağına belirtilmesi dışında nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin bir açıklamada bulunulmamıştır. Bununla birlikte bu değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığının değerlendirilmesinin nasıl yapılacağına da programlarda değinilmemiştir. Programda tutum ve değer kazanımları olarak verilen kazanımlarda tutumlar ve değerler iç içe geçmiş haldedir. Birbiriyle bağımsız ifadeler aynı anlam taşıymıyormuş gibi birlikte kullanılmıştır (Örneğin; Özdisiplinlidir (Samimidir). gibi.).

Fen ve Teknoloji Dersi ve Değerler Eğitiminin Önemi

İlköğretim çağına gelen birey zorunlu bir öğretim süreci içine girmekte ve ilk defa planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve sürekli olarak yeni bilgiler ve beceriler, değerler ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim, bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Gökçe, 1999, Akt. Demirhan İşcan, 2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi ile bireyi ilk defa karşılaştığı bir dönemdir.

Özellikle öğrencilerin fen ve teknoloji dersiyle ilk defa karşılaştıkları 4. sınıfta üniteler fen bilimleri tutumları ve değerleri ile harmanlanmış olarak hazırlanmalıdır. Böylece öğrenciler fen ve teknoloji dersine hem bilişsel hem de duyuşsal olarak hazır hale geleceklerdir (Kaptan, 2005). Bir çocuk yeni bir öğrenme alanına başlama döneminde duyuşsal giriş özellikleri bakımından problem yaşıyorsa o öğrenme alanındaki başarısında da çeşitli sorunlarla karşılaşacağı bilinmektedir (Bloom, 1995).

Kaptan (2005) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında *bilmeye ve anlamaya istekli olmakla, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevreyle etkileşirken bu değerlere uygun bir şekilde hareket etmelerini sağlamak amaçları güdülmesi* gerektiğini belirtmektedir. Ekşi (2003) de bu konuda öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması okulun temel hedefleri arasında olduğunu belirtmektedir.

İlgili Araştırmalar

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

Türkiye' de gerçekleştirilen ilgili araştırmalardan örnekler

Alanyazında ulaşılan araştırmalar arasında, Türkiye' de 1998 yılına kadar araştırmaların değerler eğitiminden daha çok değerler konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. 1999 yılından itibaren değerler eğitimi/karakter eğitimi başlıklı çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Başaran'ın 1985-1996 yıllarında değerler üzerine çeşitli bilimsel araştırmaları bulunmaktadır. 1995 yılında üniversite öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine yaptığı bir alan araştırmasında 679 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma örneği için yapılan analizden başka, diğer kültürlerle de karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve kuşak farkına göre değer tercih sıralamaları incelenmiştir. Veri toplama amacıyla Rokeach'ın Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin en çok önem verdikleri beş amaç değerini "özgürlük, barış içinde bir dünya, eşitlik, kendine saygı ve iç huzur" olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az önem verdikleri beş değer ise "heyecanlı bir yaşam, zevk, ahiret mutluluğu, güzellik dünyası ve ulusal güvenlik" tir. Başaran tarafından bu durum şöyle yorumlanmıştır; "Gençlerin 'bağımsız' değerine en başta ve 'itaatkar' değerine en sonda önem vermeleri, gençlik döneminin psikolojik özellikleri ile bağdaşmaktadır. Genç, bağımsızlık kazanma, kendini kanıtlama ve kimlik savaşındadır." Sonuçlar ABD, Avustralya, İsrail ve Kanada' da üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında; beş ülkede de değer sıralamaları açısından çeşitli kültürlerden gençler arasında farklılıkların olmasıyla birlikte daha çok benzerliklerin olduğu gözlenmiştir. Bu durum, çeşitli kültürler arasında karşılıklı anlayış ve hoşgörü açısından iyimser beklentilere yol açmaktadır. Değer öncelik sıralamaları bakımından kuşaklar arasında fark açıkça görülmektedir. Yaşlı kuşak daha çok toplumcu değerlere, genç kuşak ise bireyci değerlere öncelik vermektedir (Başaran, 2004).

İmamoğlu ve Karakitapoğlu (2002), gerçekleştirdikleri araştırmada yetişkinlerin ve üniversite öğrencilerinin değer alanlarını belirlemişlerdir. Değer alanlarıyla ilgili yetişkinlerle üniversite öğrencileri ve cinsiyet arasında farklılık incelenmiştir. Araştırmacılar bu çalışmada 101 öğrenci ve 101 eğitimli, orta- üst sosyo-ekonomik düzeyden yetişkine ulaşmışlardır. Öğrenci ve yetişkinler karşılaştırıldığında, yetişkinlerin geleneksel-aşırı dindarlığa, muhafazakarlığa-yasalara uygun olanı örneklemeye ve iyilikseverlik alanlarına önem verdikleri belirlenmiştir. Cinsiyet açısından da değerlerle ilgili benzerlik dikkat çekicidir. Araştırmaya katılanlar değerler açısından en önemli alanın evrensellik olduğu belirtilmiştir. Evrensellik, başkaları ve doğayla ilgilenme hakkındaki değerleri içine alır. İyilikseverliği de topluma yararlı olan sosyal ilgilerle bağlantılı olan değerler olarak nitelemişlerdir (Akt: İşcan, 2007).

Dilmaç tarafından 1999 yılında “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Sınanması” başlıklı yüksek lisans tezi ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermek ve bunun etkililiğini Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile sınamak amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 18’i deney, 18’i kontrol olmak üzere toplam 36 kişi yer almıştır. Uygulama sonucunda, İnsani Değerler Eğitimi programına katılan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini geliştirdiği, bu gelişmenin, cinsiyete ve buldukları sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir (Dilmaç, 1999).

Tokdemir tarafından 2007 yılında “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde 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 amaçlanmıştır. Çalışma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde orta öğretim kurumlarında görev yapan 104 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu geliştirilerek 104 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca yarı yapılandırılmış bir mülakat formu geliştirilmiş ve 32 tarih öğretmeni ile mülakat yapılmıştır. Araştırma 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 inandıklarının ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştıklarının da araştırma verilerinden anlaşıldığı belirtilmiştir (Tokdemir, 2007).

Akbaş tarafından (2004) ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin, ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerini, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşlerini almıştır. Araştırmada; cinsiyetin, sosyo-ekonomik düzeylerin, değerlere ulaşma düzeyinde farklılıklara neden olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca değer öğretiminde öğretmenlerin sözel iletişime dayalı bir yol

takip ettiği, okul aile iş birliğinin olmadığını da araştırmada belirtmiştir (Akbaş,2004).

Şen tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen “Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için hazırladığı 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler belirlenmiş; Türkçe eğitiminde değer aktarımının nasıl olması gerektiği ortaya konmuştur. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “100 Temel Eser” arasından yansız seçilen 58 eserde işlenen değerler sınıflandırılmıştır. Sonuçta, İlköğretim 100 Temel Eser serisindeki kitaplarda sevgi değerinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Sevgi değerini sırayla, duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerleri takip etmiştir. Bağımsızlık değeri, 100 Temel Eserdeki kitaplarda geçmediği; sağlıklı olmaya önem vermek, barış, özgürlük, bilimsellik değerlerinin ise en az yer verilen değerler olduğu belirlenmiştir (Şen,2007).

Gökçek tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen “5–6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimi alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “*Karakter Eğitimi Programı*”nın etkililiğinin sınanması için, “*Öğretmen Davranış Kontrol Listesi*”, “*Aile Davranış Kontrol Listesi*” ve “*Aile Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Eğitim programı, seçilmiş olan yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış olan etkinliklerden oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 44 çocukla yapılan çalışmada, deney ve kontrol grubuna önce ön test uygulanmış, daha sonra eğitim programının 7 haftalık kısmı uygulanmış ve deney ve kontrol grubuna ara test uygulanmıştır. Ara testten sonra 3 haftalık eğitim programına devam edilip onuncu haftanın sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Üç ölçüm arasındaki ilişki test edilmeye çalışılmıştır. Aile bilgi formundan alınan bilgilerle ailelerin karakter eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ailelerin karakter eğitiminin okul programı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okul öncesi bir parçası olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Aileler; okul öncesi eğitiminin karakter gelişimine yardımcı olduğunu, evde verilen karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, okul öncesi eğitimcisinin karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim verebileceğini belirtmiş ve karakter eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıklarını da ifade etmişlerdir. Uygulanan eğitim programının sonucunda programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görülmüştür. Ailelerden alınan davranış kontrol listesi sonuçlarına göre; karakter eğitimi programı doğrultusunda seçilen değerlere yönelik aile hayatında olumlu davranış değişikliklerine rastlanmamıştır (Gökçek, 2007).

Ada, Baysal ve Kurucu'nun sınıf öğretmenleri ile karakter eğitimi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz durumlara gösterdikleri tepkiler incelenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır (Ada, Baysal ve Kurucu, S. 2005, s 9).

İşcan tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen "İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği" başlıklı doktora tezinde Schwartz'ın değerler ölçeğinden seçilmiş olan evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik belirli derslerle bütünleştirilmiş bir değerler eğitimi programı hazırlanmış ve programın etkililiği saptanmıştır. Araştırma, Ankara ilinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki 4. sınıf katılmıştır. Değerler eğitimi programı deney grubuna 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Her iki gruba da program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra nicel veri toplama amaçlı ölçme araçları uygulanmış, görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre belirlenen değerlere ilişkin davranışları gösterme düzeyleri bakımından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin değerleri kazanma düzeyleri ile değerler eğitimi programının bütünleştirilmiş olduğu derslerdeki başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (İşcan, 2007).

Dilmaç tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen "Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle

Sınanması” başlıklı doktora tezinde fen lisesi öğrencileri üzerinde sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü değerlerini içeren insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklikler meydana getirip getirmediğini araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılında Konya ili Meram Fen Lisesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Uygulamada bu kurumda kalan 15’i deney ve 15’ kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 14 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Bu oturumlar haftada 2 oturum, olmak üzere toplam 14 oturum yapılmıştır. Kontrol grubuna ise değerler eğitimi programı uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun öntest ölçüm puanları ile sontest ölçüm puanları arasında sontest lehine, deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş ve programın, ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dilmaç, 2007).

Yurtdışında gerçekleştirilen ilgili çalışmalardan örnekler

Burke ve diğerlerinin okullardaki öğrenim çevresini geliştirmek için karakter eğitimi programının etkilerini inceledikleri araştırmada (ilköğretim kademesinde) karakter eğitimi programı sekiz anahtar kelime çerçevesinde düzenlenmiştir. Bunlar; saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, adil olma, başkasının bakış açısını alma, dürüstlük, esnekliktir. Bu karakter özellikleri müfredatla birleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda karakter eğitimi programının, öğrenci etkileşimini pozitif etkilemekte olduğu görülmüştür (Burke, Crum, Genzler, Shaub ve Sheets, 2001).

Knafo (2003), ailedeki otoriterliğin çocukları değerler açısından nasıl etkilendiğini ele almıştır. Bunun için 82 otoriter, 252 de otoriter olmayan İsraili babalar ve çocukları araştırmaya katılmıştır. Otoriter babalar çocuklarının güç, geleneksellik ve uyum değer türlerine yüksek önem vermelerini; iyilikseverlik, evrensellik ve özyönelim değer türlerine de daha az önem vermelerini beklemektedir. Otoriter babaların çocukları ile otoriter olmayan babaların çocukları

karşılaştırıldığında, otoriter babaların çocuklarının güç değer türüne daha fazla önem verdikleri, evrensellik değer türüne daha az önem verdikleri saptanmıştır. Çocuğun güç değer türüne yüksek derecede önem vermesiyle babanın otoriter rolü birleştiğinde çocuklarda zorba davranışların en üst dereceye çıktığı belirlenmiştir (Akt: İşcan, 2007).

Viadero (2003), değerler eğitimi programları araştırmalarında, işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık gibi beş alanda çocuklarla çalışmıştır. Araştırmanın yapıldığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğu, eğitimcilerin daha güvenli olduğu ve akademik başarıda artış olduğunu belirtmişlerdir (Viadero, 2003).

UNESCO desteğiyle hazırlanan Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program), kapsamlı bir değerler eğitimi programıdır. Bu program, eğitim, uygulamalı yöntembilim, çocuklar ve gençlerin evrensel değerleri keşfedip geliştirilmesi için imkân sağlama konusunda yardım etmek için eğitimcilere, rehberlere, ebeveynlere ve çocuklarla ilgilenen diğer kişilere değerlerle ilgili çeşitli etkinlikler sunar. Eğitim programı barış, saygı, sevgi, işbirliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sorumluluk, saflık, hoşgörü, özgürlük ve bütünlük/birlik için yaşam değerleri etkinliklerini içerir. Programdaki yaklaşım öğrenci merkezli, esnek ve etkileşimlidir, yetişkinler kolaylaştırıcı rol üstlenirler (UNESCO, 2005).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel yöntemlerden gerçek deneme modelleri, öntest-sontest deney kontrol grubu desene dayalı bir araştırmadır. Araştırma deseni aşağıda gösterilmiştir:

G1	R	O1.1	X	O1.2

G2	R	O2.1		O2.2

Öntest - Sontest Deney Kontrol Grubu Model’de (Büyüköztürk, 2001) ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre çözümlenmesine yardım etmektedir.

Bu araştırmada bağımsız değişken (deneysel işlem), deney grubuna altı hafta süreyle uygulanan “İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”dır. Araştırmada, bu programın, öğrencilerde programın kapsamındaki üç değere (*açık fikirli olmak, önyargısız olmak, bilimsel olmak*) ilişkin kazanımları edinmeleri üzerindeki etkisi sınıanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Ankara ilinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Okul özellikle sosyo-ekonomik düzey bakımından karma bir okul olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir karşılaştırmaya gidilmemiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği devlet okulunda 4-B ve 4-C sınıfları, denk iki grup olarak belirlenmeleri nedeniyle araştırmaya alınmıştır. Araştırmada rastlantısal 4-C sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı grubu kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 39 ve kontrol grubunda 35 öğrenci bulunmaktadır. Ancak deney grubunda öntestlerin yapıldığı tarihlerde okula gelmeyen 4 öğrenci öntest uygulamalarında yer almamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri rastlantısal örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin olarak, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri açısından denklilikleri, 3. sınıf yıl sonu akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı analiz edilerek belirlenmiştir.

Çizelge 2. Program Uygulanmadan Önce Akademik Başarı Düzeylerinin Gruba Göre Mann Whitney U testi

ÖNTEST	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kontrol grubu	35	33,78	1215,50	-0,357	0,71
Deney grubu	35	35,29	1269,50		

Yapılan Mann Whitney U-Test sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında 3. sınıf akademik başarıları bakımından farklılık bulunmamaktadır (U: -0,357; $p=0,71 > 0,050$).

Araştırma grubunda bulunan bireylere yönelik olarak hazırlanan programın uygulanması ve bireylerin isimlerinin araştırmada belirtilmemesi hususunda bireylerin ailelerinden, okul yönetiminden ve MEB' den izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmada belirlenen amaca yönelik denenceleri test etmek ve süreci derinlemesine betimlemek, incelemek amacıyla kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların nasıl geliştirildiği açıklanmıştır.

Bilimsel araştırmada gerçeğin doğasına uygun, sistematik ve tutarlı bir sürecin izlenmesi önemlidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma konusu ve verilerinin doğasına uygunluğu nedeniyle yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemi ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen Değerlerle İlgili İkilem Durumları Formudur. Formda nitel ve nicel sorular birlikte bulunmaktadır.

Bu ölçme aracı deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanmıştır. Sonra deney grubuna 6 hafta süren 24 derslik FBDEP uygulanmıştır. FBDEP'nin uygulanmasından iki hafta sonra aynı form deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanmıştır.

Aşağıda, öncelikle bu araştırmada etkisi incelenen değişken olduğu için FBDEP hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş, daha sonra bu araştırmada kullanılan ölçme aracı ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı

FBDEP, öğrencilere fen ve teknoloji dersi öğretim programının amaçlarında yer alan değerleri kazandırmak için geliştirilmiştir. Fen ve teknoloji dersi öğretim

programının amaçlarında tutum ve değerlerin olması fakat programın içeriğinde ve değerlendirilmesinde bu amaca uygun herhangi bir etkinlik, lme vb. olmaması nedeniyle değerler eğitimi programının fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilerek gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca ğretim programlarında ve ilgili alanyazında değerler eğitimi Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi daha çok sözel ağırlıklı derslerle bütünleştirilerek verilmiştir. Halbuki değerler eğitimi fen ve teknoloji, matematik gibi sayısal ağırlıklı derslerle de bütünleştirilerek verilebilir. Bu gerekçe değerler eğitiminin fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilerek oluşturulmasının diğer bir nedenidir.

Değerler eğitiminin verileceği düzey olarak fen ve teknoloji dersinin ilköğretimde ilk basamağı olan 4. sınıf düzeyi belirlenmiştir. Çünkü ğrencilerin fen ve teknoloji dersi ile ilk kez karşılaştıkları sınıf düzeyi olan 4. sınıfta fen ve teknoloji dersi kapsamındaki tutum ve değerleri başlangıçta sağlam bir temelle kazanmaları önemli görülmüştür.

MEB ilköğretim 4. ve 5. sınıflar Fen ve Teknoloji ğretim Programı kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen tutum ve değerler tablosunda Rokeach'ın amaç ve araç değerler olarak belirlemiş olduğu evrensel değerler tablosunda karşılığını bulan değer kazanımları belirlenmiştir (Rokeach,1979). Bunlar izelge 2'de verilmiştir. Fen ve teknoloji dersi ğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen altı değer bulunmaktadır. İlk aşamada bu değerlerin tamamı FBDEP'de ele alınmiştir. Fakat daha sonra lme aracını geliştirme sürecinde yaşanan sıkıntılardan dolayı bu değerlerden  program kapsamından çıkarılmış ve programda "**Aıkfikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak**" değerleri ile çalışılmasına karar verilmiştir. lme aracını geliştirme sürecinde yaşanan sıkıntılar *değerlerle ilgili ikilem durumları formu* başlığı altında ayrıntılı olarak aıklanmiştir.

Çizelge 3. MEB İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki değerlerin FBDEP' belirlenen değerlerdeki karşılık listesi

MEB 4.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Değerler	Rokeach Amaç ve Araç Değerler Listesinde Karşılık Gelen Değerler	FBDEP'deki Değerler
TD-1. Algılama <i>Açık fikirlidir.</i>	Açık fikirli olmak	Açık fikirli olmak
TD-1. Algılama <i>Ön yargıları yoktur</i>	Önyargısız olmak	Önyargısız olmak
TD-2. Tepkide Bulunma <i>Sorumluluklarını yerine getirmeye gayret eder.</i>	Sorumluluk sahibi olmak	Sorumluluk sahibi olmak
TD-4. Örgütlenme <i>Sorumluluklarını yerine getirir.</i>	Sorumluluk sahibi olmak	Sorumluluk sahibi olmak
TD-2. Tepkide Bulunma <i>Kendisine ve çevresine karşı ilgi ve merak duyar. Bilim ile ilgili meslek ve hobi edinmeye ilgi duyar.</i>		
TD-3. Değer Verme <i>Mantığa, bilime ve teknolojiye güven duyar. İnsanlığın refahına katkı sağlayan gelişmeleri ve kişileri takdir eder.</i>	Bilimsel Olmak	Bilimsel Olmak
TD-3. Değer Verme <i>Kendisine ve çevresine saygılı davranır (Gürültü yapmaz, çevresine zarar vermez, başkalarının hakkını çiğnemez, adil ve dürüsttür.)</i>	Kendisine ve Çevresine Saygılı Olmak	Kendisine ve Çevresine Saygılı Olmak
TD-5. Yaşam Tarzı Geliştirme <i>Öz disiplinlidir (Otokontrollüdür, her şeyi zamanında yapar, kendini değerlendirir, samimidir, tutarlıdır.).</i>	Özdisiplinli Olmak	Özdisiplinli Olmak

Program tasarımında, değer analizi ve Kohlberg'in ahlaki ikilem yaklaşımı temel alınmıştır.

Değer analizi yaklaşımında; öğrenciler örnek olaylarla ahlaki düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini toplumsal problemlere uygulamayı da öğrenirler (Ryan, 1991:742, Akt. Akbaş, 2004). Bu doğrultuda programda öğrencilere örnek olaylar verilmiş değer sorununu belirlemeleri, örnek olayın konu edindiği değeri analiz etmeleri sağlanmıştır.

Ahlaki ikilemler yaklaşımında ise Kohlberg, ahlaki değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişme düzeyine göre şekillenen akıl yürütmeler sonucunda oluştuğunu belirtmiştir (Doğanay, 2006). Programda bu yaklaşım doğrultusunda, ahlaki ikilem öyküleri kullanılmıştır. Öğrenci, ikilem durumlarıyla karşı karşıya bırakılmıştır, ikilem öykü öğrenciye tanıtılmış, öykü içeriğini anlamasında öğrenciye yardımcı olunmuştur. Daha sonra verilen ikilem durumuyla ilgili öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini yansıtması sağlanmıştır. Seçtiği yanıtın anlatmak istediği yanıt olup olmadığı görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiş, varsa yanlış anlaşılmalara düzeltilmiştir. Daha sonra 4. sınıf ünitelerinde yer alan konularda işlenmiş olan bilim insanlarının yaşamlarından ikilem durumları öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerin bu durumlar üzerinde tartışmaları sağlanmıştır.

Programın uygulanması sırasında ele alınan hiçbir değer öğrenciye dayatmaya çalışılmamıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara doğru ya da yanlış biçiminde dönütler verilmemiş, olması gereken ya da gerekmeyen durumlar belirtilmemiş, değerlerini kendilerinin oluşturması sağlanmıştır.

FBDEP' ye ait kazanımlar MEB İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Tutum ve Değerler kazanımları ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

FBDEP' ye ait kazanımlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Çizelge 4: “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı” na ait kazanımlar

DEĞERLER	Kazanımlar
Açık fikirli Olmak	Olay ve durumlarda fikrini açıkça ortaya koymayı önemli görür. Açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır. Açık fikirli kişilere hoşgörülüdür.
Önyargısız Olmak	Önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır. Önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları açıklar. Herhangi bir durumda karar vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceğini düşünmenin önemli olduğuna inanır.
Bilimsel Olmak	Kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığını kabul eder. Bilime ve mantığa güven duyar. Bir olayın nedenlerini araştırmayı önemli görür.

FBDEP'nin örnek ders etkinlikleri EK 1' de verilmiştir.

Değerlerle İlgili İkilem Durumları Formu

Değerlerle İlgili ikilem Durumları Formu öğrencilerin değerler eğitimi programında yer alan değerlerle ilgili duyuşsal davranışlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır ve bu form Ek 2' de verilmiştir. Bu formda ilk olarak; araştırmanın konusu olan altı değer her birine ilişkin ikilem durumları oluşturulmuştur. Her bir ikilem durumu ilişkili olduğu değerle ilgili bir öyküyü içermektedir. Öğrencilerin öyküdeki durumla ilgili verdikleri kendilerine uygun olan yanıtlarını ve programda ele alınan değerlerin kendileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla metin sonunda öğrencilere “Öykü kahramanının yerinde sen olsaydın ne yapardın?” sorusu yöneltilmiştir. Amaç, öğrencilerin öyküdeki durumla ilgili verdikleri kendilerine uygun olan yanıtlarını ve programda ele alınan değerlerin kendileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

İlk taslağı bu biçimde olan 42 ikilem durumundan oluşan form katılımcı gruba benzer 120 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplar analiz edilmiş ve değeri gösterme eğilimi, değeri göstermeme eğilimi, kararsız olma ve ‘bunlardan farklı olarak şöyle yanıtlardım’ olarak dört yanıtlama seçeneği oluşturulmuştur.

Nicel araştırmalarda araştırmanın doğruluğunu konu edinen, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkili olan geçerlik nitel araştırmalarda araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). *İç geçerlik* araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinirken; *dış* geçerlik araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilirliğine ilişkindir.

Güvenirlik ise araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemlidir. Bu durumun nitel araştırmalar için farklı bir anlamı vardır. Her Őeyden önce nicel bir araştırma için geçerli olan güvenilirlikle ilgili bazı etkenler, nitel araştırma için söz konusu değildir. Örneğin nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlık, güvenilirlik konusunda bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Gerçeklerin bireylere ve içinde bulunduğu ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşılamayabileceğini en baştan kabul etmektir. Görüldüğü gibi *dış* güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik nitel araştırmanın temel ilkeleriyle çelişmekte ve bu nedenle nitel araştırma için farklı bir anlam kazanmaktadır. Aynı durum iç güvenilirlik yani tutarlılık için de söz konusudur. Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder ve bu olağandır. Bu nedenle iç güvenilirlik de, nitel araştırmanın bilimselliği açısından farklı ele alınması gereken bir kavramdır (Şimşek, 2008).

Lincoln ve Guba (1985, Akt: Erlandson, Haris, Spiker ve Allen, 1993) nitel bir araştırmada kullanılan nitel ölçme araçlarının niteliğini artırabilecek bir takım stratejiler önermektedirler. Geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri alternatif kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede 'iç geçerlik' yerine 'inandırıcılık', dış geçerlik yerine 'aktarılabirlik', iç güvenilirlik yerine 'tutarlık' ve dış güvenilirlik yerine 'teyit edilebilirlik' kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Çizelge 4'te bu kavramlar tanımlanmakta ve bu kavramların temsil ettiği ölçütleri karşılamak amacıyla kullanılan yöntemler verilmiştir.

Çizelge 5. Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabirlik (transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlığı sağlama Nesnel, yansız olma	İç güvenirlik Dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik)	Tutarlık Teyit edilebilirlik	Tutarlık incelemesi Teyit incelemesi

Ölçme aracının amacı, öğrencilerin öyküdeki durumla ilgili verdikleri kendilerine uygun olan anıtlarını ve programda ele alınan değerlerin kendileri üzerindeki etkisini belirlemektir. *İç geçerliğe (inandırıcılık) ilişkin olarak*; amaca yönelik, alanyazına dayalı olarak, uygulanacak gruba benzer bir grup ile uzun süreli etkileşimler sonucunda toplanan veriler ile oluşturulan form, program geliştirme uzmanının, ölçme değerlendirme uzmanının ve dil bilgisi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan soruların belirlenen amaca ve düzeye yönelik olup olmadığı ile açık ve anlaşılır bir ifade ile sunulup sunulmadığı konularında görüş bildirmeleri istenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda, formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve verilen yanıt seçeneklerinin altına neden bu seçeneği işaretlediklerini açıklamaları istenmiştir.

Soru havuzunda bulunan tüm sorular katılımcı gruba benzer 120 katılımcının oluşturduğu bir gruba (devlet okulu ve özel okul öğrencileri) uygulanmıştır. Pilot çalışmanın özel okullarda da yapılmasının nedeni çeşitleme stratejisini kullanmak, farklı yaşantı ve farklı algıların ortaya çıkarılmasıdır.

Deneme uygulamasına katılanların uygulama sırasındaki sordukları sorular, sorularla ilgili ifade ettikleri sıkıntılar ve sorulara verdikleri cevaplar göz önünde

bulundurularak formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra tekrar, 90 öğrenciden oluşan benzer bir gruba formun denemesi yapılmıştır.

Sorumluluk sahibi olmak, kendine ve çevresine saygılı olmak ve özdisiplinli olmak değerleriyle ilgili olan sorularda öğrenciler bu değerlerle ilgili yaptığı ya da yapacağı davranışı seçmek yerine yapması gereken davranışa odaklanmışlardır. Bu nedenle o sorularda yanıtlar tek seçenekte toplanmıştır. Daha bu soruların öykü kurgusu değiştirilmiş ve tekrar 80 kişilik bir gruba deneme uygulaması yapılmıştır. Fakat tek seçenekte toplanan yanıtlar devam etmiştir. Ölçme aracı üzerinde çalışılması için daha fazla zaman olmaması nedeniyle o sorular formdan çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu üç değer FBDEP kapsamında çıkarılmıştır ve açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerleri ile çalışılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan soruların bulunduğu örnek form ek 3'de verilmiştir. Daha sonra kalan sorular formu tekrar, 90 kişiden oluşan benzer bir gruba uygulanmış, uygulayıcılardan ve katılımcı gruptan, formun anlaşılabilirliğine yönelik herhangi bir olumsuz görüş bildirilmediğinden ve yanıtlarda herhangi bir yığılma olmadığından forma son hali verilmiştir. Bu form kullanılarak katılımcı gruptaki kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler görüşme sırasında verdikleri yanıtlar ile yazılı formda işaretledikleri yanıtlar gerçekleşmiştir.

Daha sonra öğretmenleri ile öğrenci yanıtları hakkında konuşulmuş, görüş alınmıştır. Öğrenci yanıtlarını inceleyen öğretmenler; öğrencilerin verebileceği yanıtların bunlar olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır.

Dış geçerliğe (aktarılabirlik) ilişkin olarak; veriler ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş, amaçlı örnekleme stratejisi ile sadece genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşılmıştır. Katılımcıların tek tek görüşleri, açıklamaları incelenmiş ve betimlenmiştir. Şimşek'in (2008)'de belirttiği gibi, araştırılan olay, olgu ya da duruma ait değişkenlik ve çeşitlilik okuyucunun kendi uygulamalarında var olabilecek değişkenliği ve çeşitliliği anlaması ve araştırma sonuçları ile karşılaştırması açısından önemli bir katkı sağlar.

İç güvenilirliğe (tutarlık) ve dış güvenilirliğe (teyit edilebilirlik) ilişkin olarak; toplanan veriler görüşmelerde benzer süreçlerde benzer bir yaklaşımla sorular sorulmuş, katılımcılardan verdikleri yanıtları gerçekledikleri görüşleri alınmıştır. Öntest ile elde edilen bulgular, görüşmeler yoluyla gerçeklenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alınmış ve ulaşılan sonuçlar onun da incelemesine sunulmuştur.

DeneySEL İşlem

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön testler 25 Ocak 2010- 3 Şubat 2010 tarihleri arasında verilmiştir. Öntestler ile eş zamanlı olarak ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin kaydı alınmış, kayıtlar elektronik ortama dökülmüş ve yazı formuna getirilmiştir. Ön testlerden önce, Eylül 2010'da MEB'den uygulamanın yapılacağı okulun izni alınmıştır (bu izin Ek 4'de sunulmuştur), Kasım 2010 da, çocukların ailelerine yönelik gerek araştırmacının gerekse FBDEP programının amaç, yöntem ve içeriğini özetleyen bir bilgilendirme toplantısı yapılmış ve çocukları ile bu uygulamaların yapılabilmesi için izinleri alınmıştır. Öntestlerin tamamlanmasının ardından 15 Şubat 2010- 30 Mart 2010 tarihleri arasında 6 hafta süreyle deney grubundaki çocuklara FBDEP programı uygulanmıştır. Deney grubuna haftada iki gün FBDEP programı uygulanırken, aynı süre ile kontrol grubuna da MEB ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinlikler uygulanmıştır.

Uygulamalara başlanmadan önce deney grubunda yer alan çocukların sınıf öğretmeniyle programı ve uygulama sürecini tanıtmayı amaçlayan bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Her etkinlik hedeflediği kazanımları, amaç, içerik ve değerlendirmesiyle ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

FBDEP, deney grubunda yer alan çocuklara haftada iki gün sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Programda her bir etkinlik için 20- 25 dakika önerilmekle birlikte bu araştırmacının yürütüldüğü okulda dersler; hazırlık, ısınma, çocukların her birinden görüş alma gibi nedenlerle ortalama 35-40 dakika sürmüştür.

FBDEP uygulaması bittikten sonra 15 Nisan 2010- 25 Nisan 2010 tarihinde sontest ve son görüşme uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Verilerin analizinde deney grubundaki öğrenciler D, kontrol grubundaki öğrenciler K harfi ile kodlanmış ve her biri D₁, D₂, D₃, ya da K₁, K₂, K₃ olarak numaralandırılmış ve her katılımcının işaretlediği seçenek ve bu seçeneği işaretleme nedeni yazılmıştır. Verilerin tablolştırılması da bu doğrultuda olmuştur.

İkilem durumu formunda yer alan sorular üç değeri ölçmek için hazırlanmıştır. Öntest ve sontestte değerlendirilmek istenen her değer için sorulmuş olan soruların ortalamaları alınmıştır. Yapılan her çözümlemede bu ortalamalar ayrı ayrı işleme tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler SPSS istatistik paket programına girilmiştir.

Araştırmada N sayısının küçüklüğü nedeniyle parametrik olmayan test istatistikleri kullanılmıştır. Bu istatistikler şunlardır:

Mann-Whitney U Testi: İki grubun aldığı değerleri sıralı hale dönüştürür, böylece iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir.

Wilcoxon Testi: İlişkili iki örneklem puanlarının dağılımlarının birbirlerinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Balcı, 2004, Büyüköztürk, 2001).

Mann-Whitney U Test; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılması için, *Wilcoxon Test ise* grupların tekrarlı ölçümlerini karşılaştırmak için kullanılmıştır

Deney grubundaki öğrencilerin İkilem Durumları Formundaki sorulara vermiş oldukları yanıtların nedenlerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontestte farklılaştığını belirlemek için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi

yapılmıştır. Verilerin cevaplara ilişkin öntest ve sontestteki ifadeler her bir öğrenci için analiz edilmiş ve veriler bu doğrultuda tablolandırılmıştır.

BÖLÜM III BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına ilişkin olarak oluşturulmuş ve doğruluğu sınanan denencelere ait bulgular ve yorumları verilmiştir.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada doğruluğu sınanan denencelerden birincisi, “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı” uygulanan deney grubundaki öğrencilerin

- e. *açık fikirli olmak* değerine ilişkin öntest ortalamaları
- f. *önyargısız olmak* değerine ilişkin öntest ortalamaları
- g. *bilimsel olmak* değerine ilişkin öntest ortalamaları
- h. toplam öntest ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları arasında fark yoktur.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için geliştirilmiş olan ikilem durumu formunda öğrencilere açık fikirli olmak değeri ile ilgili kazandırılmak istenen kazanımları içeren üç soru bulunmaktadır.

1. soru ‘*Olay ve durumlarda fikrini açıkça ortaya koymayı önemli görür.*’ kazanımına,

2. soru ‘*Açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.*’

3. soru ‘*Açık fikirli kişilere hoşgörülüdür.*’ kazanımlarına ilişkin sorulardır.

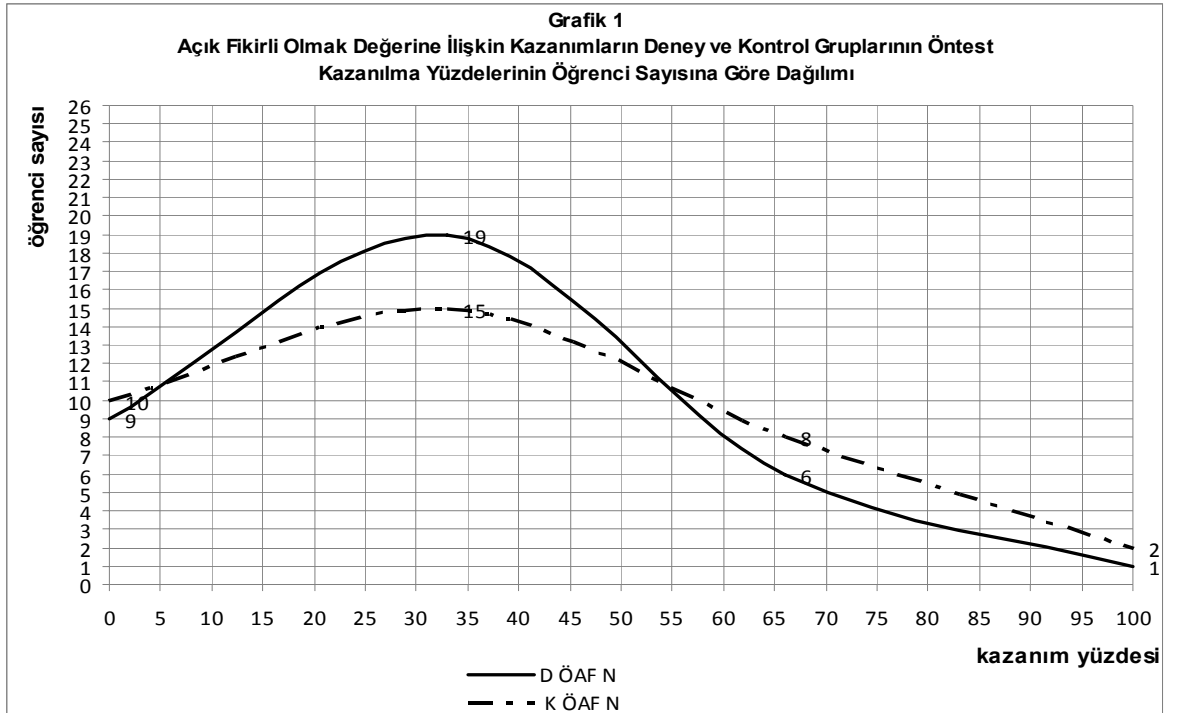
Deney ve kontrol grupları arasında açık fikirli olmak değerine ilişkin öntestten alınan puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Deney ve kontrol grubu açık fikirli olmak değerine ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi

ÖNTEST	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kontrol grubu	35	34,73	1215,50	-0,342	0,73
Deney grubu	35	36,27	1269,50		

Çizelge 6'ya göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$U=-0,34$, $p>.01$]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak değerine ilişkin öntest puanları sıra ortalaması ($\bar{X}=36,27$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak değerine ilişkin öntest puanları sıra ortalamasına ($\bar{X}=34,73$) yakındır.

Açık Fikirli Olmak Değerine İlişkin Kazanımların Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Kazanılma Yüzdelerinin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı Grafik1 ile gösterilmiştir.



Açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanım yüzdelerinin öntest grafiğinde de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları arasında belirgin bir fark yoktur. Grafik, eğitim öncesinde deney ve kontrol guruplarının açık fikirli olmaya ilişkin kazanımların yüzdeleri açısından benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin aynı okulda farklı sınıflarda olsalar bile aynı tür eğitimi almış olmaları bu durumun bir nedeni olabilir.

İkilem durumu formunda öğrencilere önyargısız olmak değeri ile ilgili kazandırılmak istenen kazanımları içeren üç soru bulunmaktadır.

1. soru “*Önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.*” kazanımına,

2. soru “*Önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları açıklar.*” ve

3. soru “*Herhangi bir durumda hüküm vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceğini düşünmenin önemli olduğuna inanır.*” kazanımlarına ilişkin sorulardır.

Deney ve kontrol grupları arasında önyargısız olmak değerine ilişkin öntestten alınan puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 9’da gösterilmiştir.

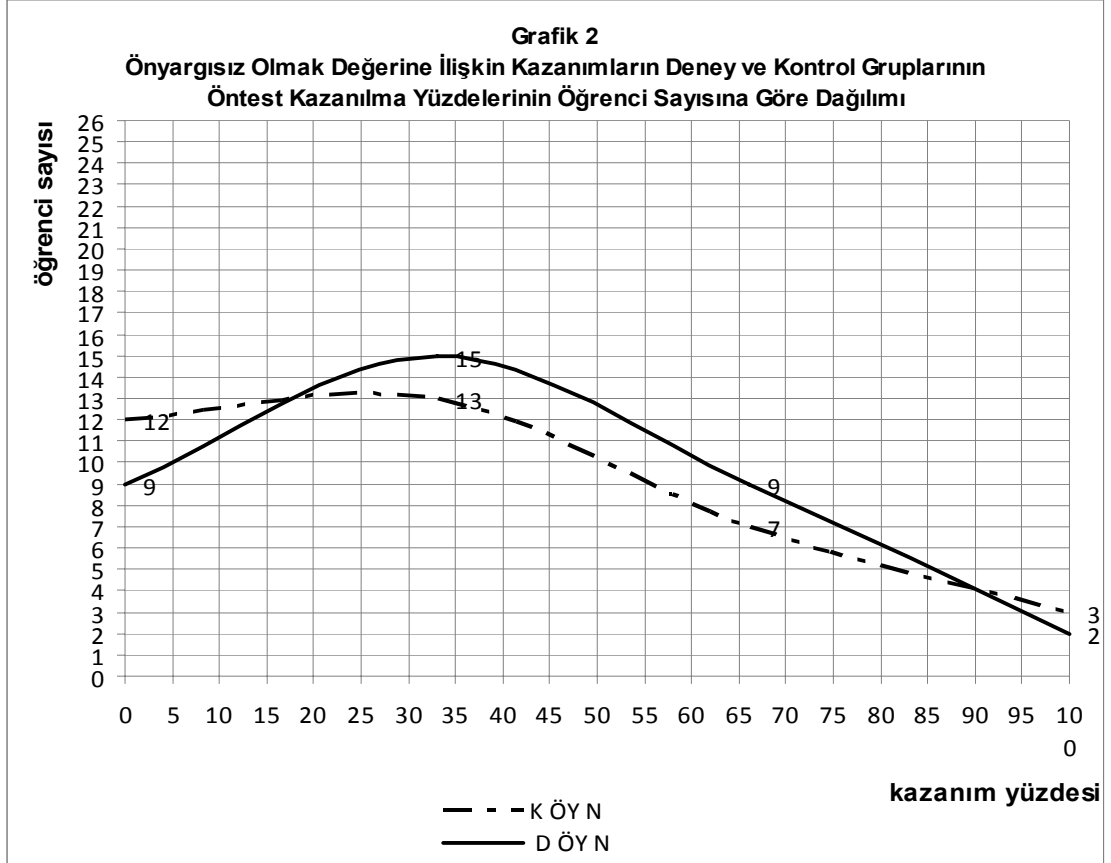
Çizelge 7 . Deney ve kontrol grubu önyargısız olmak değerine ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi

ÖNTEST	N	sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol grubu	35	36,71	1285,00	-0,527	0,60
Deney grubu	35	34,29	1200,00		

Çizelge 7’ye göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin önyargısız olmak öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$U=-0,527$, $p>.01$]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin önyargısız olmak değerine ilişkin öntest puanları sıra ortalaması kontrol grubunda yer alan

öğrencilerin önyargısız olmak değerine ilişkin öntest puanlarına sıra ortalamasına yakındır.

Önyargısız Olmak Değerine İlişkin Kazanımların Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Kazanılma Yüzdelerinin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı Grafik 2 ile gösterilmiştir.



Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanım yüzdelerinin öntest grafiğinde de görüldüğü deney ve kontrol grupları arasında belirgin bir fark yoktur. Grafik, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının önyargısız olmaya ilişkin kazanımların yüzdeleri açısından benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

İkilem durumu formunda öğrencilere **bilimsel olmak değeri** ile ilgili kazandırılmak istenen kazanımları içeren üç soru bulunmaktadır.

1. soru “Kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığını kabul eder.” kazanımına,
2. soru “Bilime ve mantığa güven duyar.” ve
3. soru “Bir olayın nedenlerini araştırmanın önemli görür.” kazanımlarına ilişkin sorulardır.

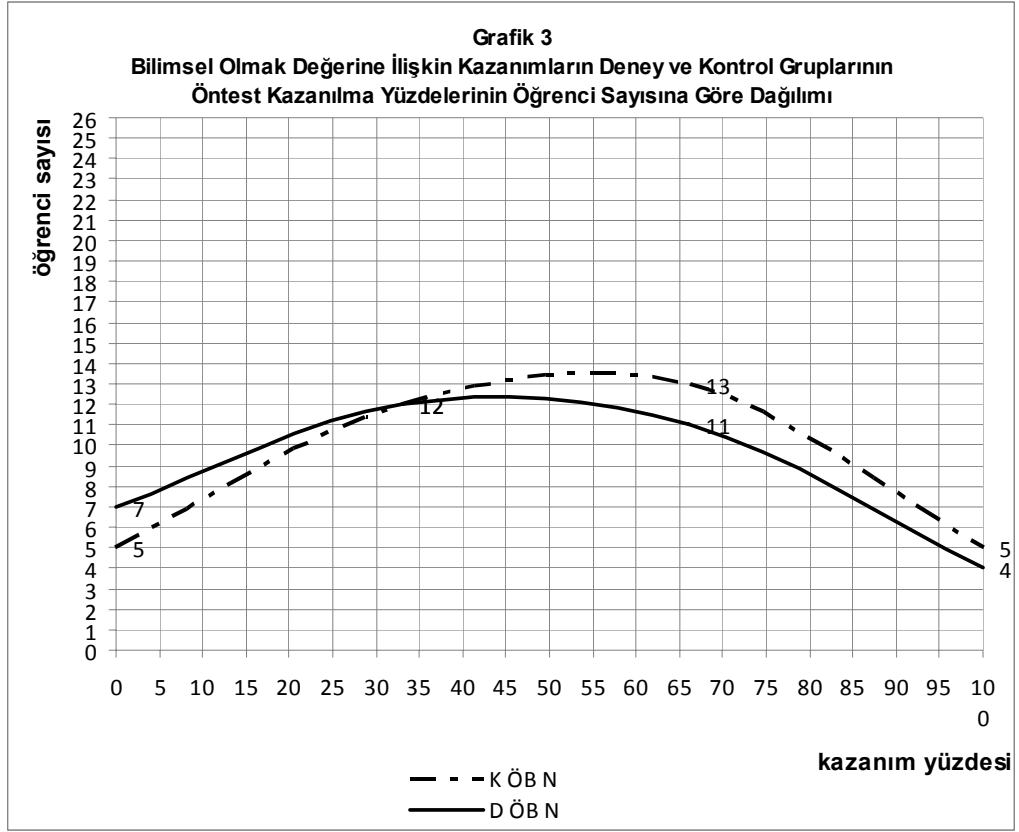
Deney ve kontrol grupları arasında bilimsel olmak değerine ilişkin öntestten alınan puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Deney ve kontrol grubu bilimsel olma değerine ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi

ÖNTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol grubu	35	35,96	1258,50	-,197	0,73
Deney grubu	35	35,04	1226,50		

Çizelge 8’e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel olmak öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$U=-0,197$, $p>.01$]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak değerine ilişkin öntest puanları sıra ortalaması ($\bar{X}=35,04$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel olmak değerine ilişkin öntest puanlarına sıra ortalamasına ($\bar{X}=35,96$) yakındır.

Bilimsel Olmak Değerine İlişkin Kazanımların Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Kazanılma Yüzdelerinin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı Grafik 3 ile gösterilmiştir.



Bilimsel olmak değerine ilişkin kazanım yüzdelerinin öntest grafiğinde de görüldüğü deney ve kontrol grupları arasında belirgin bir fark yoktur. Grafik, eğitim öncesinde deney ve kontrol bilimsel olmaya ilişkin kazanımların yüzdeleri açısından benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında öntestten alınan toplam puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Deney ve kontrol grubuna ilişkin öntest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi

ÖNTEST	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kontrol grubu	35	36,36	1272,50	-0,359	0,72
Deney grubu	35	34,64	1212,50		

Çizelge 9'a göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$U=-0,36$, $p>.01$]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak değerine ilişkin öntest puanları sıra ortalaması kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin öntest puanlarına sıra ortalamasına yakındır. Öntest toplam ortalamaları bakımından deney ve kontrol grupları benzer özellikler göstermektedir. Bu durumda araştırmada öne sürülen birinci denence doğrulanmıştır.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada doğruluğu sınanan denencelerden ikincisi, "İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı" uygulanan deney grubundaki öğrencilerin

- a. *açık fikirli olmak* değerine ilişkin sontest ortalamaları
- b. *önyargısız olmak* değerine ilişkin sontest ortalamaları
- c. *bilimsel olmak* değerine ilişkin sontest ortalamaları
- d. toplam sontest ortalamaları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ortalamaları arasında deney grubu lehine fark vardır." şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için geliştirilmiş olan ikilem durumu formunda açık fikirli olmak değerine ilişkin olarak; sorulan sorular kapsamında, öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, bu kazanımlardan hiçbirine sahip olmayanlar; kazanımlara sahip oluş yüzdesi bakımından %0, bir soruyu istenilen yönde yanıtlayanlar %33, iki soruyu istenilen yönde yanıtlayanlar %66, üç soruyu da istenilen yönde yanıtlayanlar ise %100 olarak tanımlanmıştır.

Aşağıdaki çizelgede deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin açık fikirli olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri bulunmaktadır.

Çizelge 10: Deney ve kontrol gruplarındaki açık fikirli olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri

DENEY GRUBU					KONTROL GRUBU				
Öğrenci	ÖNTEST		SONTEST		Öğrenci	ÖNTEST		SONTEST	
	Doğru Yanıt	%	Doğru Yanıt	%		Doğru Yanıt	%	Doğru Yanıt	%
D ₁	2	66	3	100	K ₁	1	33	1	33
D ₂	1	33	3	100	K ₂	1	33	1	33
D ₃	0	0	0	0	K ₃	1	33	1	33
D ₄	1	33	2	66	K ₄	1	33	1	33
D ₅	1	33	2	66	K ₅	1	33	1	33
D ₆	1	33	1	33	K ₆	0	0	0	0
D ₇	2	66	3	100	K ₇	0	0	0	0
D ₈	0	0	3	100	K ₈	0	0	0	0
D ₉	1	33	3	100	K ₉	1	33	1	33
D ₁₀	0	0	2	66	K ₁₀	0	0	0	0
D ₁₁	1	33	2	66	K ₁₁	1	33	1	33
D ₁₂	0	0	3	100	K ₁₂	0	0	2	66
D ₁₃	1	33	3	100	K ₁₃	2	66	2	66
D ₁₄	1	33	3	100	K ₁₄	1	33	1	33
D ₁₅	1	33	2	66	K ₁₅	1	33	1	33
D ₁₆	1	33	2	66	K ₁₆	1	33	1	33
D ₁₇	0	0	3	100	K ₁₇	3	100	3	100
D ₁₈	0	0	3	100	K ₁₈	1	33	2	66
D ₁₉	0	0	2	66	K ₁₉	3	100	3	100
D ₂₀	1	33	2	66	K ₂₀	2	66	2	66
D ₂₁	3	100	3	100	K ₂₁	2	66	2	66
D ₂₂	0	0	0	0	K ₂₂	0	0	0	0
D ₂₃	1	33	2	66	K ₂₃	0	0	0	0
D ₂₄	1	33	3	100	K ₂₄	2	66	2	66
D ₂₅	0	0	3	100	K ₂₅	1	33	1	33
D ₂₆	1	33	3	100	K ₂₆	2	66	2	66
D ₂₇	1	33	3	100	K ₂₇	2	66	2	66
D ₂₈	2	66	2	66	K ₂₈	1	33	1	33
D ₂₉	1	33	3	100	K ₂₉	2	66	2	66
D ₃₀	1	33	3	100	K ₃₀	1	33	1	33
D ₃₁	2	66	3	100	K ₃₁	2	66	2	66
D ₃₂	1	33	2	66	K ₃₂	1	33	3	100
D ₃₃	2	66	3	100	K ₃₃	0	0	0	0
D ₃₄	2	66	3	100	K ₃₄	0	0	0	0
D ₃₅	1	33	2	66	K ₃₅	0	0	0	0

Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %0 olan öğrenci sayısı 9 iken sontestte bu rakam 2'ye inmiştir ve öntestte %33 olan öğrenci sayısı 19 iken sontestte bu rakam 1'e inmiştir. Bununla birlikte kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %66 olan öğrenci sayısı 6 iken sontestte bu rakam 12'ye yükselmiştir ve öntestte %100 olan öğrenci sayısı 1 iken

sontestte bu rakam 20'ye çıkmıştır (Çizelge 10). Kontrol grubunda ise açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %0 olan öğrenci sayısı 10 iken sontestte bu rakam 9'a düşmüştür. Öntestte %33 düzeyinde olan 15 öğrenci sayısı sontestte 13'e düşmüştür. Bununla birlikte kontrol grubunda öntestte %66 düzeyinde olan öğrenci sayısı 8 iken sontestte 10'a, %100 olan öğrenci sayısı öntestte 2 iken sontestte 3'e yükselmiştir.

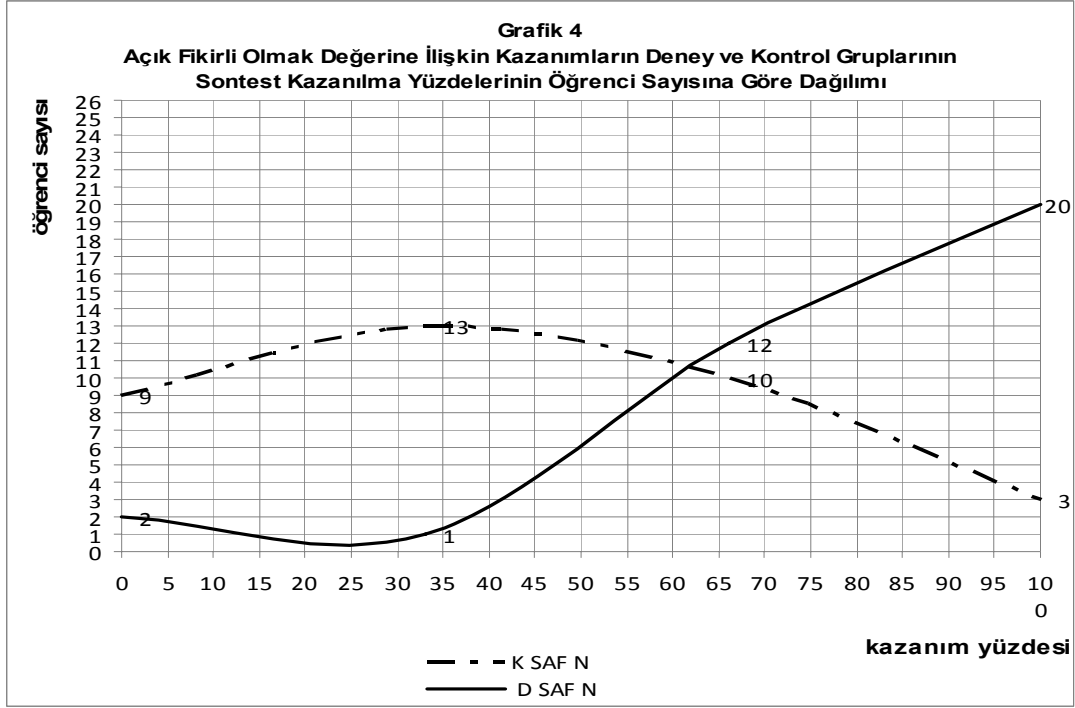
Deney ve kontrol grupları arasında açık fikirli olmak değerine ilişkin son testinden alınan puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Deney ve kontrol grubu açık fikirli olma değerine ilişkin sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U Testi

SONTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney grubu	35	47,10	1648,50	-4,96	0,00
Kontrol grubu	35	23,90	836,50		

Çizelge 11'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak sontest puanları sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [U= -4,96, p<.01]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları sıra ortalaması ($\bar{X}=47,10$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları sıra ortalamasına göre ($\bar{X}=23,90$) daha yüksektir. Bu bulgu uygulanan programın öğrencilerin açık fikirli olmak değerine ilişkin başarılarını arttırdığını göstermektedir.

Açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol grupları açısından sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 4'te görüldüğü gibi kontrol grubunda öntestte %100 düzeyinde olan 2 öğrenci varken sontestte bu sayı 3'e yükselmiş, %0 düzeyinde olan 10 olan öğrenci sayısı sontestte 9'a düşmüştür. %33 ve %66 düzeyindeki değişimler de grafikte anlamlı bir fark yaratacak kadar değildir. Deney grubunda ise öntest ve sontest arasında grafikte beklenen yönde belirgin iniş ve çıkışlar görülmektedir. Deney grubunda öntestte %0 düzeyinde olan öğrenci sayısı sontestte beşte birine düşerken %100 düzeyinde olan öğrenci sayısı önteste oranla sontestte on katına çıkmıştır, grafikte bu artış belirgin bir şekilde görülmektedir.

Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin, programın uygulanması sonunda açık fikirli olma değeri ile ilgili kazandırılması istenen kazanımlara sahip oluş düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu araştırma bulguları İşcan'ın (2007) İlköğretimde Değerler Eğitimi başlıklı doktora tezindeki; öğrencilerin ilköğretimde uygulanan değerler eğitimi programında yer alan açık fikirli olmak değerine ait kazanım düzeylerinin arttığına ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (İşcan, 2007).

Aşağıdaki çizelgede deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin önyargısız olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri bulunmaktadır.

Çizelge 12: Deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin önyargısız olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri

DENEY GRUBU					KONTROL GRUBU				
Öğrenci	ÖNTEST		SONTEST		Öğrenci	ÖNTEST		SONTEST	
	Doğru Yanıt	%	Doğru Yanıt	%		Doğru Yanıt	%	Doğru Yanıt	%
D ₁	1	33	3	100	K ₁	3	100	3	100
D ₂	0	0	2	66	K ₂	1	33	3	100
D ₃	1	33	3	100	K ₃	1	33	1	33
D ₄	2	66	3	100	K ₄	0	0	0	0
D ₅	0	0	2	66	K ₅	2	66	2	66
D ₆	1	33	3	100	K ₆	2	66	2	66
D ₇	1	33	2	66	K ₇	1	33	1	33
D ₈	0	0	3	100	K ₈	0	0	2	66
D ₉	1	0	3	100	K ₉	0	0	0	0
D ₁₀	0	0	0	0	K ₁₀	1	33	3	100
D ₁₁	1	33	3	100	K ₁₁	1	33	1	33
D ₁₂	2	66	3	100	K ₁₂	0	0	2	66
D ₁₃	1	33	3	100	K ₁₃	0	0	0	0
D ₁₄	0	0	3	100	K ₁₄	2	66	2	66
D ₁₅	1	33	3	100	K ₁₅	0	0	3	66
D ₁₆	0	0	2	66	K ₁₆	1	33	1	33
D ₁₇	0	0	2	66	K ₁₇	3	100	3	100
D ₁₈	2	66	3	100	K ₁₈	1	33	1	33
D ₁₉	2	66	2	66	K ₁₉	0	0	0	0
D ₂₀	1	33	2	66	K ₂₀	2	66	2	66
D ₂₁	1	33	3	100	K ₂₁	0	0	0	0
D ₂₂	3	100	0	0	K ₂₂	2	66	2	66
D ₂₃	1	33	3	100	K ₂₃	1	33	1	33
D ₂₄	2	66	1	33	K ₂₄	3	100	3	100
D ₂₅	1	33	2	66	K ₂₅	1	33	1	33
D ₂₆	0	0	2	66	K ₂₆	1	33	1	33
D ₂₇	2	66	3	100	K ₂₇	0	0	0	0
D ₂₈	1	33	2	66	K ₂₈	1	33	1	33
D ₂₉	1	33	3	100	K ₂₉	1	33	1	33
D ₃₀	1	33	3	100	K ₃₀	2	66	2	66
D ₃₁	3	100	3	100	K ₃₁	2	66	2	66
D ₃₂	2	66	2	66	K ₃₂	0	0	0	0
D ₃₃	2	66	3	100	K ₃₃	1	33	1	33
D ₃₄	1	33	2	66	K ₃₄	0	0	0	0
D ₃₅	2	66	3	100	K ₃₅	0	0	0	0

Çizelge 12'deki öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %0 olan öğrenci sayısı 9 iken sontestte bu rakam 2'ye inmiştir ve öntestte %33 olan öğrenci sayısı 15 iken sontestte bu rakam 1'e inmiştir. Bununla birlikte

kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %66 olan öğrenci sayısı 9 iken sontestte bu rakam 12'ye yükselmiştir ve öntestte %100 olan öğrenci sayısı 2 iken sontestte bu rakam 20'ye çıkmıştır. Kontrol grubunda ise önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %0 olan öğrenci sayısı 12 iken sontestte bu rakam 9'a düşmüştür. Öntestte %33 düzeyinde olan 13 öğrenci sayısı sontestte 11'e düşmüştür. Bununla birlikte kontrol grubunda öntestte %66 düzeyinde olan öğrenci sayısı 7 iken sontestte 19'a, %100 olan öğrenci sayısı öntestte 3 iken sontestte 6'ya yükselmiştir.

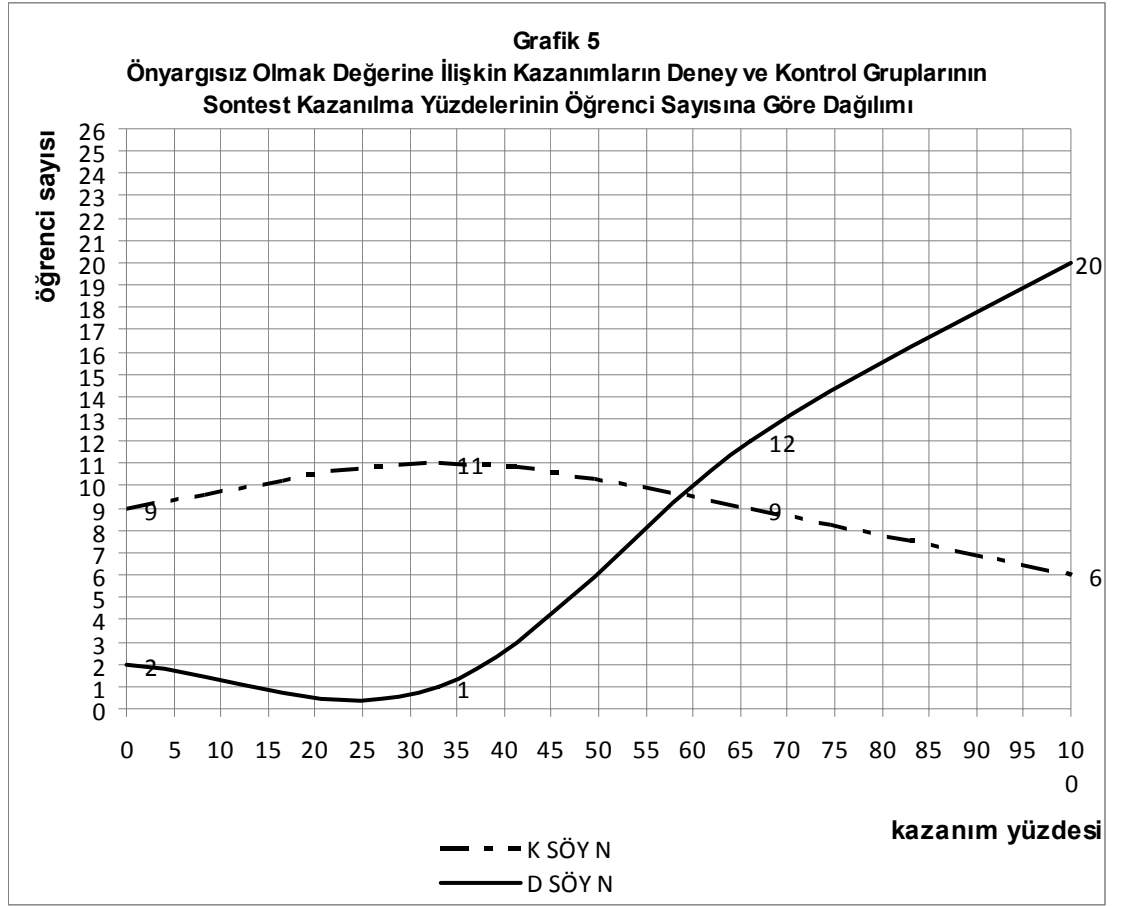
Deney ve kontrol grupları arasında önyargısız olmak değerine ilişkin son testinden alınan puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 13'te gösterilmiştir.

Çizelge 13. Deney ve kontrol grubu önyargısız olma değerine ilişkin sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi

SONTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney grubu	35	45,81	1603,50	-4,434	0,00
Kontrol grubu	35	25,19	881,50		

Çizelge 13'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin önyargısız olmak sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$U = -4,43$, $p < .01$]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X} = 45,81$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanlarına göre ($\bar{X} = 25,19$) daha yüksektir.

Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol grupları açısından sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımı Grafik 5'de verilmiştir.



Grafik 5’de görüldüğü gibi sontest kazanım yüzdelerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmektedir. Kontrol grubunda ise sontest yüzdeleri bakımından önteste göre belirgin farklılıklar gözlenmemektedir. Kontrol grubunda önteste %100 düzeyinde olan 3 öğrenci varken sontestte bu sayı 6’ye yükselmiş, %0 düzeyinde olan 12 olan öğrenci sayısı sontestte 9’a düşmüştür. %33 ve %66 düzeyindeki değişimler de grafikte anlamlı bir fark yaratacak kadar değildir. Deney grubunda ise öntest ve sontest arasında grafikte beklenen yönde belirgin iniş ve çıkışlar görülmektedir. Deney grubunda önteste %0 düzeyinde olan öğrenci sayısı sontestte beşte birine düşerken %100 düzeyinde olan öğrenci sayısı önteste oranla sontestte on katına çıkmıştır, grafikte bu artış belirgin bir şekilde görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında önyargısız olmak değerine ilişkin olarak öntest bakımından farklılıklar gözlenmemekte iken; sontest kazanım yüzdeleri bakımından deney grubunun lehine belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin, programın

uygulanması sonunda önyargısız olma değeri ile ilgili kazandırılması istenen kazanımlara sahip oluş düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Aşağıdaki çizelgede deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin bilimsel olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri bulunmaktadır.

Çizelge 14: Deney ve kontrol gruplarındaki her öğrencinin bilimsel olmak değeri ile ilgili öntestte ve sontestte bulunan üç soruya verdikleri doğru yanıt sayısı ve doğru yanıtların öntest ve sontest yüzdeleri

DENEY GRUBU					KONTROL GRUBU				
Öğrenci	ÖNTEST		SONTEST		Öğrenci	ÖNTEST		SONTEST	
	Doğru Yanıt	%	Doğru Yanıt	%		Doğru Yanıt	%	Doğru Yanıt	%
D ₁	2	66	3	100	K ₁	1	33	1	33
D ₂	1	33	2	66	K ₂	3	100	3	100
D ₃	1	33	0	0	K ₃	2	66	2	66
D ₄	3	100	3	100	K ₄	0	0	0	0
D ₅	3	100	3	100	K ₅	0	0	0	0
D ₆	1	33	3	100	K ₆	1	33	2	66
D ₇	1	33	2	66	K ₇	2	66	2	66
D ₈	0	0	3	100	K ₈	2	66	2	66
D ₉	1	33	3	100	K ₉	1	33	1	33
D ₁₀	0	0	2	66	K ₁₀	3	100	3	100
D ₁₁	0	0	2	66	K ₁₁	0	0	0	0
D ₁₂	2	66	3	100	K ₁₂	2	66	2	66
D ₁₃	2	66	3	100	K ₁₃	0	0	0	0
D ₁₄	0	0	3	100	K ₁₄	1	33	1	33
D ₁₅	2	66	3	100	K ₁₅	2	66	2	66
D ₁₆	0	0	2	66	K ₁₆	0	0	0	0
D ₁₇	2	66	3	100	K ₁₇	2	66	2	66
D ₁₈	3	100	3	100	K ₁₈	1	33	0	0
D ₁₉	2	66	3	100	K ₁₉	2	66	2	66
D ₂₀	2	66	3	100	K ₂₀	1	33	1	33
D ₂₁	2	66	3	100	K ₂₁	3	100	2	66
D ₂₂	1	33	0	33	K ₂₂	2	66	2	66
D ₂₃	1	100	3	100	K ₂₃	1	33	1	33
D ₂₄	1	33	3	100	K ₂₄	1	33	1	33
D ₂₅	1	33	3	100	K ₂₅	2	66	2	66
D ₂₆	1	33	3	100	K ₂₆	1	33	0	0
D ₂₇	1	33	3	100	K ₂₇	2	66	2	66
D ₂₈	3	100	3	100	K ₂₈	1	33	1	33
D ₂₉	1	33	2	66	K ₂₉	2	66	2	66
D ₃₀	2	66	3	100	K ₃₀	2	66	2	66
D ₃₁	1	33	3	100	K ₃₁	2	66	2	66
D ₃₂	0	0	1	33	K ₃₂	1	33	1	33
D ₃₃	2	66	3	100	K ₃₃	1	33	1	33
D ₃₄	2	66	3	100	K ₃₄	0	0	0	0
D ₃₅	1	0	3	100	K ₃₅	0	0	0	0

Çizelge 14'te verilen öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %0 olan öğrenci sayısı 7 iken sontestte bu rakam 1'e inmiştir ve öntestte %33 olan öğrenci sayısı 12 iken sontestte bu rakam 2'ye inmiştir. Bununla birlikte kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %66 olan öğrenci sayısı 11 iken sontestte bu rakam 6'ye inmiştir ve öntestte %100 olan öğrenci sayısı 4 iken sontestte bu rakam 26'ya çıkmıştır. Kontrol grubunda ise bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından öntestte %0 olan öğrenci sayısı 5 iken sontestte bu rakam 8'e yükselmiştir. Öntestte %33 düzeyinde olan 12 öğrenci sayısı sontestte 10'a düşmüştür. Bununla birlikte kontrol grubunda öntestte %66 düzeyinde olan öğrenci sayısı 13 iken sontestte 16'ya yükselmiş, %100 olan öğrenci sayısı öntestte 5 iken sontestte 1'e düşmüştür. Beklenenin aksine kontrol grubunda bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımlarda önteste oranla sontestte daha düşük bir yüzde gözlenmektedir.

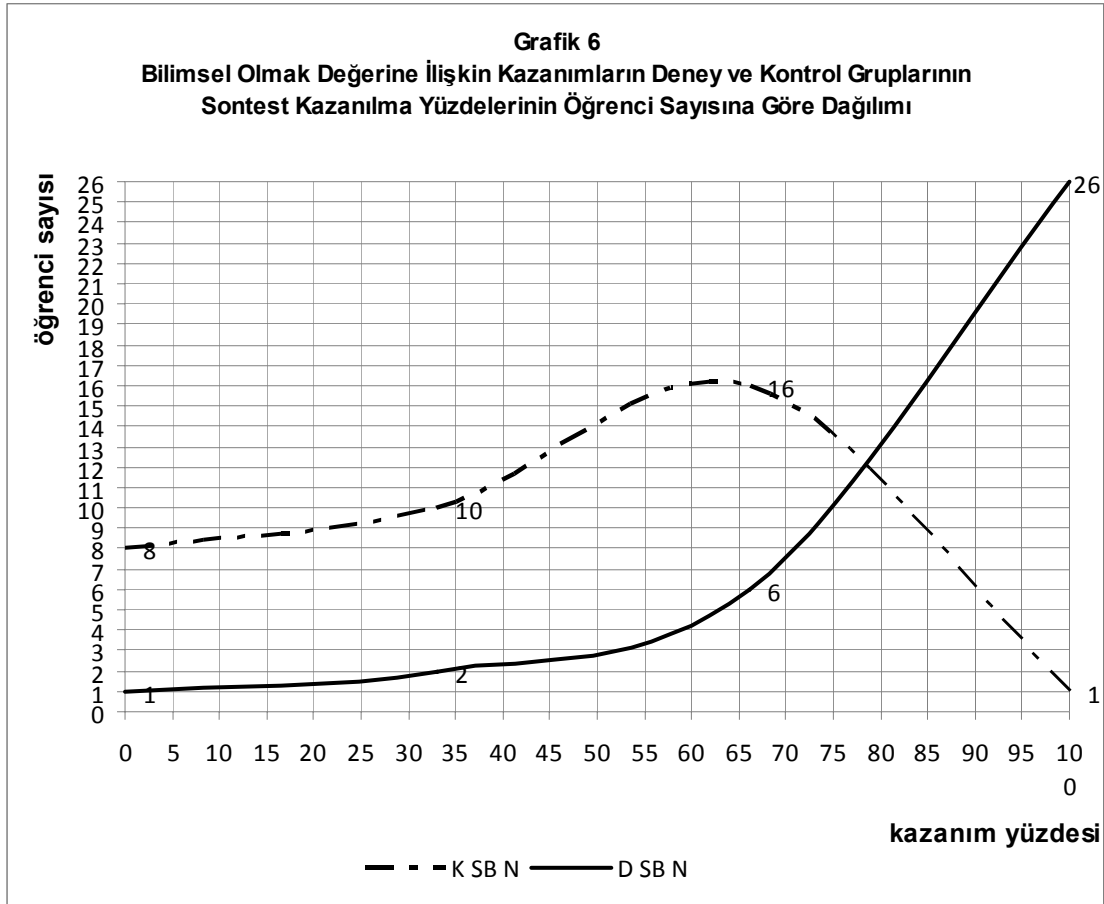
Deney ve kontrol grupları arasında bilimsel olmak değerine ilişkin sontestinden alınan puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 15'de gösterilmiştir.

Çizelge 15. Deney ve kontrol grubu bilimsel olmak değerine ilişkin sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi

SONTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney grubu	35	48,53	1698,50	-5,638	0,00
Kontrol grubu	35	22,47	786,50		

Çizelge 15'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel olmak değerine ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$U = -4,96$, $p < .01$]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X} = 48,53$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanlarına göre ($\bar{X} = 22,47$) daha yüksektir. Bu bulgu uygulanan programın öğrencilerin bilimsel olmaya ilişkin başarılarını arttırdığını göstermektedir.

Bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımların deney ve kontrol grupları açısından sontest kazanılma yzdelelerinin ğrenci sayısına göre dağılımı Grafik 6'da verilmiştir.



Grafik 6'da görüldüğü gibi sontest kazanım yzdelelerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmektedir. Kontrol grubunda ise sontest yzdeleleri bakımından önteste göre 8-10 öğrencide görülen düşmeler haricinde belirgin farklılıklar gözlenmemektedir. Kontrol grubunda önteste %100 düzeyinde olan 5 ğrenci varken sontestte bu sayı 1'e düşmüştür, %0 düzeyinde olan 5 olan ğrenci sayısı sontestte 8'e yükselmiştir. %33 ve %66 düzeyindeki değişimler de grafikte anlamlı bir fark yaratacak kadar değildir. Deney grubunda ise ntest ve sontest arasında grafikte beklenen yönde belirgin iniş ve ıkışlar görülmektedir. Deney grubunda önteste %0 düzeyinde olan ğrenci sayısı sontestte yedide birine düşerken %100 düzeyinde olan ğrenci sayısı önteste

oranla sontestte yaklaşık yedi katına çıkmıştır, grafikte bu artış belirgin bir şekilde görülmektedir.

Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin, programın uygulanması sonunda bilimsel olma değeri ile ilgili kazandırılması istenen kazanımlara sahip oluş düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında değerlere ilişkin toplam sontestten alınan puanlara ilişkin bir fark olup olmadığına yine Mann Whitney U testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 16’da gösterilmiştir.

Çizelge 16. Deney ve kontrol grubuna ilişkin toplam sontest sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U testi

SONTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney grubu	35	50,00	1750,00	-6,011	0,00
Kontrol grubu	35	21,00	735,00		

Çizelge 16’ya göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$U = -601$, $p < .01$]. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X} = 50,00$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanlarına göre ($\bar{X} = 21,00$) daha yüksektir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilere uygulanan değerler eğitimi programının bu öğrencilerin açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerlerine ilişkin kazanımları artırdığını göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerin “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”nda yer alan açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerine ilişkin yanıtlarının nedenlerini incelemek amacıyla hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilere

'Yanıtınızın nedeninin açıklayınız.' sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar dördüncü denenceye ait bulgular ve yorum kısmında incelenmiştir.

Yukarıda belirtilen veriler doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin programda ele alınan açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerlerine ilişkin kazanımlar bakımından, kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde gelişmiş oldukları söylenebilir. İlköğretimde değerler eğitimi uygulamalarında alınan sonuçlar bu eğitimlerin öğrencilerin değerlere ilişkin kazanımlara sahip olma düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Burke, Crum, Genzler, Shaub ve Sheets, 2001; İşcan, 2007; Balcı, 2008). Verilen değerler eğitiminin çocukların değerlere ilişkin kazanım düzeylerini arttırdığına ilişkin araştırma sonuçları çeşitli değerler eğitimi uygulamalarıyla tutarlılık göstermektedir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilere uygulanan değerler eğitimi programının bu öğrencilerde açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerlerine ilişkin kazanımların edinim yüzdesini arttırdığını göstermektedir. Bu durumda, araştırmada öne sürülen ikinci denence de doğrulanmıştır.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

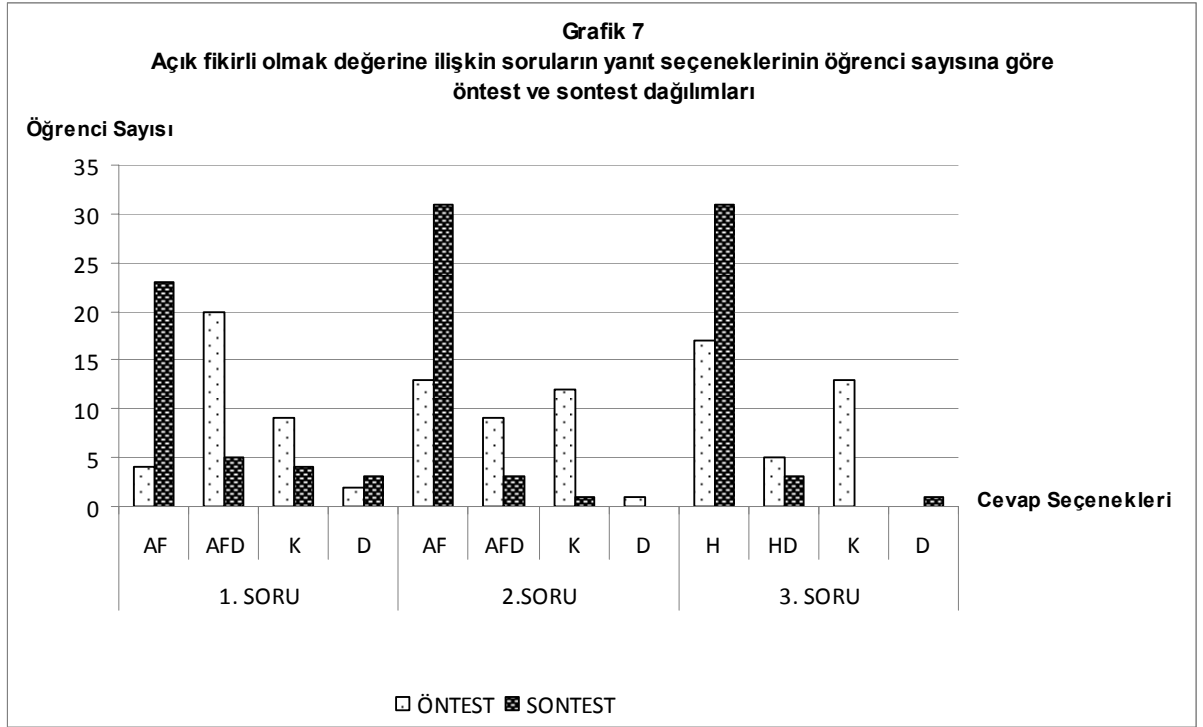
Araştırmada doğruluğu sınanan denencelerden üçüncüsü "İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı"nın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin,

- a. *açık fikirli olmak* değerine ilişkin
- b. *önyargısız olmak* değerine ilişkin
- c. *bilimsel olmak* değerine ilişkin
- d. *toplam değerlere ilişkin öntest ortalamaları ile* sontest ortalamaları arasında sontest lehine fark vardır." şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için geliştirilmiş olan ikilem durumu formunda açık fikirli olma seçeneğini işaretleyen öğrenciler AF, açık fikirli olmama seçeneğini işaretleyen öğrenciler AFD, açık fikirli olmaya hoşgörülü davranma seçeneğini işaretleyenler H, açık fikirli olmaya hoşgörülü

davranmayacağını/davranamayacağını belirten öğrenciler HD, kararsız olma durumu belirten öğrenciler K, bunlardan başka şekilde anıtlardım seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise D olarak kodlanmışlardır.

Açık fikirli olmak değerine ilişkin soruların yanıt seçeneklerinin öğrenci sayısına göre öntest ve sontest dağılımları aşağıdaki sütun grafiğinde verilmiştir.



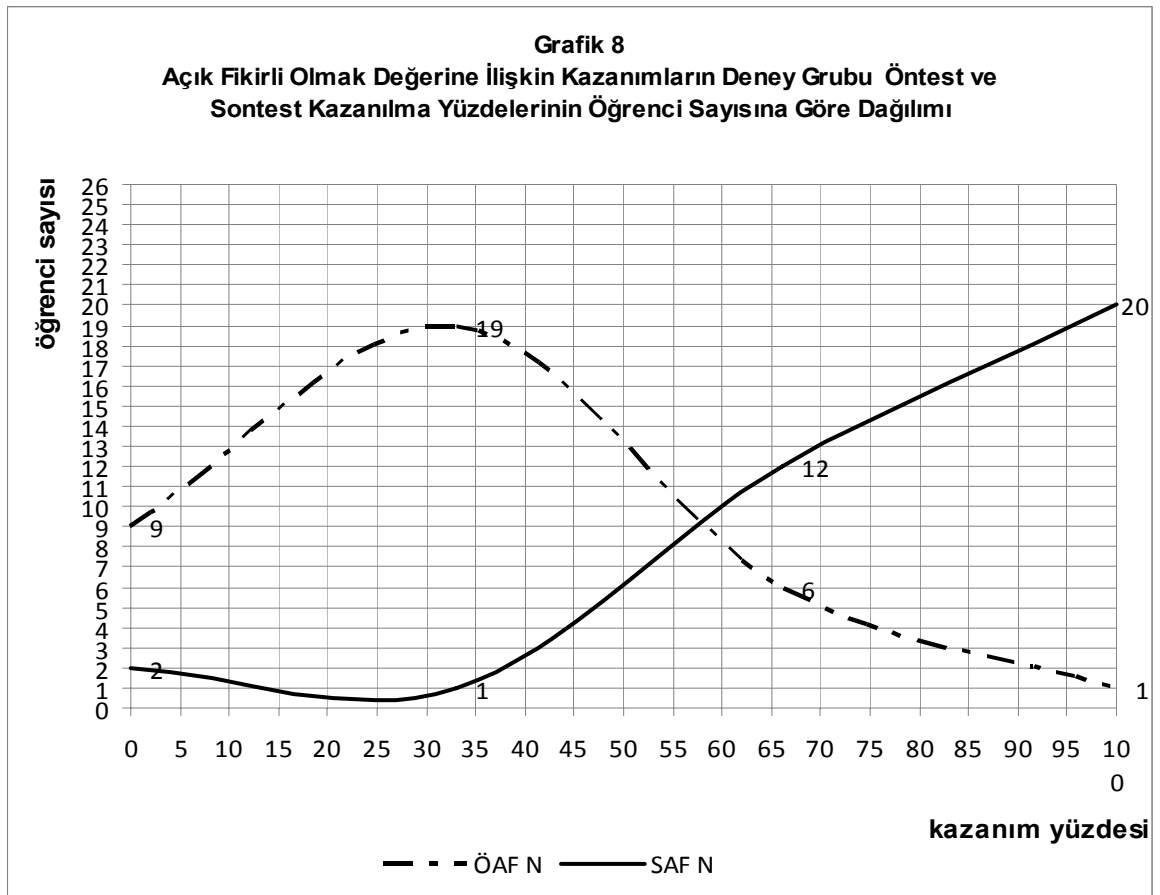
Grafikte de görüldüğü gibi 'Olay ve durumlarda fikrini açıkça ortaya koymayı önemli görür.' kazanımına ilişkin 1. soruda açık fikirli olmada ciddi bir artış söz konusudur. Aynı şekilde açık fikirli olmama ve kararsızlıkta da beklenen yönde düşüşler görülmektedir. Diğer seçeneğinde ise küçük bir artış olmuştur fakat bu artış yine olumlu yönde, bu öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmaları şeklinde olmuştur. Bu durum öğrencilerin işaretledikleri seçeneklerin nedenlerini açıkladığı verilerin analizi bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

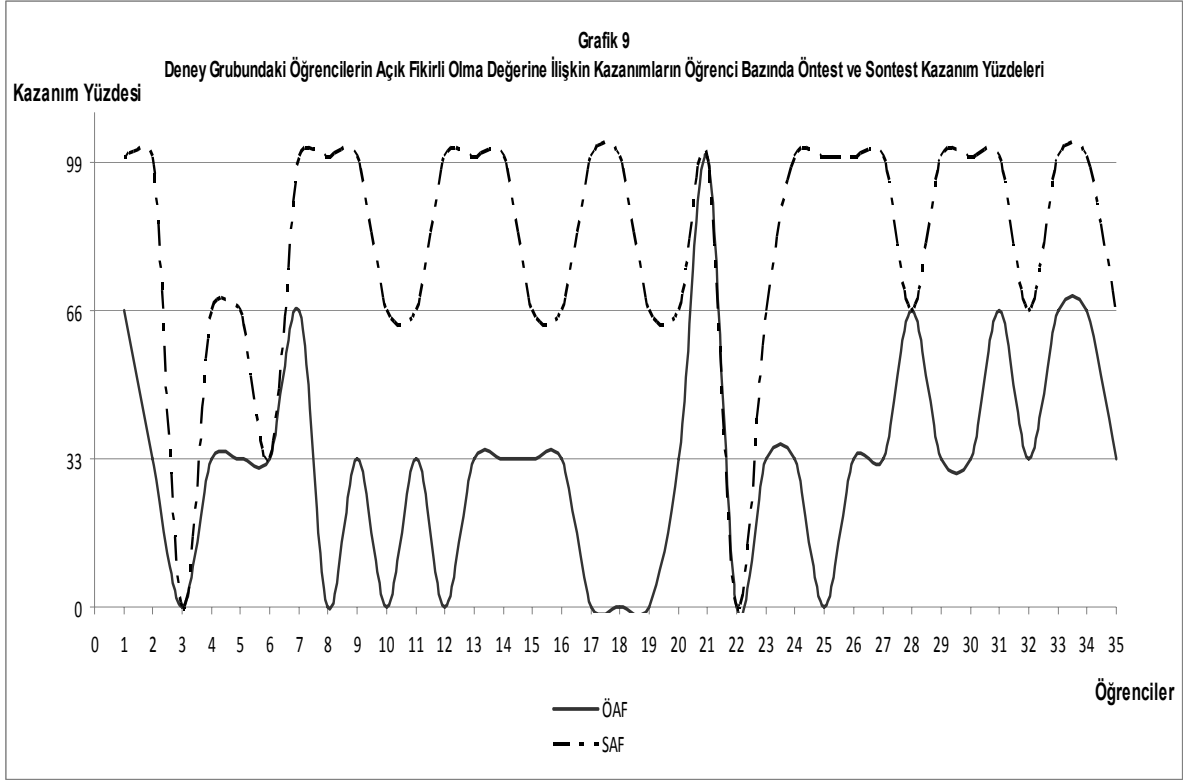
'Açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.' kazanımına ilişkin 2. soruda da açık fikirli olma seçeneğinde oldukça belirgin bir artış söz

konusudur. Öntestteki öğrenci sayısı sontestte iki katına ulaşmıştır ve açık fikirli olmama ve kararsızlık belirgin şekilde azalma göstermiş, diğer seçeneği ise kalmamıştır.

Grafikte de görüldüğü gibi 'Açık fikirli kişilere hoşgörülüdür.' kazanımına ilişkin 3. soruda açık fikirli olmaya hoşgörülü olan öğrenci sayısı öntestte 17 iken sontestte 31'e çıkmıştır. Öntestte belirgin olarak görülen kararsızlık ve diğer seçeneğindeki öğrenciler sontestte açık fikirli olma seçeneğini işaretlemişlerdir. Açık fikirli olmaya hoşgörülü olmayacağını belirten öğrenci sayısında sontestte sadece bir öğrencide değişme olmuştur. Bu öğrencilerin program uygulanmadan önce bu kazanımla ilişkili olan görüş ve düşünme şekillerini açık fikirli olmaya hoşgörülü olamayacakları yönünde kesin bir biçimde oluşturmuş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki grafik 8 deney grubundaki öğrencilerin açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımların öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımını göstermektedir.





Grafikte görüldüğü gibi deney grubunda açık fikirli olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %0 düzeyinde olan öğrenci sayısı öntestte 9 ($D_3, D_8, D_{10}, D_{12}, D_{17}, D_{18}, D_{19}, D_{22}, D_{25}$) iken bu rakam sontestte 2'ye (D_3, D_{22}) düşmüştür. Bu 2 öğrencinin programdan herhangi bir kazanım elde etmediği söylenebilirken; diğer 7 öğrencinin 2'si (D_{10}, D_{19}) sontestte %66, 5'i ($D_8, D_{12}, D_{17}, D_{18}, D_{25}$) de %100 kazanım ile programı tamamlamışlardır (Grafik 9). Sonuçlar bu öğrenciler için açık fikirli olma değeri ile ilgili kazanımlar bakımından programın oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda açık fikirli olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %33 düzeyinde olan öğrenci sayısı öntestte 19 ($D_2, D_4, D_5, D_6, D_9,$

$D_{11}, D_{13}, D_{14}, D_{15}, D_{16}, D_{20}, D_{23}, D_{24}, D_{26}, D_{27}, D_{29}, D_{30}, D_{32}, D_{35}$) iken bu rakam sontestte 1'e düşmüştür. Öntest ve sontest kazanım yüzdesi %0 düzeyinde olan 2 öğrenci gibi öntestte ve sontest yüzdesi %33 olan bu öğrenci (D_6) için de açık fikrili olma değerine ilişkin olarak programın etkisinin olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte öntestte %33 düzeyinde olan diğer 18 öğrencinin sontestte 9'u ($D_4, D_5, D_{11}, D_{15}, D_{16}, D_{20}, D_{23}, D_{32}, D_{35}$) %66, 9'u ($D_2, D_9, D_{13}, D_{14}, D_{24}, D_{26}, D_{27}, D_{29}, D_{30}$) da %100 düzeyine yükselmiştir. Sonuçlar açık fikrili olma değerine ilişkin olarak programın bu öğrenciler için oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Öntestte açık fikrili olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %66 düzeyinde olan öğrenci sayısı 6 ($D_1, D_7, D_{28}, D_{31}, D_{33}, D_{34}$) kişi iken bu rakam sontestte beklenen yönde bir artış göstermiş ve 12'ye yükselmiştir. Öntest ve sontest yüzdesi %66 olan bir öğrenci (D_{28}) bulunmaktadır. Öntest yüzdesi %66 olan diğer 5 ($D_1, D_7, D_{31}, D_{33}, D_{34}$) öğrencinin tamamı sontestte %100 düzeyine kaymıştır.

Açık fikrili olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %100 düzeyinde olan bir öğrenci (D_{21}) bulunmaktadır. Bu öğrenci programı açık fikrili olma değerine ilişkin olarak sontestte de %100 olarak tamamlamıştır. Sontestte %100 olan 20 öğrenci bulunmaktadır. Grafikte de görüldüğü gibi öntest-sontest farkı bu alanda oldukça yüksektir. Grafikte %0 ve özellikle %33 alanlarında kendini gösteren keskin inişler, %66 ve özellikle %100 alanlarında keskin yükselişler olarak görülmektedir. Bu durum programın etkililiği açısından oldukça olumlu bir sonuçtur.

Bu bulgu, bu araştırmada deney grubundaki çocuklara uygulanan Fen ve Teknoloji Dersi İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı'nın tüm yüzdeler açısından etkili olduğunu, değerler eğitimi programının öğrencilerde açık fikrili olma değerine ilişkin önerdiği kazanımları kazanma düzeylerini artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin açık fikrili olmaya ilişkin öntestte ve sontestte verdikleri yanıtların nedenlerini açıkladıkları örnek cümleler yedinci denence denenceye ilişkin bulgular ve yorum kısmında tartışılmıştır. Bu sonuçlarda da

görüldüğü gibi öğrenciler açık fikirli olma değeri ile ilgili anlamlı kavram ve düşünceler oluşturmuşlardır ve öğrencilerin açık fikirli olmaya bakışları önteste oranla sontestte belirgin şekilde değişmiştir.

Deney grubunda yer alan bireylerin açık fikirli olmak öntest- sontest uygulamalarında aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 17' de gösterilmiştir.

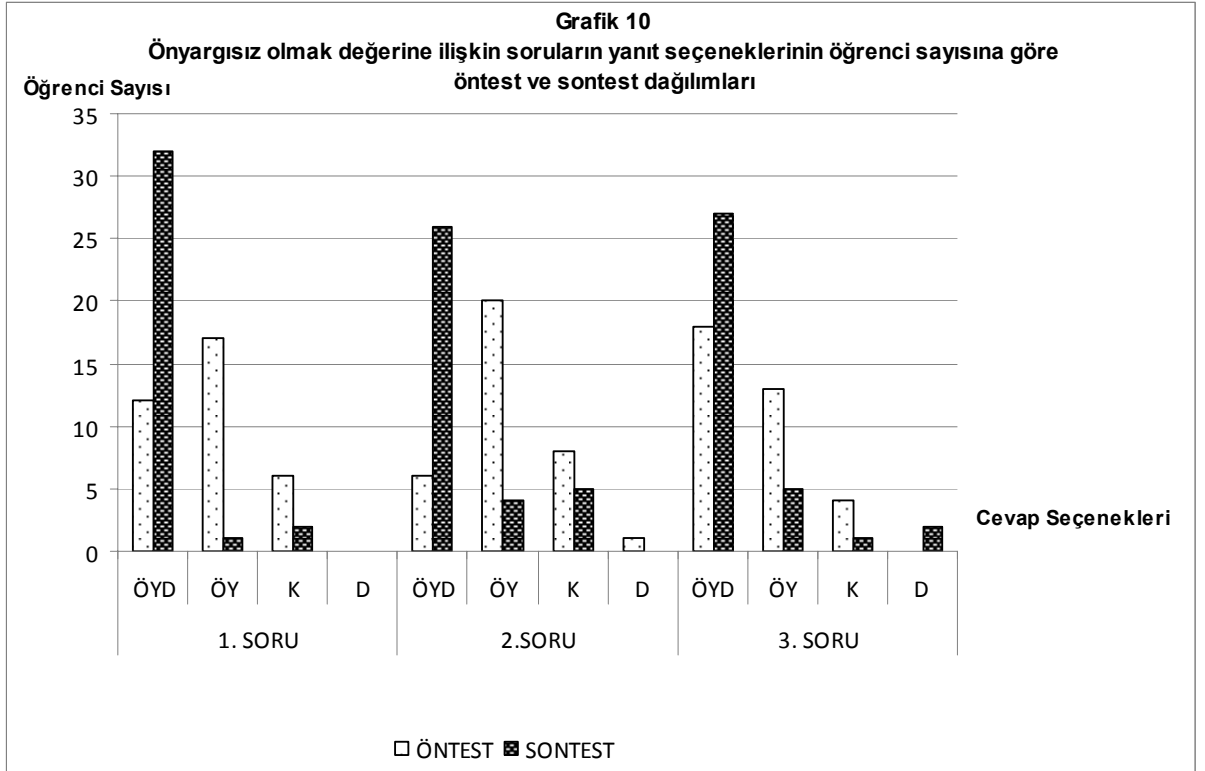
Çizelge 17 . Deney grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak öntest- sontest sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Ön-Sontestler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	30(a)	15,50	465,00	-4,831	0,00
Pozitif sıra	0(b)	,00	,00		
Eşit sıra	5	-	-		

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin açık fikirli olmak öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$Z = -4,83$, $p < .01$]. Yani deney grubundaki öğrencilerin sontest fark puanları sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

Bu denenceyi sınamak için geliştirilmiş olan ikilem durumu formunda önyargılı olma seçeneğini işaretleyen öğrenciler ÖY, önyargılı olmama (önyargısız olma) seçeneğini işaretleyen öğrenciler ÖYD, kararsız olma durumu belirten öğrenciler K, bunlardan başka şekilde Yanıtlardım seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise D olarak kodlanmışlardır (ÖY: Önyargılı, ÖYD: Önyargılı Değil, K: Kararsız, D: Diğer).

Önyargısız olmak değerine ilişkin soruların yanıt seçeneklerinin öğrenci sayısına göre öntest ve sontest dağılımları aşağıdaki sütun grafiğinde verilmiştir.



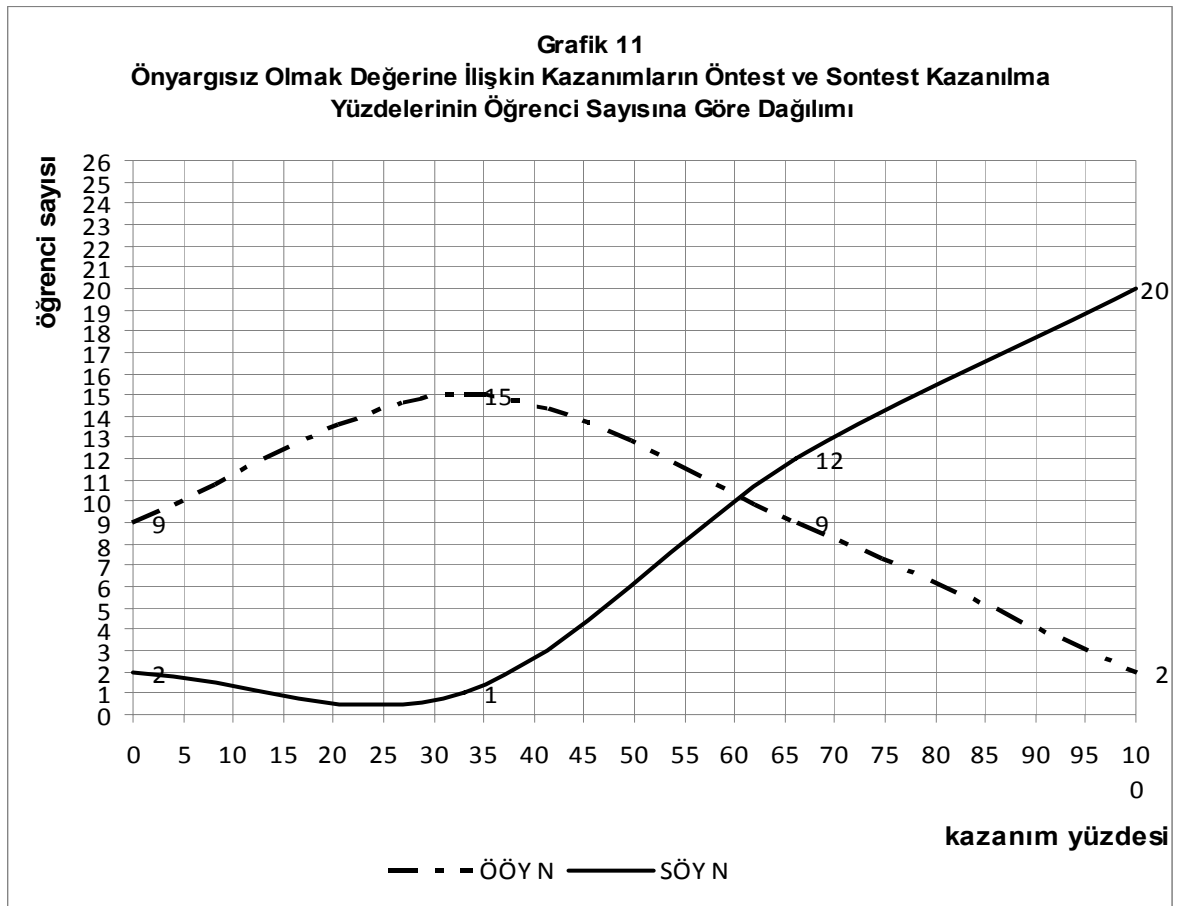
Grafikte de görüldüğü gibi “*Önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.*” kazanımına ilişkin 1. soruda önyargılı olma seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısında önteste oranla sontestte ciddi bir düşüş söz konusudur. Aynı şekilde önyargılı olmama (önyargısız olma) beklenen yönde artmıştır ve kararsızlıkta da beklenen yönde düşüşler olmuştur. Diğer seçeneği öntestte de sontestte de hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir.

“*Önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları bilir.*” kazanımına ilişkin 2. soruda da önyargısız olma seçeneğinde oldukça belirgin bir artış söz konusudur. Önyargılı olma seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı da önteste oranla sontestte dörtte birine düşmüştür.

Grafikte de görüldüğü gibi “*Herhangi bir durumda hüküm vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceğini düşünmenin önemine inanır.*” kazanımına ilişkin 3. soruda önyargısız olma seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı öntestte 18 iken sontestte 27’ye çıkmıştır. Öntestte önyargılı olma seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı ise sontestte üçte birine düşmüştür. Öntestte görülen kararsızlık azalmıştır. Sontestte diğer seçeneğini işaretleyen 2 öğrenci olmuştur. Bu

öğrenciler bu yanıtlarının nedenlerine ilişkin cümleler dördüncü alt amaca ait bulgular ve yorumda tartışılmıştır.

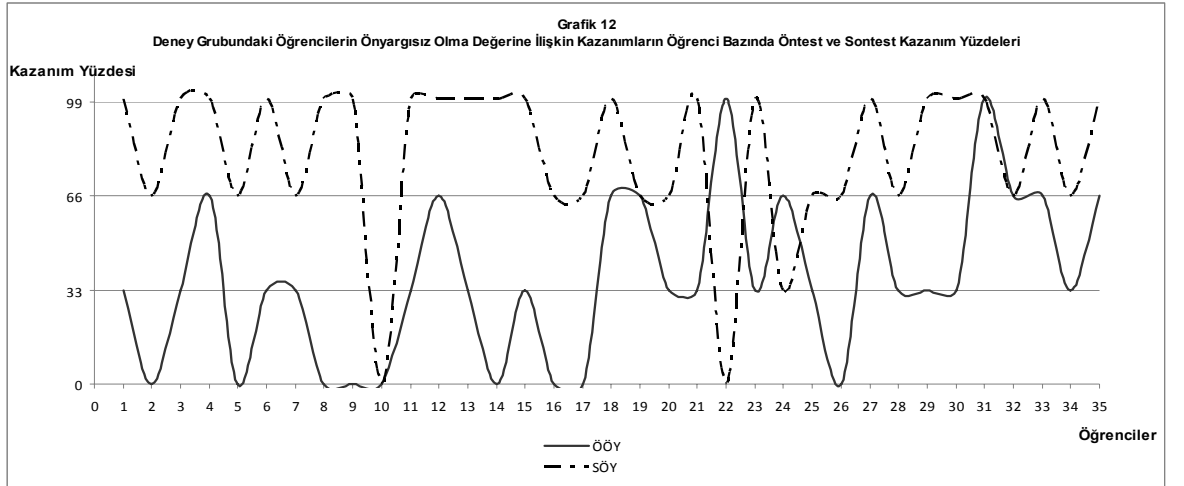
Aşağıdaki grafik 11 deney grubundaki öğrencilerin önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımların öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımını göstermektedir.



Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımların öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımını gösteren grafikte görüldüğü gibi öntestte %30 civarlarında olan yoğunlaşmalar sontestte %100'lere kaymıştır. %0 ve %33 olan kazanım yüzdeleri önteste göre sontestte azalırken, %66 ve %100 olan kazanım yüzdelerinde önteste göre sontestte artmıştır. Kazanımların kazanılma yüzdeleri öntest-sontestte %60 civarlarında örtüşme göstermektedir.

Grafikte görüldüğü gibi deney grubunda önyargısız olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %0 düzeyinde olan öğrenci sayısı öntestte 9 ($D_2, D_5, D_8, D_9, D_{10}, D_{14}, D_{16}, D_{17}, D_{26}$) iken bu rakam sontestte 2'ye (D_{10}, D_{22}) düşmüştür.

Bu iki öğrenciden D_{10} kodlu öğrenci öntestte de önyargısız olmaya ilişkin kazanımlar bakımından %0 düzeyindedir. Bu öğrencinin programdan herhangi bir kazanım elde etmediği söylenebilirken; D_{22} kodlu diğer öğrenci öntestte kazanımlar bakımından %100 düzeyindedir. Bu öğrencinin testteki diğer sorulara vermiş olduğu Yanıtlar incelendiğinde her soruya tepkisel Yanıtlar verdiği, ısrarla programdan beklenenin aksine davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu öğrencinin Yanıtları yedinci denenceye ait bulgular ve yorum kısmında tartışılmıştır.



Öntestte %0 düzeyinde olan 8 öğrencinin sontestte 5'i ($D_2, D_5, D_{16}, D_{17}, D_{26}$) sontestte %66, 3'ü (D_8, D_9, D_{14}) de %100 kazanım ile programı tamamlamışlardır (Grafik 12). Sonuçlar bu öğrenciler için önyargısız olmak değeri ile ilgili kazanımlar bakımından programın oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Önyargısız olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %33 düzeyinde olan öğrenci sayısı öntestte 15 ($D_1, D_3, D_6, D_7, D_{11}, D_{13}, D_{15}, D_{20}, D_{21}, D_{23}, D_{25}, D_{28}, D_{29}, D_{30}, D_{34}$) iken bu rakam sontestte 1'e düşmüştür. Öntestte %0 kazanım düzeyinde olan 15 öğrencinin sontestte 5'i ($D_7, D_{20}, D_{25}, D_{28}, D_{34}$)%66,

10'u ($D_1, D_3, D_6, D_{11}, D_{13}, D_{15}, D_{21}, D_{23}, D_{29}, D_{30}$) %100 düzeyine yükselmiştir (Grafik 15). Sonuçlar önyargısız olma değerine ilişkin olarak programın bu öğrenciler için oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Öntestte önyargısız olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %66 düzeyinde olan öğrenci sayısı 12 kişi iken bu rakam 9'a düşmüştür. Öntest ve sontest yüzdesi %66 olan 2 öğrenci (D_{19}, D_{32}) bulunmaktadır. Öntest yüzdesi %66 olan diğer 6 ($D_4, D_{12}, D_{18}, D_{27}, D_{33}, D_{35}$) öğrenci sontestte %100 düzeyine yükselmiştir.

Deney grubunda önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %100 düzeyinde olan 2 öğrenci (D_{22}, D_{31}) bulunmaktadır. D_{22} kodlu öğrencinin özel durumundan bahsedilmiştir. Sontestte %100 olan 20 öğrenci bulunmaktadır. Grafikte de görüldüğü gibi öntest-sontest farkı bu alanda oldukça yüksektir. Bu durum programın etkililiği açısından oldukça olumlu bir sonuçtur.

Bu bulgu, bu araştırmada deney grubundaki çocuklara uygulanan Fen ve Teknoloji Dersi İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı'nın tüm yüzdeler açısından etkili olduğunu, değerler eğitimi programının öğrencilerde önyargısız olma değerine ilişkin önerdiği kazanımları kazanma düzeylerini artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin önyargısız olmaya ilişkin öntestte ve sontestte verdikleri Yanıtların nedenlerini açıkladıkları örnek cümleler yedinci denenceye ilişkin bulgular ve yorum kısmında tartışılmıştır. Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi öğrenciler önyargısız olmak değeri ile ilgili anlamlı kavram ve düşünceler oluşturmuşlardır ve öğrencilerin önyargısız olmaya bakışları önteste oranla sontestte belirgin şekilde değişmiştir.

Deney grubunda yer alan bireylerin önyargısız olmak öntest- sontest uygulamalarında aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 18'de gösterilmiştir.

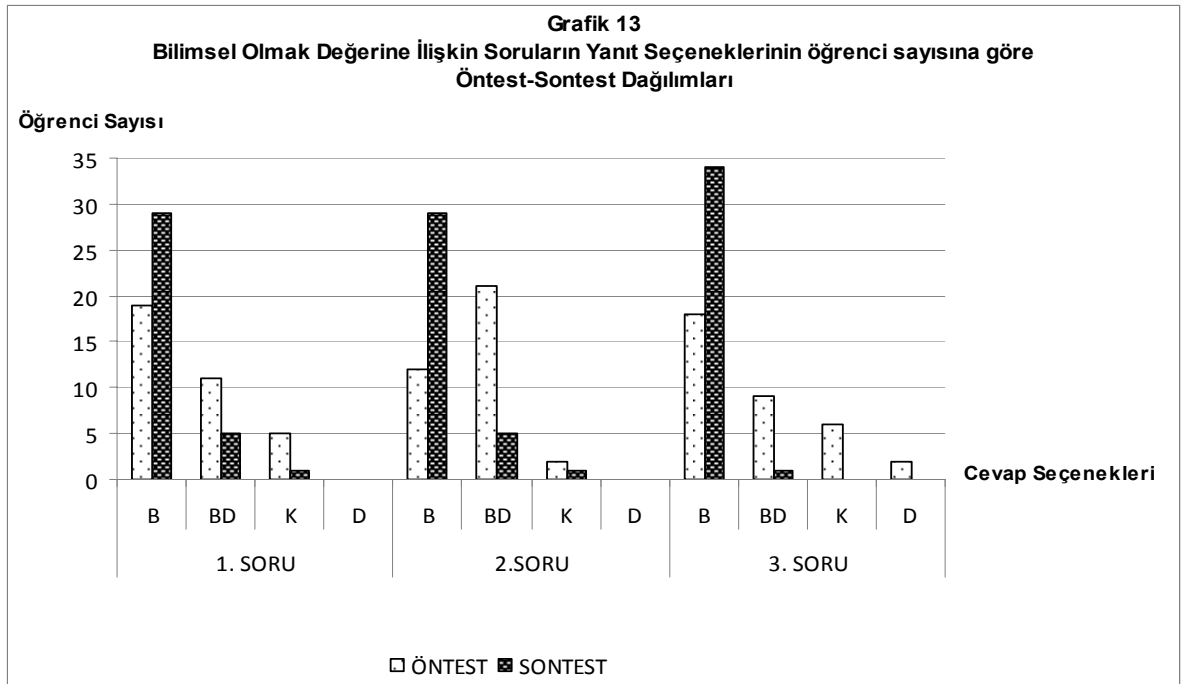
Çizelge 18 . Deney grubunda yer alan öğrencilerin önyargısız olma öntest-sontest sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Ön-Sontestler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	29	15,76	457,00	-4,160	0,00
Pozitif sıra	2	19,50	39,00		
Eşit sıra	4				

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin önyargısız olmak öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$Z = -4,160$ $p < .01$]. Yani deney grubundaki öğrencilerin sontest fark puanları sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

İkilem durumu formunda bilimsel olma seçeneğini işaretleyen öğrenciler B, Bilimsel olmama seçeneğini işaretleyen öğrenciler BD, kararsız olma durumu belirten öğrenciler K, bunlardan başka şekilde yanıtlardım seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise D olarak kodlanmışlardır.

Bilimsel olmak değerine ilişkin soruların yanıt seçeneklerinin öğrenci sayısına göre öntest ve sontest dağılımları aşağıdaki sütun grafiğinde verilmiştir.

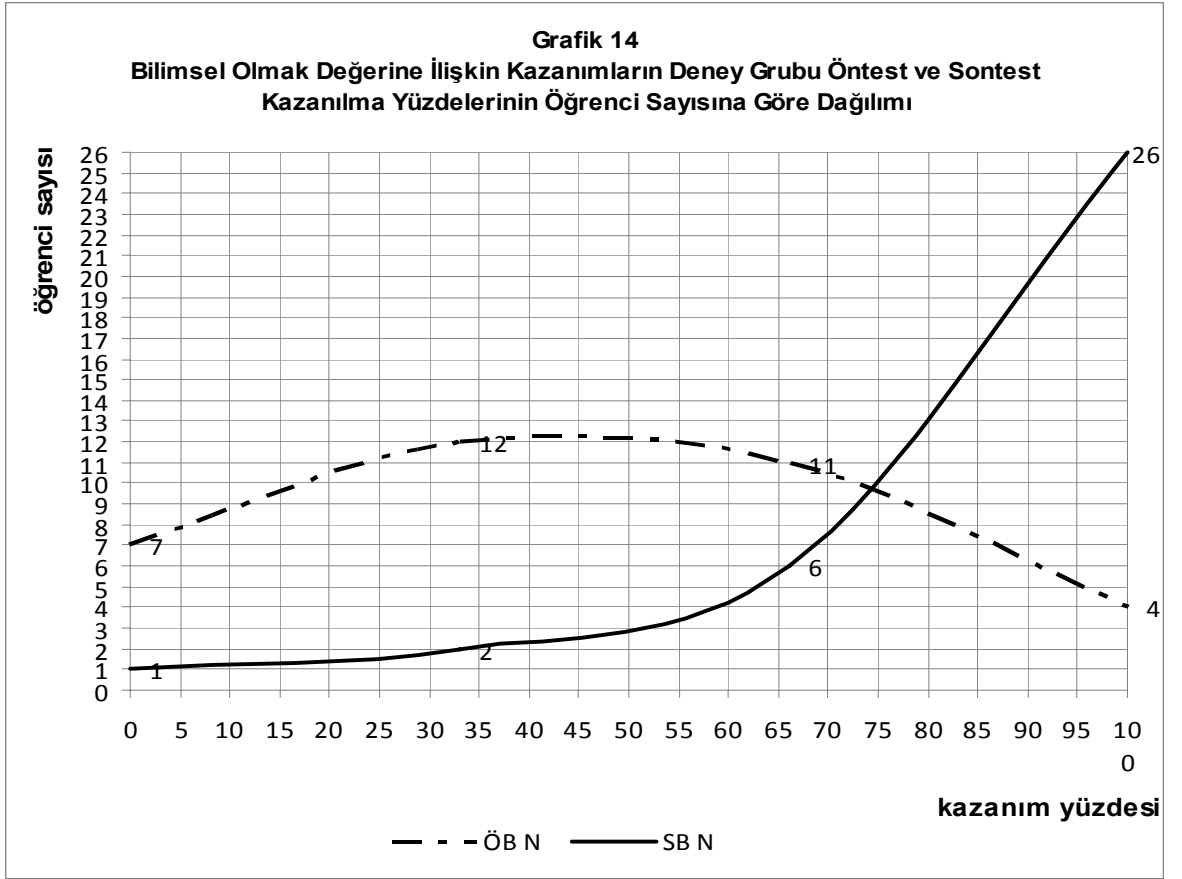


Grafik 13'de görüldüğü gibi *“Kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığını kavrar.”* kazanımına ilişkin 1. soruda bilimsel olmada artış söz konusudur. Aynı şekilde bilimsel olmama ve kararsızlıkta da beklenen yönde düşüşler görülmektedir. Bu soruda diğer seçeneğini ise işaretleyen öğrenci yoktur.

“Bilime ve mantığa güven duyar.” kazanımına ilişkin 2. soruda da bilimsel olma seçeneğinde oldukça belirgin bir artış söz konusudur, önteste oranla sontestte bu seçeneği işaretleyen öğrenci sayısı iki katına çıkmıştır. Bilimsel olmama ve kararsızlık belirgin şekilde azalma göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin bilim ve mantığa olan güvenlerinin arttığı söylenebilir.

Grafik 13'de görüldüğü gibi *“Bir olayın nedenlerini araştırmanın öneli görür.”* kazanımına ilişkin 3. soruda bilimsel olma seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı öntestte 18 iken sontestte 34'e çıkmıştır. Sontestte bilimsel olmama seçeneğini işaretleyen öğrenci diğer sorularda olduğu gibi yine tepkisel bir Yanıt veren D₂₂ kodlu öğrencidir. Bu sonuç bilimsel olmak değerine ilişkin 3. kazanımın sontestte neredeyse %100 oranında kazanıldığını göstermektedir. Öntestte görülen kararsızlık ve diğer seçeneğindeki öğrenciler sontestte bilimsel olma seçeneğini işaretlemişlerdir.

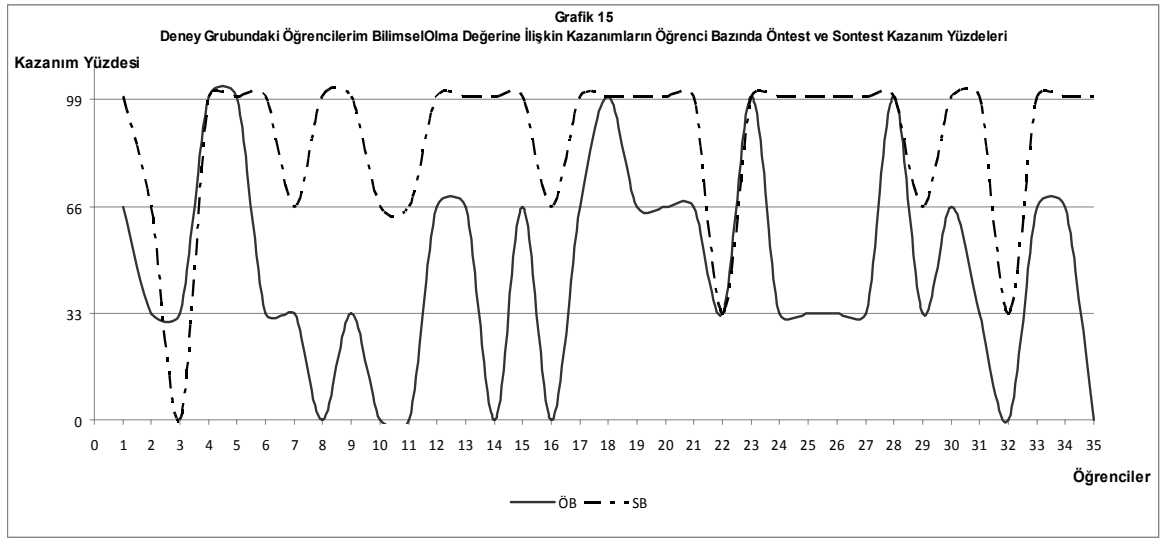
Aşağıdaki grafik 14 deney grubundaki öğrencilerin bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımların öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımını göstermektedir.



Açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımların deney grubunda öntest ve sontest kazanılma yüzdelerinin öğrenci sayısına göre dağılımını gösteren grafikte görüldüğü gibi öntestte en yüksek öğrenci sayısı %30 civarlarındadır, sontestte bu durum %100'lere kaymıştır. %0, %33 ve %66 olan kazanım yüzdeleri önteste göre sontestte azalırken, %100 olan kazanım yüzdesinde önteste oranla sontestte keskin bir şekilde yükselmiştir.

Grafikte görüldüğü gibi deney grubunda bilimsel olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %0 düzeyinde olan öğrenci sayısı öntestte 7 ($D_8, D_{10}, D_{11}, D_{14}, D_{16}, D_{32}, D_{35}$) iken bu rakam sontestte 1'e (D_3) düşmüştür. D_3 kodlu öğrencinin öntest yüzdesi %33 dür. Öntestte %0 olan 7 öğrencinin 1'i (D_{32}) %33, 3'ü (D_{10}, D_{11}, D_{16}) %66, 3'ü (D_8, D_{14}, D_{35}) %100 kazanım yüzdesi ile programı tamamlamışlardır. Sonuçlar bu öğrencilerin tamamı için bilimsel olma değeri ile ilgili kazanımlar bakımından programın oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda bilimsel olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %33 düzeyinde olan öğrenci sayısı öntestte 12 ($D_2, D_3, D_6, D_7, D_9, D_{22}, D_{24}, D_{25}, D_{26}, D_{27}, D_{29}, D_{31}$) iken bu rakam sontestte 2'ye düşmüştür. Öntest ve sontest kazanım yüzdesi %33 olan D_{22} kodlu öğrenci için de bilimsel olma değerine ilişkin olarak programın etkisinin olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte öntestte %33 düzeyinde olan diğer 11 öğrencinin sontestte 7'si ($D_6, D_9, D_{24}, D_{25}, D_{26}, D_{27}, D_{31}$) sontestte %100 düzeyine yükselmiştir. (Grafik 15).



Öntestte bilimsel olma değerine ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından %66 düzeyinde olan 11 ($D_1, D_7, D_{28}, D_{31}, D_{33}, D_{34}$) öğrencinin tamamı sontestte %100 kazanım düzeyine ulaşmışlardır

Sontestte %100 düzeyinde kazanım yüzdesine sahip olan 26 öğrenci bulunmaktadır. Grafikte de görüldüğü gibi öntest-sontest farkı bu alanda oldukça yüksektir. Bu durum programın etkililiği açısından oldukça olumlu bir sonuçtur.

Bu bulgu, bu araştırmada deney grubundaki çocuklara uygulanan Fen ve Teknoloji Dersi İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı'nın tüm yüzdeler açısından etkili olduğunu, değerler eğitimi programının öğrencilerde bilimsel olma değerine ilişkin önerdiği kazanımları kazanma düzeylerini artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin bilimsel olmaya ilişkin öntestte ve sontestte verdikleri

yanıtların nedenlerini açıkladıkları örnek cümleler yedinci denenceye ilişkin bulgular ve yorum kısmında tartışılmıştır. Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi öğrenciler bilimsel olma değeri ile ilgili anlamlı kavram ve düşünceler oluşturmuşlardır ve öğrencilerin bilimsel olmaya bakışları önteste oranla sontestte belirgin şekilde değişmiştir.

Deney grubunda yer alan bireylerin bilimsel olma değeri öntest- sontest uygulamalarında aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 19'da gösterilmiştir.

Çizelge 19 . Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel olmak öntest-sontest sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Ön-Sontestler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	28	15,29	428,00	-4,625	0,00
Pozitif sıra	1	7,00	7,00		
Eşit sıra	6				

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel olmak değerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$Z = -4,62$, $p < .01$]. Yani deney grubundaki öğrencilerin sontest fark puanları sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerlerine ilişkin öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu kabul edilebilir.

Deney grubunda yer alan bireylerin değerlere ilişkin öntest- sontest uygulamalarında aldıkları toplam puanlar arasında bir fark olup olmadığına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 20'de gösterilmiştir.

Çizelge 20. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest- sontest toplam puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Ön-Sontestler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	34	18,06	614,00	-4,905	0,00
Pozitif sıra	1	16,00	16,00		
Eşit sıra	0				

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$Z = -4,90$ $p < .01$]. Yani deney grubundaki öğrencilerin sontest fark puanları sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre uygulanan değerler eğitimi programının deney grubu öğrencilerinde değerlere ilişkin kazanımlara sahip oluş bakımından olumlu yönde etkisi olduğu kabul edilebilir. Bu durumda araştırmada öne sürülen üçüncü denence de doğrulanmıştır.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada doğruluğu sınanan denencelerden beşincisi “İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı”yla, öğrencilere kazandırılmak istenen *açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak* değerlerine ilişkin ikilem durumlarına ait yanıtların nedenleri hakkındaki deney grubundaki öğrencilerin görüşleri sontest lehine farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için geliştirilmiş olan ikilem durumu formundaki ikilem durumları öğrencilerin belirtilen değerlere ilişkin kazanımlara sahip olup olmadığını test etmektedir. İkilem durumlarına ilişkin yanıtlarda dört seçenek verilmiştir. Her seçeneğin sonunda niçin bu seçeneği işaretlediği sorulmuştur ve

öğrencinin bunu açıklanması istenmiştir. Verilerin tablolaştırılması da bu doğrultuda olmuştur.

“Açık fikirli olmak” Değeri Birinci ikilem Durumu

Bilge'nin sıra arkadaşı olan Merve, saçlarının çok uzadığını ve bakımının zor olduğunu düşünerek saçlarını kestirmeye karar vermişti. Kendisine kısa saçın daha çok yakışacağını düşünmekteydi. Merve annesiyle kuaföre gitti ve saçlarını kestirdi. Ertesi gün Merve okula gittiğinde; Bilge Merve'yi gördü ve onun saçlarının eski halinin daha güzel olduğunu düşündü. Bu sırada Merve Bilge'ye saçları hakkındaki fikrini sordu.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Sen Bilge'nin yerinde olsaydın Merve'ye nasıl yanıt verirdin? sorusu sorulmuştur. 'Olay ve durumlarda fikrini açıkça ortaya koymayı önemli görür.' kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencinin kendi yaşıtı olan bir arkadaşına karşı açık fikirli davranma konusunda ne düşündüğü belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 21. Açık fikirli olma ile ilgili birinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Merve'nin saçları nasıl?”	Testler	Katılımcılar	n	%
Saçlarının eski hali daha iyi derdim (Açık Fikirli Davranma)	Öntest	D ₇ , D ₉ , D ₁₆ , D ₂₁	4	11,4
	Sontest	D ₁ , D ₂ , D ₅ , D ₇ , D ₈ , D ₉ , D ₁₀ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₂₁ , D ₃₃	22	62,8
Saçların böyle çok güzel olmuş derdim. (Açık Fikirli Davranmama)	Öntest	D ₁ , D ₂ , D ₃ , D ₄ , D ₆ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₅ , D ₁₇ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₂ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₃₀ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅ ,	20	57,1
	Sontest	D ₃ , D ₄ , D ₁₆ , D ₃₂ , D ₃₅	5	14,2
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₈ , D ₁₀ , D ₁₈ , D ₂₀ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₁	9	25,7
	Sontest	D ₆ , D ₁₁ , D ₁₉ , D ₂₈	4	11,4
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest	D ₅ , D ₂₇	2	5,7
	Sontest	D ₂₀ , D ₂₂ , D ₂₃ , D ₃₄	4	11,4
TOPLAM			35	100,0

“Saçlarının eski hali daha iyi derdim” seçeneğini işaretleyenlerin açık fikirli davrandıkları kabul edilmiştir. Bu durumda öntestte öğrencilerin %11,4'ü açık fikirli davranmış, bu oran sontestte % 62,8'e yükselmiştir (Çizelge 21). 'Saçların böyle çok güzel olmuş derdim.' seçeneğini işaretleyerek açık fikirli davranmayan öğrenciler öntestte %57.1 iken sontestte bu %14.2'ye düşmüştür. Öntest ve

sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın oldukça olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öntestte % 25,7 kararsızlık yaşayan öğrencilerin yüzdesi sontestte % 11,4'ye düşmüştür.

Öntestte; “Saçlarının eski hali daha iyi derdim” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

D₉: Çünkü eski saçlarının ona daha çok yakıştığını düşündüğüm için Merve'ye öyle derdim.

D₂₁: Arkadaşıma ne düşünüyorsam nazik bir şekilde söylerim. Ne düşündüğümü bilsin diye.

D₇: Ne düşündüğümü kibar bir şekilde söylerim, bu onu incitmezdi.

Sontestte; “Saçlarının eski hali daha iyi derdim” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

D₉: Arkadaşım benden yorum istemiş ben de açıkça gerçek fikrimi söylerim.

D₁₃: Beğenmediğim halde beğendim diyemem. Eğer üzülürse bunun benim düşüncem olduğunu söylerim. Fikrime saygı göstermeyecekse niçin sordu.

D₁₈: Çünkü kendisi benim fikrimi almak istedi. Benim fikrim de bu.

D₂₅: Ben açık fikirli bir insanım ve arkadaşşıma ne düşündüğümü söyledim. Güzel olmuş desem hep öyle kestirir, beğendiğimi düşünür.

Açık fikirli davranma eğilimde olan öğrencilerin hepsi fikrinin karşısındaki kişi tarafından bilinmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunu nazikçe kibar bir dil ile ifade etmenin doğru olacağını düşünmektedirler. Açık fikirli olmanın kişiye getireceği avantajlara öntestte hiçbir öğrenci değinmezken sontestte açık fikirli davranan 22 öğrencinin 15'i bu konuda fikirlerini açık bir şekilde dile getirdiklerinde gerçek düşüncelerin ortaya çıkmasını sağladıklarını belirtmişlerdir. Açık fikirli olmanın karşımızdaki kişiyi tanımamızı sağladığına ve açık fikirliliğin kırıncı olmak olmadığına değinmişlerdir.

Öntestte; “Saçların böyle çok güzel olmuş derdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler ise aşağıdaki gibidir;

D₁: Çünkü insanları üzüp onların kalplerini kırmak istemem. O zaman derse motive olamazlardı.

D₃₅: Merve'nin üzülmemesi için "Çok yakışmış hep kısa kestir" derdim. Çünkü Merve, ben olumsuz düşününce çok üzülür.

D₃: Merve'nin saçını kısalttırması iyi olmuş. Çünkü Merve'nin saçının uzun olması insanları rahatsız eder. Çünkü uzun saçlar bazen yemeklere düşebilir.

D₁₇: Arkadaşıma "kötü" diyerek kalbini kırmam.

D₂₅: Çünkü onu kötü duruma sürükleyip saçlarına daha kötü şeyler yapmasını istemezdim.

Açık fikirli davranmama eğilimde olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerini açıkladığı cümleler incelendiğinde 20 öğrencinin 15'inin arkadaşını üzmemek için açık fikirli davranmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin açık fikirli olmanın kırıcı olacağını düşündüklerini göstermektedir. Diğer 5 öğrenci ise kısa saç daha çok sevdiğini, kısa saçın daha sağlıklı olduğu gibi düşünceler sebebiyle bu şıkkı işaretlediklerini belirtmişlerdir.

Sontestte; "Saçların böyle çok güzel olmuş derdim." seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler ise aşağıdaki gibidir;

D₃: Çünkü uzun saç hoş olmaz bence.

D₄: Merve'nin bu duruma üzüleceğini düşünerek bu seçeneği işaretledim.

D₁₆: Arkadaşımın üzülmelerini ve kırılmasını istemem. Kırılırsa arkadaşlığımız sarsılır, bunu istemem.

D₃₂: Uzun saçın temizlenmesi zordur, kısa daha iyi.

D₃₅: Kısa saç kızlara daha çok yakışıyor.

Sontestte açık fikirli davranmamayı seçen 5 öğrencinin 2'si arkadaşını üzmemek için ve bu sebeple arkadaşlığının sarsılmasını istemediği için bu seçeneği işaretlediklerini belirtmişlerdir. Diğer 3 öğrenci ise zaten uzun saç sevmediğini ya da bakımının zor olduğunu düşündüğü için bu seçeneği işaretlediklerini ifade etmişlerdir.

Öntestte; kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₁₈: Çünkü arkadaşımın kalbini kırmak mı? Yalan söylemek mi? Daha iyi bilemezdim.

D₂₄: Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim. Çünkü kötü dersem üzüldü, güzel dersem yüzümdeki ifadeden kuşkulanılabildi.

D₂₀: Çünkü belki başka bir şey söylesem bana gücenebilirdi. Ve arkadaşlığımız bozulabilirdi.

Sontestte; kararsız olma durumunda olan öğrencilerin sayısı 4'e düşmüştür. Bu öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₆: Merve beğendiyse ben de beğenmediğimi söylersem Merve kararsız kalır, ne yapacağını bilemez. O yüzden ben de kararsız kaldım.

D₁₉: Kötü desem bir türlü iyi desem bir türlü.

Kararsız olma durumundaki öğrenciler açık fikirli davranmanın beraberinde getireceği olumlu sonuçlar ile olası olumsuz sonuçlar arasında seçim yapamamış, kararsız kalma seçeneğini tercih etmişlerdir.

“Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıtlardım” diyen 2 öğrencinin yanıtlarının nedenlerine ilişkin cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂₇: Önemli olan senin beğenmen.

D₅: Kendi isteğine bağlıdır.

Örnek cümlelerde görüldüğü gibi bu öğrenciler açık fikirli olma ya da olmama veya kararsız olma durumu yaşamamış; bu durumlardan farklı bir şekilde bu kararın arkadaşının kendisine ait olduğunu savunmuşlardır.

Sontestte; “Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıtlardım” diyen öğrenci sayısı 4'e yükselmiştir. Bu öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂₀: İki hali de çok güzel derdim. Her haliyle güzel.

D₂₂: Çünkü o saç Merve'nin istediği gibi kestirebilir.

D₂₃: Merve böyle istemiş, böyle olsun.

D₃₄: Hiç bir şey demezdim. İnsanların zevklerine karışmamalıyız.

Sontestte de açık fikirli olma ya da olmama veya kararsız olma durumu yaşamamış; bu durumlardan farklı bir şekilde bu kararın arkadaşının kendisine ait olduğunu savunan olan üç öğrenci vardır. D₂₀ ise kaçamak bir yanıt vermeyi tercih

ederek; açık fikirli davranma ile davranmamayı birlikte seçmiş ‘ikisi de güzel derim’ şeklinde ifade etmiştir. Örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler sontestte belirgin bir şekilde açık fikirli olmak değerine kendi anlamlarını yüklemişler ve açık fikirli olmanın getireceği olumlu durumlar ile açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz durumları ortaya koymuşlardır.

“Açık fikirli olmak” Değeri İkinci İkilem Durumu

Betül, Fen ve Teknoloji ders öğretmeni Bülent Bey’i çok sert ve disiplinli bulmaktadır. Bu yüzden Fen ve Teknoloji dersinde başarılı olamamaktadır ve canı sıkılmaktadır. Bir gün Bülent Bey öğrencilere “Söyleyin bakalım benim hakkımda ne düşünüyorsunuz, ben nasıl bir öğretmenim sizce?” diye sorar.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Sen Betül’ün yerinde olsaydın nasıl yanıt verirdin? sorusu sorulmuştur. ‘Açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.’ kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencinin kendinden büyük birine karşı açık fikirli davranma konusunda ne düşündüğü belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 22. Açık fikirli olma ile ilgili ikinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Bülent öğretmene ne söyleyeceğim şimdi?”	Testler	Katılımcılar	n	%
Sizi çok sert buluyorum, o yüzden derste canım sıkılıyor derdim. (Açık Fikirli Davranma)	Öntest	D ₁ , D ₃ , D ₅ , D ₁₁ , D ₁₄ , D ₁₅ D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₈ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅	15	42,8
	Sontest	D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₅ , D ₇ , D ₈ , D ₉ , D ₁₀ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅	31	88,5
Siz çok iyi bir öğretmensiniz, sorunum yok derdim. (Açık Fikirli Davranmama)	Öntest	D ₉ , D ₁₀ , D ₁₃ , D ₂₀ , D ₂₂ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₃₀	9	25,7
	Sontest	D ₁ , D ₃ , D ₆ , D ₁₇ , D ₂₂ , D ₃₀ ,	6	17,1
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₂ , D ₄ , D ₇ , D ₆ , D ₈ , D ₁₂ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₉	10	28,5
	Sontest	D ₁₅	1	2,8
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest	D ₁₆	1	2,8
	Sontest		-	
TOPLAM			35	100,0

“Sizi çok sert buluyorum, o yüzden derste canım sıkılıyor.” seçeneğini işaretleyenlerin açık fikirli davrandıkları kabul edilmiştir. Bu durumda öntestte öğrencilerin %42,8’i açık fikirli davranmış, bu oran sontestte % 88,5’e yükselmiştir (Çizelge 22). ‘Saçların böyle çok güzel olmuş derdim.’ seçeneğini işaretleyerek açık fikirli davranmayan öğrenciler öntestte %25,7 iken sontestte bu %17.1’e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın oldukça olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Açık fikirli davranma eğilimi gösteren öğrenci sayısı iki katına çıkmıştır. Öntestte % 28,5 kararsızlık yaşayan öğrencilerin yüzdesi sontestte % 2,8’e düşmüştür. Öntestte “Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıtlardım.” diyen öğrenci ise sontestte açık fikirli davranma eğilimi göstermiştir.

Öntestte “Sizi çok sert buluyorum, o yüzden derste canım sıkılıyor.” derdim seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₃₀: Bu sayede hem dürüst olmuş olurdum hem de onu uyarmış olurdum.

D₂₃: Duygular açıkça söylenmelidir.

D₁₄: Kızgın olması canımı sıktığı için.

D₁₁: Doğruları söylemek isterim ve hakkımı ararım. Burada bir haksızlık var.

D₂₄: Çok sert olduğu için bunu söyler sonra da dersten kaçırdım. Kızar.

D₅: Öğretmenimize hep doğruyu söylemeliyiz.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; 20 öğrencinin 14’ünün öğretmenlerini içinde buldukları durumdan haberdar etmek adına açık fikirli davranacağını belirttiği görülmektedir. 4 öğrenci ise korktuğu halde söylemeyi tercih ettiklerini bunun sonucunda oluşacak durumu göze alacaklarını belirtmişlerdir. 2 öğrenci ise öğretmene her koşulda doğru söylenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Sontestte “Sizi çok sert buluyorum, o yüzden derste canım sıkılıyor.” derdim seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₇: Yoksa öğretmen kendinin farkına varmaz ve daha başarısız olurum. Nazikçe uyarırdım.

- D₁₆: Çünkü ben gerçeği söylemezsem hep başarısız olurum bu derste. Öğretmen de bunu fark etmez bile.*
- D₁₈: Ona doğruyu kırmadan söylemek gerekir.*
- D₁₉: Bunlar benim duygularım çünkü.*
- D₂₁: İyi olduğunu söyleseydin öğretmenim yanlışlarını fark edemezdi.*
- D₂₂: Çünkü açık fikirli olmalıyız.*
- D₂₇: Bu sayede öğretmen davranışlarına dikkat edebilir diye.*
- D₃₄: Bu sözleri söylemeseydim aynı davranışları devam ettirebilirdi.*

Sontestte açık fikirli davranan 31 öğrencinin 23'ü açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz sonuçlara değinmişlerdir. Bu durum kazandırılmak istenen kazanımın bu öğrencilerde bilişsel düzeyde oluştuğunu göstermektedir. 5 öğrenci karşısındakini kırmadan düşüncesini söyleyebileceğini ifade ederken 3 öğrenci açık fikirli olması gerektiğini düşündüğü için böyle davranacağını belirtmiştir. Program öncesinde açık fikirli olma konusunda kendi değerini bir zorunluluk yapılması gereken bir davranış olarak oluşturan bazı öğrencilerin program sonunda bu düşüncelerini devam ettirdikleri görülmektedir.

Öntestte “Siz çok iyi bir öğretmensiniz, sorunum yok.” derdim seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₂₇: Bize şiddet uygulayabilir ve katliam olur.*
- D₉: Öğretmenimin kalbini kırmak istemezdim.*
- D₁₀: Ne olursa olsun bize ders öğretiyor. Gerçeği söylemezdim.*
- D₂₀: Çünkü kalbini kırarak onu üzmemek istemezdim.*

Açık fikirli davranmama eğilimde olan bu öğrencilerin Yanıtlarının nedenlerini açıkladığı cümleler incelendiğinde; 9 öğrencinin 4'ünün öğretmenlerini üzmemek için açık fikirli davranmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin açık fikirli olmanın kırıncı olacağını düşündüklerini göstermektedir. Diğer 5 öğrenci ise öğretmenlerine gerçek fikirlerini söylediklerinde bu durumun sonuçlarından korkmaları ve kendilerine ceza verebileceğinden endişelendikleri sebebiyle bu seçeneği işaretlediklerini belirtmişlerdir.

Kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₁₇: İyisiniz desem doğru olmaz en iyisi arka sırada sessizce oturmak.

D₂: Sertsiniz desem şiddet görebilirdim.

D₁₈: Sert olduğundan beni dövebilir, korkardım. Diğer yandan da onu düzeltmek için doğruyu söylemek gerek. Bu yüzden ne yapayım bilemiyorum.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan 10 öğrencinin 9'u açık fikirli davranmanın sonuçlarından korktukları ve endişelendikleri için kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. 1 öğrenci ise sert bulduğu halde iyisiniz demek yerine en iyisinin sessizce susmak olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıtlardım diyen 1 öğrencinin cevabının nedenine ilişkin cümle aşağıdaki gibidir;

D₁₆: Bana biraz daha sevecen olun.

Örnekte olduğu gibi bu cevabı veren öğrenci açık fikirli davranmayı ya da davranmamayı ve ya kararsız olmayı seçmemiştir. Öğretmene, öğretmen hakkındaki düşüncesini söylemek yerine, öğretmenin nasıl davranması gerektiğini düşündüğü ile ilgili öneride bulunmuştur. Sontestte ise bu öğrenci açık fikirli davranma eğilimine geçmiştir.

“Açık fikirli olmak” Değeri Üçüncü İkilem Durumu

Murat iki hafta boyunca çok çalışıp, Fen ve Teknoloji dersi için bir sunum hazırlamıştı. Sunumunda posterler, resimler de kullanmıştı. Sunumun iyi olması için çok uğraşmıştı. Murat sınıfta sunumunu yaptıktan sonra, bazı arkadaşlarından sunumu ile ilgili olumlu görüşler almıştı. Ama bazı arkadaşları da örneğin “posterler konu ile ilgili gözüküyor”, “resimler pek anlaşılıyor” gibi olumsuz görüşlerini söylemişlerdi.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Sen Murat'ın yerinde olsaydın nasıl yanıt verirdin? sorusu sorulmuştur. “Açık fikirli kişilere hoşgörülüdür.” kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencinin açık fikirli olmaya olan hoşgörüsü belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 23. Açık fikirli olma ile ilgili üçüncü ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Murat’ın sunumu”	Testler	Katılımcılar	N	%
Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarımı hoşgörüle karşıladım. (Açık Fikirli Davranma)	Öntest	D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₆ , D ₇ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₃ , D ₃₄	22	62,8
	Sontest	D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₆ , D ₇ , D ₈ , D ₉ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅	31	88,5
Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma kızardım. (Açık Fikirli Davranmama)	Öntest	D ₃ , D ₅ , D ₁₀ , D ₂₂	4	11,4
	Sontest	D ₃ , D ₁₀ , D ₂₂	3	8,5
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₈ , D ₉ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₉ , D ₂₅ , D ₃₂ , D ₃₅	9	25,7
	Sontest	-	-	-
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtladım.	Öntest	-	-	-
	Sontest	D ₅	1	2,8
TOPLAM			35	100,0

“Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarımı hoşgörüle karşıladım.” seçeneğini işaretleyenlerin açık fikirli davranmaya hoşgörülü oldukları kabul edilmiştir. Bu durumda öntestte öğrencilerin %62,8’i açık fikirli davranmaya hoşgörü göstereceğini belirtmiş, bu oran sontestte % 88,5’e yükselmiştir (Çizelge 23). ‘Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma kızardım.’ seçeneğini işaretleyerek açık fikirli davranmaya hoşgörülü olmayan öğrenciler öntestte %11,4 iken sontestte bu %8,5’e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında öntestte kararsız olan tüm öğrencilerin sontestte açık fikirli davranmaya hoşgörü geliştirdikleri görülmektedir. Fakat öntestte açık fikirli davranmaya hoşgörülü olmayacağını belirten 4 öğrenciden yalnızca D₅’in “Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıtladım.” seçeneğini işaretlemesi, diğer öğrencilerin hoşgörülü olmama konusunda kararlılıklarını sürdürmeleri dikkat çekicidir.

Öntestte “Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarımı hoşgörüle karşıladım.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₁₃: Çünkü bu onların düşüncesi. Eğer gerçekten resimlerim küçük posterlerim anlaşılıyorsa bunları dikkate almalıyım.*
- D₁₇: Herkesin görüşü farklı olabilir ve herkes buna saygı duymalıdır.*
- D₁₅: Bence bana göre arkadaşlarımdan dediklerini hoşgörülle karşıladım*
- D₄: Çünkü onları hoşgörülle karşılamam gerekir.*
- D₂₁: Onların görüşlerine saygı duymam gerekir, hoşgörülü olmak durumundayım. Ve bundan sonraki sunumda daha dikkatli olup başarılı olurum.*
- D₇: Benim yaptığım her şeyi beğenmek zorunda değil sunumumu herkes beğenmeyebilir. Bunu anlayışla karşıladım.*

Örnek cümlelerde görüldüğü gibi öğrenciler; sunumlarının beğenilmemesi durumunda hoşgörülü olmak durumunda olduğunu belirtmişlerdir. Hoşgörülle karşılarım diyen 22 öğrencinin 15'i "hoşgörülü davranmam gerekir, hoşgörülü olmak durumundayım..." gibi açıklamalarla hoşgörülü olmanın mecburiyetine inandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ile öğrenci yanıtları kendisiyle paylaşılarak bu konuda görüşmeler yapıldığında; öğretmen, önceki dönemlerde hoşgörü üzerinde çok fazla durulduğunu, öğrencilerin hoşgörülü olmaları gerektiği hakkında çok fazla çalışmalar yapıldığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin niçin hoşgörülü davranma seçeneği üzerinde yoğunlaştıklarını açıklamaktadır. Özellikle hoşgörülü davranmak gerektiğini belirtmeyen diğer 7 öğrenci ise açık fikirli davranılması durumunda kendilerini düzeltebileceklerini, varsa hatalarını görebileceklerini, bu yüzden bu seçeneği tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Son testte "Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarımı hoşgörülle karşıladım." seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₁: Herkes hata yapabilir. Bu doğal bir şey.*
- D₂: Çünkü bu onların görüşü saygı duyardım.*
- D₁₂: Çünkü eğer varsa sorunlar bu şekilde çözüme kavuşur.*
- D₁₃: Bu onların görüşü. Saygı duymalıyım.*
- D₂₀: Olumlu ve olumsuz görüş bildiren arkadaşlarım haklı olabilirler.*
- D₂₁: Çünkü herkesin kendi fikirlerini, görüşlerini söyleme hakkı var. Ve bundan sonraki çalışmamı bu fikirleri göz önünde bulundurarak yaparım.*
- D₂₆: Peki önerileriniz doğrultusunda düzeltirim derim.*
- D₂₉: Bu sunumu düzeltmemi sağlar.*
- D₃₁: Gerçekten yanlış yapmış olabilirim. Bunu düşünmem gerek.*
- D₃₃: Başkalarının fikirlerine saygı duyarsak onlar da bize saygı duyar.*

Öğrenci yanıtları incelendiğinde sontestte hoşgörölü davranmayı seçen 31 öğrenciden 12'si karşısındaki kişinin görüşüne saygı duymasının bir gereklilik olduğunu belirtmiştir. Diğer öğrenciler ise açık fikirli davranılmasının olumlu taraflarına değinmişler, bu şekilde kendilerini düzeltme imkânı bulabileceklerini ifade etmişlerdir. Programda uygulanan pekiştirici etkinliklerin, çocukların açık fikirli olma değerinde olumlu davranış değişikliklerine sebep olduğu söylenebilir.

Öntestte, "Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma kızardım" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin Yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₅: Çünkü Fen ve teknoloji sunumu için çok uğraşmışım yine arkadaşlarım beğenmiyor. Bu çok kırıcı.

D₂₂: "Sunumun çok güzel olmuş." demeleri daha uygun. Çünkü Murat benim. Murat sunum için iki hafta çalışmış emek vermiş ve görsellerle daha açıklayıcı olmasını sağlamış. Beğenmemek olmaz.

Açık fikirli davranılmasına hoşgörölü davranmayacağını belirten öğrencilerin yanıtlarının nedenlerini açıkladığı cümleler incelendiğinde; öğrencilerin çok uğraştıkları bir sunumun beğenilmemesini kabul etmedikleri, kırıcı buldukları görülmektedir.

Sontestte, "Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma kızardım" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₃: Ben elimden geleni yaptım. Bu onların görüşü, ben güzel yaptım.

D₁₀: Çünkü benim duygularımın olmasını istiyorum.

D₂₂: İnsanların iki hafta çalışılıp emek verilmiş bir eseri olumsuz değerlendirmesi çok fena.

Örneklere görüldüğü gibi, öntestte açık fikirli davranmaya hoşgörölü olamayacağını belirten üç öğrenci bu durumu son testte devam ettirmektedir. Olumsuz bir görüşü kırıcı bulmakta ve açık fikirli davranılmasını istemediklerini ifade etmektedirler.

Öntestte; kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₉: Çünkü arkadaşım posterine emek vermiş, çalışmış, yapmış ben ona kızarsam ödevin yanlış olmuş diye yırtarsam emekleri boşa gider.

D₈: Çünkü bana olan saygıları olmazdı. Beni kötü duruma düşürdü.

D₃₅: Çünkü ben beğendim özenle yaptım ama arkadaşlarım beğenmiyor. Olur mu?

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan 3 öğrenci açık fikirli davrananlar karşısında kötü duruma düşmek, emeklerinin boşa gitmesi, böyle davrananların saygısız olması gibi nedenlerle kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Sontestte; kararsız olma durumunda olan öğrencilerin tamamı açık fikirli davranmaya karşı hoşgörü geliştirmişlerdir.

Öntestte açık fikirli davranmaya hoşgörülü davranmayacağını belirten *D₅* sontestte “Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıtlardım.” seçeneğini işaretlemiştir. Bu cevabının nedeni ise şöyledir;

D₅: Bu görüşlere çok şaşırdım. Çünkü çok özendim ve bir çalışma yaptım. Olumsuz şeyler söylemezler diye düşünüyorum.

Bu öğrencinin cevabı incelendiğinde sontestte öğrenci açık fikirli olmaya hoşgörülü davranma ya da davranamama eğilimi yerine olumsuz olan bir fikri karşısındakinin söyleyeceğini kabul etmediğini belirtmiştir.

Bu araştırma bulguları İşcan'ın (2007) İlköğretimde Değerler Eğitimi başlıklı doktora tezindeki sonuçlarla örtüşmektedir (İşcan, 2007). Açık fikirli olmak değeri gelişmiş kişiler aynı zamanda eleştirel rasyonel müzakere yetisine sahiptirler; fikirlerini önce kendi düşünce süzgeçlerinden geçirir daha sonra başkalarının fikirlerine sunarlar. Ayrıca kendi fikirlerine uymayan fikirleri hiç düşünmeden hemen karşı çıkıp reddetmek yerine onları dinler, eleştirerek değerlendirir ve gerektiğinde kendi ön fikrini erteleyebilir, yenileyebilir ve değiştirebilirler. Bunlar aynı zamanda demokrasinin talep ettiği bireylerin temel özelliğidir.

“Önyargısız olmak” Değeri Birinci İkilem Durumu

Elif'in okulda kırmızı bir dış kabı olan taşınabilir belleği (flash disk) kaybolmuştu. Çok aradı, herkese sordu fakat bulamadı. Çok üzülmüştü. Birkaç gün sonra sınıf arkadaşı Metin'in elinde aynı kaybettiği gibi bir taşınabilir bellek gördü. Hemen kendi belleği aklına geldi.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Sen Elif'in yerinde olsaydın nasıl davranırdın? sorusu sorulmuştur. “Önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.” kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrenci kaybettiği bir eşyasının benzerini başkasında gördüğünde nasıl bir yargıya vardığı/varacağı belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 24. Önyargısız olmak ile ilgili birinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Elif'in kırmızı flash diski nerde?”	Testler	Katılımcılar	N	%
Metin'e o belleği nereden bulunduğunu sorardım. (Önyargısız Davranma)	Öntest	D ₁₂ , D ₂₀ , D ₂₂ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₃ , D ₃₅	12	34,2
	Sontest	D ₁ , D ₂ , D ₃ , D ₄ , D ₅ , D ₆ , D ₇ , D ₁₈ , D ₉ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅	32	91,4
Metin'e bu davranışından dolayı tepki verirdim ve bir daha ona dikkat ederim. (Önyargısız Davranmama)	Öntest	D ₂ , D ₃ , D ₆ , D ₇ , D ₈ , D ₁₁ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₂₁ , D ₂₆ , D ₃₂ , D ₃₄	17	48,5
	Sontest	D ₂₂	1	2,8
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₁ , D ₄ , D ₅ , D ₉ , D ₁₀ , D ₁₉	6	17,1
	Sontest	D ₁₀ , D ₂₄	2	5,7
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest		-	
	Sontest		-	
TOPLAM			35	100,0

“Metin'e o belleği nereden bulunduğunu sorardım.” seçeneğini işaretleyenlerin önyargısız davrandıkları kabul edilmiştir. Bu durumda öntestte öğrencilerin %34,2'si önyargısız davranmış, bu oran sontestte % 91,4'e yükselmiştir. (Çizelge 24). “Metin'e bu davranışından dolayı tepki verirdim ve bir daha ona dikkat ederim.” seçeneğini işaretleyerek önyargılı davranan öğrenciler öntestte %48,5 iken sontestte bu %2,8'ye düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın oldukça olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Öntestte % 5,7 kararsızlık yaşayan öğrencilerin yüzdesi sontestte % 17,1'e düşmüştür.

Öntestte "Metin'e o belleği nerden bulduğunu sorardım." seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂₂: Bulduğu yer Elif'in kaybettiği yer olabilir.

D₂₅: Onda da aynısı olabilir.

D₁: Ondan bir sürü var ama aynısı olması dikkat çekici.

D₃₃: Belki ben haksız olabilirim.

D₇: Birisini suçlamadan önce sormalıyız. Onu yeni almış olabilir.

Önyargısız davranma eğilimde olan bu öğrencilerin yanıtlarının nedenlerini açıkladığı cümleler incelendiğinde; 12 öğrencinin 11'inin arkadaşlarında bulunan belleğin kaybettikleri bellek olması dışında alternatifler olabileceği bu yüzden sormak gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Diğer 1 öğrenci ise arkadaşına onu nerden bulacağını sormakla birlikte onda olmasının dikkat çekici olmasını söylemektedir.

Sontestte "Metin'e o belleği nerden bulduğunu sorardım." seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₄: Birden arkadaşımı suçlayamazdım. Bu önyargımın sonuçları daha fena olur.

D₇: Arkadaşımı yargılamadan önce onu nerden buldu diye bir sormam gerek. Onu kıramam anlamadan.

D₁₄: O bellek benim olabilir. Belki de benim kaybettiğim yerden bulmuştur ve benim olduğunu bilmiyordur. Onu suçladığımda haksızsam düzeltmek zor olur.

D₁₈: Sorunların nedeni, sorunun cevabıdır.

D₂₁: Çünkü o benim flash diskimi almış olabilir ve ya benimkisinin aynısını satın almış olabilir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde sontestte öğrencilerin önyargılı davranmanın oluşturabileceği olumsuz durumlara değindikleri görülmektedir.

Öntestte “Metin’e bu davranışından dolayı tepki verirdim ve bir daha ona dikkat ederim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₈: Çünkü o benim belleğim.

D₂₁: O benim, bu işi bırakmaz ve belleğimi almaya çalışırım. Tabii ki güzel yoldan.

D₁₆: Onun çaldığını düşünüyorum. Ver şunu bana!

D₂₆: Benim flash diskimi almış olabilir.

D₁₄: Benim belleğimi çalmış.

D₂: Belki panik olur ve benim olduğu anlaşılırdı.

D₃₄: Belki de Metin benim flash belleğimi çalmış olabilir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; 17 öğrencinin 14’ünün arkadaşlarında gördükleri belleğin kendilerine ait olduğundan emin olduklarını ve arkadaşlarının çaldığını düşündüklerini belirttiği görülmektedir. 3 öğrenci ise çalmış olabileceğini bu yüzden dikkatli olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Arkadaşlarıyla konuşmayı tercih etmedikleri görülmektedir.

Sontestte “Metin’e bu davranışından dolayı tepki verirdim ve bir daha ona dikkat ederim.” seçeneğini işaretleyen tek öğrenci vardır.

Öntestte kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₁₉: Hem flash diski yoktu hem de şimdi aynısı var.

D₄: Onda aynısı olabilir, olmayabilir.

D₉: Benim flash belleğime benziyor ama arkadaşım belki de onu bir yerden almıştır.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan 3 öğrenci hem kendilerininkini kaybettikleri için hem de arkadaşlarında gördükleri için kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Sontestte kararsız olma durumunda olmayı devam ettiren iki öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin Yanıtlarının nedenlerine ilişkin cümleler aşağıdaki gibidir;

D₁₀: Dünyada bir tane değil başka bir bellek olabilir ama benimkini almış da olabilir.

D₂₄: Ne diyeceğimi bilemiyorum bu durumda.

“Önyargısız olmak” Değeri İkinci İkilem Durumu

Mert'in babası üniversitede fizik bölümünde profesördür ve çok meşgul biridir. Babası akşam eve geldiğinde gündüz başına gelen bir olayı anlatmıştır. Olay şöyledir; Bugün babasının odasına saçı başı dağılmış, sakalları uzamış ve üstü başı tertipli gözükmeyen, iyi giyimli olmayan bir adam gelmiştir. Kendisinin ekonomi dairesinde memur olduğunu söylemiştir. Fakat fizik konularıyla ilgilendiğini ve önemli teorileri olduğunu anlatır. Babasının gözü bu adamı hiç tutmamıştır. Daha sonra gelmesini söylemiştir.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Acaba sen Mert'in yerinde olsan ne düşünürdün? sorusu sorulmuştur. “Önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları bilir.” kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencinin ilk bakışta görüntüsü çok düzgün olmayan biri hakkında nasıl bir yargıya vardığı/varacağı belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 25. Önyargısız olmak ile ilgili ikinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“İyi giyimli olmayan birinin fizik teorileri olur mu?”	Testler	Katılımcılar	N	%
Adamı inceledikten sonra dinlemeyi kabul ederdim. (Önyargısız Davranma)	Öntest	D ₄ , D ₁₃ , D ₂₂ , D ₂₄ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₁ , D ₂ , D ₃ , D ₄ , D ₆ , D ₈ , D ₉	6	17,1
	Sontest	D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅	26	74,2
Böyle birini dinlemezdim. (Önyargısız Davranmama)	Öntest	D ₁ , D ₂ , D ₃ , D ₅ , D ₇ , D ₁₀ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₃₀ , D ₃₄	20	57,1
	Sontest	D ₅ , D ₁₀ , D ₁₆ , D ₁₇	4	11,4
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₆ , D ₈ , D ₉ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₅	8	22,8
	Sontest	D ₇ , D ₂₀ , D ₂₂ , D ₂₅ , D ₂₈ ,	5	14,2
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest	D ₃₃	1	2,8
	Sontest		-	
TOPLAM			35	100,0

“Adamı inceledikten sonra dinlemeyi kabul ederdim.” seçeneğini işaretleyenlerin önyargısız davrandıkları kabul edilmiştir. Çizelge 25’e göre bu soru kapsamında öntestte öğrencilerin %17,1’i önyargısız davranmış, bu oran sontestte %74,2’ye yükselmiştir. “Böyle birini dinlemezdim.” seçeneğini işaretleyerek önyargılı davranan öğrenciler öntestte %57,1 iken sontestte bu %11,4’e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın oldukça olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öntestte %22,8 kararsızlık yaşayan öğrencilerin yüzdesi sontestte %14,2’ye düşmüştür. Öntestte “Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle Yanıtlardım.” diyen 1 öğrenci ise sontestte önyargısız davranma eğilimine geçmiştir.

Öntestte “Adamı inceledikten sonra dinlemeyi kabul ederdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₄: İnsanları dış görünüşe göre değerlendirmemeliyiz. Yalansa er geç öğreniriz.*
D₁₃: Çünkü herkes bir şansı hak eder, o adam da hak ediyor.
D₃₂: Çünkü adam fizikle ilgiliymiş. Giyimi önemli değil.
D₂₂: Fizikle ilgileniyor sonuçta, dinlemek gerekir, istediği işte çalışması başarısını artırır.
D₁₈: Tertipli gözükmesi için bir şeyler yapardım. Çünkü böyle olması gerek diğerleri onu kovabilir. O zaman dinlerim.

Önyargısız davranma eğilimde olan bu öğrencilerin Yanıtlarının nedenlerini açıkladığı cümleler incelendiğinde; 6 öğrencinin 4’ünün kıyafeti düzgün olmasa da fizik ile ilgilenen biri olabileceği, şans vermek gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Diğer 2 öğrenci ise giyim konusunda önyargılı davranmakla birlikte giyimini değiştirirse adamı dinleyeceklerini söylemektedirler.

Sontestte “Adamı inceledikten sonra dinlemeyi kabul ederdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₂: Adam belki çalışmaktan kendine bakamamıştır.*
D₈: Gerçekten önemli biri olabilir.

- D₉: Adam belki bir araştırma yapıyordur, ona inanmazsam, çalışmalarını hiç öğrenemem.*
- D₁₁: Belki görüldüğü gibi değildir.*
- D₁₄: Albert Einstein de onun gibi biriydi ama o da bilim adamıydı bu yüzden kabul ederdim.*
- D₁₈: Albert Einstein gibi biri olabilir.*
- D₂₁: Adamı denemek isterim. Herkesin dış görünüşü farklıdır. Görünüşe bakıp aldanmamalıyız. Doğruysa kabul etmediğime üzülürüm. Ama ne fayda.*
- D₂₇: Herkesin iyi görünmeye imkânı olmayabilir ama bilgili birisi olabilir. Dinlemediğime pişman olabilirim.*
- D₃₀: Haksız yere birden adamı suçlamak yanlış olur. Bunu istemezdim.*
- D₃₃: İnsanlar dıştan değil içten belirlenmelidir bence ve belki iyi şeyler biliyor olabilir, yeteneklerini bana gösterir.*

Öğrenci yanıtları incelendiğinde sontestte öğrencilerin yarısının önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumlara değindikleri görülmektedir. Öğrenciler görüntünün altında yatan farklı sebepler olabileceği üzerinde düşündüklerini ifade etmişlerdir. 5 öğrenci ise FBDEP’de geçen önyargısız olma etkinliklerinden Einstein’ın buna benzer hayat hikâyesi ile ikilem durumu arasında ilişki kurmuşlardır.

Öntestte “Böyle birini dinlemezdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin Yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₁₆: Gereksiz yere zaman harcaması olur.*
- D₁₇: Tertipli gözükmeyen birini kabul etmem. Böyle bir adamla çalışmak güzel olmaz. Kim bilir belki yalan söyler.*
- D₁₅: Düşünürdüm ve almayabilirdim. Giyimi hoş değil.*
- D₁₄: Size inanmıyorum. Saçı başı düzgün değil belki de bir dilenci olabilir.*
- D₂: Belki beni kandırıp evimi soyabilir.*
- D₅: Zaman kaybetmek istemezdim.*
- D₃₄: Belki o hırsızdır ve bize bir şey yapacaktır.*

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; önyargılı davranma eğilimde olan bu öğrenciler giyimi düzgün olmayan birinden kendilerine zarar geleceğini veya böyle birinin fizik ile uğraşmasının mümkün olmayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin böyle bir kişiyi dinlemeye gerek olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Sontestte “Böyle birini dinlemezdim.” seçeneğini işaretleyerek önyargılı olma eğilimini devam ettiren dört öğrenci vardır. Bu öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin cümleler aşağıdaki gibidir;

D₅: Bak dostum sen tertipli gözüküyorsun. Sana inanmam. Adam düzgün biri gibi değil. Yalan söylüyordur.

D₁₀: Bilmiyorum ama öyle.

D₁₆: Bütün iyi iş adamlarının saçları düzgün. Bunun dağınık.

D₁₇: Bana bunu ispatlayamayacağı için onu dinlemem. Üstelik ben çok meşgul biriyim.

Öntestte kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₉: Çünkü o adam hırsız mı nedir bilmiyorum.

D₁₉: Hem memurmuş hem de üstü başı kötü.

D₂₈: Adam iyi mi kötü mü bilemezdim.

D₂₀: Adamı bilmiyorum.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan 8 öğrenci adam hakkında hiçbir fikre sahip olmadıkları için yargılayamazken giyiminden hoşlanmadıkları için dinlemek istemeyecekleri arasında seçim yapamadıklarından kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öntestte kararsız olma durumunda olan öğrencilerden D₂₀ haricinde diğer tüm öğrenciler sontestte önyargsız olma eğilimine geçmişlerdir. Sontestte kararsızlık belirten diğer 4 öğrenci ise öntestte önyargılı davranma eğilimindeki öğrencilerdir.

Öntestte bu seçeneklerden farklı bir şekilde yanıtlayan öğrencinin nedenini açıkladığı cümle ise şöyledir;

D₃₃: Başkalarının da fikirlerini alırdım. Tek başıma yanlış bir karar verebilirim. Diğer çalışanlar da istemezse o zaman karar veririm.

Bu öğrencinin cevabı incelendiğinde; öğrencinin cevabı önyargılı olma, olmama, kararsız olma durumlarının tamamını içinde bulundurmakla birlikte tüm bu seçeneklerden sıyrılarak başkalarıyla fikir alışverişine girmeyi tercih etmekte alacağı kararda başkalarının da payı olsun istemektedir.

“Önyargısız olmak” Değeri Üçüncü İkilem Durumu

Eren sınıf arkadaşı olan Pelin’i hafta sonu dışarıda dolaşırken görmüştü. Ona doğru yürüdü ve el salladı. Fakat Pelin ona hiç bakmadı kafasını çevirdi ve dönüp gitti. Yolda dönerken Pelin’i tekrar gördü ve Pelin yine hiç oralı olmayarak yürüdü geçti. Eren Pelin’in bu ters davranışı üzerine çok üzüldü.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Sen Eren’in yerinde olsaydın Pelin’i bir daha gördüğünde nasıl davranırdın? sorusu sorulmuştur. “Herhangi bir durumda hüküm vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceğinin önemli olduğuna inanır.” kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencinin arkadaşının kendisine ilk bakışta yanlış gelen bir davranışına nasıl bir tepki verdiği/vereceği belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 26. Önyargısız olmak ile ilgili üçüncü ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Pelin selam versem mi?”	Testler	Katılımcılar	N	%
Ona yine selam verir ve bu davranışının nedenini sorardım. (Önyargısız Davranma)	Öntest	D ₁ , D ₃ , D ₄ , D ₆ , D ₇ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₅ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₁ , D ₂₂ , D ₂₇ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅ ,	18	51,7
	Sontest	D ₁ , D ₃ , D ₄ , D ₅ , D ₆ , D ₇ , D ₈ , D ₉ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₅ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₃ , D ₃	27	77,1
Artık ben de onun gibi yapar, yürür geçerdim. (Önyargısız Davranmama)	Öntest	D ₂ , D ₅ , D ₈ , D ₁₀ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ ,	13	37,1
	Sontest	D ₁₀ , D ₂₂ , D ₂₄ , D ₂₆ , D ₃₄	5	14,2
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₉ , D ₂₀ , D ₁₆ , D ₁₇ ,	4	11,4
	Sontest	D ₃₂	1	2,8
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest		-	
	Sontest	D ₂ , D ₁₉	2	5,7
TOPLAM			35	100,0

“Ona yine selam verir ve bu davranışının nedenini sorardım.” seçeneğini işaretleyenlerin önyargısız davrandıkları kabul edilmiştir. Bu durumda öntestte öğrencilerin %51,7’si önyargısız davranmış, bu oran sontestte %77,1’e yükselmiştir. (Çizelge 26). “Artık ben de onun gibi yapar, yürür geçerdim” seçeneğini işaretleyerek önyargılı davranan öğrenciler öntestte %37,1 iken sontestte bu %14,2’ye düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öntestte %11,4 kararsızlık yaşayan öğrencilerin yüzdesi sontestte %2,8’e düşmüştür. Sontestte ise “Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle Yanıtlardım.” Seçeneğini işaretleyerek önyargısız olma değerine olayların farklı nedenleri üzerinde düşünmeyle birlikte kendi anlamlarını da yükledikleri görülmektedir.

Öntestte “Ona yine selam verir ve bu davranışının nedenini sorardım.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₃₄: Çünkü o benim sınıf arkadaşım.

D₄: Çünkü arkadaşım.

D₇: Beni fark etmemiş olabilir ya da benimle görüşmek istemeyebilir bunu hoşgörüyü karşılarım. Ama sorup öğrenmem gerek.

D₁₈: Beni görmemiş olabilir.

D₂₇: Belki bir şeye canı sıkılmıştır. Belki mutsuzdur ve farkında olmadan ters davranmıştır.

D₅: Neden selam vermediğini sorardım. Kötü bir olay geçirmiş olabilir.

D₁: Neden konuşmuyorsun diye sorardım. Onu herhangi bir nedenden dolayı incittiysem ondan özür dilemek isterim.

D₃₃: Neden böyle yaptığını sorardım. Hata bende de olabilir.

D₁₇: Neden böyle yaptığını sorardım. Böyle yapmaya devam ederse arkadaşsız kalır.

Önyargısız davranma eğilimde olan bu öğrencilerin yanıtlarının nedenlerini açıkladığı cümleler incelendiğinde; 18 öğrencinin 9’unun kendisine yolda selam vermeyen arkadaşına selam vermesinin sebebini *sonuçta arkadaşım* şeklinde belirttikleri görülmektedir. 9 öğrenci ise arkadaşlarının selam vermemesinin farklı nedenleri olabileceğini düşünmüşler, peşin bir hükme gitmemişlerdir.

Sontestte “Ona yine selam verir ve bu davranışının nedenini sorardım.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₁: Nedenini sorardım çünkü belki ona bir hata yapmışımdır.

D₅: O an için bir şey olmuş ve canı sıkılmış olabilir.

D₁₈: Bir sorunu olabilir.

D₁₂: Hemen ona kızarsam ve önemli bir sebebi varsa aramız daha da kötü olur.

D₂₁: Belki bana kızgındır. Belki de üzgündür dalmış olabilir.

D₃₀: Belki dalgındır ve beni bu yüzden görmemiştir.

D₃₃: Bunu neden yaptığını öğrenmezsem farklı şeyler düşünüp yanlış kararlar verebilirim.

Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde; sontestte öğrencilerin herhangi bir olayın ardında olabilecek başka sebepler üzerine düşündükleri görülmektedir. 5 öğrenci gerçek sebebi anlamadan bir hüküm verdiğinde durumun olası sonuçları üzerine kritik yapmış bu yüzden olayın nedenini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

Öntestte “Artık ben de onun gibi yapar, yürür geçerdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂₉: Çünkü beni önemsemeyen birine el sallamak boşuna olur.

D₂₄: Bana değer vermiyor ben de ona değer vermez yürür geçerdim.

D₂₅: Çünkü ben ona selam verdim o bana arkasını dönüp gitti. Bir daha da selam vermem.

D₁₄: Bana selam vermedi ukalalık etti, ben de aynısını yapayım ne yaptığını görsün.

D₈: Çünkü o bana hiç aldırıyor ben de ona aldırmazdım.

D₂: Bana selam vermedi ben ona verirdim ki biraz kibarlık öğrensin.

D₂₆: Belki bu sefer bakar ama yine bakmazsa bir daha vermem.

D₁₃: Yaptığı yanlış. Eğer ben de onun gibi yaparsam ondan ne farkım kalır.

D₃₀: Hatalı. Bu durumda ona yine selam vermek hatasını anlamasına yardımcı olur belki.

D₅: Hatasını anlasın diye.

Sontestte “Artık ben de onun gibi yapar, yürür geçerdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısı 13’ten 5’e düşmüştür. Bu öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂₄: Bana selam vermemesine üzuldüm çünkü.

D₂₆: Ben ona nezaketli davrandım o ise bana aldırmadı. Böyle yapan birine artık nezaketli olamam.

D₃₄: O beni değerli görmüyorsa ben de onu görmem.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; önyargılı davranma eğiliminde olan bu öğrenciler kendilerine selam vermeyen arkadaşlarının bu davranışının arkasında başka bir neden aramadan davranışı ukalalık, değer vermeme, aldırma gibi değerlendirmişler, bu yüzden ona bu davranışından sonra selam vermeyeceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin böyle bir durumda nedenlerinin ardında başka gerekçeler olabileceğini düşünmedikleri görülmektedir. Yine de selam vereceğini söyleyen 5 öğrenci bu konuda arkadaşlarının kesinlikle hatalı olduğunu düşünmekte fakat aynı hatayı kendileri yapmamak ya da arkadaşlarına ders vermek kibarlık öğretmek gibi sebeplerle selam vermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öntestte; Kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₉: Bana küsmüş olabilir.

D₂₀: Böyle yaptığına göre bir şey olduğunu düşünürdüm.

D₁₇: Neden böyle yaptığını sorardım. Böyle yapmaya devam ederse arkadaşsız kalır.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan öğrenciler arkadaşlarının kendilerine selam vermemesinin altında sebepler aramakta ama bu nedenleri araştırma, arkadaşlarına sorma konusunda kararsız kaldıkları görülmektedir.

Öntestte kararsızlık durumunda olan bu öğrencilerin tamamı sontestte önyargısız davranma eğilimine geçmişlerdir. Sontestte kararsız olacağını belirten tek öğrenci D₃₂’dir.

Öğrencilere verilen fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programında yer alan önyargısız olmak değeri ile ilgili olarak, öğrencilerin önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları fark etme, önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları fark etme, herhangi bir durumda hüküm vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceği üzerinde düşünme düzeylerinin artırdığı görülmektedir.

Pasif bir konumda kalan ve sunulanları kabul eden birey, unutulmamalıdır ki, başka bir zeminde farklı tarzlarda müdahalelerle hazır hükümlere varır (Usal, 1995) Önyargının sadece toplumsal ve kültürel olarak “öteki”ne karşı olduğunu söyleyemeyiz. Bireyin bizzat kendisine karşı temel önyargıları yıkma süreci asıl zorluklardandır. Düşüncelerini ifade etmesi-etmemesi, sevgi kavramına yüklediği anlam, ailenin önemi konularında sahip olunan önyargılar başlı başına toplumsal bir sorundur. Bu sorun telkinlerle çözülecek kadar basit değildir (Koç, 2007).

Çocuklar kalıpyargı ve önyargılarla birlikte doğmazlar. Onarlı ailelerinden, akranlarından, kitle iletişim araçlarından ve kendilerini saran toplumdan öğrenmek zorundadırlar. Toplumsallaşma çocukların toplumlarının geleneksel toplumsal kurallarını (norm) öğrendikleri sürece verilen addır. Bu öğrenme, standart toplumsal öğrenme mekanizmalarından herhangi biri yoluyla olabilir. Örneğin, çocuklar yetişkinlerin ve arkadaşlarının önyargılarını taklit edebilirler; kötüleyici etnik mizah kullandıkları için olumlu olarak pekiştirebilirler ya da sadece belirli azınlık gruplarıyla yoksulluk, suç, pislik ve öteki olumsuz özellikler arasında çağrışım kurmayı öğrenebilirler. Geleneksel önyargılar sık sık yaşamın çok erken dönemlerinde öğrenilmektedir. Çocukların bu erken yıllardaki deneyimleri yaşamsaldır, çünkü ergenliğin başlarında önyargılar belirginleşmiştir ve değiştirilmeleri çok güçtür. Gerçekten de yüksek derecede çarpıcı gruplara karşı önyargılar bireyin yaşamı boyunca çok az değişmektedir. Fakat bireyin yaşadığı bölge, anababanın eğitim düzeyi ya da ailenin dinsel inançları gibi değişkenlere bağlı olarak, kişinin erken yaşamının normları daha sonraki önyargılılık düzeyinde daha etkilidir. Yetişkin olarak meslek ya da şimdiki yerleşme yeri gibi, daha sonraki deneyimlerin etkisi ise çok daha zayıftır (Miller ve Sears, 1986; Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

“Bilimsel Olma” Değeri Birinci İkilem Durumu

Murat babaannesinden ‘kara kediler uğursuzluk getirir; bir kara kedi görünce saçını çek, o zaman bir şey olmaz’ sözünü duymuştu. Çevresindekilerin kara kediler ile ilgili deneyimlerini dinleyen Murat babaannesinin sözlerini gülünç bulmuştu. Ancak bir gün Murat eve gelirken sokakta bir kara kedinin yanından geçerken saçını çekmedi ve feci şekilde düştü.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Acaba sen Murat’ın yerinde olsan ne yapardın? sorusu sorulmuştur. “Kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığını kabul eder.” kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencinin kanıtı olmayan bir bilgiye ne ölçüde güvendiği belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 27. Bilimsel olmak ile ilgili birinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Kara kedi gördüm! Ne yapayım?”	Testler	Katılımcılar	n	%
Kara kedi görsem de saçımı çekmezdim. (Bilime ve mantığa güven duyma)	Öntest	D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₅ , D ₆ , D ₉ , D ₁₂ , D ₁₅ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₆ , D ₂₈ , D ₃₀ , D ₃₁	4	54,2
	Sontest	D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₅ , D ₆ , D ₇ , D ₈ , D ₉ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅	22	82,5
Artık kara kedi görünce saçımı çekerdim (Bilime ve mantığa güven duymama)	Öntest	D ₃ , D ₇ , D ₁₀ , D ₁₁ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₆ , D ₂₂ , D ₃₂ , D ₃₄ , D ₃₅	11	31,4
	Sontest	D ₃ , D ₁₀ , D ₁₆ , D ₂₂ , D ₃₂	5	14,2
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₈ , D ₂₅ , D ₂₇ , D ₂₉ , D ₃₃	5	14,2
	Sontest	D ₂₉	1	2,8
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest		-	
	Sontest		-	
TOPLAM			35	100,0

“Kara kedi görsem de saçımı çekmezdim.” seçeneğini işaretleyenlerin kanıtı olmayan bir bilgiye güvenmedikleri ve bilime ve mantığa güven duydukları kabul edilmiştir. Çizelge 27’ye göre bu soru kapsamında öntestte öğrencilerin %54,2’i bilimsel davranmış, bu oran sontestte %82,5’e yükselmiştir. Bilimsel davranma yüzdesi öntestte de çok düşük olmamakla beraber bu yüzde sontestte yarı oranda

artmıştır. “Artık kara kedi görünce saçımı çekdim.” seçeneğini işaretleyerek kanıtı olmayan bir bilgiye güvenen öğrenciler öntestte %31,4 iken sontestte bu %14,2’ye düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın oldukça olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öntestte kararsızlık yaşayan öğrenci sayısı 5 iken sontestte bu rakam 1’e düşmüştür.

Öntestte “Kara kedi görsem de saçımı çekmezdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₁: Denk gelmiş diye düşünürdüm.

D₂₆: Batıl inanç olduğunu biliyorum.

D₅: Bu ana kadar çok kara kedi gördüm hiçbir şey olmadı.

D₉: Çünkü ben her zaman kara kedi görüyorum. Saçımı çekmiyorum bana bir şey olmuyor.

D₄: Bu çok saçma olur bence.

D₁₈: Bu bir batıl inançtır. Tesadüf olmuştur.

Kanıtı olmayan bilgiye inanmama eğilimi göstermekte olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerini açıkladığı cümleler incelendiğinde; öğrencilerin kara kedi görünce saçını çekme ile kara kedinin kendisine uğursuzluk getirmeyeceğine inanmanın mantıklı olmadığını, böyle bir inanışın batıl inanç olduğunu düşündükleri görülmektedir. 8 öğrenci kara kedi gördüklerini fakat saçlarını çekmediklerini ve hiçbir şey olmadığını belirtmişlerdir.

Sontestte “Kara kedi görsem de saçımı çekmezdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₇: Bu bir batıl inanç boşuna canımı yakmazdım.

D₈: Taşa takılıp düşmüş olabilir.

D₁₅: Yolda giderken bir sürü gördüğüm halde uğursuzluk olmadı bana. Saçma.

D₁₇: Bu bir batıl inanç. Yani ispatlanmamış şeylere inanmam ben. Kanıtı olması gerekir. Ayrıca mantıklı da değil.

D₂₀: Bu bir batıl inanç. Niye kara kedi de beyaz değil. Mantıklı gelmedi bana.

D₂₁: Bunlar batıl inanç. Belki dalgındım ve o yüzden düştüm. Kara kedi görünce düşmek mantıklı değil. Saçımı çekmek hiç değil.

D₂₇: Batıl inanç. Böyle söylemlerin bilimsel bir kanıtı yoktur. Mantığı da yoktur.

D₃₃: Bunun batıl inanç olduğunu düşünüyorum. Buna inanırsam komik duruma düşerim.

Bilimsel davranma eğiliminde olan bu öğrencilerin yanıtları incelendiğinde; sontestte 29 öğrencinin 25'inin batıl bir inanç olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu öğrencilerden 21'i olayı mantık süzgecinden geçirdiğini belirtmektedir. Bilime ve mantığa güven duyduklarını, kanıtı olmayan bilginin güvenilir olmadığını ifade etmektedirler.

Öntestte "Artık kara kedi görünce saçımı çekerdim." seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₁₃: Ben büyüğümün sözünü dinlemedim ve başıma geleni de gördüm. Bu yüzden bir dahakine saçımı çekerdim.*
- D₃₅: Kara kedi yüzünden düştüysek bir daha kötü bir şekilde düşmemeyim diye saçımı çekerdim.*
- D₁₁: Kara kedi yüzünden düştüm. Buna göre kara kediler uğursuzluk getirir, saçımı çekerdim.*
- D₁₄: Benim de başıma böyle bir şey geldi. Ben bir kara kediyi kovaladım ve merdivenden yuvarlandım. Bu yüzden artık kara kedi görünce saçımı çekerdim.*
- D₁₀: Çünkü bu olayı yaşadım elbette saçımı çekerim.*

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; Batıl inançlara inanma, elde edilen bilginin kanıtı olup olmadığını sorgulamama eğiliminde olan 11 öğrencinin 3'ü başına böyle bir olayın geldiğini saçını çekerse bir daha olmayacağını, 3 öğrencinin büyüğünün sözünü dinlemeyerek kara kedi gördüğü halde saçını çekmediğinden düştüğünü bu yüzden artık çekeceğini, diğer öğrencilerin ise kara kedinin uğursuz olduğuna inandıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler düşmeleriyle kara kedi görmelerini bağdaştırmış, mantık süzgecinden geçirmeden, kara kedilerin uğursuz olduğuna inanmış olduklarını belirtmektedirler.

Sontestte 5 öğrenci bu düşüncesini devam ettirmiştir. "Artık kara kedi görünce saçımı çekerdim." seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₃: Çünkü bana kediler uğursuzluk getiriyor. Murat kara kedi gördü saçını çekmedi ve düştü.*
- D₂₂: Çünkü uğursuz olduğunu kendisi şahit olmuştur.*
- D₃₂: Bir şey söylenince yapmazsa işte böyle akli başına gelir.*

Öntestte kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₈: Çünkü hem gerçek oldu hem de saçma.

D₂₅: Kara kedi görünce babaannem saçını çek demişti. Çekmediğim için düştüm. Hem de buna inanmadığım için kararsız kalırdım.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan 4 öğrenci hem kara kedi görünce düştükleri için hem de bunun saçma olduğunu düşündükleri için kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığı konusunda herhangi bir görüş bildirmedikleri görülmektedir.

Sontestte ise bu kararsızlığı devam ettiren yalnızca D₂₉ kodlu öğrencidir.

“Bilimsel olma” Değeri İkinci İkilem Durumu

Seçil’in babası rahatsızlanmıştır, çok ağrıları vardır ve hastaneye gitmiştir. Doktorlar belfitiği teşhisi koymuşlardır. Birkaç ay geçmesine rağmen tedavi sonuç vermemiş hala iyileşme olmamıştır. Seçillerin komşusu Hediye Teyze yukarıdaki mahallede bir çıkıkçı olduğunu ve birçok insanı iyileştirdiğini söylemiştir. Seçil’in babasını oraya götürelim iyi gelir demiştir.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Acaba sen Seçil’in yerinde olsan ne düşünürdün? sorusu sorulmuştur. “Bilime ve mantığa güven duyar.” kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencinin hastalıkların tedavisinde yöntemlerini bilimsel birtakım araştırmalar sonucunda bulan ve uygulayan bilime (tıp) olan güveninin ne ölçüde olduğu belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 28. Bilimsel olmak ile ilgili ikinci ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Çıkıkçıya gitsek mi?”	Testler	Katılımcılar	n	%
Doktor kontrolünde tedaviye devam etmesini isterdim. (Bilime Güven Duyma)	Öntest	D ₁ , D ₃ , D ₄ , D ₅ , D ₁₃ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₃ , D ₂₅ , D ₂₈ , D ₃₃ , D ₃₄	12	34,2
	Sontest	D ₁ , D ₄ , D ₅ , D ₆ , D ₈ , D ₉ , D ₁₀ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅	29	82,5
Çıkıkçıya gitmesini isterdim. (Bilime Güven Duymama)	Öntest	D ₂ , D ₆ , D ₇ , D ₈ , D ₉ , D ₁₀ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₂ , D ₂₄ , D ₂₆ , D ₂₉ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₅	21	60
	Sontest	D ₂ , D ₃ , D ₁₁ , D ₂₂ , D ₃₂ ,	5	14,2
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₂₇ , D ₃₀	2	5,7
	Sontest	D ₇	1	2,8
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest		-	
	Sontest		-	
TOPLAM			35	100,0

“Doktor kontrolünde tedaviye devam etmesini isterdim.” seçeneğini işaretleyenlerin bilime güven duydukları kabul edilmiştir. Çizelge 28’e göre bu soru kapsamında öntestte öğrencilerin %34,2’si önyargısız davranmış, bu oran sontestte %82,5’e yükselmiştir. Sontestte bilimsel davranan kişi sayısı iki kattan fazladır. “Çıkıkçıya gitmesini isterdim.” seçeneğini işaretleyerek kanıtı olmayan bir bilgiye güvenen öğrenciler öntestte %60 iken sontestte bu %14,2’ye düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın oldukça olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öntestte kararsızlık yaşayan iki öğrenci D₂₇ ve D₃₀ sontestte bilime güven duyma seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öntestte “Doktor kontrolünde tedaviye devam etmesini isterdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂₅: Çıkıkçı yanlış bir şey yaparsa daha da kötü olabilir. Hemen müdahale edecek aletleri de yok.

D₂₃: Bu tip insanlar bazen yanlış şeyler yapıp daha fena şeyler yapıyorlar.

D₅: Profesyonel değildir daha kötü yapabilir.

D₄: Hastanede tedavi olması daha güvenli.

D₁₃: Tıbbın daha güvenilir olduğunu düşünüyorum.

Öğrencilerin yanıtlarında da görüldüğü gibi bilime güven duyma eğiliminde olan bu öğrenciler çıkıkçıyı güvenilir bulmamışlardır. Bir öğrenci çıkıkçının yanlış bir uygulama yaptığında hemen müdahale edecek donanıma sahip olmamasını da belirtmektedir.

Sontestte “Doktor kontrolünde tedaviye devam etmesini isterdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₅: Doktorlar çıkıkçılardan daha iyi eğitim almışlardır. Doktorlar daha profesyoneldir.*
- D₆: Güvenilir değil.*
- D₁₃: Doktorların ve hastanelerin gerekli aletleri var.*
- D₁₅: Doktorların anlayamadığını çıkıkçılar hiç anlayamaz. Çünkü çıkıkçının aleti yok, inanmam ve güvenmem.*
- D₁₇: Çıkıkçılar tıbbi eğitim görmemişlerdir. Tıbbı güvenirim.*
- D₁₈: El yordamıyla çıkık yeri tespit eden biri güvenilir değil bence.*
- D₂₅: Daha kötü olabilir. Çıkıkçı güvenilir bir yöntem değil.*
- D₂₆: Doktorlar çıkıkçılardan daha bilgilidir ve bu işi daha güvenilir yöntemlerle yaparlar. Çıkıkçılar yanlış bir tedavi ile daha kötü yapabilirler. Bu durumda müdahale edecek aletleri de yok.*
- D₃₅: Çıkıkçı doktor gibi eğitim görmemiştir. Çıkıkçının bir ispatı yok. İspatlayacak görüntüleyecek cihazları yok.*

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde sontestte öğrenciler belirgin şekilde bilime güven duymanın önemi üzerinde durmuşlardır. Bilimsel yöntemlerle yapılan tedavinin olumlu yanlarına değinmişler, çıkıkçıda bu yöntemlerinin bulunmamasının doğuracağı olumsuz sonuçları ifade etmişlerdir.

Öntestte “Çıkıkçıya gitmesini isterdim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₂₄: Bir çözüm yolu olabilir.*
- D₂₂: Çıkıkçı çıkık olan kemikleri düzeltir.*
- D₂₀: Babamın sağlığı için bir denemesini isterdim.*
- D₇: Babamın iyileşmesini ister ve her yolu denerdim.*
- D₁₇: Belki ağrıları vardır ve canı acıyordur. Hastanede daha kötü olmaması için çıkıkçıya gitmeli.*
- D₂₉: Doktorlardan sonuç alınamadığı için çıkıkçıyı denemesini isterim.*

D₁₄: Çıkıkçı herkesi iyileştiriyor duyumlara göre ve babası madem hasta o zaman çıkıkçıda şansını deneyebilir.

D₆: Babam fazla acı çektiği için.

D₂₁: Babamın iyileşmesini isterdim.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; bilime güven duymama hastanede ilk aşamada sonuç alamadığı için çıkıkçıya gitmeli diyen 21 öğrencinin 9'unun babasının iyileşmesini istedikleri için diğer öğrencilerin hastaneden ve doktorlardan sonuç alamadıkları için bu yolu deneyeceğini belirttikleri görülmektedir.

Sonteste "Çıkıkçıya gitmesini isterdim." seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂: Çünkü hastane kaç aydır iyileştiremiyor.

D₁₁: Çıkıkçı belki belini yapar.

Örneklerde görüldüğü gibi bu öğrenciler bilimsel yöntemlere ve bilime güvenip güvenmeme konusunda daha çok babalarının iyileşmesini göz önünde bulundurmaktadır.

Önteste kararsız olma durumunda olan öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D₂₇: Çıkıkçının daha önce tedavi ettiği hastalarla konuşturdum. Memnun kalmışlarsa babamın götürülmesini isterdim. Eğer daha fena olursa ne olur bilmiyorum.

D₃₀: Çıkıkçı hakkında bilgi alır duruma göre giderdim. Doktorların yapamadığını yapabilir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan 2 öğrenci bilgi aldıktan sonra gidebileceklerini belirtmişlerdir. Hastalığın çıkıkçının tedavisi sonucunda daha fena olması veya doktorlardan daha iyi tedavi edebileceği konusunda kararsız kalmışlardır.

Sontestte ise kararsız olan tek öğrenci vardır (D₇). Bu öğrenci öntestte bilime güven duymama eğilimden kararsızlığa geçmiştir. Kararsızlığına ilişkin cevabının nedenini açıkladığı cümle şu şekildedir;

D₇: Çünkü durumu daha da ilerleyebilir ama iyileşmeye de bilir olduğu için kararsız kaldım.

“Bilimsel olma” Değeri Üçüncü İkilem Durumu

Ahmet ile Faruk iki yakın arkadaşdır. Ahmet bir gün bir deney kitabında okuduğu deneyi yapmıştır. Fasulye tohumu çimlendirmiştir. Pamuğa yerleştirdiği fasulyeleri sulamış ve onlar da yeşermiştir. Bunu yaptığı deneyi Faruk’la paylaşmıştır. Faruk Ahmet’e çok şaşırdığını bunun nasıl olduğunu sormuştur. Ahmet ona ‘Önemli olan deneyin olması, ayrıntılarla uğraşıyorsun!’ demiştir.

Öğrencilere bu ikilem durumu sonunda, Sen Faruk’un yerinde olsaydın bu konuda ne yapardın? sorusu sorulmuştur. “Bir olayın nedenlerini araştırmanın önemini fark eder.” kazanımına ilişkin olan bu soruda öğrencilerin bir olayın nedenlerini araştırmanın önemi konusunda ne düşündükleri belirlenmek istenmiştir.

Çizelge 29. Bilimsel olmak ile ilgili üçüncü ikilem durumuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistiksel değerler

“Ahmet’in dediği doğru mu?”	Testler	Katılımcılar	n	%
Bu olayın nedenini merak edip araştırdım. (Bir olayın nedenlerinin araştırılmasının önemini fark etme)	Öntest	D ₄ , D ₅ , D ₇ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₅ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₂ , D ₂₃ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₃ , D ₃₄ ,	18	51,4
	Sontest	D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₅ , D ₆ , D ₇ , D ₈ , D ₉ , D ₁₀ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₄ , D ₁₅ , D ₁₆ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₁ , D ₂₂ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃		
Çıkıkçıya gitmesini isterdim. (Bir olayın nedenlerinin araştırılmasının önemini fark etmeme)	Öntest	D ₆ , D ₉ , D ₁₀ , D ₁₁ , D ₁₄ , D ₁₆ , D ₁₉ , D ₂₄ , D ₂₅	9	25,7
	Sontest	D ₃	1	2,8
Kararsız kalır ne diyeceğimi bilemezdim.	Öntest	D ₁ , D ₂ , D ₃ , D ₈ , D ₃₂ , D ₃₅	6	17,1
	Sontest	-	-	-
Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.	Öntest	D ₂₆ , D ₃₁	2	5,7
	Sontest	-	-	-
TOPLAM			35	100,0

“Bu olayın nedenini merak edip araştırdım.” seçeneğini işaretleyenlerin Bir olayın nedenlerini araştırmanın önemini fark ederek bilimsel davrandıkları kabul edilmiştir. Çizelge 29’a göre bu soru kapsamında öntestte öğrencilerin %51,4’ü bilimsel davranmış, bu oran sontestte %97,1’e yükselmiştir. Bilimsel davrananlar öntestte oranla sontestte yaklaşık iki katına çıkmıştır. “Ahmet’in dediğini doğru bulurdum.” seçeneğini işaretleyerek olayların nedenleri hakkında düşünmeyen ve bilimsel davranmadığı kabul edilen öğrenciler öntestte %25,7iken sontestte bu %2,8’e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında uygulamanın oldukça olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öntestte kararsızlık yaşayan 6 öğrenciden yalnızca D₃ bilimsel olmama eğilimine geçmiş diğerleri olayların nedenleri hakkında düşünmenin önemini fark etme eğilimi göstermişlerdir.

Öntestte “Bu olayın nedenini araştırdım.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

- D₁₈: Çünkü bunu merak ediyorum. Ahmet ne derse desin bana ne!*
- D₂₉: Çünkü hiç bilmediğim bir deneyin nasıl olduğunu merak edip bende yapmak isterdim.*
- D₃₄: Çünkü belki Ahmet yapmamıştır belki başka biri annesi yapmıştır beklide bunu bilen birinden yardım almıştır.*
- D₂₀: Bu olayın nasıl olduğunu başkasına sorardım. Çünkü bir şeyi merak ettiysem onun için çabalayıp öğrenmem gerekir.*
- D₂₈: Çünkü Ahmet bana yalan söylüyor olabilir.*
- D₇: Benim merak ettiğim bir deneyi arkadaşıma Yanıt vermiyorsa başkasına sorardım. Çünkü bu deneyin ayrıntılarını merak ediyorum.*

Bu olayın nedenini araştırdım şeklinde yanıt veren öğrencilerin yanıtları incelendiğinde 18 öğrencinin 10 tanesinin bu deneyde olan olayın nedenlerini merak ettikleri ve nedenlerini öğrenmenin gerekli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Diğer 8 öğrenci ise Ahmet’in yalan söylüyor olabileceğinden şüphe ettikleri için ya da böyle bir deneyin gerçek olmadığını düşündükleri için nedenlerini araştırdıklarını belirttikleri görülmektedir. Sontestte ise bu seçeneği işaretleyen 34 öğrencinin 27’sinin bu deneyde olan olayların nedenlerini öğrenmenin önemine değindikleri görülmektedir. Sontestte verilen yanıtlara ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D4: Çünkü bu olayı merak ediyorum

D13: Bir olayın nedenini araştırmak önemlidir. Eğer araştırmazsam bilgisiz kalırım.

D14: Bu olaya şaşırdım ve merak ettim. Araştırmazsam öğrenemem, merakımı gideremem.

D17: Bir olay olurken en önemli olan şey nasıl olduğudur niçin olduğudur.

D21: Çünkü bir bilginin kaynağını merak edip araştırmak önemli bilgiler edinmenin bir adımıdır.

D30: Ben bunu gerçekten merak ediyorum.

D33: Bu ilginç bir deney. Bunu öğrenmeliyim.

Öntestte “Ahmet’in dediğini doğru bulurdum.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D11: Ahmet’in dediğini doğru bulurum çünkü o deneyi denemiş. Nasıl olduğu o kadar da önemli değil.

D9: Çünkü Ahmet bu deneyi bir yerden bulmuştur. Bilgilerde doğru çıkmıştır. Bir de benim araştırmama gerek yok.

D16: Çünkü bu deneyin ayrıntıları bana göre gereksiz.

Sontestte “Ahmet’in dediğini doğru bulurdum.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D3: Çünkü Ahmet’in dediği doğrudur. Fasulye dediği gibi olmuştur.

Ahmet’in dediğini doğru bulurdum nedenini araştırmazdım şeklinde yanıt veren öğrencilerin yanıtları incelendiğinde öğrencilerin tamamının yapılan deneyin sonuçlarının nedenlerine ilişkin bilgiye ulaşmanın gereksiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu öğrenciler bir olayın nedenlerinin araştırılmasının önemi üzerinde durmamaktadır.

Öntestte kararsız kalırdım seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yanıtlarının nedenlerine ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

D3: Çünkü Ahmet’in dediğimi doğru yoksa araştırmak mı gerek bilmiyorum.

D8: Çünkü Ahmet önemli olmadığını düşünüyordu ben de ona inansam mı inanmasam mı?

Öğrenci yanıtları incelendiğinde; kararsız olma durumunda olan 6 öğrenci bir olayın nedenlerini araştırmanın önemi hakkında bilgi sahibi olmadıklarından

kararsız kaldıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin tamamı sontestte bilimsel davranma eğilimine geçmişlerdir.

Öntestte “Bu seçeneklerden farklı şekilde şöyle yanıtlardım.” seçeneğini tercih eden öğrencinin cevabının nedenini açıkladığı cümle ise şöyledir;

D₂₆: Bana böyle bir şey dediği için bozulurdum. Çünkü böyle söylemesi benim kalbimi kırardı. Açıklama gereği bile duymuyor.

Öğrencinin cevabı incelendiğinde; öğrencinin yapılan deneyin nedenlerini araştırma üzerinde değil arkadaşının kendisine açıklama yapmadığı için üzülmesi üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu öğrenci sontestte “Bu olayın nedenini merak edip araştırırdım.” seçeneğini işaretleyerek bilimsel davranma eğilimine geçmiştir. Sontestte kararsız ve diğer seçeneğini işaretleyen öğrenci olmamıştır.

Bilimsel olmak değeri için yapılan analizler sonucunda; deney grubunda öntest sonuçlarına göre sontest sonuçlarında zengin veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin kendi değerlerini oluşturduklarına ilişkin çeşitli ifadeleri yansıttıkları görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, çeşitli çalışmalarda değer öğretimi yaklaşımlardan değer analizinde, öğrencilerin akılcı ve gerçekçi kararlar alma becerilerinin geliştiğini, problem çözme yöntemini sosyal sorunlara uygulamayı öğrendiklerini ve bunun sonucunda değerlerin gerçekleşme düzeyinin arttığı bulgusuyla örtüşmektedir (Akbaş, 2004; Balcı, 2008).

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

- Bu araştırmada, Ankara ilinde bir devlet okulunda eğitim almakta olan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine verilen “İlköğretim 4. sınıf öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi”nin etkililiği incelenmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, değerler eğitimi programının, alanyazındaki araştırma bulguları ile tutarlı bir şekilde öğrencilerin çeşitli evrensel değerleri kazanmaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.
- Programda çeşitli evrensel değerlerin kazandırılmasının yanı sıra öğrencilere bu değerlere uygun davranılmadığında oluşabilecek durumların olumsuz sonuçları üzerinde de düşünceleri hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; program uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerlerine ilişkin öntest ortalamaları ve toplam öntest ortalamaları arasında fark olmadığını fakat deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamalarında deney grubu lehine fark olduğunu ve öğrencilerin, verilen eğitimin programda yer alan değerlere ilişkin kazanımlara sahip olma düzeylerinin anlamlı bir şekilde artmasını sağladığını göstermektedir.
- Deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin ikilem durumları formunun öntest ve sontest ortalamalarındaki farkın sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubunda formun alt boyutları olan açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerleri ile ilgili

ortalamalar da deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında sontest lehine farklılaşmaktadır.

- Deney ve kontrol grubundan elde edilen nitel veriler de, yukarıda belirtilen nicel verileri desteklemekte, program kapsamında ele alınan değerlere ilişkin kazanımlara sahip olma açısından deney grubunun kontrol grubundan farklılığını ve deney grubunun ön ve sontestleri arasındaki farklılığı açıklamaktadır.
 - Öğrencilere verilen fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programında yer alan açık fikirli olmak değeri ile ilgili olarak;
 - ✓ öğrencilerin açık fikirli olmanın kişiye getireceği avantajları açıklama,
 - ✓ açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışma,
 - ✓ açık fikirli olan kişilere hoşgörülü olma düzeylerini, önyargısız olmak değeri ile ilgili olarak;
 - ✓ öğrencilerin önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları açıklama,
 - ✓ önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışma,
 - ✓ herhangi bir durumda hüküm vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceği hakkında tartışma düzeylerini, bilimsel olmak değeri ile ilgili olarak;
 - ✓ öğrencilerin bilime ve mantığa güven duyma,
 - ✓ bir olayın nedenlerini araştırmanın önemini tartışma,
 - ✓ kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığını kabul etme düzeylerini artırdığı görülmektedir.
 - Geliştirilmiş olan fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı, seçilen belli sayıdaki örneklem grubuna uygulanmış ve altı hafta sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin değerlere ilişkin

kazanımlara sahip oluş düzeylerinde olumlu bir gelişme tespit edilmiştir.

Öneriler

Değerler eğitimi programının uygulanmasına ve değerler eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

Değerler eğitimi programının uygulanmasına ilişkin öneriler;

- Başkaları tarafından yönetilme ve yönlendirmeye mahkûm olmayan, demokratik bir toplumun kararlara katılan, değerlerini oluşturan özgür bireyleri yetiştirmeyi özendiren bu tür eğitim programları konu içeriği ile doldurulmuş olmaktan çok, beceriler etrafında tasarlanmalı ve yalnızca sosyal bilgiler, Türkçe gibi sözel ağırlıklı derslerle değil fen ve teknoloji, matematik gibi sayısal ağırlıklı derslerle de bütünleştirilmelidir.
- Değerlerin öğrencilerde içselleştirilmesi için değeri gerçekleştirenle değerler gerçekleştiği ortamın tutarlı olması gerekmektedir. Değerler eğitiminin uygulanmasıyla ilgili katılımcıların görüş birliği içinde olması ve programı desteklemesi için gerekli ortam oluşturulmalıdır.
- Okul ortamında öğretmenler, tüm öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılmasını teşvik etmeli ve öğrencilerin görüşlerini dinleme konusunda istekli olmalıdırlar.
- Değerler eğitimi programında değerler öğrencilere dayatılmaya çalışılmamalıdır. Öğrencilerin kendi değerleri ile özgür seçimler yapabilmelerine, yaptıkları seçimlere değer

vermelerine, bu seçimlerini ifade etmelerine ve bunları içselleştirmelerine fırsat verilmelidir.

- Değerler eğitimi ile ilgili okullardaki çalışmalar, ders kitaplarındaki etkinlikler ve öğretim programındaki kazanım ilişkilendirmeleri gözden geçirilmelidir.
- Türkiye’de değerler eğitimi çalışmalarının gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında daha az sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut ilköğretim uygulamaların da geliştirilmesi gereken önemli eksikliklerin olduğu bilinmektedir. Bu konuyla ilgili çalışmaların sayısı artırılmalı ve bu çalışmalar MEB tarafından desteklenmelidir.

Değerler eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler;

- Öğretim programında fen ve teknoloji dersi kapsamında 4. sınıf düzeyi için belirlenmiş olan değerlerin tümünü kazandırmak için benzer çalışmalar daha uzun süreli uygulamalarla gerçekleştirilebilir.
- İlköğretim fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programında yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin daha sonra da izlenmesi ve bu şekilde kazanımların kalıcılığının da belirlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ada, S. Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarla gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademe Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Aydın, M.Z. (1999). Belçika'da İlk ve Orta Dereceli Okullarda Din ve Ahlâk Öğretimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 101-147.

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

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik Ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Etkliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Başaran, F. (2004). *Geçiş Döneminde Türkiye Değişim, Gelişim, Tutumlar ve Değerler*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yay.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bloom, B. S., (1995), *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul, Milli Eğitim Basımevi. (Eserin orijinali 1976'da yayımlandı).

Burke, N. ve diğeri. (2001). *Building Character Education In Our Schools To Enhance The Learning Environment* (ERIC Document Reproduction Service No: ED453144).

Bulach, C. R. (2002). *Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behaviour*. *Clearing House*, 76(2), 79-83.

Büyükoztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canatan, K. (2004). Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 41-63.

Citrin, J., ve diğeri (2001). Multiculturalism in American Public Opinion. *British Journal of Political Science*, 31, 247-275.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çaya, S. (24-26 Eylül 1997). *Tarih Eğitiminde Duyuşsal Boyut*. Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslar arası Eğitim Sempozyumunda sunuldu, Elazığ.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.

Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.

Demirhan C. İ. (2007). *İlköğretimde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dılmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dılmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dökmen, Ü. (2000). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi., C. Öztürk. Ve Dilek, D. (Editörler). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi "Yapılandırmacı Bir Yaklaşım"*. Ankara. Pegem A Yayıncılık,

Erdem, A.R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 25-34.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gardner, H. (2006). *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin*. Ankara: Optimist Yayınları.

Gökçek, B.S. (2007). *5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gözütok, F. D. (2001). "Program Değerlendirme". Gültekin, M. (Editör). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss.175-190'daki bölüm.

Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Halstead, J.M. (1996). Values and Values Education in Schools. J.M. Halstead ve M.J. Taylor (Editörler). *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-14). London: Falmer Pres.

Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım, Yayım, Dağıtım.

Hunt, B.S.(1981). *Effects of Values Activities on Content Retention and Attitudes of Students in Junior High Social Studies Clases*. Unpublished doctoral thesis, Arizona State University, USA.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi –Kavramlar-İlkeler-Teknikler-*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaptan, F. (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, 283-298.

Kıncal ,R. (2002) *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Mikro Yayınları.

Kılıç, A. (2002). Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 153-164.

Kirschebaum, H. (2000). From values clarification to character education: a personal journey. *Journal of Humanistic Counseling and Development*, 39(1), 4-17.

Koç, K. (2007) *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kohlberg, L. ve Selman, R. L. (1972). Preparing school personnel relative to values: a look at moral education in the schools. *ERIC Clearing on Teacher Education*. Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED058153.pdf> adresinden 2010 tarihinde alınmıştır.

Köylü, M. (2007). Küresel Bağlamda Değerlere Duyulan İhtiyaç. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 287-313.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg'in Ahlak (Moral) Gelişim Kuramlarının Özellikleri ve Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5, 73-86.

Miller, S. ve Sears, D. O. (1986) Stability and change in social tolerance: A test of the persistence hypothesis. *American Journal of Political Science*, 30, 214-236

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden 02.11.2008 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları Web: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html adresinden 28.10.2008 tarihinde alınmıştır.

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). Thessaloniki, Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers s.a

Pettrigrew, T. F. ve Meertens, R. W. (1997). Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

Poyraz, H. (2007). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. *Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 81-89.

Roekach, M. (1979). The Three christs of ypsilanti :: A Psychological study. New York : Vintage Books, 279-295.

Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 11-18.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim "Kuramdan Uygulamaya"*. Ankara: Gönül Yay.

Shuman, D. W. ve Sales, B. D. (1999). Special theme issue: "Daubert's meanings fort he admissibility of behavioral and social science evidence. *Psychology Public Policy and Law*, 5, 3-242.

Smyth, J.C. (1996). Environmental Values and Education. J.M. Halstead ve M.J. Taylor (Eds.) *Values in Education and Education in Values* (p. 32-41). London: Falmer Pres.

Sönmez, V. (1994). *Sevgi Eğitimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yay.

Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, (8). 207–215.

Taylor, S. E. ,Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji*, (Çev: Ali Dönmez), İmge Kitabevi, Ankara. (Kitabın orijinali 2006'da yayımlandı.)

Tekin, H., (1996), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tokdemir, A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Turgut, M. F., (1997), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

UNESCO, *Living Values Education Program*. Web: <http://www.livingvalues.net/> adresinden 03.12.2008 tarihinde alınmıştır.

Usal, A. Aslan Z. (1995). *Davranış Bilimleri*. İzmir: Fakülteler Kitabevi.

Variş, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık

Viadero, D.(2003). Nice Work. *Education Week*, 22 (33),38-42 Web: http://www.responsiveclassroom.org/pdf_files/nicework.pdf adresinden 29.11.2008 tarihinde alınmıştır.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1) 38-46.

Yazıcı, K. (2007). Değerler Eğitime Genel Bir Bakış. <http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/article20.pdf> adresinden 20.02.2009 tarihinde alınmıştır.

Yazıcıoğlu, S., Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2000). Duyuşsal Boyutun Ölçülmesi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt 1, 122-137* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

EKLER

Ek 1

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programında yer alan derslerden bir örnek

**DERS 2
DÜNYA DÖNÜYOR!**

AMAÇ

Galileo'nun hayat hikâyesi üzerinden öğrencilere açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerine ilişkin aşağıdaki kazanımları vermek.

Açık fikirli olmak değerine ilişkin kazanımlar;

*Olay ve durumlarda fikrini açıkça ortaya koymayı önemli görür.
Açık fikirli olmamanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.*

Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımlar;

*Önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.
Herhangi bir durumda karar vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceğini düşünmenin önemli olduğuna inanır.*

Bilimsel olmak değerine ilişkin kazanımlar;

*Kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığını kabul eder.
Bilime ve mantığa güven duyar.*

MATERYALLER

Galileo'nun hayat hikâyesinin olduğu Powerpoint sunu dosyası.

ETKİNLİK TÜRÜ

Sınıf içi

DERS

Fen ve Teknoloji Dersi

SINIF

4. Sınıf

ÖNERİLEN SÜRE

40 dakika

DERSİN İŞLENİŞİ

Bugün Galileo'nun hayatında neler olup bittiğini göreceğiz.
Bununla ilgili olarak hazırlanmış sunu dosyasını hep birlikte izleyelim.

Galileo' nun hayat hikayesinin anlatıldığı slayt gösterisi izletilir. Öğretmen gerekli yerlerde açıklamalar yapar.

TARTIŞMA SORULARI

- Galileo'nun hayatında seni en çok etkileyen olay ne oldu?
- Galileo fikirlerini ve çalışmalarını söylemeseydi, açıklamasaydı neler olabilirdi?
- Düşüncelerini her koşulda çekinmeden ve yargılanma endişesi duymadan söylemek iyi bir fikir midir?
- Kilise Galileo'ya yalancı demeden evvel Galileo'nun söylediklerini dinledi mi?
- Kilise Galileo'yu dinlemeden hapis ile cezalandırdığında onun neler hissedebileceği gibi sonuçları düşündü mü?
- Kilise bu davranışının sonuçlarını düşünseydi neler olurdu?
- Birinin bir olay hakkındaki gerçek düşünce ve hislerini bilmeden karar vermek iyi bir fikir midir?
- Kilise Galileo'ya başka nasıl davranabilirdi?
- Galileo'nun araştırmalarını kanıtlayacak bilgileri var mıdır?
- Galileo söylediklerini bir neden sonuç ilişkisine bağlamakta mıdır?
- Bir bilgiyi üreten kişi onu niçin kanıtlar?
- Bir bilginin kanıtı olmazsa o bilgi hakkında neler düşünürüz?

NOT

Kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin düşüncelerini sağlayın. Gerekli yerlerde sondalara (kazanımlara ilişkin ek sorulara) yer verin. Öğrencilerin vermiş oldukları Yanıtlara "Çok güzel" ya da "Bu doğru değil" gibi yönlendirici dönütler yapmayın. Verilen olay üzerinden belirlenen değerler üzerinde düşüncelerini ve sonuçlar hakkında fikirlerini paylaşmalarını sağlayın.

DERS 4

EINSTEIN Mİ BİLİM ADAMI OLACAKMIŞ? YOK CANIM!

AMAÇ

Einstein'in hayat hikâyesi üzerinden öğrencilere önyargısız olmak ve bilimsel olmak değerine ilişkin aşağıdaki kazanımları vermek.

Önyargısız olmak değerine ilişkin kazanımlar;

Önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.

Önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları açıklar.

Herhangi bir durumda karar vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceğini düşünmenin önemli olduğuna inanır.

MATERYALLER

Einstein'in hayat hikâyesinin olduğu Powerpoint sunu dosyası. Öğrencilere simit ve peynirle bilim insanı öyküleri okuma yaprakları çoğaltılıp dağıtılacak.

ETKİNLİK TÜRÜ

Sınıf içi

DERS

Fen ve Teknoloji Dersi

SINIF

4. Sınıf

ÖNERİLEN SÜRE

40 dakika

DERSİN İŞLENİŞİ

Bugün Einstein'inn hayatında neler olup bittiğini göreceğiz.

Şimdi elinizdeki kağıtlardan birer rol seçeceksiniz ve kağıtlardaki olayları canlandıracağız.

Öğrencilere roller dağıtılır ve her öğrenci kendi rolünün diyalogunu okur ve canlandırır. Öğretmen gerekli yerlerde açıklamalar yapar.

TARTIŞMA SORULARI

- Einstein'ın hayatında sizi en çok etkileyen olay nedir?
- Öğretmeni, çocukken Einstein'ın okul başarısı hakkında ne düşünüyor olabilir?
- Annesi çocukken Einstein'ın okul başarısı hakkında ne düşünüyor olabilir?
- Einstein iyi bir okula gidip başarıyla mezun olduğu ve öğretmen olmaya hak kazandığı halde okul müdürünün onu işe almamasının nedeni ne olabilir?
- Sen müdürün yerinde olsan o kadar genç ve tecrübesiz görünen birine iş vermeyi düşünür müydün?
- Einstein'ın yerinde sen olsaydın çok başarılı olduğun halde genç olduğun için iş vermeselerdi neler hissederdin?
- Einstein iş bulamadığı için nasıl olsa çalışmalarımı kimse önemsemiyor ben önemli biri değilim diye düşünseydi neler olurdu?
- Einstein'ın üstü başının dağınık olmasının sebebi ne olabilir? Başka?
- Peki, bu durumda çıkarılabilecek sonuçlar nelerdir?
- Çevrende buna benzer olaylarla karşılaştın mı?
- Atatürk'ün Einstein'ın mektubu karşısındaki davranışını nasıl değerlendiriyorsun?
- Sen Atatürk'ün yerinde olsan nasıl davranırdın? Niçin?

NOT

Kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin düşüncelerini sağlayın. Gerekli yerlerde sondalara (kazanımlara ilişkin ek sorulara) yer verin. Öğrencilerin vermiş oldukları Yanıtlara "Çok güzel" ya da "Bu doğru değil" gibi yönlendirici dönütler yapmayın. Verilen olay üzerinden belirlenen değerler üzerinde düşüncelerini ve sonuçlar hakkında fikirlerini paylaşmalarını sağlayın.

SİMİT ve PEYNİR'le "BİLİMİNSANI ÖYKÜLERİ"

Albert Einstein
(1879 - 1955)

Yazan ve Çizen:
Bilgin Ersozlu

1888, Münih, Almanya. Küçük Albert'ın derslerle arası pek iyi değildir...



Öğretmenleri gibi ailesi de Albert'ın geleceği için kaygılıdır...



Neyse ki Einstein'ın bu dalgınlığı uzun sürmez. Öğrenimini, ilgisini çeken konularda eğitim veren başka bir okulda sürdürür.



Albert Einstein 1900 yılında mezun olarak fizik ve matematik öğretmenliği yapmaya hak kazanır. Ancak, henüz çok genç olduğu için iş bulmakta zorlanır.



Einstein geçimini sağlamak zorundadır. Kabul edildiği ilk işe girer ve İsviçre Patent Enstitüsünde memur olarak çalışmaya başlar. Enstitüdeki basit görevi ona, o yıllarda fizikte ortaya atılmaya başlayan konular üzerine kafa yorması için bol bol boş zaman sağlar. Atomun yapısı ve ünlü fizikçi Max Planck'ın kuantum kuramıyla ilgilenmeye başlayan Einstein, bir yandan da yüksek öğrenimine devam eder.

1905'te Zürih Üniversitesinden doktora derecesini alan Einstein aynı yıl, adını bilim tarihine altın harflerle yazdıracak makalelerini yayımlar. Fizikçe bambaşka bir bakış açısı getiren kuramları, bilim dünyasında büyük tartışmalara neden olur.



Aa, Einstein! Bizim büroda çalışan şu sessiz sedasız adam değil mi bu?

Evet, o galiba!

Ee, ne bulmuş yani? Yenir mi, içilir mi? Onu söylesinler.

Einstein bir kuramsal fizikçi Simitçiğim. Feza Gürsey'i anlattığımız öyküyü hatırlıyor musun? Onun gibi iştel!

Einstein'a göre, insanların atom enerjisinden yararlanma alanajı vardır. İnanılmaz büyüklükteki bu kuvvetin serbest kalabileceğiyse, bilim tarihinin belki de en ünlü şu eşitliğiyle açıklanır:

$$E=mc^2$$



Yani?

Yani?

Yani?

Yani enerji, maddenin kütlesiyle ışık hızının karesinin çarpımına eşittir.

Yani uygun koşullar oluşturulursa madde enerjiye dönüşebilir.

Yayımlandıklarında kuşkuyla karşılanan kuramları kısa zaman içinde doğrulanan Einstein, bilim dünyasını şaşırtmaya devam eder. Newton'dan beri geliştirilemeyen kütleçekim kuramını ele alarak genel görelilik kuramını ortaya koyar. Artık tüm dünyanın saygısını kazanmış, üstün dehası önünde şapka çıkarılan bir biliminsandır. 1921 yılında Nobel Fizik Ödülüne layık görülür.



Ben hâlâ anlamadım ama Nobel'i de aldığına göre, gerçekten iyi bir şey yapmış olmalı.

Kafanı yorma sen, gel okumaya devam edelim.

1933 yılında Almanya'da iktidara gelen Nazi Partisi, ırkçı politikalar uygulamaya başlar. Bu nedenle vatanını terk etmek zorunda kalan Einstein, çalışmalarına Amerika Birleşik Devletleri'nde devam eder.



Bu olsa olsa Adolf Hitler'in işidir!

Evet! Onun yüzünden sonra bir de Dünya Savaşı yaşanacak.

Nazi politikalarından etkilenen tek bilim insanı Einstein değildir. Almanya'da benzer durumdaki meslektaşlarına yardım eli uzatması için, aynı yıl Mustafa Kemal Atatürk'e bir mektup yazar. Atatürk, Einstein'ın bu ricasını kabul eder ve Almanya'dan kaçan bilim insanlarının Türk üniversitelerinde görevle bağlanmasını sağlar.



İşte ulu önderimize yakışan bir karar. Türküm, doğrudum, çalışkanım...

Ay, çok duygulandım bak şimdi...

Bravo Einstein Amca'ya!

Aa Peynir, haydi biz de bisiklete binelim... Ya da önce ye mek yiyelim, sonra bisiklete binelim... Ya da sen bisiklete bin, bütün ye mekleri ben yiyeyim!

Albert Einstein yaşamının kalan bölümünü ABD'de geçirdi. Geliştirdiği kuramlarla uzay ve zaman kavramlarına yeni bir boyut kazandıran bu büyük insanın çalışmaları, gökbilim başta olmak üzere birçok bilim dalının gelişimine katkı sağladı. İlkokulda bir balıya sap olamayacağı düşünülen dalgın Einstein, yaşamı sona erdiğinde sayısız bilim ödülünün sahibiydi ve artık "20. yüzyılın dâhisi" olarak anılıyordu.



DERS 5 LABORATUAR PANOSUNDAKİ HABER!

AMAÇ

Laboratuar panosundaki haber etkinliği ile bilimsel olmak değerine ilişkin aşağıdaki kazanımları vermek.

*Kanıtı olmayan bilginin bilimsel olmadığını kabul eder.
Bilime ve mantığa güven duyar.*

MATERYALLER

Gazete haber kağıdı.

ETKİNLİK TÜRÜ

Sınıf içi

DERS

Fen ve Teknoloji Dersi

SINIF

4. Sınıf

ÖNERİLEN SÜRE

40 dakika

DERSİN İŞLENİŞİ

Ekte verilen haber kağıdını dersten önce panoya asın.
Daha sonra derste projeksiyondan yansıtın.

Bugün panodaki haber hakkında konuşacağız. .
Bununla ilgili olarak hazırlanmış haberi hep birlikte okuyalım.

Haber bir ya da iki öğrenciye okutulur. Öğretmen gerekli yerlerde açıklamalar yapar.

TARTIŞMA SORULARI

- Yukarıdaki paragrafı yazan kişi yazının başlığında belirtilen düşünceyi kanıtlamayı başarabiliyor mu? Neden?
- Yukarıdaki paragrafın bir araştırma çalışmasından alınmış bir bölüm olduğunu düşünürsek ne tür hatalar göze çarpmaktadır?
- Bu hatalardan iki tanesini yazarak düzeltilmesi için neler yapılabilir?

NOT

Kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin düşüncelerini sağlayın. Gerekli yerlerde sondalara (kazanımlara ilişkin ek sorulara) yer verin. Öğrencilerin vermiş oldukları Yanıtlara “Çok güzel” ya da “Bu doğru değil” gibi yönlendirici dönütler yapmayın. Verilen olay üzerinden belirlenen değerler üzerinde düşüncelerini ve sonuçlar hakkında fikirlerini paylaşmalarını sağlayın.

BUNLARI BİLİYOR MUYDUNUZ?

Bazı kişilerin söylediklerine göre en çok kas yüzümüzde varmış. Bunu nerede okuduğumu hatırlamıyorum ama bir gazetede okumuş olabilirim. Herhalde bunu yazan kişi konuyu biliyordur. Dolayısıyla biz de onun yazdıklarını kabul edebiliriz. Çünkü elimizde dokunduğumuzda yüzümüzde bir şeyler hissediyoruz. Ayrıca yüzümüzle gülüyoruz, ağlıyoruz, değişik hareketler yapıyoruz. Size kanıtlar veremem ama öyle olduğunu biliyorum. O zaman en çok kas yüzümüzde vardır!

AMAÇ

Deney yarışması ikilem durumu etkinliği ile önyargısız olmak değerine ilişkin aşağıdaki kazanımları vermek.

Önyargılı davranmanın oluşturacağı olumsuz durumları tartışır.

Önyargısız olmanın kişiye getireceği avantajları açıklar.

Herhangi bir durumda karar vermeden önce durumun başka nedenleri olabileceğini düşünmenin önemli olduğuna inanır.

MATERYALLER

Yok.

ETKİNLİK TÜRÜ

Sınıf içi

DERS

Fen ve Teknoloji Dersi

SINIF

4. Sınıf

ÖNERİLEN SÜRE

40 dakika

DERSİN İŞLENİŞİ

Aşağıda verilen ikilem durumunu öğrencilere okuyun. Öğrencilerden öyküyü canlandırmaları da istenebilir.



DENEY YARIŞMASI

Fen ve teknoloji dersinde öğretmen tüm sınıfa gruplar oluşturmalarını ve deney tasarımlarını istemiştir. En güzel deneyi tasarlayan ve yapan grubu ödüllendireceğini söylemiştir. Arda ve arkadaşları güzel bir deney tasarlama kararı verir. Arda güçlü bir grup kurmak ister, çünkü bir önceki deney yarışmasında grubu ödül alamamıştır. Sınıfa o yıl yeni gelen ve derslerde pek parmak kaldırmayan Serdar, Arda'ya deneyleri çok sevdiğini ve gruba kendisini de almasını istediğini söyler.



Sen Arda'nın yerinde olsan bu konuda ne yapardın? Neden?

TARTIŞMA SORULARI

- Arda Serdar'ı gruba almazsa Serdar neler hissedebilir? Açıklayınız.
- Serdar sınıfa alışamadığı için parmak kaldırmıyor olamaz mı?
- Serdar gerçekten başarısız bir öğrenci ise gruba alınmayı hak etmiyor mudur?
- Çevrenizde bu duruma benzer bir olay ile karşılaştınız mı veya duydunuz mu? Olayı anlatınız.

NOT

Kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin düşüncelerini sağlayın. Gerekli yerlerde sondalara (kazanımlara ilişkin ek sorulara) yer verin. Öğrencilerin vermiş oldukları Yanıtlara "Çok güzel" ya da "Bu doğru değil" gibi yönlendirici dönütler yapmayın. Verilen olay üzerinden belirlenen değerler üzerinde düşüncelerini ve sonuçlar hakkında fikirlerini paylaşmalarını sağlayın.

Ek 2

İkilem Durumu Formu

Değerleri Ölçmeye Yönelik Soru Formu

Ad Soyadı:

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda çeşitli evrensel değerlerle ilgili 6 soru bulunmaktadır. Soruları yanıtlarken ilk aşamada her bir sorunun altındaki size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Daha sonra bu seçeneğin nedenini; seçeneğin altında verilen boşluklara yazınız. Seçeneklerden hiçbiri sizin için uygun değilse, kendi cevabınızı ilgili bölüme nedeniyle birlikte yazınız. İçtenlikle Yanıtlamanız yapılan araştırmanın doğru sonuçlar vermesi açısından önemlidir. Teşekkür eder, başarılar dilerim.

Tuba KUNDUROĞLU
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Program Geliştirme Anabilimdalı

Bilge'nin sıra arkadaşı olan Merve, saçlarının çok uzadığını ve bakımının zor olduğunu düşünerek saçlarını kestirmeye karar vermişti. Kendisine kısa saçın daha çok yakışacağını düşünmekteydi. Merve annesiyle kuaföre gitti ve saçlarını kestirdi. Ertesi gün Merve okula gittiğinde; Bilge Merve'yi gördü ve onun saçlarının eski halinin daha güzel olduğunu düşündü. Bu sırada Merve Bilge'ye saçları hakkındaki fikrini sordu.

Sen Bilge'nin yerinde olsaydın Merve'ye nasıl yanıt verirdin?

- 'Saçların böyle çok güzel olmuş, yakışmış.' Derdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- 'Saçlarının eski hali daha iyi.' derdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Kararsız kalır, ne diyeceğimi bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Betül, Fen ve Teknoloji ders öğretmeni Bülent Bey'i çok sert ve disiplinli bulmaktadır. Bu yüzden Fen ve Teknoloji dersinde başarılı olamamaktadır ve canı sıkılmaktadır. Bir gün Bülent Bey öğrencilere "Söyleyin bakalım benim hakkımda ne düşünüyorsunuz, ben nasıl bir öğretmenim sizce?" diye sorar.

Sen Betül'ün yerinde olsaydın nasıl yanıt verirdin?

- Kararsız kalır, ne diyeceğimi bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- 'Siz iyi bir öğretmensiniz, sorunum yok.' derdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- "Sizi çok sert buluyorum, o yüzden derste canım sıkılıyor." derdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Murat iki hafta boyunca çok çalışıp, Fen ve Teknoloji dersi için bir sunum hazırlamıştı. Sunumunda posterler, resimler de kullanmıştı. Sunumun iyi olması için çok uğraşmıştı. Murat sınıfta sunumunu yaptıktan sonra, bazı arkadaşlarından sunumu ile ilgili olumlu görüşler almıştı. Ama bazı arkadaşları da örneğin “posterler konu ile ilgili gözükmüyor”, “resimler pek anlaşılıyor” gibi olumsuz görüşlerini söylemişlerdi.

Sen Murat'ın yerinde olsaydın bu durumda ne yapardın?

- Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma kızardım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Olumsuz görüş bildiren arkadaşlarıma hoşgörüyü karşıladım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Eren sınıf arkadaşı olan Pelin'i hafta sonu dışarıda dolaşırken görmüştü. Ona doğru yürüdü ve el salladı. Fakat Pelin ona hiç bakmadı kafasını çevirdi ve dönüp gitti. Yolda dönerken Pelin'i tekrar gördü ve Pelin yine hiç oralı olmayarak yürüdü geçti. Eren Pelin'in bu ters davranışı üzerine çok üzüldü.

Sen Eren'in yerinde olsaydın Pelin'i bir daha gördüğünde nasıl davranırdın?

- Ben de onun gibi yapar yürüyüp geçerdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Ona yine selam verirdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Elif'in okulda kırmızı bir dış kabı olan taşınabilir belleği (flash disk) kaybolmuştu. Çok aradı, herkese sordu fakat bulamadı. Çok üzülmüştü. Birkaç gün sonra sınıf arkadaşı Metin'in elinde aynı kaybettiği gibi bir taşınabilir bellek gördü. Hemen kendi belleği aklına geldi.

Sen Elif'in yerinde olsaydın bu durumda ne yapardın?

- Metin'e o belleği nereden bulduğunu sorardım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Metin'e bu davranışından dolayı tepki verir ve bir daha ona dikkat ederdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Mert'in babası üniversitede fizik bölümünde profesördür ve çok meşgul biridir. Babası akşam eve geldiğinde gündüz başına gelen bir olayı anlatmıştır. Olay şöyledir. Bugün babasının odasına saçı başı dağılmış, sakalları uzamış ve üstü başı tertipli gözükmeyen, iyi giyimli olmayan bir adam gelmiştir. Kendisinin ekonomi dairesinde memur olduğunu söylemiştir. Fakat fizik konularıyla ilgilendiğini ve önemli teorileri olduğunu anlatır. Babasının gözü bu adamı hiç tutmamıştır. Daha sonra gelmesini söylemiştir.

Acaba sen Mert'in yerinde olsan ne düşünürdün?

- Kararsız kalır ne yapacağımı bilemezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Böyle birini dinlemezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Adamı inceledikten sonra dinlemeyi kabul ederdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Eren sınıf arkadaşı olan Pelin'i hafta sonu dışarıda dolaşırken görmüştü. Ona doğru yürüdü ve el salladı. Fakat Pelin ona hiç bakmadı kafasını çevirdi ve dönüp gitti. Yolda dönerken Pelin'i tekrar gördü ve Pelin yine hiç orali olmayarak yürüdü geçti. Eren Pelin'in bu ters davranışı üzerine çok üzüldü.

Sen Eren'in yerinde olsaydın Pelin'i bir daha gördüğünde nasıl davranırdın?

- Artık ben de onun gibi yapar, yürür geçerdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Ona yine selam verir ve bu davranışının nedenini sorardım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Murat babaannesinden 'kara kediler uğursuzluk getirir; bir kara kedi görünce saçını çek, o zaman bir şey olmaz' sözünü duymuştu. Çevresindekilerin kara kediler ile ilgili deneyimlerini dinleyen Murat babaannesinin sözlerini gülünç bulmuştu. Ancak bir gün Murat eve gelirken sokakta bir kara kedinin yanından geçerken saçını çekmedi ve feci şekilde düştü.

Sen Murat'ın yerinde olsaydın bu konuda ne yapardın?

- Artık karakedi görünce saçımı çekerdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Kararsız kalır ne yapacağımı bilemezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Karakedi görsem de saçımı çekmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

Seçil'in babası rahatsızlanmıştır, çok ağrıları vardır ve hastaneye gitmiştir. Doktorlar bel fıtığı teşhisi koymuşlardır. Birkaç ay geçmesine rağmen tedavi sonuç vermemiş hala iyileşme olmamıştır. Seçil'lerin komşusu Hediye Teyze yukarıdaki mahallede bir çıkıkçı olduğunu ve birçok insanı iyileştirdiğini söylemiştir. Seçil'in babasını oraya götürelim iyi gelir demiştir.

Acaba sen Seçil'in yerinde olsan ne düşünürdün?

Çıkıkçıya gitmesini isterdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Doktor kontrolünde tedaviye devam etmesini isterdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Ahmet ile Faruk iki yakın arkadaştır. Ahmet bir gün bir deney kitabında okuduğu deneyi yapmıştır. Fasulye tohumu çimlendirmiştir. Pamuğa yerleştirdiği fasulyeleri sulamış ve onlar da yeşermiştir. Bunu yaptığı deneyi Faruk'la paylaşmıştır. Faruk Ahmet'e çok şaşırdığını bunun nasıl olduğunu sormuştur. Ahmet ona 'Önemli olan deneyin olması, boşver!' demiştir.

Sen Faruk'un yerinde olsaydın bu konuda ne yapardın?

- Ahmet'in dediğini doğru bulup nasıl olduğunu düşünmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Bu olayın nedenini merak edip araştırırdım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

Ek 3.

Ölçme Aracından Çıkarılan Soruların Bulunduğu Örnek Form

Selimin kitaplığı ve dolabı çok dağılmış olduğu için annesi haftasonunda Selim'e onları toplaması gerektiğini söyledi. Selim bunu kabul etti ve düzenlemek için odasına geçti. O sırada Selim'in aklına tv de animasyon filmin olduğu saatini kaçırmamak için not aldığı aklına geldi. Selim animasyon filmleri çok severdi. İlk başta bu filmi izleyim sonra toparlarım nasıl olsa acelesi yok diye düşündü.

Sen Selim'in yerinde olsaydın bu konuda ne yapardın?

- Önce filmi izler, sonra odamı toplardım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Önce odamı toplar, vakit kalırsa filmi izlerdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:.....

Yağmur parkta vakit geçirmeyi çok severdi. Her akşam hava güzel olduğunda parka gidip bir süre oyun oynadıktan sonra, bankta oturup bir şeyler yedi. Bir gün yine Yağmur parka gitti, uzun süre oyun oynadı, çok yoruldu, yiyecek bir şeyler aldı ve banka oturdu. Parkta kimse yoktu. Yiyecekleri yedikten sonra çöplerini elinde biriktirdi ve atmak için etrafta çöp aradı fakat yakında çöp yoktu. Parkın diğer çıkışında bir çöp görmüştü o da çok uzaktı, yorgun olduğu için oraya kadar gitmek çok zordu. Etrafta da kimse olmadığından elindeki çöpleri yere atmayı düşündü.

Sen Yağmur'un yerinde olsaydın bu konuda ne yapardın?

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Çöpleri oturduğum banka bıraktım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Uzaktaki çöp kutusuna gider, çöpleri atardım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

Burcunun ablası yatağını hergün kendi topluyordu. Annesi artık Burcu'nun da yeterince büyüdüğünü ve yatağını kendisinin toparlayabileceğini söyledi. Burcu bir deneme yaptı ve yatağını toparlayabildi. Artık bu işi kendi yapacaktı. Burcu yatağını toplamaktan pek hoşlanmıyordu. Annesi Burcu okula gittikten sonra baktığında Burcu'nun yatağını bazen toplanmış ama çoğu zaman dağınık görüyordu. Dağınık olduğu zamanlar Burcu okuldan geldiğinde annesi onu uyarıyordu.

Sen Burcu'nun yerinde olsaydın bu konuda ne yapardın?

- Kararsız kalır, ne yapacağımı bilmezdim.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Yatağımı annem uyardığında toplardım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Kimse beni uyarmadan yatağımı toplamaya alıştırdım.

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

- Bu seçeneklerden farklı bir şekilde şöyle yanıt verirdim;

.....

Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
:

Ek 4.

Araştırma izin belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/91564
KONU : Araştırma İzni
Tuba KUNDUROĞLU

13/10/2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 05/10/2009 tarih ve 4027 sayılı yazısı.
b) 15.10.2009 tarih ve 90483 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuba KUNDUROĞLU' nun "İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (6 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

A.U. EĞT. BİLİM. ENST.	
MÜDÜR	MÜD. YRD.
Sayın.	Sayın.
	27/10/2009
() Bilg. verilmemesi ()	
() Bil. ve ger. ()	Coşkun
() Duyurulması ()	30/10/2009
() Görüş. ()	
() Dosya ()	
ricaısıyla.	
	27/10/2009

Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Valilik Oluru (1 sayfa)
Anket (6 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğü

Sayı : _____
Tarih : _____

4060

27 Ekim 2009