

**T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER  
EĞİTİMİNE YÖNELİK  
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Emin ÇETİNBAŞ**

**ANTALYA  
HAZİRAN, 2015**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**  
**YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER**  
**EĞİTİMİNE YÖNELİK**  
**YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Emin ÇETİNBAŞ**

**Danışman**

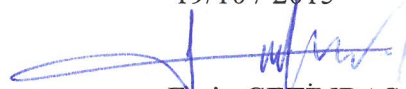
**Prof.Dr.Şerafettin KARAKAYA**

**Antalya**  
**Haziran, 2015**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

19/10 / 2015



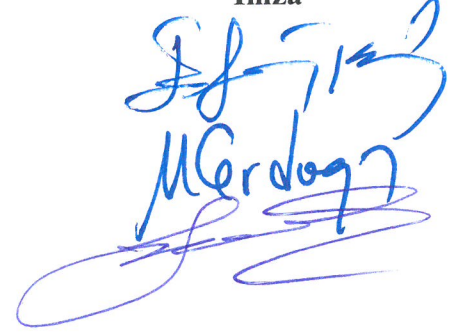
Emin ÇETİNBAŞ

**Akdeniz Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne**

Emin ÇETİNBAŞ'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Yüksel Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** : Doç.Dr. Erdoğan KÖSE  
**Üye** : Doç.Dr. Mehmet ERDOĞAN  
**Üye** : Prof.Dr. Şerafettin KARAKAYA

**İmza**



**Tez Konusu:** Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi

**Onay:** Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Tez Savunma Tarihi:** 19/10/2015

**Mezuniyet Tarihi** : ...../...../20...

**Onay**

...../...../20...

Prof.Dr. Yusuf TEPELİ  
Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Prof.Dr. Şerafettin KARAKAYA'ya yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren ve desteklerini hep arkamda hissettiğim Doç.Dr. Mehmet ERDOĞAN, Yrd.Doç.Dr. Fatih YILDIZ ve Doç.Dr. Selçuk UYGUN'a sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım hayat arkadaşım Remziye ÇETİNBAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ÇETİNBAŞ, Emin

YÜKSEK LİSANS, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve  
Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Şerafettin KARAKAYA

Haziran 2015, 156 Sayfa

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yönteme uygun olarak; tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada iki çeşit örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yolla seçilen örneklem: 2014 -2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ili merkez ilçeleri olan Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemealtı ve Aksu ilçelerinde bulunan ilkokullar sosyo-ekonomik olarak alt, orta ve üst düzey tabakalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Daha sonra tabakalı örnekleme tekniği ile bu tabakalar içinden 18 ilkokul seçilmiştir. Seçilen 18 ilkokulda görev yapan 210 sınıf öğretmeni çalışmaya dâhil edilerek örneklem oluşturulmuştur. Nitel verilerin toplanması için amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yolla 12 sınıf öğretmeni seçilmiş ve örneklem oluşturulmuştur. Çalışmada nicel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan *Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği* ve nitel veriler de yine araştırmacı tarafından hazırlanan *gözlem formu* kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veriler, SPSS21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin; değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri, bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilikleri, değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterlilikleri ve değerler eğitimini gerçekleştirebilmeye yönelik yeterlilikleri “yeterli” düzeye olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin; cinsiyete, medeni duruma, mesleki deneyime ve hizmetiçi eğitim

alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği çalışmanın diğer bir sonucudur.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, Değerler Eğitimi, Yeterlilik, Sınıf ğretmenliği

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARD VALUES EDUCATION**

ÇETİNBAŞ, Emin

MASTER, Educational Sciences, Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof.Dr. Şerafettin KARAKAYA

June 2015, 156 Pages

This study was conducted to examine the competencies of primary school teachers about the values education. The mixed method including qualitative and quantitative methods was applied in the study. Two types of sampling method were used. The stratified sampling method was applied to collect the quantitative data. The sample determined by this method was classified during 2014–2015 educational year as low, medium and high level in terms of socio-economic conditions of primary schools in Muratpaşa, Konyaalti, Kepez, Döşemealti and Aksu which were central districts of Antalya. Using the stratified method, 18 primary schools were chosen from these subgroups. The sample is composed of 210 primary school teachers working at 18 primary schools chosen by the researcher. The criterion sampling method which was one of the purposive sampling methods is used to collect the qualitative data. Applying this method, 12 primary school teachers were chosen and sample was constituted. While the quantitative data was collected using the scale “Primary School Teachers’ Competencies About Values Education” developed by the researcher, the qualitative data was gathered using observation form developed by the researcher. The quantitative and qualitative data of the study were analyzed using SPSS21 packaged software. According to the results acquired from the quantitative and qualitative findings, the competencies of primary school teachers on values education, improving a value, using values education approaches and implementing values education were found as “sufficient” Furthermore, the values education competencies of primary school teachers were not significantly different according to gender, marital status, professional experience and having in-service education.



**Keywords:** Values, Values Education, Competence, Primary School Teaching

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL FORMU</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>

### BÖLÜM 1

<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Amaç .....	6
1.4. Önem.....	7
1.5. Varsayımlar (Sayılıtlar).....	7
1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	7
1.7. Tanımlar .....	8
1.8. Kısaltmalar .....	8

### BÖLÜM 2

<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>9</b>
2.1. Değer Kavramı.....	9
2.2. Değerler Eğitimi.....	12
2.3. Değerler Eğitiminde Etkili Olan Faktörler.....	17
2.3.1. Değerler Eğitiminde Aile Faktörü.....	17
2.3.2. Değerler Eğitiminde Okul Faktörü .....	19
2.3.3. Değerler Eğitiminde Öğretmen Faktörü .....	24
2.4. Değerler Eğitiminin Dayanakları .....	28
2.4.1. Değerler Eğitiminin Türk Tarihi Dayanakları.....	28
2.4.2. Değerler Eğitiminin Felsefi Dayanakları .....	33

2.4.3.Değerler Eğitiminin Psikolojik Dayanakları .....	36
• Psikanalitik ahlak teorisi.....	36
• Sosyal öğrenme teorisi .....	37
• Davranışçı öğrenme teorisi.....	37
• Bilişsel öğrenme teorisi .....	38
A. Jean Piaget Ahlak Gelişimi .....	38
• Dış kurallara bağlı dönem (Ahlaki bağımlılık): .....	38
• Özerk Dönem (Bağımsız dönem): .....	38
B. Lawrence Kohlberg Ahlak Gelişimi .....	39
• 1.Düzy Geleneğ öncesi düzey.....	40
• 2.Düzy Geleneksel düzey .....	40
• 3.Düzy Geleneğ sonrası düzey.....	41
2.4.4. Değerler Eğitiminin Sosyolojik Dayanakları .....	42
2.5. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar.....	44
2.5.1. Değerleri Telkin Etmek/Aşılmak.....	45
2.5.2. Değerleri Açıklama (Values Clarification) .....	46
2.5.3. Değer Analizi .....	48
2.5.4. Ahlaki İkilem Tartışması/ Ahlaki Gelişim Yaklaşımı.....	50
2.5.5. Örtük Program Yaklaşımı .....	52
2.6. Sınıf öğretmenliğinde Değerler Eğitimi .....	54
2.6.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Değerler .....	54
2.6.2. Sosyal Bilgiler Dersi Programında Değerler.....	55
2.6.3. Türkçe Dersi Öğretim Programında Değerler .....	58
2.6.4. Matematik Dersi Öğretim Programında Değerler .....	59
2.6.5. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Değerler .....	59
2.7. Yeterlilik ve Değerler Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri .....	60
2.8. İlgili Araştırmalar .....	61

### **BÖLÜM 3**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>71</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	71

3.3. Veri Toplama Araçları .....	76
3.3.1. ....Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci .....	76
Açımlayıcı faktör analizi.....	78
Ölçeğin Cronbach's Alpha ( <i>a</i> )güvenirliği.....	87
3.3.2. .... Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Gözlem Formunun Geçerlik ve Güvenirliği .....	88
3.4. Verilerin Toplanması .....	89
3.5. Verilerin Analizi.....	89

## BÖLÜM 4

<b>BULGULAR.....</b>	<b>91</b>
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bir Değeri Geliştirebilme Yeterlilikleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular.....	91
4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Kullanabilme Yeterlilikleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular: .....	95
4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimini Gerçekleştirebilme Yeterlilikleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular: .....	97
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Değişkenlere Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Gösteriyor Mu? Alt Problemiyle İlgili Nicel ve Nitel Bulgular: .....	101
a. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet Dair Nicel ve Nitel Bulgular: .....	101
b. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Duruma Dair Nicel ve Nitel Bulgular: .....	103
c. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Mesleki Deneyim Durumuna Dair Nicel ve Nitel Bulgular: .....	106
d. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Dair Nicel ve Nitel Bulgular: .....	109

## BÖLÜM 5

<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>111</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	111
5.2. Öneriler .....	115
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>116</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>129</b>

Ek 1: İzin Dilekçeleri .....	129
Ek 2: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ve Gözlem Formu.....	135
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	140
<b>BENZERLİK ORANI</b> .....	141
<b>BİLDİRİM SAYFASI</b> .....	142

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanları Ve Sınıflara Göre Doğrudan Verilecek Değerler .....	57
Tablo 2: Çalışmanın Nicel Verileri İçin Oluşturulan Örneklem .....	72
Tablo 3: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Mesleki Deneyim ve Değerler Eğitimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı .....	73
Tablo 4: Çalışmanın Nitel verileri için oluşturulan örneklem .....	74
Tablo 5: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Mesleki Deneyim ve Değerler Eğitimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı .....	75
Tablo 6: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği KMO ve Barlett Test Değerleri .....	78
Tablo 7. Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Maddelerinin Ortak Yük Değerleri (communalities) .....	79
Tablo 8: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Tarafından Açıklanan Varyans Oranları .....	81
Tablo 9: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Tarafından Varimax Döndürme Tekniği Sonucu Açıklanan Varyans Oranları .....	84
Tablo 10: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Varimax Döndürme Tekniği Sonucu Maddelerin Faktör Yükdeğerleri .....	85
Tablo 11: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği ve Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alpha (a) İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri .....	87
Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Bir Değeri Geliştirebilmeye Yönelik Yeterlilik düzeyleri .....	91
Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Bir Değeri Geliştirebilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Gözlem Sonuçları .....	94
Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Kullanabilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri .....	95
Tablo 15: İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Kullanabilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Gözlem Formu Sonuçları .....	97
Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Gerçekleştirebilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri .....	98
Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Gerçekleştirebilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Gözlem Formu Sonuçları .....	100
Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .....	101

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları .....	102
Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Betimsel İstatistikleri .....	103
Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Medeni Duruma Göre ANOVA Sonuçları .....	104
Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....	105
Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	106
Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları .....	107
Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Mesleki Deneyim Durumuna Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....	108
Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları .....	109
Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....	110

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Faktör Sayısı Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot) .....	83
---	----

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖYEGM:** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu





# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, amaç, önem, sınırlılık, varsayım, tanım ve kısaltmalar açıklanmıştır.

### 1.1. Problem durumu

Değerler, insan davranışlarının temelinde bulunduğu için geçmişten beri birey ve toplumu etkileyerek günlük hayatın önemli bir unsuru haline gelmişlerdir. Bu etki sonucunda insanların günlük hayattaki giyinişi, oturuşu, kalkışı, yemesi, içmesi ve hatta konuşması dahi içinde yaşadıkları toplumun değer sistemine göre şekillenmektedir. Toplum kendi içinde oluşturduğu değerler sistemi sayesinde bütünlüğünü ve devamını sağlamaktadır. Bu sebeple toplum, kendi devamını sağlamak için sahip olduğu değerler sistemini yeni nesillere aktarmak zorundadır. Yeni nesillerin de, toplum içinde uyumsuzluk yaşamamaları için toplumun sahip olduğu değerler sistemini benimsemeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında toplumu oluşturan bireylerin, topluma uyum sağlamaları beklenir. Toplumsal uyum da, yaşadıkları toplumun sahip olduğu değer yargılarının bireyler tarafından benimsenmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu yüzden eskiden beri toplumlar, değerlerini koruyup genç nesillere aktarmaya çaba göstermişlerdir. Eskiden olduğu gibi günümüzde de neredeyse tüm toplumlar değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak için büyük bir çaba sarf etmektedirler. Bu çaba kendini daha çok toplumsallaştırma süreci içerisinde göstermektedir. Çünkü toplumsal yaşam içerisindeki her bir eylem değerlere göre değerlendirilmektedir. Toplumsal çerçeve içerisinde bireyden beklenen, bireyin içerisinde bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesi ve benimsediği bu değerleri olay ve olguları değerlendirirken ve davranışta bulunurken kriter almasıdır (Kıncal, 2007, s.27). Böylece birey içinde yaşadığı toplumun değer sistemine göre yetişmiş olur. Ancak günümüzde bilgi ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler, toplumlar arası etkileşimleri üst düzeye çıkarmıştır. Bunun sonucunda hızlı bir küreselleşme sürecinin içine girilmiştir. Hatta

tüm dünya tarihi boyunca da küreselleşmenin en hızlı olduğu zaman dilimi, içinde yaşadığımız zaman dilimi olduğu söylenmektedir (Doğan, 2011, s.398). Bu bilgi ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler ve beraberinde getirdikleri hızlı küreselleşmenin sonucunda, ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel ve daha birçok alanda dünya toplumlarının birbirleriyle ilişkileri ve etkileşimleri üst düzeye çıkmıştır. Bu ilişki ve etkileşimler bazen olumlu olabiliyorken bazen de toplumsal çatışma ve kültürel anlamda parçalanma gibi olumsuz neticeler doğurabilmektedir (Sayılan, 2007, s.60). Toplumsal çatışma ve kültürel anlamda parçalanma gibi problemlerin yanında toplumsal değerlerin çözülmeye başlaması ve toplumun insani değerlerden önemli derecede uzaklaşması büyük problemlerden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Köylü, 2006, s.53). Bu problemler, toplumun sahip olduğu değer sisteminin zedelenmesine sebep olmaktadır.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, insanların davranışlarını belirleyen sahip oldukları değerlerdir. Dolayısı ile insanların birbirlerine inanıp, güvenip ve sorumlulukları düzgün bir şekilde yerine getirebilmeleri benimsedikleri değerlere bağlıdır. Değerler vasıtasıyla toplumlar varlıklarını koruyup hayatta kalabilmektedirler. Bireylerin topluma yararlı olabilmeleri için toplumun değerlerini özümseyip içselleştirebilmeleri gerekmektedir. Toplumun sahip olduğu değerler bireyler tarafından içselleştirilmedikleri zaman, toplumsal olaylar, uyuşmazlıklar ve problemler baş gösterecektir. Meydana gelen bütün bu gelişmeler ve bu gelişmelerin getirdiği değişimlerin olumsuz tarafları, toplumsal anlamda infiale yol açmaması için toplumun sahip olduğu değerleri korumasına ve bu değerleri gelecek nesillere aktarmasına ihtiyaç vardır. Bu durum ancak okullarda değerler eğitimi vermekle mümkün olabilmektedir (Türk ve Nalçacı, 2011, s.41). Bütün bu toplumsal olaylar, uyuşmazlıklar ve problemlerin çözüm yollarından bir tanesi de şüphesiz etkili bir değerler eğitimi vermektir (Tozlu, 1997, s.83-85).

Farklı felsefi ve psikolojik yaklaşımlar eğitimi farklı şekilde tanımlamışlardır. Pragmatistler, bireylerin faydasına olan bilgilerin öğretilmesi şeklinde, idealistler ise eğitimi, bireyi tanrıya ulaştırma süreci şeklinde, realistler ise eğitimi, toplumun başat değerlerini bireylere kazandırma şeklinde tanımlamışlardır (Sönmez, 2001). Eğitim, hangi şekilde tanımlanırsa tanımlansın temelinde istendik davranış kazandırmak ve geçerli öğrenme sağlamak esastır. Bu gibi temel niteliği olsa da, kopya çekmek gibi veya sınıfta yaramazlığın yapılması gibi hatalı ve istenmedik davranışlar da ortaya

çıkabilmektedir. Eğitimcilerin amacı da, istenmeyen davranışları en aza indirmek ve istenilen davranışların yapılmasını arttırmaktadır (Senemoğlu, 2004)

Eğitim, formal (örgün ve yaygın) ve informal olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalar, insan öğrenmesinin büyük bir kısmının informal olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Yani insan öğrenmelerinin büyük bir kısmı günlük yaşam içinden ve yaşamboyu öğrenme kapsamında gerçekleşmektedir. Günlük hayatta insanların değerleri edinme şekilleri de yaşamboyu öğrenmede olduğu gibi informal şekilde olmaktadır (Çengel, 2010, s.159). Bu durum bireylerin olumlu değerler kadar olumsuz değerleri de edinmelerine sebep olmaktadır. Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda sağlıklı ve dengeli bir şekilde yaşamını sürdürebilmesinde anahtar rol üstlendiği (Yalar ve Yelken, 2011, s.363) için değerler eğitimi vasıtasıyla da bireylere, toplum tarafından istenilen değerlerin kazandırılması kolaylaşmaktadır.

İnsan zihni saf ve henüz muhakeme etme yeteneği gelişmediği için iyi ve kötü fikirlerin insanda kalıcı etki yaptığı çocukluk yılları, değerlerin oluşması bakımından en ideal dönem olduğu söylenebilir. Bu erken yıllarda elde edilen değerlerin sonradan değiştirilmesi oldukça güç olabilmektedir. Bu sebeple okulöncesinde ve takibinde ilkokulda değerlerin bireylere kazandırılması daha da önemli olmaktadır. Çünkü çocuğun değer yargıları ilk olarak ailede başlar, yakın çevresiyle devam eder ve okulda da gelişir. Burada çocuk öncelikle değer yargılarını geliştirirken; ailedeki bireylerin değerlerini almakta- tabii olarak önce anne ve babanın değeri, daha sonra yakın çevresinde bulunan kişilerin değerlerini ki bu arkadaşları, komşuları ve akrabaları olabilir en sonunda da ilkokuldaki Öğretmen ve arkadaşlarının değerlerini örnek almaktadır (Çengel, 2010, s.161). Günümüzde ise çocuk; yukarıda bahsettiğimiz kişilerle beraber, teknolojinin hızlı gelişimiyle ortaya çıkan televizyonu, interneti, sosyal iletişim araçlarını, yazılı ve görsel malzemeleri hatta dinlenen müziği de dikkate alarak değer yargılarını oluşturmaktadır. Bütün bunlar çocuğun değer yargılarını geliştirirken dikkat edilmesi gereken etkili faktörlerin olduğu göz ardı edilmemelidir (Çengel, 2010, s.162). Günümüz, bireysellik (bireysel ilgi, istek ve çıkarların ön planda tutulduğu) ve özgürlük (kısıtlamaların ve sınırlamaların en az olduğu) zamanı olduğu için kişiliği oluşmuş ve gelişmiş olan ergenlere orta ve yüksek öğrenim dönemlerinde değer kazandırmaya çalışmak olumsuz neticeler doğurabilmektedir (Çengel, 2010). Bu yüzden ilkokulda çocuklara

istenilen değerlerin kazandırılması daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilecektir. İlkokulda kazandırılan bu değerler çocuğun karakterinin büyük bir bölümünü oluşturacağı için ve ilerde değiştirilmeleri de zor olacağı için değerler eğiminin ilkokulda yapılmasının önemi daha da artmaktadır.

Değerleri koruma ve bireylere kazandırma noktasında önemli rolleri olan faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Çünkü değerleri eğitim yoluyla öğrencilere aktaracak olan öğretmenlerdir. Değerler eğitiminin istenilen nitelikte olmasını sağlayacak önemli unsur, öğretmenlerin değerleri kazanmış ve değerleri aktaracak yetkinliğe ulaşmış olmalarıdır. Bu yüzden sınıf öğretmenlerine büyük bir görev ve sorumluluk düşmektedir. Çünkü ilkokulda değerleri belirli bir program dâhilinde öğrencilere kazandırma görevi sınıf öğretmenlerindedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi yeterlilikleri bu noktada devreye girmektedir. Bu yüzden değerler eğitiminde kilit rol üstlenen öğretmenlerin değerler eğitimi yeterliliklerinin tespit edilmesi ve öğretmenlerin değerler eğitimi yeterliliklerini geliştirecek çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Çünkü yeterlilik, insanların bir işi ifa etmelerini etkilemektedir. Bu sebeple yeterlilik inancının, insanların göstereceği etkinlerin üzerinde etkisinin olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu noktada yeterliliğin, insanların bir etkinlik üzerinde harcadıkları çaba, engellerle karşı karşıya kalındığında gösterdikleri kararlılık ve olumsuz durumlara karşı esnek olabilme üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Schunk ve Pajares, 2010). Bu yüzden öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri; değerler eğitimi yaklaşımını kullanabilme, değerler eğitimi için gerekli sınıf ortamının oluşturulması ve çaba sarf edilmesi, bir değeri geliştirebilme, etkili bir değerler eğitimini gerçekleştirebilme gibi etkenleri etkilemektedir.

Değerler eğitiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri yüksek olan öğretmenler, değerler eğitimini etkili bir şekilde yapacakları rahatlıkla söylenebilir. Yeterliliği yüksek olan sınıf öğretmenlerin, ilkokulda değerler eğitimini etkili bir şekilde yapacakları açıktır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesiyle ilkokullarda değerler eğitiminin niteliğine ilişkin fikirler elde edilebilir.

Yapılan taramada, literatürde sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Literatürde ilgili alanda

yapılan çalışmalara bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi ile öz yeterliliklerinin tespit edilmesi dışında çalışmalara rastlanılmamaktadır. Oysa çocuklara değer yargıları ilköğretim yıllarında kazandırıldığında kalıcı olduğu, çocukların öğrenme stiline model alma şeklinde olduğu göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerine ne kadar büyük bir görev ve sorumluluk düştüğü ve sınıf öğretmenlerinin bu noktadaki yeterliliklerinin ne kadar önemli olduğu unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, bilgi ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler insanların birbirleriyle olan etkileşimlerini üst düzeye çıkarmış, bunun sonucunda da farklı değer anlayışına sahip birçok insanın bir arada yaşamasını ve birbirlerini etkilemelerini sağlamıştır. Bu durumun diğer bir sonucu da toplumu oluşturan temel değerlerin bireylere aktarımı zorlaşmıştır. Toplum temel değerlerini yeni nesillere aktarmak zorundadır. Ancak meydana gelen teknolojiye gelişmeler ve farklı değer anlayışına sahip insanların bir arada bulunmaları ve birbirlerini etkilemeleri gibi problemler toplumun temel değerlerini bireylere aktarmasını zorlaştırmaktadır. Mevcut aile yapısındaki değişimler -örneğin boşanmaların artması- de göz önüne alındığında temel değerlerin yeni nesillere aktarılması daha büyük bir soruna dönüşmektedir. Bu sorunun çözüm yollarından bir tanesi toplumun sahip olduğu temel değerlerin belirli bir program dahilinde okullarda okutulmasıdır. Böylelikle gelişigüzel değer edinilmesinin önüne geçilmiş olabilecektir. Okullarda değerleri program dahilinde öğrencilere kazandırma görevi şüphesiz öğretmenlerdedir. Dolayısı ile programı yürütecek olan öğretmenlerin yeterlilikleri, programın etkililiğini etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin programı daha etkili uygulayacakları söylenebilir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin tespit edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Yapılacak bu çalışma da sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerini incelemeyi içermektedir. Ayrıca bu çalışma ilgili alandaki literatür boşluğunu doldurmaya katkı yapabileceği düşünülmektedir.

## 1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemini, “*Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi*” oluşturmaktadır.

### 1.3. Amaç

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata saygı duyan öğrencilerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler önemli bir rol oynar. Çünkü öğretmenler yeterli oldukları konularda en iyi şekilde öğretim yapabilirler. Değerler eğitimi önemli bir konu alanı olduğu ve öğrencilere değerlerin kazandırılması icap ettiği için bu alandaki öğretmen yeterliliklerinin tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden çalışmanın amacı, toplum tarafından benimsenen değerlerin ve bu değerlerin bireylere kazandırılmasında önemli rollerden birini üstlenen sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik yeterliliklerini incelemektir. Bu sayede sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik yeterlilik düzeyleri belirlenerek var olan durumun tespit edilmesi sağlanabilecektir.

Bu araştırmamızın temel amacı ise, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik yeterliliklerini incelemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Bir değeri geliştirebilme yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri ne düzeydedir?
3. Değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterlilikleri ne düzeydedir?
4. Değerler eğitimiye yönelik yeterlilik düzeyleri
  - a. Cinsiyete,
  - b. Medeni duruma,
  - c. Mesleki deneyime,
  - d. Değerler eğitimiye yönelik hizmetiçi eğitim alma duruma,  
göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

## 1.4. Önem

Yapılan literatür taramasında, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa kişilik gelişimi temellerinin atıldığı çocukluk yıllarında verilecek değerler eğitiminin, bireylerin kişiliği üzerinde olan etkisi dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesinin önemi daha da artmaktadır. Bu yüzden bu çalışma, literatürde var olan hem bu boşluğu doldurmaya katkı sağlaması hem de sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesini sağlaması ve de kişilik gelişiminin atıldığı çocukluk yıllarında sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerinin tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca, çalışmada belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi açısından, sınıf öğretmenlerin değerler eğitimi yeterliliklerine yönelik kapsamlı bir çalışma olması ve ilgili alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara yardımcı olabilir nitelikte bir çalışma olmasından dolayı önemlidir.

## 1.5. Varsayımlar (Sayıtlılar)

Araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Sınıf öğretmenleri, kendi yeterliliklerini değerlendirirken yansız davranacaktır.
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri samimidir.
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeği ile gözlem formu eşdeğerdir.

## 1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçeleri olan Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Döşemealtı ve Aksu'da bulunan 18 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 210 sınıf öğretmeninden elde edilen verileri ve 2 ilkokulda görev yapan 12 sınıf öğretmenin gözlemlenmesi sonucu elde edilen verileri kapsamaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları ise;



- 2014-2015 eğitim-öğretim yılı,
- Antalya ili merkez ilçeleri olan Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Döşemealtı ve Aksu'da bulunan 18 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 210 sınıf öğretmeni ve 2 ilkokul ve bu 2 ilkokulda görev yapan 12 sınıf öğretmeni,
- İki adet veri toplama aracı,
- Veri toplama araçlarından elde edilen veriler şeklindedir.

### 1.7. Tanımlar

**Değerler eğitimi:** İlkokul 1-4. sınıflar öğretim programlarında yer alan sevgi, saygı, hoşgörü, misafirperverlik, bağımsızlık vb gibi değerlerin öğrencilere kazandırma ve bu değerleri öğrencilerde geliştirebilme adına verilen eğitimidir.

**Sınıf öğretmenliği:** Birden fazla disiplin alanının öğretiminden sorumlu, ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıf düzeylerinin eğitimini sağlamakla yükümlü öğretmenlik alanı (MEB ÖYEGM, 2008).

**Yeterlilik:** Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini gerçekleştirebilme kapasiteleridir.

**Konsültasyon:** Bireylere kazandırılmak istenen her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışın aile, okul, öğretmenler ve çevrenin katılımıyla belirlenmesi.

**Toplumsallaştırma süreci:** Toplum içinde var olan norm ve değerlerin bireylere kazandırılma sürecidir.

### 1.8. Kısaltmalar

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖYEGM:** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1. Değer Kavramı

Değer, insan hayatının önemli bir parçasını oluşturması bakımından, sosyal bilimler alanında üzerinde durulan önemli bir kavramdır. Bu bakımdan sosyal bilimlerin çeşitli alanları –sosyoloji, felsefe, psikoloji- değer kavramı üzerinde önemle durmuş ve bu kavramı açıklamışlardır.

Değer kavramı sözcük anlamı itibari ile *kıymet, paha, bir şeyin karşılığı, bir nesneyi işe yarar, sevilir, aranır kılan şey* olarak tanımlanabilir (Demir ve Acar, 1997, s. 54). *Değer, yaşantılarımıza rehberlik eden prensiplerdir* (Çengel, 2010, s. 159-161). “Başka bir tanıma göre değer, bir nesneye, bir duruma, bir olaya, bir varlık veya faaliyete, ruhsal, ahlaksal ya da estetik bakımdan atfedilen önem ya da üstünlüktür” (Öncül, 2000, s.281).

Çelikkaya ( 1998, s.176) ise değeri, “belirli bir toplum içinde ya da bir inanç, ideoloji veya insanlar arasında kabul görmüş, benimsenmiş ve halen sürdürülmekte olan toplumsal, insani, ideolojik ya da dini kaynaklı her türlü duygu, düşünce, davranış, kural ve kıymet” şeklinde tanımlamaktadır.

Seyyar (2007, s.220) da değeri, “bir toplumun ana kültürünü diğer toplumların kültüründen ayıran ve toplumu birlik veya beraberlik içinde tutan kaynaştırıcı ve birlikteliği sağlayıcı her türlü etmen” şeklinde tanımlar. Başka bir tanıma göre ise değer, genel olarak erken yaşlarda, gelişimin hızlı olduğu dönemde bireyin kendi tercihlerine göre her hangi bir olay, olgu ve nesneye karşı tutumudur (McDonald, 1993: akt. Yılmaz, 2008).

Hofsede (1991, s.18) ise değeri, genel itibari ile bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde tercih ettikleri belirli durumlar şeklinde tanımlar. Rokeach (1973)

değeri, davranışa yön veren ama davranışı zorunlu olarak yaptırmayan, nesne, fikir, davranış, olay ve olgulara karşı duyuşsal olarak yüklediğimiz düşünce şeklinde tanımlamıştır.

Schwartz (1987) ve Bilsky (1990) literatürde değerler hakkında var olan tanımlardan ve değerlerin özelliklerinden hareketle kavramsal bir tanım oluşturmaya çalışmışlardır. Bu tanıma göre değer, “davranış ve olayların seçilmesinde ve değişmesinde rehberlik görevi gören, belirttikleri öneme göre sıralanan, durum ötesi bir özellik taşıyan ve amaç ile davranışlarla ilişkili olan fikir ve inançlardır” (akt. Karakaya, 2007, s.204; Mehmedoğlu, 2007, s. 799).

Kaltsounis (1987) ise değeri, “içselleştirme” olarak tanımlamıştır. İçselleştirme: birey hayat tarzını yansıtan fikirleri, etkinlikleri ve standartları uygulayıcı olarak kabul etmektir.

Aydın (2003, s.12) ise değerler hakkında literatürde var olan tanımlardan derleme yapmış ve değerler hakkında yapılan tanımlardan hareketle literatürde var olan ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- *Temelinde inançları barındıran ve alışkanlıklar taşıyan olgular bütünü,*
- *Bireylerin davranışlarını rasyonelleştirip özümsemelerine imkân veren,*
- *Genel olarak ilgi duyulan ve istenilen şeyler,*
- *Multidisiplinerdirler ama her disiplinin kendine özgü değerleri bulunmakta,*
- *Değişik kaynak ve içeriklere sahip olmakla birlikte sosyaldirler.*

Ruhbilimsel anlamda değer, nesne ve olguların bireysel anlamda ve öznel anlamda önem taşıyan nitelik ve özellikleridir. Matematik dilinde değer, bir niceliği belirtmek için kullanılan sayıdır. Törebilimine göre değer, iyi olanı ifade eder. Sosyolojik açıdan değer, herhangi bir sosyal grubun veya topluluğun kendi varlığını, birliğini, işleyişini ve varlığının devamını temin etmek ve sürdürmek adına fertlerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli olduğuna inandıkları; fertlerinin ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan genellenmiş esas ahlaki ya da inançları ifade etmektedir (Fichter, 2002).

Değer kavramı hangi anlamda kullanılırsa kullanılsın toplumsal bir olgudur ve insan gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Bu gereksinim, psikolojik, antropolojik, sosyolojik, ekonomik veya ideolojik kaynaklı olabilir. Bu gereksinimin

özelliğine göre değerın anlamı değişse bile insanların gereksinimlerini doyurması bakımından değişmemektedir (Hançerlioğlu, 1982, s.54).

Görüldüğü üzere farklı disiplinler değer kavramı için farklı tanımlamalar yapmışlardır. Bunun doğal sonucu olarak da değer kavramı, farklı disiplinlere göre farklı yorumlanmıştır. Bu yorum farklılıklarından dolayı değerlerin sınıflaması ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sınıflamalar haliyle farklılık göstermektedir. Dolayısı ile ortak bir değer sınıflamasından bahsetmek oldukça güçtür. Değerlerin sınıflandırılmasıyla ilgili farklı çalışmalar mevcuttur. Ancak Spranger'ın değerler hakkındaki sınıflandırması önemlidir. Çünkü Spranger değerleri daha basit ve daha anlaşılır şekilde sınıflamıştır. Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili olarak Spranger'ın (1928) çalışmasına baktığımızda karşımızda, bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, siyasi ve dini değerler sınıflaması ileri sürülmektedir. Spranger (1928) değerleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (akt: Akbaş, 2004, s.55).

- **Bilimsel Değer:** Gerçeğe ve bilgiye ulaşmak için bilimsel yol kullanılır. Gerçek, bilgi, eleştirel düşünme ve kıyaslama önemlidir. Bilimsel değerleri benimseyen insanlarda, entelektüel, deney, eleştirme ve akli kullanma gibi özellikler bulunmaktadır.
- **Ekonomik Değer:** Bir iş için en yararlı ve en pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin yaşam için olmazsa olmaz olduklarını bilir.
- **Sosyal Değer:** İnsanların yardımına koşma, dertleriyle dertlenme bu değer için önemlidir. Bencilliğin yeri yoktur. Kendin için istediğini başkası için de isteme önemlidir. Buradaki en yüce ve yüksek değer sevgi değeridir. Naziklik ve sempatiklik önemlidir. Bu değeri kazanan insanlar, sevgisini insanlar için kullanır.
- **Siyasi Değer:** Bu değerin temelinde kuvvet yatar. Güç, etki ve şöhret her şeyin üstündedir.
- **Dini Değer:** Sosyal değerlerle ilişkilendirilmekle birlikte, her şeyin temelinde Allah'a inanmak olduğu görüşü yatmaktadır. Bu değer, din uğruna dünyevi zevkleri terk etmeyi ön planda tutar.
- **Estetik Değer:** Bu değerin temelinde simetri, uyum ve form yatmaktadır. Sanat olmazsa olmaz görüşü hâkimdir. Toplum için ve sanat için sanat yapılmalıdır. Birey hayatını, olayların farklı dejenerasyonu olarak görmektedir.

Literatürde var olan ve yukarıda değerler hakkında yapılan tanımlar irdelendiğinde; değer kavramı psikolojik, sosyal-psikolojik, sosyolojik, kültürel,

antropolojik, matematiksel ve başka alanlar da dâhil olmak üzere farklı açılardan tanımlanmıştır. Bu farklılık, belirtilen alanların farklı terimler içeriyor olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Genel olarak literatür incelendiğinde değer kavramının, belirli bir nesneye, olguya, olaya ve ya duruma atfedilen önem anlamına geldiği görülmektedir.

Bireyin, hayatı süresince gösterdiği tutum, davranış ve tavırların temelinde sahip olduğu değerler yatmaktadır (Arabacı ve Akgül, 2013). Bireyin davranışlarına, içinde yaşadığı toplumun benimsediği kültür, inançlar, normlar ve değerlerin rehberlik etmesi yönüyle bireyin her eylemi veya davranışı doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin sahip olduğu değerlerin kontrolü altında gerçekleşmektedir (Dilmaç, 2007, s.2). Bu sebeple değerler, insanın davranışlarını ve özellikle ahlaki eylemlerini tayin etmektedir (Gündüz, 2005, s. 18).

## 2.2.Değerler Eğitimi

*Değerler eğitimi* kavramı özellikle son yıllarda öne çıkmaya başlayan bir kavramdır. Daha önce *değerler eğitimi* kavramının yerine *ahlak eğitimi* ya da *karakter eğitimi* kavramları kullanılmıştır. Ancak bu kavramlar, son zamanlarda yapılan çalışmaların da katkısıyla güncelleştirilip geliştirilerek değerler eğitimi kavramı haline almıştır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda öne çıkan *değerler eğitimi* kavramı, uluslararası konferans ve toplantılarda ele alınmış ve üzerinde bilimsel araştırmalar yapılan bir alan haline gelmiştir.

Günümüzde özellikler de gençler, her geçen gün giderek artan şiddet, sosyal problemler ve birbirine saygı eksikliği gibi problemlerle baş başa kalmaktadırlar. Bu durumun getirdiği olumsuzlukları gidermek için birçok eğitimci ve ebeveyn değerler eğitimine yönelmiştir. Eğitimin niteliği ise, insanı bütünsel olarak ele almak ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal olarak da insanı eğitebildiği ölçüde ortaya çıkmaktadır ( UNESCO, Living Values Education, 2005). Buradan hareketle, çocuklara ve gençlere yalnızca bilmeleri gereken bilgiler hakkında eğitim verilmemeli, insanca ve beraberce yaşamının eğitimi de verilmelidir. İşte bu noktada değerler eğitimi devreye girmektedir. Çünkü insanın duyuşsal açıdan eğitilmesinin etkili yollarından biri de değerler eğitimi vasıtasıyla yapılmaktadır.

Değerler eğitiminin öneminin artmasına bağlı olarak son yıllarda değerlerin öğretimi, eğitim-öğretimin temel konusu haline gelmiştir. Özellikle de ABD’ de değerler eğitimi önemli bir noktaya ulaşmıştır. ABD 1995 yılında “yaşayan değerler eğitimi programı (living values educational program)” adlı bir değerler eğitimi programı hazırlamış ve değerler eğitiminde uygulamıştır. Bu programın amacı da, günden güne azalmakta olan bireysel ve toplumsal değerlerin tekrar canlandırılmasını ve geliştirilmesini sağlamaktır (Tillman, 2000). Ülkemizde de ABD’de olduğu gibi özellikle son yıllarda değerler eğitimine büyük önem verilmektedir. Böylece değerler eğitimi giderek eğitim-öğretimde daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Bu geliştirilen eğitim programlarında da açıkça görülmektedir. Örneğin davranışçı eğitim yaklaşımı terk edilip yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsenmesi ile beraber yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. 2005’te hazırlanan bu programlarda değer ifadeleri ve kazandırılması gereken değerler yer almaktadır. Ancak 2005 eğitim programlarından önce bu tür ifade ve eğitimlerin, eğitim programlarında yer aldıklarına dair bir bilgiye rastlanılmamıştır. 2005’te eğitim programlarına giren değerler, günümüzde önemi daha fazla artmış ve programlarda yer edinmiştir. 2012’de yapılan eğitim programlarında değerlerin öğretilmesi açıkça yer almaktadır. Değerlerin öğretilmesi farklı derslerde ortak olarak yapılmaktadır. Böylece değerler eğitimi daha sistemli ve programlı bir şekilde eğitim programlarında yer almaktadır.

Değerin, insan davranışlarını tayin etmede önemli faktör olduğu için değerlerin öğretilmesi de önemli olmaktadır. Değerlerin öğretilmesi, etkili bir değerler eğitimi vermekle mümkündür. Çünkü daha yaşanılır bir dünya oluşturabilmek için eğitimin merkezine saygı, sevgi, hoşgörü, toplumsal duyarlılık, yardımlaşma ve benzeri gibi olumlu değerler yerleştirilmelidir. Olumsuz rol modeller, şiddet artışı ve materyalizm artışı olduğu yerlerde çocukların olumlu sosyal beceriler kazanması çok zordur ve nadirdir. Öğrencilerin, değerlere yönelik farkındalıkları arttırılırsa değerlere yönelik davranışları da o düzeyde artacaktır. Öğrencilere değerleri keşfetmelerine yönelik rehberlik yapılırsa daha fazla yarar elde edileceği görülecektir (UNESCO, Living Values Education, 2005). Yani değerler eğitimi, disiplinlerarası bir yaklaşımla yapılmaktadır. Bu noktada değerler eğitimini tanımlayacak olursak; değerler eğitimi, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin değer yargılarını ve değer bilgilerini geliştirerek öğrencilere gerekli becerilerin kazandırılması noktasında faaliyette

bulunulması ve böylece öğrencilerin toplumun birer üyesi olarak belirli değerler doğrultusunda davranışta bulunmalarını sağlamaya yönelik okulda verilen okul temelli eğitim icraatlarıdır denilebilir. Değerler eğitimi hakkında değişik tanımlar mevcuttur. İlgili çalışmalar ve literatür incelendiğinde, değerler eğitimi kavramı hakkında değişik tanımlamaların yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlar aşağıda verilmiştir.

Avustralya Hükümeti bünyesinde yer alan Eğitim, Bilim ve Öğretim Bakanlığı'nın (Avustralian Government Department of Education, Science and Training, VES, 2003, s. 3, Akt. Keskin, 2008, s.20) yayınlamış olduğu raporda değerler eğitimi aşağıdaki şekilde tanımlamıştır.

*Değerler eğitimi, kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme girişimidir. Kimilerine göre ise, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların bireysel ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belirli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gereken beceri ve eğilimleri empoze etmektir.*

Yukarıdaki tanımlamaya bakıldığında iki tanım olduğu görülmektedir. Birinci tanımda, değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretimi; ikinci tanımda ise kişilerin belirli değerler doğrultusunda davranışta bulunmalarını sağlamaya yönelik bilgi ve beceri aşılama şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Değerler eğitimi üzerine Zbar of Zbar, Brown ve Bereznicki tarafından yapılan tanım şöyledir: “Değerler eğitimi, değerleri öğretmek amacıyla girişimde bulunulmasıdır” (Zbar of Zbar, Brown ve Bereznicki 2003, s. 2-33). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi değerler, eğitim ve öğretim ilke ve yöntemleri kullanılarak öğrencilere kazandırılması için çaba sarf etmeyi gerektirmektedir.

Başka bir tanıma göre “değerler eğitimi bir aktivitedir”. Çünkü değerler eğitimi, belirli bir aktivite içinde yer alan daha yaşlı, tecrübeli ve donanımlı insanların kendinden genç kuşaklara tecrübe ve donanımını aktarma işlemi olduğu için, bu değerleri ve bu değerlerle ilişkilendirilmiş davranışların temelinde yatan sebeplerin değerleri oluşturduğu için değerler eğitiminin bir aktivite olduğu sonucuna varılabilir (Robb, 1998 ).

Halstead ve Taylor'a (2004) göre ise değerler eğitimi, "pratikte vatandaşlık eğitimi ve ahlaki değerlerin eğitimi anlamını taşısa da günümüzde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi içinde barındıran karakter eğitimini, erdemler, tutumlar ve kişisel özelliklerin gelişimi üzerine verilen eğitimi kapsamaktadır".

Slater (2003, s. 42 ) ise değerler eğitimini,

*"Manevî, ahlâkî, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçılık karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevî özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı: öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terim"* şeklinde tanımlamıştır.

Bu tanım değerler eğitimi üzerine yapılan tanımları içinde barındırması açısından önemlidir. Bu tanımın bir diğer önemi ise, değerler eğitiminin oldukça kapsamlı olduğu ve programda yer alan etkinliklerden ibaret olmadığını göstermesidir. İfadeyi açacak olursak, değerler eğitimi, birlikteliği, aile, birey, öğretmen, okul ve okul çevresi dahil olmak üzere bütün çevrelerce desteklenmeyi ve bütün etkinlikleri içine alacak şekilde organize edilmesini gerektirmektedir.

Değerler eğitiminin doğasında diğer bireylere yardım etme düşüncesi yatar. Bu düşüncüyü sağlamaya çalıştığından dolayı değerler eğitiminin temel hedefleri bulunmaktadır. Bu temel hedefler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Kirschenbaum, 1995, s. 14, Akt. Akbaş, 2004, s. 61).

- *Bireylerin -özellikle de genç bireylerin- yaşamlarından memnun kalması ve daha karakterli bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olmaktır.*
- *Temeline iyilik ve şefkati alarak insanların, toplumun iyiliğine katkı sağlamasına vesile olmaktır.*

Bu hedeflere bakıldığında, bireylerin daha kaliteli ve karakterli yaşam sürmeleri, kendi yaşamlarının temeline iyilik ve şefkati koyarak hem kendilerine hem de topluma yararlı bireyler olmaları ön plana çıktığı görülmektedir.

Değerler eğitiminin, yukarıda belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler aşağıdaki gibidir (Northwiev Public Schools, Grand Rapids, MI, 1970, Akt. Dilmaç, 1999, s. 24):



1. *Bireysel değer sistemlerinin oluşturulmasında öğrencilere yardım etmek adına çeşitli yöntem, teknik, strateji ve materyallerin geliştirilmesi ve kullanılması,*
2. *Geliştirilen bu strateji, yöntem, teknik ve materyallere alanında yetkin eğitimcilerin ilgi göstermesi,*
3. *Değer kavramının temellendirilebilmesi adına değişik teoriler geliştirme,*
4. *Farklı alanlarda ve konularda değer hakkında yazılan özyaşam öykülerin toplanması,*
5. *Değerlerin eğitiminde, bir değer en iyi öğretilme yolu hakkında birçok insanla görüşülmesi,*
6. *Değerler eğitimi üzerinde yapılan çalışmalar hakkında birçok kişiyi bilgilendirmek.*

Değerler eğitiminin hedeflerine ulaşılması için sunulan önerilere bakıldığında karşımıza; değer sistemlerinin oluşturulabilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, bu yöntem ve tekniklere eğitimcilerin ilgi göstermesi, değer ifadesinin temellendirilmesi, farklı alanların değer kavramını işlemesi, değerler eğitiminin en iyi şekilde öğretilmesinin yolunun aranması ve değerler alanında yapılan çalışmaların duyurulması gibi öneriler çıkmaktadır. Bu öneriler gerçekleştirildiğinde değerler eğitimi hedefine ulaşmış olacaktır.

Ayrıca yukarıda yer alan önerilerin yanında Değerler eğitiminde, ailelerin ve diğer yetişkinlerin öğrencilere rehberlik etmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. Öğrenciler, bu rehberliğe muhtaçtırlar. Aile ve diğer bireylerin sahip oldukları değerler öğrenciler tarafından müzakere edilebilmektedir. Müzakere edilen bu değerler aile ve diğer yetişkinlerin rehberliği sayesinde öğrencilerin davranışı haline gelebilmektedir. Böylece okulda elde edilen değerler aile ve diğer bireylerin rehberliğinde, öğrenciler tarafından pratiğe dökülerek öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmış olacaktır (Deroche ve Williams, 2001).

Gelinen noktada bireyin, sahip olduğu yanlış fikir ve inanışların çoğu çocukluk döneminde aldığı yanlış bilgi ve değerlerden kaynaklanmaktadır. Saplantılı fikirlerin ve bu fikirler sonucu işlenen suçların çoğu değerler eğitiminin yanlış yapılmasından kaynaklanmaktadır (Keskin, 2008). Değerler eğitimi, doğru ve etkili bir şekilde yapıldığında bireyin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Tersine durumda ise bireyde mutsuzluk ve uyumsuzluk yaratır. Değerler eğitimi almış bireyler hem kendinin hem de toplumun huzur ve refahının yükselmesine katkıda bulunur.

Değerler eğitiminin diğer bir katkısı da öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlaması ve öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunmasıdır (Toomey, 2010, s. 33).

Değerler eğitimin nihai amacı karakterli, ahlaklı ve kişilik sahibi dürüst bireylerin yetiştirilmesidir (Çağlayan, 2005, s. 92). İşte bu yüzden değerler eğitimi önemlidir. Değerler eğitimi sadece okulda veya ailede yapılan bir eğitim değildir. Değerler eğitiminde önemli rolleri bulunan faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler aşağıda açıklanmıştır.

### **2.3. Değerler Eğitiminde Etkili Olan Faktörler**

Değerler eğitiminde aile, okul, öğretmen, fiziki ve sosyal çevre, dini kurumlar, medya ve arkadaş çevresi gibi bazı faktörler bulunmaktadır. Değerler eğitiminde bu faktörlerin rolleri bulunmaktadır. Bu faktörler değerler eğitiminde olmazsa olmazlardır. Çünkü değerler eğitimi sadece bir faktörle yapılacak bir eğitim değil, ilgili kesimlerin ortak çalışması sonucu yani konsültasyon şeklinde yapılacak bir eğitimidir. Değerler eğitiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için okulların, öğretmenlerin, ailelerin ve ilgili kesimlerinin ortak hareket etmeleri ve çalışmaları gerekmektedir. Aşağıda çocuğa doğrudan verilecek değerler eğitiminde önemli rol alan okul, aile ve öğretmen faktörleri açıklanacaktır.

#### **2.3.1. Değerler Eğitiminde Aile Faktörü**

Çocuğa ilk verilen eğitim ailede başlar. Dolayısı ile değerler eğitimi de ilk kez ailede başlar. Başta ifade ettiğimiz gibi, çocuk ilk yaşlarda model aldığı kişilerin davranışlarını taklit eder ve bu davranışları sergiler. Çocuk, içinde bulunduğu ailenin bireylerini özellikle de anne babasını model alarak, onların benimsedikleri değerlere bakarak kendi değerler anlayışını geliştirir. Çocuğun, ilk dini bilgileri, ahlaki bilgileri ve tutumları aile ortamında gelişir (Aydın, 2005, s. 24). Çocuğun değerler dünyası, doğduğu andan itibaren ilk çevresi olan ailede oluşur ve gelişir. Çocuk ile anne arasındaki ilk bağlanma, çocuğun güven duygusunu geliştirir. Bu güvenli bir bağlanmanın temelini oluşturur (Balat ve Dağal, 2006). Uzmanların görüşleri, okulöncesi ve ailede değerler eğitiminin önemli olduğu doğrultusundadır. Çünkü ilk bağlanma ve alışkanlıklar bu dönemde gerçekleşmektedir. Değerler eğitiminde

ailenin önemli bir payının olmasının yanında, çağımızda teknolojinin gelişmesi ve çağımızın getirdiği olumsuzluklar değerlerin eğitiminin yalnızca ailede yapılmasını engellemektedir (Akbaş, 2004). Çocukların ilk öğretmeni ve ahlak eğiticisi ailedir (Akkiprik, 2007). Çocukta, ilk tutumlar, dini bilgiler, ahlaki bilgiler ve değerler erken yaşlarda başlar. Erken yaştaki ilk eğitim de ailede verilir. Dolayısı ile değerlerin eğitimi ilk olarak ailede başlar. Çocuğun ilk yılları, kişilik oluşumunun, değerler eğitiminin, karakter oluşumunun ve toplumsallaşmanın temelini atıldığı kritik dönemdir (Aydın ve Gürler, 2012). Bu dönemde çocuğun ilk çevresi aile olduğu için bahsedilen özelliklerin kazanıldığı temel yer de aile olmaktadır.

Ailenin yapısında meydana gelen bozulmalar, anarşi, uyuşturucu kullanımı, hızsızlık, mutsuzluk ve hayattan bezginlik gibi birçok önemli sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur (Tozlu, 2003). Aile içinde görülen şiddet olayları, huzursuzluklar ve birçok problemler çocuğun karakterine işlemektedir. Sosyal hayatta çocuklar tarafından işlenen suçlar ve uyumsuzluklar bahsedilen aile ortamında yetişen çocuklarda daha fazla görülmektedir (Bilgiz, 2006). Bu durum değerlerin toplum tarafından yeni nesillere öğretilmediğinde toplumsal yapıda bozulmaların ve çözümlerin baş göstereceğini göstermektedir.

Değerler eğitiminin ne zaman verilmesi ile ilgili görüşler vardır. Doğanay'a (2006) göre değerler eğitimi her zaman verilmelidir. Küçük yaşlarda verilmesi doğal olarak daha önemlidir. Çünkü bu dönem kişiliğin şekillendiği dönemdir. Çocuk okula başlamadan önce, çocuğun eğitim sorumluluğu ailededir. Bu yüzden ailenin değerler eğitimindeki rolü oldukça önemlidir. Bu önem giderek artmaktadır. Aydın'ın (2005) da değerler eğitiminin ne zaman verilmesi gerektiği hakkındaki görüşleri, Doğanay'ı (2006) destekler şekilde olduğu görülebilir. Çünkü Aydın (2005, s. 23) değerler eğitiminin ne zaman verileceği ile ilgili şunu demektedir:

*Eğitimciler, çocukların gelecekte uyumlu ve başarılı olabilmeleri için en sağlıklı eğitim yollarının geliştirilmesi çabası içerisindeyler. Her ne kadar kişilik gelişiminin insan hayatı boyunca süregeldiğini kabul etsek de kişilik gelişmesi ve yapılanmasında temelin, çocukluk döneminde atıldığı gerçeği geçerliliğini korumaktadır.*

Buradan da anlaşılacağı üzere Aydın'nın (2005) görüşleri, kişilik gelişiminin çocukluk yıllarında olduğu noktasında Doğanay'ın (2006) görüşleriyle örtüşmektedir.

Günümüzde politik, sosyal ve ekonomik hayattaki birçok değişimin ailenin iç ve dış ilişkisi üzerinde etkisi vardır. Bu etkiler, aile üyelerinin rol ve statüsü üzerinde değişiklikler meydana getirmiştir. Buna rağmen ailenin kimlik ve biçimi her zaman ayakta kalabilmiştir. Ve çocukların ahlaklı ve insani değerleri kazanmış bireyler olarak yetiştirilmesi görevi hiçbir zaman kesintiye uğramamıştır (Vrasmas, 2001).

Daha önce de ifade ettiğimiz gibi, çocuklar ilk değerlerini ailede almaktadır. Ama ailedeki ilişki ve etkileşimler, modernleşme ile beraber değişmektedir. Hızlı gelişmekte olan ülkelerde, modernleşmeye bağlı olarak aile yapısı da hızlı bir şekilde değişmektedir. Köyden kente göçler, medya aracılığı ile oluşturulan tüketim algısı, ailede değişimin temel sebepleridir. Aile gelinen noktada, bir taraftan geleneksel aile ilişkisi bir taraftan da küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan tüketim değerlerinin ve eğilimlerin arasında sıkışmış kalmıştır. Bu yönüyle aile, bir bakıma öz değerlerini yitirir haldedir (Önür, 2007).

Sonuç olarak yukarıda yer alan açıklamalara bakıldığında, kadının iş hayatına girmesi ve çocuğun erken yaşlarda kreşlerden başlanarak okula gönderilmesi değerler eğitiminin okulda yapılmasına sebebiyet vermiştir. Bu duruma bakıldığında okulun, değerler eğitimindeki sorumluluğu artmaktadır. Ama değerler eğitimine aile katılmazsa, okulun tek başına etkili bir değerler eğitimini gerçekleştirmesi hayal olur.

### **2.3.2. Değerler Eğitiminde Okul Faktörü**

Okullar belirli bir görevi, ilkeleri ve değer anlayışları olan eğitim kurumlarıdır. Bu yönden okullar, kültür mirasının kuşaktan kuşağa aktarılmaya aracı olan kurumlardır. Okullarda temel unsur insan olduğu için, okullar diğer kurumlardan daha önemlidirler. Kimi yazarlar okulu gereksiz görse de bu doğru bir anlayış değildir (Çağlayan, 2005).

Okullar, gençlerin sahip oldukları değer, davranış ve alışkanlıkları eğitim yoluyla etkiler. Toplumun sahip olduğu değerlerin yozlaşmaya başlaması ve değerlerin gençlere kazandırılmasının zorlaştığı günümüzde okullar, çeşitli

yöntem ve teknikleri kullanarak istendik yönde değerler eğitimi vermeleri gerekir. Çünkü insan iyi ahlak özelliklerini kendiliğinden kazanmaz (Ekşi, 2003).

Gelişmekte olan birçok ülkede okulun, değerler eğitimindeki rolü tartışma konusu olmuştur. Bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ve medyanın da etkisiyle, ulus devletlerin yeni nesillere kazandırmaya çalıştıkları değerleri zora sokmuştur. Gelineen noktada eğitim, sadece toplum sınırları içinde hapsedilmemekte ve toplumlar arası ilişkileri, etkileşimleri kapsar nitelikte olmuştur. Eğitimin amacı, yeni şeyler yapabilecek insanlar yetiştirmektir. Bu durum doğal olarak eğitimde yeni değerlerin kullanılmasına sebep olmuştur (Önül, 2007).

Değerler, insanların yaşadıkları çevre ve deneyimlerle yakından ilgilidir. Ailede temel değerlerin kazanılabilmesi mümkünken bu eğitim programlı ve planlı değildir. Bu eğitim programlı ve planlı yürütülmediği için çocukta hangi değerlerin nasıl geliştiğinin tespit edilmesi zorlaşmaktadır (Balat ve Dağal, 2006). Bu sebeple değerler eğitiminin okullarda yapılması kaçınılmaz olmaktadır.

Hızlı değişim süreci içinde toplumlar ve aileler de değişim göstermektedir. Bu yüzden aileler değer eğitiminde yetersiz kalabilmektedir. Doğal olarak eğitim de rastlantıya bırakılmamalı ve programlı bir şekilde yapılmalıdır. Bu yüzden değerler eğitiminin okullarda yapılması önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim faaliyetleri okullarda, sistemli ve düzenli bir biçimde yapılmaktadır (Acat ve Aslan, 2011). Değerler eğitiminin de düzgün ve sistemli bir şekilde okullarda yürütülmesi, okulların ana hedeflerindedir (Dilmaç, 2007). Deroche ve Williams'a (2001, s. 19) göre değerler eğitiminin okullarda yapılmasının temel sebepleri aşağıdaki gibidir: Değerler eğitiminin,

- *Aile ve toplum için faydalı olması,*
- *Topluma uyan davranışları geliştirmesi,*
- *Öğrencilerin ahlaki anlayışlarını geliştirmesi,*
- *Öğrencilerin bilinçli kararlar almalarına yardımcı olması,*
- *Farklı sosyo ekonomik ve kültürden gelen öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirmesi,*
- *Kendi davranışlarını ve başkasının davranışını değerlendirme adına ölçüt sağlaması,*

- *Değerlerle donanımlı eğiticilerin yetiştirilmesini sağlaması açısından değerler eğitimi okullarda yapılmalıdır.*

Buna göre değerlerin okulda yapılmasının temel sebepleri; öncelikle aile ve toplum için fayda sağlamaları, öğrencilerin ahlaki anlayışlarının geliştirmesi, farklı kültürden gelen bireylerin birlik yaşamalarını sağlaması, kendi davranışlarını ve başkaların davranışlarını değerlendirme imkanı sağlaması ve sağlam değer anlayışına sahip eğiticilerin yetiştirilmesini sağlaması şeklinde sıralanabilir.

Değerler eğitiminin okullarda yapılmasının gerekçesini Lickon (1993, s. 8-9) ise aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Aile yapısındaki bozulmalar:

Aile içindeki tartışmalar, aile bireylerinin değerler hakkındaki bilgisizliği, aile içi şiddetin artması, duygusal ve davranışsal problemler, öğrencinin akademik başarısının düşüklüğü, artan boşanmalar gibi olumsuzlar etkili bir değerler eğitimi azaltmaktadır.

2. Gençlerin karakterindeki bozulmalar:

Yanlış yetişkin rollerin örnek alınması ve benimsenmesi, cinsellik, şiddet ve maddecilik, akran baskıları sonucu edinilen yanlış alışkanlıklar, yalan, aldatma, hırsızlık, bireyseliğin artması, kendine zarar verme ve ahlaki bilgisizlik gibi sorunların çoğalması.

3. Objektif değerlerin kazanılmak istenilmesi:

Toplumda meydana gelen bozulmaların toplumu sarsması sonucu, toplum tarafından kabul edilen değerlerin tekrar canlandırılmak istenmesi okulda değerler eğitiminin yapılmasına gerekçe gösterilebilir.

Okullar, öğrencilerin öz saygı, sosyal becerileri, değerleri, davranışları ve ahlak hakkındaki bilgilerini etkileyebilmektedirler (Berkowitz, 2002). Bu yüzden okullarda etkili bir değerler eğitiminin yapılabilmesi için etkili ortamlar sağlanmalıdır. Bu ortamı sağlamak için yapılması gerekenleri Lickona (1991, s. 325) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır.

1. *Okul müdürü, akademik ve ahlaklı bir liderlik yapmalı,*
2. *Okul disiplini, değerler eğitimi arttıran tüm alanları kapsayıcı olmalı,*
3. *Bütün okulu kapsayan bir topluluk bilinci oluşturulmalı,*

4. *Öğrenciler, kendilerini yönetme imkanına sahip olmalı ve okulu sahiplenmeleri sağlanmalı,*
5. *Öğrenciler ve yöneticiler arasında karşılık işbirliği ve saygı temin edilmeli,*
6. *Okulda ahlaki konular işlenerek, ahlakın önemi arttırılmaya çalışılmalıdır.*

Lickona (1991) ayrıca, yukarıda yer verilen ilkelerin birbiriyle bağlantılı olduklarını söyler. Bu yüzden bir ilkede meydana gelen gelişme diğer ilkeyi de etkiler. Bu da gösteriyor ki yukarıdaki ilkeler bir bütünün parçacıkları şeklindedir. Bütün okullar yukarıda belirtilen ilkeleri sağlamayabilir ama bu ilkeler ahlaki gelişim için yararlıdır.

Son zamanlarda insan davranışlarının farklılık gösterdiği ve bunun sonucu da sahip olunan değerlerin değiştiğini görmek mümkündür. Büyüklerde, yeni yetişen neslin farklılaştığı düşüncesi hâkimdir. Bu durum da kendi toplumumuz hakkında bize bilgi vermektedir. Bu farklılaşma sadece gençlerdeki aşırı şiddette değil yeni yetişen çocukların konuşmalarında ve davranışlarında görülebilir (Lickona, 1991). Bu değişimin temelinde alınan eğitim ve sahip olunan değerlerin etkisi vardır ve bu etki önemli bir orandadır. Suç işleme oranının artması, zararlı alışkanlıkların kullanımının artması, uyuşturucu, sigara ve içki içmenin artması ve bunların kullanım yaşlarının düşmesi; hızsızlık, adam öldürme ve tecavüz olaylarının artması gibi olumsuzların artmasında iyi bir ahlak ve değerler eğitiminin eksikliğinin büyük bir etkisi vardır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bu gibi olumsuzluklar okulda değerler eğitiminin yapılması gerektiği fikrini daha da güçlendirmiştir. Bunun yanında değerler eğitiminin sadece okullarda yapılması tek başına yeterli olamamaktadır. Okullarda yapılacak değerler eğitimi, aile ve toplumun ilgili kesimleri tarafından desteklenmeli ve değerler eğitimi bu kurumlar arasında işbirlikçi bir şekilde yürütülmelidir. Okulda verilecek değerler eğitimi aile ve toplumun ilgili kesimleri tarafından desteklenmezse tezat bir durum ortaya çıkacaktır. Bu durum okulda teorik olarak verilen değerler eğitiminin uygulamaya geçmemesine ve gerçek hayatta karşılık bulmamasına neden olacaktır. Dolayısı ile okulda verilecek değerler eğitiminin etkililiği doğrudan azalacaktır.

Okul, belirli bir değer sistemine sahiptir ve bu değer sistemine göre işler. Ayrıca okul değerler eğitiminin yapıldığı yerdir (Demirel, 2009). Okullarda yapılması planlanan değerler eğitiminin toplumla çatışmaması gerekmektedir. Yani okulda yapılan değerler eğitimi, toplumun özelliğine, ihtiyacına ve isteğine uygun olmalıdır.

Okul, hayatla arasındaki bağı ancak bu şekilde bir değerler eğitimi yaptığında gerçekleşir. Bu sağlandığı takdirde değerler eğitimi kolayca yapılabilecektir (Öztürk, 1978). Ailede kazanılan değerlerin pekişeceği ve yeni değerlerin edinileceği yer okuldur. Değerler eğitimi, sadece bir program veya dersle yapılamayacak kadar önemli bir meseledir. Okul iklimi, formal ve informal eğitim programları gibi birçok etmen değerler eğitiminde rol almaktadır. Değerler eğitiminin hiç şüphesiz en etkili olarak yapılacağı yerler okullardır. Ancak mevcut durumda okullarda etkili bir değerler eğitimi yapılamamaktadır. Bu yüzden de okullarda değerler eğitimine ayrı bir alt yapı hazırlanmalı ve ayrı bir önem vermelidir.

Okullar, öğrencileri akademik yönden geliştirdiği gibi ahlaki, duygusal ve sosyal yönden de geliştirmesi gerekmektedir. Özellikle çocuklara ilk çocukluktan itibaren kendi gelişimlerini destekleyen okul ortamı oluşturulmalıdır. Ancak bu şekilde çocuklar, olumlu bir kimlik kazanırlar. Olumlu kimlik kazanan bireyler, olumlu değerlere sahip olacaklardır. Bu yüzden okul, öğrencilere olumlu davranışların ve demokratik tutumların kazandırıldığı bir mekan görevi görür (Battistich, 2005). Ancak okullar, günümüzdeki şekilleriyle etkili değerler eğitimi yapmaya müsait değillerdir. Okulların, etkili bir değerler eğitimi için sahip olmaları gereken nitelikler bulunmaktadır. Bu niteliklerden bazıları; değerler eğitiminde katılımların sağlanması, her bireyi biricik kabul ederek etkinlikleri ona göre düzenlemek, etkili bir okul ortamı, uygun pekiştirmelerin yapılması, kriz durumlarında öğrencilere etkili kriz çözme becerilerinin kazandırılmasını sağlayan birimlerin varlığı, öğrencilerin olumlu kimlik kazanımı sağlayacak destek hizmetlerinin olması (Elians, Parker, Kaşh, 2008, Akt. Katılmış, 2008) şeklinde sıralanabilir. Bu olumsuzları gidermek için değerler eğitimine önem verilmesi gerekmektedir.

Genel anlamda Türkiye’de ve dünyada, değerler eğitiminin olmasına ihtiyaç duyulduğu kabul edilse de hangi değerlerin kazandırılması gerektiği üzerinde bir uzlaşma sağlanamamıştır. Öğrencilere sosyal değerler mi, kişisel değerler mi, ahlaki değerler mi yoksa manevi değerler mi kazandırılmalı, işte bu temel sorudur (Lickona, 1993 ve Dale, 1994). Hangi değerlerin kazandırılması sorusuna verilen cevapların evrenselliği yoktur. Bunun sebebi ise doğru olan niteliklerin toplumdan topluma farklılıklar göstermesidir. Okul, toplum içindeki farklılıkların en iyi şekilde yansıdığı kurumlardan bir tanesidir. Bu farklılıklara dikkat edilerek okullarda standart bir değerler eğitiminin verilmesi mümkün olabilmektedir. Bu sağlandığı



takdirde öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiği sorusuna da cevap aranmış olabilecektir. Bunun yanında öğrencilerin kişilik gelişiminde hangi özelliklere dikkat edilmesi gerektiği tartışması da mevcuttur. Okulda öğrencilerde geliştirilmesi gereken kişilik özelliklerinin neler olması gerektiği konusunda konsültasyon çalışmasının yapılması gerekir. Yani okulda öğrencilerin kişilik özelliklerini geliştirecek nitelikler öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve sivil toplum örgütlerinin ortak görüşleri alınarak belirlenmesi gerekir ( Brynildssen, 2002, Vess ve Halbur, 2003).

Sonuç olarak, toplumda meydana gelen gelişmeler ve bu gelişmelerin beraberinde getirdiği olumlu ve olumsuz anlamdaki değişmelerin, toplum bağlarını koparmaması ve yeni yetişen bireylerin toplumsal uyumu sağlaması için okullarda değerler eğitime ihtiyaç vardır. Okulların mevcut şartları her ne kadar etkili bir değerler eğitimi için müsait olmasa da, okullarda yapılacak bazı düzenlemelerle okulda etkili bir değerler eğitiminin verilmesini sağlamak mümkün olabilmektedir. Ayrıca kadının iş hayatına atılması da doğal olarak çocuğun erken yaşlarda kreşlerden başlayarak okula gitmesine neden olmuştur. Bu durum, okula verilen önemin artmasını sağlamıştır. Değerler eğitiminin okulda yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Değerler eğitiminde, yukarıda anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi okulun etkisi önemlidir. Bu yüzden değerler eğitiminin sistemli ve düzenli olarak en iyi şekilde verildiği ortamlar, okul ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.3.3. Değerler Eğitiminde Öğretmen Faktörü**

Öğretmen, okulda eğitim faaliyetlerini düzenleyen, insan yetiştiren ve bu yönüyle de insanın ilim, ahlak, insani ve manevi değer kazandırma noktasında yardımcı olan kişidir. Sosyal bakımdan insanın yetişmesi, iyi düşünme, iyi söz ve demokratik davranış göstermesini ifade eder. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, sadece bilgi ve beceri kazandırmanın yanında erdemli olmaya öğreten ve ahlaki davranışı temsil eden kişidir (Çelikkaya, 1998).

Öğretmenin kişilik yapısı, tutum ve olayları değerlendirme tarzı öğrencilerin ahlaki gelişimini etkilediğini ayrıca öğrenciler değerler geliştirirken ve kendi değerlerinde değişikliğe giderken öğretmeni model aldığı tartışılmaz bir gerçektir (Ulusoy, 2007). Ancak öğretmenler, öğrencilere model olarak değerler eğitimi

sağlamaları tek başına yeterli olamayabilir. Bu durumda değerler eğitimini etkinliklerle desteklemek gerekecektir. Ama öğretmenin model olması diğer bütün etkinliklerden daha önemlidir (Gordon, 1998).

Değerler eğitimi, bireylerin değer yargısı geliştirmesine hizmet ettiği gibi bireylerin hayattan zevk almalarını da sağlar. Eğitimin genel amaçları içinde yer alan değerler eğitiminin yapılması gerekli olduğu üzerinde sürekli durulsa da nasıl öğretilmesi gerektiği açıkça belirtilmediği için eksik kalmış bir alandır. Diğer taraftan, Değerler eğitimin nasıl yapılacağı konusu eğitim programlarında yer almaması, değerler eğitimin yapılmadığı anlamına gelmez. Değerler eğitiminin nasıl yapılacağı konusu programda yer almasa da öğretmenlerin sınıf ve okul ortamındaki tutum ve davranışları, öğrencilere neyin iyi neyin kötü olduğunu göstermesi bakımından örtük program dahilinde değerler eğitiminin yapıldığını gösterir (Yılmaz, 2010b; 229-242). İnfomal olarak gerçekleşen bu durum sonucunda istenmeyen davranışlar da ortaya çıkabilir.

Eğitim süreci içinde öğrencilere ağırlıklı olarak bilişsel bilgi öğretilmektedir. Duyuşsal ve psikomotor açıdan öğretim ise ikinci plandadır. Bu durum, öğrencilerin tutum, değer ve davranışlarında sorun teşkil edebilmektedir. Örneğin, üst düzey akademik başarısı olan bazı kişiler duyuşsal ve psikomotor açısından zayıf kaldıkları için toplum tarafından dışlanabilmekte ve toplumsal çatışma yaşayabilmektedirler. Bu durum, toplumsal bütünlüğün ve ortak amaçların oluşturulmasına engel oluşturmaktadır. Bütün bunların oluşmaması için değerler eğitimine önem verilerek değerler eğitiminin okullarda planlı, sistemli ve etkili bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu da ancak, değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuların öğretmenler tarafından benimsenip özümsemesiyle olabilir (Yılmaz, 2010a, s. 579-616).

Öğretmen eğitim programlarının yer alan değerler üzerinde yorum yaparak, öğrencilerde değerleri kazandırır ve öğrencilerde var olan değerleri geliştirir. Öğretmenler, öğrencilerde var olan değerleri, konu alanı, seçilen örnekler ve öğrencilerin gösterdikleri tepkilere bakarak geliştirmeye çabalarlar. Eğitimde benimsenen yapılandırmacılık anlayışı, değerlerin doğrudan kazandırılmasına karşı çıkar. Öğretmenler ancak, öğrencilere rehberlik ederek, değerleri öğrencilerine kazandırır. Öte yandan öğretmenler, değerleri öğrencilere kazandırırken öğrencileri etkileyerek ve teşvik ederek bunu başarabilirler (Veugelers, 2000). Ayrıca

Öğretmenler, eğitici rolleri gereği bazı değerleri kazanmaları noktasında öğrencileri özendirirler, bu özendirme, öğrencilerin öz saygısını zedelemeyecek şekilde ve kültürel farklılıkları dikkate alarak yapmaları gerekir (Veugelers, 2000). Ancak Değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiği üzerine ortaya çıkan yaklaşımlar, öğretmenlerin değerleri öğretirken tarafsız davranmalarını ister. Çünkü öğretmenler, önemli gördükleri değerleri öğretirken az önem verdikleri değerleri öğretmek için fazla çaba harcamayabilirler. Öğretmenler bu gibi değerleri öğrenci ile arasındaki etkileşimde yoğun olarak gösterebilirler (Veugelers, 2008). Bir diğer açıdan, öğretmen tarafsız olduğunda neyin iyi veya neyin kötü olduğuna yönelik açık bir emarenin olmayışına bağlı olarak kimi yitirilen geleneksel değerlere yönelebileceği eleştirisi vardır (Kirschenbaum, 2000). Yani öğretmen, öğrencilerin değerleri kazanma sürecinde öğrencilere yardımda bulunurken neyin iyi veya kötü olduğu tam belli olmadığı için o anda öğretmenin öğreteceği değerde tarafsız olmazsa öğrencilere istemeden kötü bir değeri kazandırması kaçınılmaz olabilmektedir.

Eğitim programlarının uygulamasından birinci derecede öğretmen sorumludur. Öğretmenlerden, programda belirtilen bilgi, beceri, kavram ve değerleri uygun etkinliklerle öğrencilere kazandırması beklenmektedir (Katılmış, 2010). Bu yüzden değerler eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesi öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin etkili bir değerler eğitimi yapabilmeleri için bazı rolleri bulunmaktadır. Bu rolleri Deroche ve Williams (2001, s. 38) aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir.

*Öğretmen;*

- 1. Programın uygulayıcısı ve öğrencilere model olmalı,*
- 2. Öğrencilere değerleri öğrenip uygulamalarına yardımcı olmalı,*
- 3. Ahlak ve karakter eğitimi konusunda öğrencileri bilgilendirmeli,*
- 4. Öğrencilerle güç ve statü paylaşımı yapmalı ve sorumluluk almalı,*
- 5. Öğrenmek, öz değerlendirme yapmak, geri dönüte açık olmak, tartışmaya katılmak ve iyi bir dinleyici olmak gibi özellikleri kazanmayı istemeli,*
- 6. Öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalı,*
- 7. Öğrencilere işbirliği içinde çalışmaya özendirilmeli ve paylaşımlarına imkan tanınmalı,*

8. *Sınıf ve okuldaki kuralları öğrencilere tanıtmalı ve sınıfın ve okulun işleyişi hakkında öğrencilere bilgilendirmeler yaparak okulun değerlerini öğrencilerle paylaşmalıdır.*

Etkili bir değerler eğitimi için öğretmenlerin Deroche ve Williams (2001, s. 38) tarafından belirtilen rollerine bakıldığında öğretmenlerin iyi birer rehber olmaları gerektiği, ahlak konusunda öğrencilere rehberlik etmeli ve öğrencileri bilgilendirmeleri ve de etkili bir sınıf yönetimi sergilemeleri ön plana çıkmaktadır.

Değerler eğitiminin yapılması sırasında karşılaşılan güçlükler de vardır. Öğretmenlerin, sınıfta model oldukları değerleri gerçek yaşamlarında uygulamamaları, değerler eğitiminin nasıl yapılacağı ile ilgili net bir bilginin olmaması, değerler eğitimi için hazırlanan bir programın olmaması gibi sorunlar, değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlardan bazılarıdır. Bu sorunları en aza indirmek için öncelikle etkili bir değerler eğitimi programı hazırlamak gerekmektedir. Bunun yanı sıra ders kitaplarının hazırlanması da önemlidir (Baysal, 2013).

Bireyler ilk olarak değerleri, yaşamlarının ilk yıllarında öğrenir, daha sonra büyüdükçe yeni değerler edinirler. Değerler eğitimi, ilk kez ailede başlar, sosyal çevredeki yakın kişilerle devam eder, okul ve öğretmenlerle zirveye ulaşır ve devam eder (Halstead ve Taylor, 2004). Çocuklar okula başlarken, aile ve yakın çevresinden edindikleri değerlerle okula gelirler. Bu yüzden her birey okula farklı değerlerle gelir. Okul, farklı değerlerle gelen öğrenciler üzerinde iki önemli etkiye sahiptir. Birincisi, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak; ikincisi de toplumda var olan değerler dizisini öğrencilere kazandırmaktır. Öğrenciler ile öğretmenler bu noktada iş birliği içerisindedirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerle rol ve güç paylaşımları yapmalı, birlikte araştırmalı, tartışmalı ve eleştirel düşünme becerisi kazanacak etkinlikler düzenlenmelidir. Çocuklar aile ve yakın çevresinde olanlardan bir hayli etkilenirler. Dolayısı ile okulda kazandırılan davranış ve değerler aile ve yakın çevre tarafından desteklenmezse ve arada çatışma çıkarsa, bu değerlerin içselleştirilmesi zorlaşacaktır. Yeni eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için toplumun normlarıyla çatışmaması ve toplumun normlarıyla paralel gitmesi gerekiyor. Programlar hazırlanırken toplumun ilgili kesimlerinin görüşleri alınır, hazırlanan yeni programların ve değerlerin toplum tarafından desteklenmesi ve sahip çıkılması kolaylaşacaktır (UNESCO, Sinclair, 2004).

Çocuklar, öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere bakarak, onları örnek alırlar. Öğretmenin öğrencilerle ilişkisi iyi olursa kazandırmayı hedeflediği değerleri öğrencilerin kazanması kolaylaşacaktır. Bu ilişkiler aracılığıyla öğrenciler, dürüstlük, saygı ve duyarlılık gibi değerleri daha çabuk kazanmaktadır. Öğretmenin rolü, hiç şüphesiz öğrencileri etkileme gücüne sahiptir. Çünkü öğretmenler, değerler eğitiminde aktif rol alırlar (Halstead ve Taylor, 2004). Sınıf içinde öğretmenin sahip olduğu değer ve gösterdiği davranışlar hiç şüphesiz öğrencileri derinden etkilemektedir. Bu yüzden değerler eğitiminde öğretmenler önemli bir roledirler. Bu rollerin yerine getirilmesiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili yeterliliklere sahip olmaları beklenir. Bu yeterlilikler; öğrencilere bir değeri kazandırmak ve geliştirebilmek, değerler eğitimi yaklaşımlarını bilme ve kullanabilme ve değerler eğitimini gerçekleştirebilmek şeklinde sıralanabilir.

Değerler eğitimi, toplumlarla birlikte ortaya çıkmış ve süreç içerisinde toplumlarla birlikte gelişerek son halini almıştır. Bu yüzden değerler eğitiminin tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve felsefi temelleri bulunmaktadır.

#### **2.4. Değerler Eğitiminin Dayanakları**

Değerler eğitimi bir anda ortaya çıkmış bir eğitim değildir. Değerler eğitimi, toplumlarda sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapıda meydana gelen gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle değerler eğitiminin çeşitli dayanakları bulunmaktadır. Bu dayanaklar; tarihi, felsefi, psikolojik ve sosyolojik dayanaklardır. Aşağıda bu dayanaklar açıklanmıştır.

##### **2.4.1. Değerler Eğitiminin Türk Tarihi Dayanakları**

Değerler eğitimi, tarih sahnesine çıkmış ve yıkılmış Türk devletlerinin eğitim sisteminde yer aldığı söylenebilir. Çünkü Türk devletleri, bir devlet yıkılırken yerine bir diğer Türk devleti kurularak, kendinden önce yıkılan Türk devletinin örf ve adetlerini benimseyerek kültürlerini devam ettire gelmişlerdir. Günümüze kadar varlık ve birliğini sürdüre gelen bir topluluğun toplum dinamiklerinin sağlam olması ve sağlam bir değerler eğitimi sisteminin olması gerekmektedir.

İlk Türk devletlerine bakıldığında, bu devletlerin toplum içinde benimsedikleri değerler olduğu görülmektedir. Bu değerlere baktığımızda; iyilik, cömertlik, cesaret, özgürlük, sözünde durmak, büyüklere saygı gibi değerler karşımıza çıkmaktadır (Akyüz, 2013, s. 3, Kafesoğlu, 1983, s. 333). Aynı şekilde Orhun yazıtlarına bakıldığında, devlet yöneticisinin bilge, doğru, cesur ve töreye bağlı olması gerektiği yazılıdır (Gömeç, 1999, s. 9). Bu durum da devlet yöneticilerinin bile toplumda var olan değerlere bağlı olduğu bilgisini vermektedir. İslam öncesi dönemde kurulan Türk devletlerine bakıldığında da adam öldürme, zina ve hırsızlık gibi fiillerin yasak olduğu ve bu yasakları çiğneyenlerin ölümle cezalandığı görülebilir (Gedikli, 2007, s. 224). Bu bilgilere dikkat edildiğinde, İslam öncesi Türk devletlerinin belirli değerlere sahip oldukları ve bu değerlere uyulmadığında şiddetli şekilde ceza verilebileceği görülmektedir.

Türklerde, müslüman olduktan sonra da birçok devlet kurulup yıkılmıştır. Harzemşahlar, Gazneliler, Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, ve son olarak Osmanlı İmparatorluğu bu devletlerdendir. Bu devletlerin hâkimiyeti zamanında eğitim ve öğretime büyük önem verilmiştir. Bu eğitim ve öğretim dönemlerinde özellikle de ahlak ve din eğitimine ayrı bir önem verilmiş ve bu alanlarda önemli şahsiyetler yetiştirilmiştir (Akyüz, 2013, s. 19, Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 54). Bu önemli şahsiyetlerden toplum içinde en bilinenleri arasında Farabi, İbni Sina, Yunus Emre, Mevlana, Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş Veli ve Erzurumlu İbrahim Hakkı yer almaktadır. Eğitim bilimine yönelik ilk görüşleri belirten Farabi (870-950), nazari erdem, düşünme erdemi, ahlaki erdem ve iş eyleminden bahsetmiştir. *Farabi'ye göre eğitimin amacı, mutluluğa ulaştırmak, bireyi topluma yararlı hale getirmek ve davranış değiştirmektir* (Akyüz, 2013, s. 24-25, Özkan, 2011, s. 23, Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 54). Farabi ayrıca ahlak felsefesiyle ilgilenmiş ve değer konusunu işlemiştir. *Ona göre değer, bilgili olmakla eş anlamlıdır* (Toktaş, 2009, s. 59). Ahlakın değişebileceğinden bahseden Farabi, çocuğun dış etkilerle ahlakının değişebileceğini söyler. Bu durum gösteriyor ki ahlak eğitilebilir ve değişebilir bir durumdur. Farabi ahlak eğitiminde aklın öneminden bahseder ve zihinsel gelişim ile ahlak gelişimi arasında ilişki olduğunu söyler. *Bu yüzden de zihin gelişimini ile ahlak gelişimini birlikte inceler* (Binbaşoğlu, 2005, s. 7).

Diğer bir Türk düşünür İbn-i Sina (980-1036) ahlak eğitimi üzerine durmuş ve eğitimin nihai amacının ahlaki erdeme ulaşmak olduğunu belirtmiştir (Binbaşoğlu,

2005, s. 8). İbn-i Sina, çocuğun beslenmesi ile eğitiminin arasında ilişki olduğunu söyler. Ona göre çocuk süttten kesilir kesilmez kötü huylar edinmemesi için eğitilmesi gerektiğini savunur. Çocuğun ilk eğitiminin ise ahlak eğitimi olması gerektiği görüşündedir. Bu durum da göstermektedir ki çocuk süttten kesilir kesilmez ahlak eğitimi alması gerekir. Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiği hakkında ise *İbn-i Sina; ahlak eğitimi üzerinde çevresel faktörler etkili olmakta, buna göre çocuğun arkadaş çevresi iyi seçilmeli ve doğru davranışlar pekiştirilmesi, yanlış davranışların baskı ve zorlama ile bastırılması şeklinde değil uygun bir biçimde düzeltilmesi gerektiği görüşündedir* (Özkan, 2011, s. 24-25). İbn-i Sinaya göre, *iffet, yiğitlik, hikmet, adalet, cömertlik, kanaat, sabır, kerem, yumuşaklık, yılmamazlık, sadakat, vefa, utanma, sır saklama, tevazu ve sözünün eri olmak gibi değerler ahlakın temel esaslarını oluşturmaktadır* (Akyüz, 2013, s. 27).

Yusuf Has Hacip (1018-1069) ise Kutadgu Bilig adlı eserinde toplum ve devlet hayatının düzenlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Akt: Yıldırım, Yüzbaşıyev, Alatlı ve Saklan, 2011, s. 63-64). Bu kitapta, *bilgiyi arttırma, az konuşma, sabırlı olma, öfke, kibir ve kinden kaçınma ve dindar bir hayat sürdürme gibi değer temaları işlenmektedir* (Akyüz, 2013, s. 29). İbn-i Sina'nın belirttiği gibi bu kitapta da mutlu ve ahlaklı olmanın temelinde bilgili olmak gerekir, görüşü yer almaktadır. İnsan bilgi sahibi olursa ancak o zaman doğru davranış anlar ve bu davranışları gösterdiği sürece mutlu olur (Yıldırım ve diğerleri, 2011, s. 66).

Kaşgarlı Mahmut (1008-1105)'un Dîvânü Lügâti't-Türk adlı eseri ise *Türk devletinin coğrafi, tarihi ve sosyal hayatı anlatması itibari ile önemlidir* (Akt: Yıldırım ve diğerleri, 2011, s. 51-53). Kaşgarlı Mahmut bu eserde ahlaktan direkt olarak bahsetmese de ahlak kelimesinin karşılığı olarak -Kılık, -Kılınç ve -yoruk kelimelerini kullanmaktadır. Bu kelimelerin anlamı incelendiğinde ahlak kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanıldığı görülecektir. Bu kelimelere göre ahlak, nazari veya teorik değil ameli ve pratik bir konu olduğu görülecektir. *Bu eserde faziletli erdemler olarak, cesaret, cömertlik ve utanma değerleri yer alırken; aldatmak, cimrilik, haset, kibir ve öfke ise ahlaki rezillikler olarak ele alınmaktadır* (Akt: Karaman, 2009, s. 375-379). *Yine bu eserde eğitimin amacı, yiğitlik, mertlik, doğru sözlülük, büyüklere saygı ve iyilik yapmak gibi değerleri kazandırmak olduğu görülmektedir* (Akt: Binbaşıoğlu, 2005, s. 10).

Önemli bir Türk düşünürü olan Mevlana Celaleddin Rumi (1207-1273) de insanlara, alçak gönüllü, doğru olma ve iyilik yapmalarını tembih etmektedir. O her türlü kötülük ve seviyesizliğe karşı insani ilkeler ile mukabelede bulunmuştur. Bu sebeptir ki Mevlana, yüzyıllarca etkisini sürdürme gelmiştir (Yıldırım ve diğerleri, 2011, s. 83-88). Mevlana, insan yapısının her türlü iyilik ve kötülüğe meyil edebilecek şekilde yaratıldığını söyler. Bu sebeple insana iyi eğitim verilerek, insanın kötü huylarından arındırılması ve güzel huylu yetiştirilmesi sağlanabilir. İnsan için de istenen bu olmalıdır (Durak, 2007, s. 8). *Mevlana'ya göre ahlak; hırs, kıskançlık, yalan ve kibir gibi hasletlerden uzaklaşp cömertlik, alçak gönüllülük, sevgi ve saygı gibi hasletler kazanmaktır. Ahlaklı olmak ise, bu iyi hasletlerin gerçek yaşamda uygulamaya konulmasıdır* (Çiçek, 2003, s. 308).

Yunus Emre (1240-1320) ise şiirlerinde ahlaklı olmayı işlemiştir. *İnsan, Allah, varlık, sevgi, barış, yetkinlik, alçakgönüllülük ve erdem gibi değerler şiirlerinde işlediği ana temalardır* (Yıldırım ve diğerleri, 2011, s. 96). *Yunus Emre insanların, ırk, renk, dil, din ve cinsiyet açısından eşit olduğu ve tüm insanlara aynı değerini verilmesini savunur* (Akyüz, 2013, s. 54).

İslamiyet kabul edildikten sonra, Türk devletlerinde eğitim kurumu olarak medreseler ortaya çıkmıştır. Medreseler, Selçuklu veziri olan Nizam-ül Mülk tarafından ortaya konulmuş ve özellikle de Anadolu'da rağbet görmüş Türk-İslam eğitim kurumlarıdır (Kazıcı, 2004, s. 48). Selçuklu döneminde rağbet gören bu kurumlar, Selçuklu devleti yıkılıp yerine kurulan Osmanlı İmparatorluğu da bu kurumlara rağbet göstermiş ve en önemli eğitim öğretim kurumları haline gelmiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki Osmanlı İmparatorluğu, Selçuklu devletinin geleneğini devam ettirmiştir (Katılmış, 2010, s. 116).

Medreseler, Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşundan 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar ilim, irfan, kültür, medeniyet ve sosyal hayatta önemli hizmetlerde bulunmuşlardır (Kazıcı, 2004, s. 48). Medreselerde, eğitim parasız ve yatılı olarak verilmekte; dini bilimlerin yanında pozitif bilimler de okutulmaktaydı. Okutulan bu derslerde ahlak eğitimi bilgisine ve davranışlara da yer verilirdi (Sakaoğlu, 2003, s. 19-22). Medreselerde İslam dinini temel alan bir ahlak eğitimi verilirdi (Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 57). Osmanlılarda, medreselerin dışında Tekke ve Zaviyeler de önemli eğitim kurumları arasında yer almaktadır. Tekke ve Zaviyelerde, ruhun



terbiyesi eğitimi verilirdi. Burada sabır, cömertlik, takva ve tevekkül gibi değerler başat olarak öğretilirdi (Gençcan, 2006, s. 78).

Tanzimat dönemine gelindiğinde ise, Osmanlı İmparatorluğunun yapısında hemen hemen her alanında Batı'yı örnek alan yenilik hareketleri baş göstermiştir (Gençcan, 2006, s. 85). Bu yenilik ve modernleşme hareketleri çeşitli kurumlarda değişikliğe sebep olmuştur. Değişiklik eğitim kurumlarında da olmuştur. Medreseler ihtişamını Batı tarzında açılan okullara bırakmıştır. Bu durumun doğal olarak eğitim ve öğretime yön veren dinin, işlevini yitirmesine yol açmıştır. Din temel alınarak verilen ahlak eğitimi de ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Ağırakça, 2012, s. 472). Tanzimat döneminde sıbyan mekteplerinde, rüştiyelerde ve idadilerde ahlak adlı bir ders okutulmaya başlandı ve doğal olarak da bu dersin okutulması için ahlak kitapları yazılmaya başlandı (Katılmış, 2010, s. 118). Bu ders kitaplarında ahlak, teoriden çok pratik olarak ele alınmış ve işlenmiştir. Ahlak'ın yaparak yaşayarak öğrenilmesi üzerinde durulmuştur (Kaya, 2012, s. 322).

Osmanlı İmparatorluğu parçalanıp yerine Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra birçok alanda inkılâplara gidilmiştir. Bu inkılâpların sonucunda Türk toplumunun, sosyal, siyasal ve kültürel yapısında değişmeler ve gelişmeler olmuştur (Şahin, 2013, s. 19). Yapılan bunca değişikliğin gelecekte yetişen Türk nesli tarafından benimsenip devam ettirilebilmesi ve cumhuriyetin gerektirdiklerini benimseyen neslin yetişmesi cumhuriyet dönemi eğitiminin temel amacı olmuştur. Bu amaç günümüz Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan genel amacı da teşkil etmektedir. 1739 sayılı MEB temel kanununda yer alan 2. Maddenin 1.2. ve 3. alt maddeleri şu şekildedir:

*1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, 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, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

2. *Beden, zihin, ahlak, 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. *İlgi, 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* (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, 2005).

Özetle; 1739 sayılı MEB Temel Kanununu 2. Maddesinin 1. alt maddesinde, milli ahlaki ve kültürel değerleri benimsemek, ailesini, vatanını ve milletini korumak ve sevmek, çalışmak, insan haklarına saygılı olmak, demokratik değerlere sahip olmak ve sorumluluk; 2. alt maddede, kişilik ve karakteri sağlam olmak, geniş bir dünya görüşüne sahip olmak, insan haklarına saygılı, sorumluluk ve çalışkanlık ve 3. alt maddede ise, birlikte çalışmak, toplumun ve bireyin huzuruna katkı sağlamak gibi değerlerin olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kanunda ifade edilenler, değerler eğitimine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, yaklaşık olarak 2400 yıl öncesinde kurulan Asya Hunlarından başlayarak günümüz Türkiye Cumhuriyetine kadar geçen süreçte kurulmuş ve yıkılmış tüm Türk devletlerinde ahlak, değerler ve değerler eğitiminden bahsetmek mümkündür.

#### **2.4.2. Değerler Eğitiminin Felsefi Dayanakları**

İnsan düşünen bir varlıktır. Düşünme becerisi de, insanın en önemli özellikleri arasında yer almaktadır. İnsan, bu düşünme becerisini kullanarak çeşitli felsefi kuram ve düşünceler geliştirmiştir (Tozlu, 1997, s. 20). Felsefe'nin çıkış gerekçesi, insanın düşünce ve davranışının anlamını bulmaya çalışması ve düşüncelerini organize etme isteğinden doğmuştur (Kneller, 1964, s. 2). Aristoteles felsefeyi, "*var oluşun ilkelerini ve temellerini sorgulayan bir bilim*" şeklinde tanımlamıştır (Kale, 2009, s. 4). Felsefe üzerinde çalışmalar yapan Gutek (2006, s. 2) ise felsefeyi, insanın evrenle ve evrenin insanla ilişkisi üstünde sistematik, derinlemesine ve spekülatif düşünmesi sonucu ortaya çıkan bir disiplin şeklinde

tanımlamıştır. Kneller (1964, s. 1) de felsefeyi, evrende var olan her şey üzerinde sistemli ve kapsamlı olarak düşünmek şeklinde tanımlar.

Felsefe, birçok alanla ilgilenmektedir. Bu alanlardan bazıları, varlık, bilgi, ahlak, estetik olarak sıralanabilir. Değer de felsefenin ilgilendiği alanlardan bir tanesidir. Felsefede değerlerin oluşturduğu alan aksiyolojidir (Kneller, 1964, s. 210). Aksiyoloji: iyilik, güzellik ve maneviyat gibi değerler üzerinde çalışır (Seyyar, 2007, s. 221). Diğer bir ifadeyle aksiyoloji, insanlar tarafından oluşturulmuş bütün değerleri inceler (Üstüner, 2005, s. 96). Günümüz anlamında kullanılsa bile değer problemi üzerinde ilkçağdan beri birçok filozof görüş belirtmiştir (Karakaya, 2007, s. 204). Değerler, insan davranışlarının temelinde yatan sebep olmasından dolayı değerlere dair filozoflar arasında bir uzlaşının olmadığı görülmektedir. Bu durum değerlere dair değişik sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunlardan bazıları Kneller'e (1964, s. 13-14) göre aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Değerlerin objektif veya sübjektif olduğuna dair sorun:

Objektif değerler, insandan insana değişiklik göstermez. İnsanın kendi arzu ve isteklerine göre şekil almazlar. Onlar evrenin kendi gerçeğinden kaynaklanırlar. Objektif değer, bütün insanlar için vardır. İnsanların kendi kişisel isteklerinden bağımsızdırlar. Bu görüştekiler, eğitimi objektif değer olarak kabul ederler. Öbür taraftan sübjektif değer, kişisel isteklere yöneliktirler. Bir şeyin değerli olması, o şeyin istenmesine bağlıdır. Yani bir şey isteniyorsa değerlidir. Onu biz istediğimiz için değerli olmuştur.

2. Değerlerin sürekli ya da değiştiği ile ilgili sorun:

Değerler, kesin ya da değişebilir olarak ele alınabilmektedir. Kesin olarak ele alınan bir değer sürekli bir değerdir. Sürekli değerler, dünyanın öznelliğinden kaynaklanır ve gerçeği yansıtır. Nesilden nesile ve toplumdan topluma değişiklik göstermez. Değişen değerler ise, insanın ihtiyaçlarından kaynaklanır. Bu değerler, insanın gündelik yaşamdan elde ettikleri tecrübeler sonucu doğmuşlardır. Yaşanılan zaman dilimi içinde var olurlar.

3. Değerlerin hiyerarşisi ile ilgili sorun:

Değerler, bazı toplumlarda –o toplumun inanç ve ihtiyacına göre- farklı olarak sıralanmaktadır. Bazı toplumlar dini değerleri öncelikli sıraya koyarken bazı toplumlar estetik değerleri ön sıraya koymaktadır. Filozoflar, değerlerin

hıyerarşisinin toplumdan topluma değişebileceğini ortak görüşle kabul etmektedirler. nk toplumların ihtiyaç ve inançları farklılık gösterir.

Antik Yunan felsefesinde ikinci dönem filozoflarından olan Sokrates, insan ve ahlak problemleri üzerinde duran önemli bir filozoftur. Sokrates göre gerçek bilgi, insanın kendini bilmesidir. İnsan kendini bildiği ölçüde var olan bilgisi değerli olur (Zeller, 2001, s. 113). İlk ağda Platon ilk defa iyilik, erdem, doğruluk ve cesaret gibi değerlerden bahsetmiştir. Platon'a göre ahlakın anlamı, doğadaki ve nesnelerdeki düzenden gelir. Platon, Sokrates, Bentham ve Kant'a göre ahlaki davranışların amacı, evrensel ahlak yasalarına göre hareket etmektir. Demokritos ise ahlakın amacını, ölçülü ve mutlu olmak şeklinde açıklamıştır (Kale, 2009, s. 97-102). Aristoteles'e göre insanın gösterdiği her davranışın amacı mutlu olmayı sağlamaktır. İnsanın gösterdiği davranış ne kadar mkemmел olursa, insan için o derece iyidir. İnsan için iyi olan da erdem sayesinde kazanılır. Bu yüzden insan iyiye erdem yoluyla ulaşır (Zeller, 2001, s. 231-232). Sokrates'e göre kötülük yapmak insanı mutsuz kılar, iyilik yapmak da insanı mutlu eder. Dolayısı ile hiç kimse kendini mutsuz etmek için kötülük yapmaz (Zeller, 2001, s. 151). Ahlaklı olmayan eylemleri önlemenin yolu insanlara mantıksal düşünceyi açıklamaktan geçer. Bu yüzden Sokrates, ğrencisi olan Platon'a iyinin bilgisi olan erdemi öğretmiştir. Sokrates'e göre eğitimin amacı, insanları felsefi düşünmeye yönlendirmektir. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilerine, erdemın anlamı nedir?, adalet ne demektir?, ölüyü kaçırmamak nedir? gibi sorular yönelterek onları felsefi düşünmeye sevk etmiştir (Arthur, 2008, s. 80). İnsan dünyaya iyi olarak gelir. Ama yaşadığı ortam ve kişilerden etkilenecek ahlaki olmayan eylem ve huyları kazanabilmektedir. Değer, felsefenin merkezinde yer alan konulardan biridir. Değerler, öğrenilebilen olgulardır. İnsanın doğuştan getirdiği bu iyi huylarını gelecekte devam ettirebilmesi için değerler eğitimi ve ahlak eğitimi alması gerekir. nk ahlak eğitimi insana, iyi ile kötüyü ve etik ile etik olmayan davranışı ayırt edebilecek yetiler kazandırır. Ahlak eğitimi ayrıca iyi ile kötü arasında, etik ile etik olmayan davranış arasında ayırt edici standartlar koyar; eğer bu standartlar belirlenmezse öğretmenlerin elinden çok şey gelmez (Power, 1982, s. 229). Bahsedilen standartların oluşturulmasında felsefe önemli bir görev taşımaktadır. nk benimsenen felsefe, benimsenecek olan değerlerin neler olması gerektiği hakkında belirleyici olmaktadır.

### 2.4.3.Değerler Eğitiminin Psikolojik Dayanakları

Değerler eğitiminin psikolojik dayanakları, psikoloji bilimine dayanmaktadır. Psikolojinin en kaba şekilde tanımı, insan ve hayvan davranışlarını ve zihinsel süreçlerini inceleyen bilim dalıdır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995, s. 16). Tanımda yer alan insan davranışlarını ve zihinsel süreçlerini inceler, cümlesinden değerler ve ahlakın da psikolojinin inceleme alanına girdiği görülebilir (Güngör, 1993, s. 15). Psikoloji, insanlara hangi bilginin en iyi yolla ve en kısa sürede nasıl öğretileceği konusunda ilgilendir. Dolayısı ile değerler eğitiminin en iyi ve ne şekilde yapılacağı konusunda doğrudan ilgilendir. Çocuğun hangi ahlaki gelişim döneminde olduğunun bilinmesi, değerler eğitiminin de etkili bir şekilde yapılmasını sağlayacaktır. Bu sebeple, Değer konusunda ve ya Ahlak konusunda ilgili farklı teoriler geliştirilmiştir. Bu teoriler, çocukların gelişim evreleri üzerine kurulmuştur. Psikanalitik teori, sosyal öğrenme teorisi, davranışçı teori ve bilişsel teori Ahlak gelişimiyle ilgili ortaya çıkan teorilerdir. Bu teoriler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

- **Psikanalitik ahlak teorisi**

Sigmund Freud tarafından ortaya atılmış bu teori, id, ego ve süperego arasındaki ilişkiye dayanır. Ahlak gelişimi, kötü istekleri temsil eden id ile, iyi istekleri temsil eden süperego arasındaki çatışma ve bu çatışma arasında denge vazifesini gören ve yönetici konumda olan ego arasındaki ilişkiden oluşur (Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s. 118).

Freud, ahlaki gelişimin kişilik gelişimle paralellik gösterdiğini ve psikoseksüel dönemlerden geçerek oluştuğunu söyler. Ahlak çocukta, süperegonun gelişmesiyle başlar (Çileli, 1986, s. 15). Süperego, toplumsal kuralları kişiliğin bir parçası haline getirir. Bu sayede kişi, tek başına kaldığında da kendi kendini gözlemler ve ahlak kurallarına uyar. Freud, ahlak gelişiminin fallik dönemde kazanıldığını ve bu dönemin ahlakın kazanılmasında önemli olduğunu söyler (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 248-249). Çocuk, kendine model aldığı kişinin ahlakını da alır. Erkek çocuk babalarını, kız çocuklar da annelerini örnek alarak ahlak kuralları geliştirir. Böylece çocuklar anne ve babalarının benimsemiş oldukları kuralları benimser (Güngör, 1993, s. 40). Çocuk daha sonra, yakın arkadaşları ve öğretmenlerinden ahlak kuralları öğrenerek

toplumsal kurallar geliştirir (Aydın, 2003, s. 94). Çocuk, süperegoyu kullanarak anne ve babasının tutum ve davranışlarını kazandığı gibi toplumun işleyen sistemini de öğrenmiş olur (Çileli, 1986, s. 16, Güngör, 1993, s. 40). Anlatılanlarda ifade edildiği gibi Freud'un teorisinde çocuğun ahlaki gelişiminde, model alma ve sosyal etkileşim önemli bir yer tutmaktadır.

- **Sosyal öğrenme teorisi**

Sosyal öğrenme yaklaşımının kurucusu A. Bandura'ya göre, gözlem yapma, taklit etme ve model alma yoluyla ahlaki davranışlar kazanılmaktadır (Akbaba, 2009, s. 172). Model alma yoluyla çocuk, gözlemlendiği ve yahut örnek aldığı bir kişinin davranışlarını taklit ederek öğrenmektedir (Ülgen, 1997, s. 115). İşte bu yüzden sosyal öğrenmede ahlak, gözlem ve taklit yoluyla kazanılır (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002, s. 106). Bu yaklaşımda çocuk, ilk başta ailesi ve yakın çevresinde bulunan kişilerin daha sonra ise okul ve öğretmenlerinin davranışlarını model alarak ve bu davranışları taklit ederek ahlak gelişimini kazanmaya çalışır (Akbaba, 2009, s. 172). Ayrıca bu yaklaşım, bireyin içinde yaşadığı toplumun öne çıkan ahlak ilkelerini ve değerlerini benimsediği (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002, s. 106) görüşündedir.

- **Davranışçı öğrenme teorisi**

Bu öğrenme kuramına göre bireyin ahlak gelişimi ödül-ceza ilişkisine dayanmaktadır. Bireyin gösterdiği ahlaki davranış eğer çevresi tarafından ödüllendirirse birey bu davranışı göstermeye devam eder, tersi durumda ise birey bu davranışı göstermeyecektir. Bu yüzden pekiştirme davranışçı kurama göre, ahlak gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Akbaba, 2009, s. 171). Bu yaklaşıma göre birey, ahlak kurallarını oluştururken çevresinden gelen tepkiler belirleyici bir faktör olmaktadır.

- **Bilişsel öğrenme teorisi**

Bu gelişim kuramı, bireyin ahlak gelişiminin zihinsel gelişimi ile paralellik taşıdığı görüşündedir. Yani bireyin zihinsel gelişimi, bilişsel gelişimini etkiler. Dolaysı ile ahlak gelişimi de zihinsel gelişimle doğru orantılı bir şekilde gelişir (Erden ve Akman, 1997, s. 102). Ahlak gelişimi, bireyin bilişsel gelişimi ile doğru orantılıdır (Aydın, 2001, Seçer, 2002). Ahlak gelişimini, bilişsel gelişim içinde inceleyen iki kuramcı vardır: Piaget ve Kohlberg. Bu kuramcıların ortaya koydukları kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

#### **A. Jean Piaget Ahlak Gelişimi**

Piaget, çocukların nasıl öğrendikleri üzerinde incelemeler yapan ilk psikologlardandır. Piaget ahlak kuramını oluştururken, çocukların kuralları nasıl anladıkları ve kurallara nasıl tepki verdiklerini incelemiş ve kuramını oluşturmuştur. Piaget, çocukların ahlaki gelişimleri ile bilişsel gelişimleri arasında bağ olabileceği görüşündedir (Senemoğlu, 1997; Schofield, 1982). Piaget'e göre çocukta ahlak gelişimi 6 yaşından itibaren başlar (Senemoğlu, 1997) ve bu dönemden önce ahlak gelişimi yoktur. Çünkü çocukta bu yaştan önce kural kavramının gelişmediğini söylemektedir. Piaget, oluşturduğu ahlak kuramını iki evrede inceler (Senemoğlu, 1997; Seçer, 2002; Çileli, 1986; Özbay, 2004).

- **Dış kurallara bağlı dönem (Ahlaki bağımlılık):**

Bu dönemi Piaget, 6-12 yaş arasında ele alıp incelemiştir. Bu dönem, çocuklarda beliren ilk ahlaki evredir. Kurallar bu dönemde önemlidir ve değiştirilemezler. Kurallara uymayanlar suç işlemiştir ve cezalandırılmaları gerekir. Otoriteye, kayıtsız ve şartsız itaat edilir. Davranışın temelinde yatan niyete bakılmaz. Ahlaki değerlendirmeler, davranışın sonuçlarına göre değerlendirilir.

- **Özerk Dönem (Bağımsız dönem):**

Soyut işlemler dönemine tekabül eden bu evre, Piaget tarafından 12 yaş ve üstünde gerçekleştirildiği söylenir. Bu evre 12 ve üstü yaşı kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun çevresi, sürekli artan akran çevresiyle sarıldır. Çocuk çevresinde yer alan akran gruplarının benimsemiş oldukları ahlaki değerleri öğrenir ve daha önce geliştirmiş olduğu ahlaki değerlerinde değişikliğe gider. Çocuklar, kuralların ve yasaların insanlar tarafından oluşturulduğunu anlar. Dolayısı ile kişi, bir yetişkin tavrıyla kuralları benimser ve kuralların devam etmesini sağlamaya çalışır. Bu evrede ilk evreden farklı olarak çocuk, davranışın temelinde yatan sebeplere de dikkat ederek ahlaki değerlerini oluşturur. Bu evrede artık önemli olan, davranışın sonucundan ziyade davranışın temelinde yatan düşüncedir. Bu dönemde çocuk, akran grupları ile işbirliği yaparak ahlak anlayışını eşitlik ve saygı üzerine kurar ve sürdürür (Lapsley, 2006, s. 43).

## **B. Lawrence Kohlberg Ahlak Gelişimi**

Lawrence Kohlberg, Piaget'in ahlak kuramını geliştirerek kendi ahlak kuramını oluşturmuştur (Seçer, 2002). Yani Kohlberg'in ahlak kuramı, Piaget'in ahlak kuramı üzerine kurulmuştur. Ancak Kohlberg kuramını oluştururken Piaget gibi çocukların oyunlarını izleyerek değil çocuklara içinde ahlaki ikilem barındıran örnek olaylar vererek ve çocukların bu örnek olaylara verdikleri cevapları dikkate oluşturmuştur (Senemoğlu, 1997, s. 62). Kohlberg (1969) ahlak kuramını 6 evre ve 25 tane temel ahlak kavramı üzerine kurmuştur. Bu temel ahlak kavramlarından en çok üzerinde durduğu değerler, sosyal, kişisel ve estetik değerlerdir. Öğrencilerin ahlak gelişimi aynı seviyede ve aynı şekilde ilerler (Huit, 2004). Kohlberg'in kuramı da Piaget'in kuramı gibi evrelerden oluşmakta ve bilişsel gelişimle paralel bir şekilde ilerlemektedir (Özbay, 2004). Kohlberg kuramını üç evre ve her evre altında da iki aşama olmak üzere toplamda altı aşamadan oluşturmuştur. Bu evreler; gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzeydir. Bu evreler, çocuk ve yetişkinlerin doğru veya ahlaklı davranış olarak belirttikleri durumlar ele alınarak sıralanmıştır (Senemoğlu, 1997, s. 63). Altı aşama, en düşük aşamadan ün yüksek aşamaya doğru hiyerarşi bir şekilde sıralanmıştır (Naylor ve Diem, 1987). İnsanlar ahlaki hükümlerde bulunurken, her evrede belirli ölçüt ve mantığa göre hareket ederler. Bu evreler ve temel özellikleri aşağıda verilmiştir (Savage ve Armstrong, 1996, s. 277-279).



- **1.Düzyey Gelenek öncesi düzey**

Bu düzeyde kurallar başka kişi tarafından konulmuştur. Bir otorite vardır ve bu otoriteye uyulur. Bu evre iki dönemden oluşmaktadır.

*1. Aşama: Ceza ve itaat dönemi*

Bu evrede bulunan insanlar otoritenin koyduğu kurallara uyarlar. Kurallar otorite varken uyulur, kimse görmezse ve otorite de yoksa kurallara uyulmayabilir. *Polis yoksa kırmızı ışıhta geç* gibi.

*2.Aşama: Saf çıkarıcı dönem*

Bu evrede bulunan insanlar, kendi çıkarlarına göre hareket ederler. Davranış ve eylemleri kendi çıkarları doğrultusundadır. Karşılıklı çıkara göre hareket edilir. Bu evredekiler, sen bana yardım edersen ben de sana yardım ederim görüşündeler. Örneğin, *sen bana Matematikte kopya verirsen ben de sana Türkçeden kopya veririm* gibi.

- **2.Düzyey Geleneksel düzey**

Bu düzeyde çocuk, kurallara sıkı sıkıya bağlıdır. Otorite var olsa da olmasa da çocuk kurallara uyar. Toplum içinde kabul edilen iyi ve kötü eylemlere göre hareket eder. Bu evre altında bulunan iki aşama aşağıdaki gibidir.

*3.Aşama: İyi çocuk olma(kişilerarası uyum) dönemi*

Bu dönemde bulunan insanlar, içinde yaşadıkları grubun isteklerine göre davranırlar. Böylece grubun gözüne girmeyi başarabilirler. Örneğin, *hababam sınıfındaki Ahmet'in arkadaşları için sigara içmesi* gibi.

*4.Aşama: Kanun ve düzen dönemi*

Bu dönemdeki insanlar, toplum içinde benimsenen kural, örf, adet ve geleneklere sıkı sıkıya bağlıdırlar. Kurallar ne derse öyle yapılacak görüşündeler. Örneğin, *kopya çekmezsem sınıfı geçemem, ama kopya çekmek suçtur. O zaman kopya çekmeyeceğim* gibi.

- **3.Düzyen Gelenek sonrası düzey**

Bu düzeyde de kurallar önemlidir. Ama kurallar insanların daha iyi bir hayat sürmeleri için vardır. İnsanları kısıtlayan kurallara uyulmayabilir. Bu düzeyde kurallara göre değil iyi ve kötüye göre davranılır. Bu düzeyde yer alan iki aşama aşağıdaki gibidir.

*5.Aşama: Sosyal sözleşme eğilimi*

Bu aşamada yer alan insanlar, yasalara göre hareket eder. Kişisel değerler ve değerlendirmeler önemlidir. Ortaya çıkan bir duruma uygun davranılacak kural yoksa kişisel değerlendirilmeye gidilebilir. Kanunlar ve kanunların uygulanışı eleştirilir. Kanunlar gerekli görüldüğünde değiştirilebilir.

*6.Aşama: Evrensel ahlak ilkeleri*

Bu aşama Kohlberg ahlak kuramının son aşamasıdır. Bu aşamada insanlar, tüm dünyada kabul gören ve insanlık için olan değerlere göre davranırlar. İnsanlık sevgisi, eşitlik, adalet ve demokrasi benimsenen önemli ilkelerdir. Bu dönemdeki insanlar, iyi ve kötüyü kendi değerlerine göre değerlendirirler.

İnsanların ahlaki gelişimi bu sıraya göre ilerlemektedir. Kendinden önceki aşamalardan geçmeyen kişiler bir üst aşamaya geçemezler. Yani birinci aşamayı geçmemiş bir kişi üçüncü aşamaya geçemez. Ahlaki gelişim her insan için aynı aşamada durmaz. Bir insan üçüncü aşamada durabilir, başka bir insan da beşinci aşamada. Bazı insanlarda birinci aşamadan sonra gidemeyebilir. Çok az kişi ise altıncı aşamaya varmıştır (Savage ve Armstrong, 1996). Kohlberg ahlak kuramı, gerçek davranışı gözlemlemek yerine ahlaki dışavurma ile ilgilenmesi, bulgularını tüm insanlık için genellemesi ve çok az kadınla çalışmasına rağmen kadın erkek arasında ahlaki açıdan fark yoktur demesi gibi sınırlılıklar içermektedir (Senemoğlu, 1997, s. 65). Bazen de insanların söyledikleri ile yaptıkları arasında fark olabilmektedir. Dolayısı ile sadece ikilem durumları içeren bir örnek olayın insanlara sunulması ve insanlardan örnek olay hakkında yorum alması, insanların ahlaki seviyelerinin belirlenmesi bir eksikliktir. Çünkü insanlar örnek olayda var olan ikilem durumuyla gerçek hayatta karşı karşıya kaldıklarında, söylediklerinden farklı olarak davranabilirler. Kohlberg'in ahlak kuramı belirtilen noktalarda eleştirilse de günümüzde kabul edilen en önemli ahlak teorileri arasındadır.

Sonuç olarak insanların bilişsel gelişimi, değerlerin kazanılmasında önemli ve etkili bir faktördür. Çocuklara verilecek değerler eğitimi, onların bilişsel gelişimine uygun olarak verilmelidir. Bilişsel gelişimle ilgili ortaya çıkan kuramların ilkeleri ışığında çocuklara değerler eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

#### **2.4.4. Değerler Eğitiminin Sosyolojik Dayanakları**

Toplum bilimi olarak bilinen sosyoloji, toplumsal yaşamı belirleyen kuralları ve toplum ile gruplar arasındaki ilişkiyi inceler (Giddens, 2002, s. 2). Önceleri sosyologlar, değerler eğitiminin sosyal geçerliliği olmadığı ve bilimsel açıdan ele alınamayacağını düşündükleri için değerler eğitimi incelemekten uzak durmuşlardır. Çünkü değerlerin göreceli ve öznel olduklarını düşünüyorlardı. Ancak son yıllarda değerler, sosyologların inceledikleri bir konuya dönüşmüştür (Özensel, 2003, s. 222). İnsanın doğumuyla birlikte sosyalleşme süreci de başlamıştır. Sosyalleşme de kuşaklar arasında bir bağ görevi görür (Giddens, 2002, s. 25). Toplum bu bağı eğitim sayesinde gerçekleştirir. Çünkü eğitim, istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları öğrencilere kazandırılmasında önemli bir faktördür. Bu sebeple eğitim sayesinde bireyler daha hızlı bir şekilde sosyalleşmektedirler. Sosyalleşmenin iki boyutu vardır. Birinci boyutu birey açısından, ikinci boyutu da toplum açılarından. Sosyalleşmenin bireye etkisi, kişiliğin oluşması ve gelişmesi, benlik oluşumu ve kimlik kazanımı şeklinde olmakta; toplum açısından etkisi ise, kültürün gelecek nesillere aktarımı ve yeni nesillerin topluma uyumunu sağlaması şeklinde olmaktadır (Doğan, 2011, s. 104).

Birey, toplumun benimsemiş olduğu değerlere bağlı olarak sosyalleşmektedir. Bireylerin sahip oldukları sosyal statü, aslında bireylerin toplum içinde sahip oldukları değerleri de yansıtır. Böylece bireyin toplum içindeki statüsüne bakılarak birey hakkında değer yargısı edinilebilir. Bireyin toplum içindeki açık veya kapalı olarak gösterdiği davranış, toplumun değer yargısına göre şekillenmektedir. Yani birey toplumun değer yargısına göre davranışlarını düzenlemektedir. Buradaki ölçüt toplumun değer yargısıdır. Toplumun sahip olduğu değerler sistemi veya değer yargısı, hangi davranışın iyi olduğunu ve toplumda kabul gördüğünü göstermesi bakımından bir ölçüttür. Böylece toplum, sahip olduğu değerler sistemiyle bireyin davranışları üzerinde kontrol mekanizması görevi görür. Değerler sistemi olmayan

bir toplumda bu kontrol mekanizmasından bahsetmek mümkün değildir. Değer sistemi sayesinde bir toplum başka bir topluma dönüşmekten kurtulur. Değer sisteminden yoksun toplumlar, başkalaşma ve çözülmeye müsaittirler. Öz kimliklerini ve benliklerini kaybetmeye meyillidirler. Değer yargısı sadece kontrol mekanizması değildir, ayrıca o toplum içinde kabul gören davranışların yapılması için bir güdü mekanizmasıdır (Fichter, 2002, s. 143-148). Değerler sistemi bireylerin, hedef ve nesnelerin yollarını gösteren kriterleri içerir. Böylelikle sosyal değerler, belirli sonuçların ortaya çıkmasına ve toplumsallık bakımından değişik işlevlerin oluşmasına vesile olurlar.

Fichter'e (2002, s. 150) göre sosyal değerlerin işlevleri aşağıdaki gibidir:

- *Değerler, bireyin toplum içinde –toplum tarafından sosyal rolüne bağlı olarak- sahip olduğu değerlerin ortaya çıkmasını sağlarlar. Yani bireyin kendini başkasının gözünden değerlendirme imkânı elde etmesini sağlar.*
- *Değerler, bireylerin ilgilerini, faydalı ve ehemmiyetli olan maddi kültür öğelerine yönlendirir.*
- *Değerler, bireylerin toplum içinde ideal davranış örüntülerini öğrenmelerini sağlar. Böylelikle bireylerin ilgi ve hareketlerini ideal olan davranışa yönlendirmesini sağlar.*
- *Bireylerin toplumsal rollerini seçmelerinde ve kullanmalarında kılavuz görevi görürler.*
- *Toplum tarafında kabul edilen davranışların bireyler tarafından gerçekleştirilmeleri için sosyal kontrol aracı görürler.*
- *Değerler, bireylerin toplum içinde birbirlerine yardımlaşma ve dayanışma göstermelerine yardımcı olurlar ve bu bakımdan işlevseldirler.*

İnsan yaratılışı itibariyle sosyal değerlerle donanmış bir şekilde dünyaya gelmez. Fakat insan, bu sosyal değerleri kazanabilecek becerilerle dünyaya gelir (Aruç, 2004, s. 93). Eğitim ise, kültürün nesilden nesile aktarılmasına aracılık eder. Dolayısıyla bir toplum içinde var olan kültür ve değerlerin gelecek nesillere aktarılması değerler eğitimi yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu eğitim sayesinde toplumsal düzen ve refahın yükselmesine katkı sağlanmış olur.

Toplum içinde var olan kültür ve değerler gelecek nesillere aktarılmadığı zaman toplumun ahlaki ve etik değerlerini kaybetmesi, kaçınılmaz kriz ve kaos

oluşturacaktır (Monez, 1973). Bu yüzden toplumlar, kendi değerlerini benimseyen nesiller yetiştirmek için çabalarlar. Bu çabalamayı devlet, kurumlarını kullanarak gerçekleştirmeye çalışır. Böylelikle devlet, bir taraftan toplumun devamını sağlamakta, bir taraftan da kendi devamını sağlamaya çalışmaktadır. Devlet belirtilen çabaları okul vasıtasıyla ve eğitimle gerçekleştirmektedir. Okullarda da devletin bekasını ve sahip olduğu değerleri koruyup kollayan nesiller yetiştirilmektedir. Eğitimin amacı da, kötülüğü en aza indirmek, toplumun refahını arttırmak ve böylece toplumu güvenli, mutlu ve huzurlu kılmaktır (Dodurgalı, 1995, s. 143). Eğitim ve öğretimin en önemli amacı, çocukların ahlaklı olarak yetiştirilmesidir. Bu yüzden eğitim, bir toplumun şekillenmesinde önemli bir araç olmaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri, bu istenen neslin yetiştirilebilir olması için düzenlenmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Zaten sosyal hayatın düzenlenmesi ve şekillenmesi de değerlere göre olmaktadır (Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı, 2009). Toplumun ahlaki ve etik değerlerini kaybetmemesi için etkili bir değerler eğitimine ihtiyaç vardır. Bu yüzden değerlerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Günümüz toplumları ise maddi alanda sağladıkları başarıları ne yazık ki manevi alanlara taşıyamamaktadır. Maddi alandaki bu gelişmeler manevi alanda da devam ettirilmezse belirli bir süre geçtikten sonra maddi anlamda da sorunlar baş gösterecektir. Çünkü toplumların kalkınması insanlara bağlıdır. İyi ve ahlaklı insan yetiştirilmezse iyi ve ahlaklı toplum da yetişmez (Zaim, 2012, s. 20-21).

Sonuç olarak bir medeniyetin sahip olduğu değerler, o medeniyetin yükselmesindeki veya çökmesindeki temel etkidir. Değerlerin bozulması ve yok olması başta farkına varılmayabilir ama zamanla bir toplumun yok olmasına sebep olacak bir sorun haline gelebilir. Bu yüzden toplumun huzur, refah ve devamlılığı için değerler eğitimine büyük önem verilmelidir. Bu yönüyle değerler eğitimi sosyolojik açıdan önem taşımaktadır.

## **2.5. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar**

Değerler eğitiminde çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Karakter eğitimi çalışmalarında kullanılan doğrudan öğretim ve hikâyelerden faydalanma, ahlaki gelişim çalışmalarında kullanılan ahlaki ikilem tartışması ve rol model

çalışmalarında kullanılan örtük program ve öykü yaklaşımı gibi yaklaşımlar değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımlara örnektir.

Değerler eğitiminde çeşitli yaklaşımlar kullanılmasının gerekçesi, etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirebilmektir. Senemoğlu (2004) bu konu ilgili “değerler eğitimi üzerinde yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında, sistematik olarak yapılan öğretim faaliyetinin öğrencilerin ahlaki gelişimini hızlandırdığını” ifade etmektedir. Bu ifadeye göre, değerler eğitimi üzerinde yapılan çalışmalar dikkate alınmalı ve bu çalışmaların bulgularından istifade edilmelidir.

Sinclair (2004) ise ele alınan değer ve beceriye uygun olarak değerler eğitimi yaklaşımlarının kullanılmasını önermiştir. Yani ilkökul çağındaki bir çocuğa, eğitim programı esnek ve öğretmen gerekli becerilere sahip ise değerler ile ilgili bazı konular ders programı ile bütünleştirilerek öğretim faaliyeti yapılabilir. İleriki yaşlarda değer eğitimi, ahlaki ikilem tartışması şeklinde yapılması daha uygun olabilir. Çünkü bireylerin ahlaki gelişimi tartışmadan yola çıkarak bir değeri elde etmeye daha uygudur.

Yukarıda ifade edildiği gibi değerler eğitimi, bireylerin gelişimine uygun olarak yürütülmesi esastır. Bu sebeple değerler eğitiminde çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Superka (1973) yaptığı doktora tezinde, beş tane değerler eğitimi yaklaşımı ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlar telkin etme, ahlaki gelişim, analiz, değerleri aydınlaştırma ve davranış öğrenme (Superka ve diğerleri, 1976) şeklindedir. Bu yaklaşımların öğretmenlerin yeterlilikleri açısından burada kısaca açıklanması önemli görülmektedir.

### **2.5.1. Değerleri Telkin Etmek/Aşlamak**

Blanchette tarafından 1970’te geliştirilen değerleri telkin etme yaklaşımı; öğrencilere belirli değerleri aşlamak, değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamak ve öğrencilerin sahip oldukları değerlerin değiştirilmesini sağlamayı amaç edinmiştir. Bu sayede öğrenciler, istenen değerleri kazanacak ve kendi davranışlarında sergileyecektir. Bu yaklaşımının kullanıldığı değer eğitiminde; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, ceza, oyun, benzetim ve rol oynama gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır.

Değerleri telkin etme yaklaşımının ana amacı, önceden belirlenen değerler ve değerler topluluğunu öğrencilerin zihinlerinde yer edinmesini sağlamaktır. Bunun gerçekleştirilmesi için sık sık vurgular ve tekrarlarla, davranışçı eğitim yaklaşımının ilkelerini kullanmak gerekir. Ortaya çıkması istenen davranışlar ödüllendirilir, istenmeyen davranışlar cezalandırılır (Naylor ve Diem, 1987). Bu yaklaşımın amacı “*okul ve toplum tarafından istenilen değerleri daha fazla yansıtmaları için öğrencilerin değerlerini geliştirmek ve korumak*” şeklinde açıklanmıştır (Hunt, 1981, s. 14).

Değerleri telkin yoluyla açıklama yaklaşımında ders araç gereçlerin seçimi ve yardımcı kaynakların kullanıldığı etkinlikler, kazandırılması çalışılan değerleri ve davranışları net bir biçimde açıklama ve pekiştirme şeklinde temellendirilmiş olması gerekir (Naylor ve Diem, 1987).

Değerler eğitiminde telkin etme yaklaşımını kullanan pek çok eğitimcinin izlenimleri değerlerin, sosyal veya kültürel olarak kabul edilmiş standartlar ve davranış kuralları oldukları şeklindedir. Bu yüzden değerler eğitiminde öğrencinin değerlendirilmesi, toplum tarafından sosyal ve kültürel hayatta kabul edilen standart ve kurallara ne ölçüde uygun davrandığına bakılarak yapılır. Öğrenciler bu değerleri kendi değerleriyle bütünleştirerek var olan değerlerini devam ettirir ve uygun olmayan değerlerini de değiştirmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler, insanın işlenebileceğini, yani insanın edilgen bir pozisyonda olduğu ve insana kazandırılacak davranışların dışarıdan kazandırıldığını savunurlar. Bu yüzden insanları bir şeyin başlatıcısı ve üreticisi değil, o şeyi dönüştüren ve çeviren bir yapıda olduğunu kabul ederler (Huit, 2004). Kısaca değerler eğitiminde telkin yaklaşımının ilkeleri, davranışçı öğrenme yaklaşımının ilkeleriyle örtüşmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Sonuç olarak bu yaklaşım davranışçı öğrenme kuramının ilkelerini kullanarak öğrencilerde değer geliştirilmesini temel alır. Bununla beraber kazandırılması çalışılan değerler, değerleri telkin yoluyla kazandırmak geleneksel bir yaklaşım tarzıdır denilebilir.

### **2.5.2. Değerleri Açıklama (Values Clarification)**

Değerleri açıklama yaklaşımı, hümanizmden doğan teori ve düşüncelerin uygulanmaya başlanmasıyla doğan insancıl psikoloji ve insancıl öğretim faaliyetinden ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım değerler eğitiminde önemli bir boyut teşkil etmektedir. Bu yaklaşımın esası, bireyin kendi yaşamında önemli olanı bireyin kararıyla almasına dayanır. Diğer bir deyişle birey, hayatı için önemli olan değeri kendisi belirler. Değerleri açıklama yaklaşımı, Louis Raths, Merrill Harmin ve Sidney Simon tarafından geliştirilmiştir (Raths, Harmin ve Simon 1978, Akt: Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu yaklaşım yedi temel aşamaya dayandırılmış bir değerler eğitimi yaklaşımıdır. Bu yedi aşama Naylor ve Diem'e (1987, s. 356, akt: Akbaş, 2004, s. 65) göre aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

1. *Serbest ve bağımsız seçim yapma.*
2. *Belirlenen uygun davranışları değerlendirdikten sonra alternatifler arasından seçimler yapma.*
3. *Seçilen alternatiflerin muhtemel sonuçlarını hesaplayarak seçim yapma.*
4. *En önemli ve en değerli olduğu düşünüleni seçme.*
5. *Bağımsız ve serbest olarak seçilen değeri açıklama.*
6. *Bu değere uygun davranma.*
7. *Tekrar tekrar bu değere uygun olarak davranma.*

Bu yaklaşımın dayandığı aşamalar da gösteriyor ki öğrenciler bir davranışla karşı karşıya bırakılarak değer edinme süreci başlatılıyor. Devamında ise öğrenciler karşı karşıya kaldıkları değere yönelik davranışta bulunuyor ve bu davranışı kazanıyorlar. Yukarıdaki yedi aşama kullanılarak, öğrencilerin kendi yaşantılarını özümsemeleri sağlanmaktadır.

Bu yaklaşımda, öğrencilerin deneyimlerinden kendileri hakkında genel bilgi ve beceriler konusunda bir farkındalık oluşturulması beklenir. Öğrenciler karar verirken kendi benimsedikleri değere göre karar verirler (Leeds, 2010). Öğrenciler bu süreçte kendi değerlerini oluşturmada özgürdürler ama seçtikleri değerlerin gerekçesini açıklamalıdır (Arthur, 2003). Bu sebepten ötürü bireyler seçtikleri değerlerin içeriğinden ziyade, değerlerin oluş sürecine ilgi gösterirler (Naylor ve Diem, 1987, s. 356, akt: Akbaş, 2004, s. 65). Bu yaklaşımın önemli bir unsuru da, *öğrenciler tarafında seçilen değerler ya da ahlak konularının belirginleştirilmesi ve seçtikleriyle ilgili düşüncelerini sağlamaya çalışılmasıdır* (Kirschenbaum, 1995, Akt: Akbaş, 2004, s.65).



Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin kişisel davranışlarının, değerleri ayırma ve gerçekleştirme şekillerinin nasıl geliştiğini, akılcı düşüncenin ve duygusal bilincin değerleri ortaya çıkarmada nasıl bir etkisi olduğunu incelemektir. Diğer bir deyişle; öğrencilerin davranış ve değer oluşturup geliştirmelerine akılcı düşünce ve duygusal bilincin etkisini ortaya çıkarmak ve bunların birlikte kullanılmasına yardımcı olmaktır (Huit, 2004).

Değerleri açıklama yaklaşımı öğrencilerin, kendi tutumlarını, inançlarını ve değerlerini incelemelerini ve değer seçme ve oluşturma sürecinde kendi değerlerine uygun olarak hareket etmeyi içermektedir. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere kişisel değerlerini tanımlarken ve kendi değerlerini netleştirirken yardımcı olmaya çalışmaktır (Naylor ve Diem, 1987, s. 356, akt: Akbaş, 2004, s. 65). Bu yaklaşımın amacıyla ilgili Doğanay (2006, s. 269) *“bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, alternatifler ve olası doğurgularını inceledikten sonra özgürce kendisinin karar vermesi esastır”* der.

Değerler eğitiminde kullanılan bu yaklaşım, son yarım yüzyılda ahlak eğitiminde kullanılan en iyi yöntemlerdendir (Leeds, 2010). Bunun birkaç sebebi bulunmaktadır. Özellikle; bazı yaklaşımlara göre daha basit olması, öğrencilerin kendi açıklamaları ve değerleri kendilerinin oluşturmasının çağdaş eğitim ilkeleriyle uyuşması ve değerlerin göreceli ve sabit olmasının bu yüzden de belirli değerlerin öğrencilere aşıl原因aması gibi sebepler değerleri açıklama yaklaşımının daha fazla kullanılmasını sağlamıştır (Brady, 2010).

Sonuç olarak insancıl psikolojinin temel ilkelerinin değerler eğitiminde kullanılmasıyla doğan bu yaklaşım, öğrencilerin kendi değer anlayışlarını yine kendi seçtikleri davranışlarla oluşturmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımın amacı da, insanda değer yargılarının oluşmasının ve gelişmesinin temel sebeplerini incelemektir. Böylece insanların değerleri kazanmalarının yolu bulunarak etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirilebilir.

### **2.5.3. Değer Analizi**

Değer analizi yaklaşımı, değerler eğitiminde kullanılan diğer bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda akılcı düşünmek ve akıl yürütmek önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilere analitik düşünceyi kullanmaya ve bilimsel araştırma sürecini kullanarak değer

problemlerini çözmeye yardımcı olur (Huit, 2004). Analitik ve rasyonel düşünme merkezli bu yaklaşım, öğrencilerin değerler hakkındaki kararlarının yeterliliğine ve değer kararlarını verme sürecine dayanır (Naylor ve Diem, 1987, Akt: Akbaş, 2004, s. 65).

Değerler analizi yaklaşımının doğasında, öğrencilerin değerler ile ilgili karşılaştıkları problemler üzerinde analizler yaparak öğrencilerin değer düzeyini geliştirmek vardır. Değerleri analiz yaklaşımının kullanılmasında izlenecek birtakım aşamalar Chapin ve Messick (1999, s. 200) tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

1. *Problemin belirlenip tanımlanması,*
2. *Değerler ile ilgili soruların belirlenmesi,*
3. *Problemlerle ilgili delillerin toplanılması ve düzenlenilmesi,*
4. *Problemin çözümü için olası yolların belirlenmesi,*
5. *Her çözümün olası iyi ve kötü sonuçlarını tartışma,*
6. *Çözümler içinden uygun olan çözümün seçilmesi,*
7. *Seçilen çözüm ile ilgili uygulama yapma.*

Yukarıda da görüldüğü gibi değerleri analiz etme yaklaşımı, problem çözme yönteminin aşamalarını kullanarak ilerlemektedir. Şekil itibari ile sürece bakıldığında değerler analizi yaklaşımının, değerleri açıklama yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ama ayrıldıkları noktalar da vardır. Bu noktalar, öğrencilerin alternatiflere yönelik kanıtların oluşturulması ve bu kanıtların doğrultusunda değerlendirmelerin yapılmasıdır. Değerleri açıklama yaklaşımının aksine değerler analizi yaklaşımı vurguyu, değer kararlarının mantıki uygunluğuna yapmaktadır (Naylor ve Diem, 1987, Akt: Akbaş, 2004, s. 65).

Değerler analizi yaklaşımında kullanılan bazı öğretim yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bunlar genel itibari ile sosyal değer problemleri, kütüphane, alan araştırması, akılcı sınıf tartışmaları ve grup çalışması şeklindedir (Huit, 2004).

Değerler analizi yaklaşımının hedeflerini Metcalf (1971) ve Coombs (1971) aşağıdaki şekilde sıralamışlardır ( Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s. 74).

1. *Öğrencilere bir değer kavramını değerlendirmeyi öğretmek.*
2. *Öğrencilerin bahsi geçen değer hakkında en kalıcı yargıya ulaşmalarını sağlamak.*

3. Öğrencilere, bazı değerler hakkında değer yargısı geliştiren bir grubun üyesi haline nasıl gelebileceğini öğretmek.

Bu hedeflere bakıldığında öğrencilerin, kazanmış oldukları değeri değerlendirebilmek, bu değer hakkında kesin kanıya varmak ve bu değeri edinmiş grubun üyesi haline getirmek önemli görülmektedir.

Değerleri analiz etme yaklaşımında sonuç olarak; öğrenciler değerleri edinirken, kendilerine önerilen ve sunulan değerleri öğrenmekten ziyade, kendilerinin seçtikleri değerleri öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir.

#### **2.5.4. Ahlaki İkilem Tartışması/ Ahlaki Gelişim Yaklaşımı**

Değerler eğitiminde kullanılan başka bir yaklaşım da ahlaki ikilem tartışmasıdır. Bu yaklaşım Lawrence Kohlberg tarafından ortaya konulan ahlak gelişimi ilkelerine dayanmaktadır (Naylor ve Diem, 1987, Akt: Akbaş, 2004, s. 65). Kohlberg, bireylerin ahlaki gelişimlerinin, bilişsel gelişimleriyle paralel bir şekilde ilerlediğini temel alarak kendi ahlak gelişimini oluşturmuştur. Üç evre ve her evre altında iki aşama olmak üzere toplam altı aşamadan oluşan ahlaki gelişim kuramı, ahlaki ikilem tartışmasını kullanarak oluşturmuştur. Bu evreler bir bütünlük oluşturur. Evrensel, hiyerarşik ve yapısaldir (Doğanay, 2006).

Ahlaki ikilem tartışması yaklaşımı, içinde ahlaki ikilemler bulunan bir örnek olayın öğrencilere sunulup, öğrencilerin sunulan bu örnek olayda rol alan kişilerin yerine kendilerini koyup karar vermesine dayanan bir yaklaşımdır. Öğrenciler seçtikleri rollerin ve verdikleri kararların nedenlerini de açıkça ifade ederler (Ling ve Stephenson, 1998). Bu şekilde ahlaki ikilem yoluyla bireylerin ahlaki evreleri saptanmış olur (Naylor ve Diem, 1987, Akt: Akbaş, 2004, s. 65).

Kohlberg, bireylerin ve toplumun ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla *adil topluluk okullarını* kurmuştur. Bu sayede öğrencilerin ahlaki akıl yürütme becerilerini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu okulun temelinde adalet, eşitlik ve demokrasi vardır. Bu okulda kararlar ve tutumlar ahlaki tartışmalar ve katılımlı proje grupları yoluyla belirlenmiştir. Kohlberg, öğrencilere ahlaki ikilem içeren örnek olaylar sunarak onların değer yargılarını belirlemeye çalışmıştır (Yüksel, 2005).

Bu yaklaşım, öğrencileri ahlaki düşünür olarak ele alır (Lickona, 1991). Bu yüzden iyi bir öğretmen, öğrenciler için ortamlar oluşturarak onların alternatif kararlar almalarına, aldıkları kararlara gerekçeler göstermelerine ve kararların sonucu hakkında düşünmelerine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin ahlaki gelişimleri için hayati unsurlar vardır. Tartışma, karar verme, özgür davranma ve çevrenin desteği bu hayati unsurlardandır (Ellis, 2007).

Bu yaklaşımda öğretmenlerin rolü önemlidir. Öğrencilerin ahlaki problemleri çözerken onların akıl yürütmelerine yardımcı olmak ve öğrencilerin ahlaki evrelerinin gelişimlerine uygun olacak şekilde çevrenin düzenlenmesini sağlamak bu önemli rollerdendir (Leming, 2010). Bunların dışında Galbraith ve Joones'e (1976, Akt: Keskin, 2008.) göre öğretmenlerin ahlaki ikilem tartışmasında idarenin ve tartışma ortamının düzenlenmesinde dikkat etmeleri gereken bazı yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterlilikler; ahlaki ikilem, iki zıt durumu içermeli, aynı duruma uygun farklı kişiler arasında farklı düşünmeyi sağlayacak yapıda olmalı, tartışmanın ahlaki düşünme üzerinde yürümesini sağlayacak bir liderin olması ve özgürce düşünmeyi sağlayacak bir sınıf ortamının olmasını sağlamak şeklinde sıralanabilir.

Bu yeterlikler sağlandığı takdirde ahlaki ikilem tartışmasının sınıfta kullanılması öğrencilerin kendilerine göre doğru davranışı seçmelerine ve uygulamalarına yardımcı olacaktır. Bu yardım öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin olumlu yönde gelişmesine hizmet edecektir (Gander ve Gardiner, 1993, Akt: Katılmış, 2010, s. 46).

Ahlaki ikilem tartışmasının uygulanması bazı aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar Savage ve Armstrong'a (1996, Akt. Katılmış, 2010, s. 219.) göre aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

1. *Ahlaki ikilemi içeren bir girişle başlanması,*
2. *Öğrencilerden, ikilem hakkında geçici cevapların alınması,*
3. *Grupların oluşturulması ve küçük gruplardan cevapların nedeninin tartışılması,*
4. *Tüm gruplarda ortaya çıkan görüşlerin sebeplerinin tartışılması,*
5. *Sınıftaki herkesin görüşlerini belirtmesi ve bu görüşlerinin sebeplerini belirterek tartışmanın bitirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir*

Bu aşamalar, ahlaki ikilem tartışmasının uygulama basamaklarını göstermektedir. Bu basamaklara bakıldığında, girişin ahlaki ikilemi içeren bir olayla

yapılması ve devamında ir tartışma ortamının oluşturulması önemlidir. En sonunda öğrenciler tartışarak kazandırılmak istenen değer ortaya çıkar.

Ahlaki ikilem tartışması yaklaşımı üzerine eğitim bilimciler tarafından açık ve yüksek nitelikli araştırmalar yapılmasına rağmen, çoğu okulda hak ettiği kabulü görememiştir. Bu durumun sebebi, bu yaklaşımın uygulamasının zorluğu ve öğretmenlerin karışık gelişimsel anlayışlar geliştirmelerini gerektirmesi olarak söylenebilir (Leming, 2010). Diğer bir sebep de, Öğretmenler tarafında oluşturulan örnek olayın kesin bir şekilde öğrencilerin evresini belirtememesi ve öğretmenlerden zaman ve uzmanlık isteyen karışık tanımlamalar gerektirmesidir (Brady, 2010).

Sonuç olarak ahlaki ikilem tartışması öğrencilere kazandırılmak istenen değer, içinde ahlaki ikilemi barındıran bir örnek olayın öğrencilere sunumunu ve devamında öğrencilerin bu örnek olay üzerinde tartışarak kazandırılmak istenen değere ulaşmalarını sağlamaya yarayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, genel itibari ile öğrencilere değerleri kazandırmak için uygun ve etkili bir yaklaşım olmasının yanında, fazla zaman alması ve uzmanlık gerektiren bir yaklaşım olması sebebiyle okullarda fazla tercih edilmemektedir.

### **2.5.5. Örtük Program Yaklaşımı**

Örtük program kavramından ilk olarak 1968 yılında bahsedilmiştir. Örtük programın temelini oluşturan görüşler ise 20.yüzyılın başlarında ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Örtük programlar resmi programa yer almayan ancak okulun ve sınıfın ortamından ve öğretmenlerin tutumlarında anlaşılan yazılı olmayan programlardır (Yüksel, 2004). Örtük program kavramı, ders dışı etkinlikleri de kapsayan çok geniş bir kavramdır. Bu programın en önemli özelliği yazılı olmamasıdır. Yazılı olmadığı için kavramın geniş olma özelliği bulunmaktadır. Kavramın geniş olma özelliği ise; okul personellerinin davranışları, tutumları, değer yargıları, okul iklimi, değerleri, okul ortamının öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşime katkısı ve kültürel tutum ve inanışlar gibi etkenlerden gelmektedir (Tezcan, 2003).

Örtük program, sınıflarda ve okullarda çoğu kez farkına varılamayan ama öğrenme sürecine entegre olmuş, istenilerek verilmeyen bilgi, değer, tutum ve inançların tümüdür (Horn, 2003, Sarı, 2007). Örtük program Meighan'ın (1981, s.

52) ifadesiyle “eğitim esnasında yasal müfredata ek olarak öğrenilen tüm şeylerdir”. Bu ifade, örtük programın yasal boyutu dışında kalan bütün öğrenme, öğretme ve yaşantıları kapsamaktadır. Bu tanımlamaların dışında örtük programı tanımlayanlar da vardır. Bu duruma bakıldığında örtük programın ortak bir tanımının olmadığı yorumu yapılabilir.

Yazılı olmayan bu program, değerlerin kazanımında yazılı programdan daha etkili olabilmektedir. Bu yönüyle okul idarecilerin ve öğretmenlerin, örtük programın önemini farkında olmaları gerekmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Örtük program savunucusu birçok eğitimci, değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi sürecinde öğrencilerin değerleri elde ederken örtük programın yazılı programdan daha etkili olduğunu savunurlar. Bu yüzden değerler kazandırılmaya çalışılırken bir program veya ders şeklinde okutulmasına karşı çıkmaktadırlar. Bu eğitim bilimciler göre değerlerin kazandırılmasında örtük program daha işlevseldir. Örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisi, resmi programın etkisinden daha fazla olduğu ileri sürülmektedir (Yüksel, 2004, Doğanay, 2006).

Resmi program istediği kadar mükemmel hazırlansın okulda öğretmenler tarafından uygulandığı kadar etkili olmaktadır. Bu açıdan örtük program, resmi programın uygulama sırasında devreye girmektedir. Resmi programa dâhil edilen dersler değerler eğitimde teoride işe yarayabilir, ama değerler eğitiminin etkili olarak yapılması ancak örtük programın net bir şekilde tespit edilmesiyle mümkün olabilir. Ahlak dersleri ile örtük program arasında farklılık olursa verilen ahlak bilgisi eğitiminin amacına ulaşması zorlaşacaktır. Örneğin; yalan söylemenin doğru olmadığını anlatan bir öğretmenin sınıfta yalan söylemesi, bu öğretmenin vereceği eğitimin amacına ulaşmasını zorlaştıracaktır (Yüksel, 2005).

Sonuç olarak örtük program, resmi program dâhilinde tanımlanmamıştır. Ancak örtük program, resmi program dışındadır ve okul kültüründen, öğretmen davranışlarından ve yönetici tutumlarından etkilenmektedir. Bu yüzden okulda verilecek değerler eğitiminin okul iklimi, yönetici ve öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

Genel olarak değerler eğitiminde kullanılan ve yukarıda açıklanan bu yaklaşımlardan hareketle değerlerin öğretilmesiyle ilgili öğretmenlerin nitelikleri bulunmaktadır. Bu nitelikler, belirlenen sevgi, saygı, hoşgörü, misafirperverlik gibi

bir değeri yukarıda açıklanan yaklaşımlar kullanılarak öğrencilere belirli etkinliklerle kazandırmak şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlerden burada yapmaları beklenen, bahsi geçen değeri bu yaklaşımlardan herhangi birini kullanarak öğrencilere kazandırmaktır.

## **2.6. Sınıf öğretmenliğinde Değerler Eğitimi**

Sınıf öğretmenleri, birden çok dersin okutulmasından sorumludur. Bu yönüyle diğer öğretmenliklerden ayrılmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin dersleri okuturken çeşitli stratejiler geliştirmelerine neden olmaktadır. Sınıf öğretmenleri tek bir disiplinin öğretiminden sorumlu olmadıkları için disiplinler arası ve disiplinlere göre öğretim yapmak zorundadırlar. Bu yönüyle sınıf öğretmenleri, disiplinlerarası öğretim yapma yeterliliğine sahip olmalıdırlar (MEB TTKB, 2008).

Her bir disiplin kendi alanına özgü değerleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri sorumlu oldukları disiplinin kendine ait olan değerleri öğretmek zorundadır. Bu yüzden sınıf öğretmenleri, birçok disiplin içerisinde yer alan değerlerin eğitimini yapmalıdırlar. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin, öğretiminden sorumlu oldukları dersler ve bu derslerde yer alan değerlere yer verilmiştir.

### **2.6.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Değerler**

Hayat bilgisi programında değerler ifadesine doğrudan ver verilmezken, programda yer alan *kişisel nitelikler* başlığı programda dolaylı olarak değerlerin varlığını göstermektedir. Burada bahsedilen kişisel nitelikler, program muhtevasında ve öğretim-öğrenme sürecinde beceriler ve değerler kavramlarının yerine kullanılmıştır. Bu kişisel nitelikler; kendini tanıma, duygularının farkında olma, kendisi ile barışık olma gibi öz saygı değerler; güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme gibi öz güven değerler; görgü kurallarına uyma, arkadaşlara cesaret verme gibi toplumsal değerler; isteklerini erteleme, duyguları kontrol etme gibi sabır değeri; herkesi olduğu gibi kabul etme gibi hoşgörü değeri; ülkeyi sevme, doğayı sevme gibi sevgi değeri; kendine saygı duyma, bayrağı ve büyüklere saygı gibi saygı değeri; barış değeri; dürüstlük değeri; adalet değeri; vatanseverlik değeri ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi nitelikler, değerlerin yerine kullanılarak bahsedilmiştir.

Programda yer alan bu kişisel niteliklerin hangi kazanımlarla ne zaman verileceği ünitelendirilmiş yıllık planda verilmiştir. Her kazanım ve etkinlik örnekleri ve açıklamaların verildiği ünitelendirilmiş yıllık planda, işlenecek olan kazanım ile ilgili olan nitelik açıkça belirtilmiştir (MEB Hayat Bilgisi Dersi 1,2,3. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, , 2014)

Ayrıca hayat bilgisi programı vizyonunda yer alan; *Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımına sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, mutlubireyler yetiştirmektir* (MEB Hayat Bilgisi Dersi 1,2,3. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2014) ifadeler değerler eğitimine işaret etmektedir.

### **2.6.2. Sosyal Bilgiler Dersi Programında Değerler**

Sosyal bilgiler öğretim programında değerler açıkça ifade edilmiş ve tanımlanmıştır. Bu programa göre değer, herhangi bir toplumunun veya grubun işleyişini, birliğini, beraberliğini ve devamını sağlamayı ve sürdürmeyi gerekli kılan ve üyelerinin çoğunluğu tarafından kabul gören doğru davranış, kural ve normlar şeklinde ifade edilmiştir (Güven, 2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, hoşgörülük, dürüstlük, estetik, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, saygı, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklindedir. Sosyal bilgiler programında, 4 ve 5. Sınıflar için aynı öğrenme başlığı altında ve her öğrenme alanı için “doğrudan verilecek değerler” ifadesi belirtilmektedir (Güven, 2013). Ayrıca programda işlenen öğrenme ünitesiyle ilgili olan değerler doğrudan verilecek değer şeklinde belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programının vizyonundan değerler eğitimi ile ilgili bilgiler edinmek mümkündür. Programın vizyonu (MEB Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2014, Bölüm, 3, s.1 )

*21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre*



*yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin, bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir, şeklindedir.*

Sosyal bilgiler öğretim programının vizyonu da değerler eğitiminden açıkça bahsetmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında değerler eğitimine doğrudan yer verildiğini yukarıda bahsetmiştik. Ayrıca bu programda, değerler eğitimi ayrıntılı olarak ele alınmasının yanında değerler eğitimi yaklaşımlarıyla ilgili bilgi ve etkinliklerden bahsedilmiştir (MEB Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2014).

4 ve 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konular ve bu konularda doğrudan verilecek değerler Tablo 1. de verilmiştir.

**Tablo 1:4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanları Ve Sınıflara Göre Doğrudan Verilecek Değerler.**

<b>Öğrenme alanı</b>	<b>4.sınıf doğrudan verilecek değerler</b>	<b>5.sınıf doğrudan verilecek değerler</b>
Birey ve Toplum	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü	Sorumluluk
Kültür ve Miras	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, vatanseverlik	Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğa sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Temizlik ve Sağlıklı olmaya önem verme	Çalışkanlık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik	Akademik dürüstlük
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Yardımseverlik	Dayanışma
Güç, Yönetim ve Toplum	Bağımsızlık	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
Küresel Bağlantılar	Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık

Kaynak: (MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 4–5. sınıflar, 2014).

Tablo 1.de görüldüğü gibi 4 ve 5. Sınıflarda öğrenme alanları aynı iken, bu öğrenme alanlarında doğrudan verilecek değer değişmektedir. Örneğin; 4 ve 5. Sınıfta aynı öğrenme alanı olan *Küresel Bağlantılar* ünitesinde 4. Sınıfta doğrudan verilecek değer *Misafirperverlik* iken 5. Sınıfta doğrudan verilen değer *Tarihsel Mirasa Duyarlılık* değeridir.

### 2.6.3. Türkçe Dersi Öğretim Programında Değerler

Türkçe (1-5) öğretim programında değerler eğitimine doğrudan değinilmemiştir. Herhangi bir konu başlığı altında değerler eğitimine değinilmemiştir. Ancak bazı bölümlerde değerler ile ilgili ifade ve açıklamalara rastlamak mümkündür. Bu ifadeler ve açıklamalar aşağıdaki gibidir.

- Türkçe öğretim programında, Türkçe öğretiminin genel amaçlarından üç tanesi değerler değerlere işaret etmektedir. Bu amaçlardan birincisi, milli, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem verilmesini sağlamak; ikinci amaç, yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak ve üçüncü amaç ise, okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazandırmak gibi amaçlarda değerlerden bahsedildiği anlaşılmaktadır.
- Programda yer alan “biri kişisel ve sosyal değerlere önem verme” kazanımı değerlere işaret etmektedir.
- Programda yer alan bazı kazanımlar değerlere işaret etmektedir. Örneğin; kazanım 1.3. görgü kurallarına uygun dinler, kazanım 1.10. görgü kurallarına ve değerlere (Milli, Manevi, kültürel v.b.) uygun konuşur gibi kazanımlar değerlere işaret etmektedirler.
- Programda “*Değerlerimiz*” adında zorunlu bir tema bulunmaktadır. Bu temanın içeriği; Türk kültürü, Türkçemiz, Önemli Türk adamları (Mevlana, Fatih Sultan Mehmet, Yunus Emre v.b.), bayram ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan ve bayrak gibi değerlerden oluşmaktadır (MEB Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu, 2014, s. 143).

#### 2.6.4. Matematik Dersi Öğretim Programında Değerler

Matematik (1-5) dersi öğretim programında da değerlerle ilgili ayrı bir bölüm ve başlık bulunmamaktadır. Ancak, *matematik eğitiminin genel amaçları ve duyuşsal özellikler* ile *öz düzenleme yeterliliklerinde* değerlere yer verildiği görülebilir. Bu değerlerden aşağıdaki şekilde bahsedilebilir.

- Matematik programının genel amaçları içerisinde bulunan 9, 13 ve 15. Amaçlar değerler eğitiminden bahsedilmektedir. Bu amaçlardan 9.amaç, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek ve öz güven duyabilecektir, 13.amaç, sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumluluk sahibi olma özelliklerini geliştirebilecektir, 15.amaç ise, matematik ile sanat arasında ilişki kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir, amaçları değerler eğitimine temas etmektedir.
- Programda *duyuşsal özellikler* başlığı altında; öz güven duyma, bir problemi çözerken sabırlı olma ve matematik öğrenmek isteyenlere destek olma gibi değerlerden bahsedilmektedir.
- Program içerisinde yer alan *öz düzenleme yeterlilikleri* başlığı altında da değerlere yönelik bir eğitim söz konusu olmaktadır. Matematik dersi görürken saygılı olmanın, değer vermenin, onur ve hoşgörü, yardımlaşma, paylaşma, dürüstlük ve sevginin öneminden, takdir etme, eşyaları temiz ve düzenli kullanma, eşyaları ve materyalleri kullanırken özenli ve dikkatli olma gibi değerlerin oluşu, matematik öğretim programında değerler eğitiminden doğrudan olmasa bile bahsedildiği görülebilir (MEB, Matematik Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu, 2014).

#### 2.6.5. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Değerler

Fen ve teknoloji (4-5) öğretim programında değerler eğitiminden bahsedilmektedir. Bu değerler “Tutumlar ve Değerler” başlığı altında verilmiştir. Programda öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olabilmeleri için bilişsel açıdan gelişimlerinin yanında bilimsel tutum ve davranışların da kazandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Programda bilimsel tutum ve değerlerin düzenlenmesinde ardışık beş kategori belirlenmiştir. Bu beş kategori; öğrencilerin çevresinde olup biteni kendi istekleriyle algılaması, duruma uygun tepkinin verilmesi, olumlu değerlerin geliştirilmesi, değerlerin öz benlikleriyle örgütlemeleri ve olumlu tutum

ve değerlerden oluşan bir yaşam tarzı geliştirmesi şeklinde sıralanmıştır (Güven, 2013).

Programda “ tutum ve değerler” kazanımlarını gösteren bir tablo verilmiştir. Bu tablodaki kazanımlar Bloom taksonomisindeki duyuşsal alanlarından oluşmuş ve beş düzeyde incelenmiştir. Bu düzeyler; algılama, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve yaşantı haline getirme şeklinde dir. Bu düzeylerin karşısına ise ilgili tutum ve değerler belirtilmiştir. Bu tutum ve değerler; ön yargıları yoktur, sorumluluklarını yerine getirir, demokratik süreçlere güven duyar ve her şeyin sevgi, barış ve mutluluğa hizmet için var olduğunu fark eder şeklinde ifade edilmiştir (MEB Fen ve Teknoloji Dersi 4 ve 5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2014).

Fen ve teknoloji dersi öğretim programı incelendiğinde, öğrencilerde fen ve teknoloji okuryazarı olabilme ve bilimsel tutum geliştirebilme değerlerinin ön planda tutulduğu görülecektir. Fen ve teknoloji okuryazarı bir birey; açık fikirli olma, ortak çalışma, tarafsız, eleştirel ve üretici düşünme gibi değerlere sahiptir (Güven, 2013).

## **2.7. Yeterlilik ve Değerler Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri**

Yeterlilik: Bireyin bir işi gerçekleştirebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Öğretmen açısından değerlendirmek gerekirse yeterlilik; öğretimlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için her türlü bilgi, beceri, anlayış ve tutuma sahip olunmaktır. Ayrıca, belirlenmiş bir rol ve görevi kabul edilebilir seviyede gerçekleştirebilme kapasitesi olarak da tanımlanabilir (şahin, 2004). Mesleki yeterlilik yönünden öğretimde; öğrencileri iyi tanıma, bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını bilme, uygun öğrenme ortam ve şartlarını düzenleme, iletişim becerisine sahip olma, ölçme ve değerlendirme yapabilmek, rehberlik yapabilmek, mesleğe bağlı olma, uyumlu olma ve programları eksiksiz bir şekilde uygulama gibi niteliklerin bulunması gerekir (Oğuzkan, 1998).

Yeterliliğin, insanların göstereceği etkinlerin üzerinde etkisi vardır. Bu noktada yeterliliğin, insanların bir etkinlik üzerinde harcadıkları çaba, engellerle karşı karşıya kalındığında gösterilen kararlılık ve olumsuz durumlara karşı esnek olabilme üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Schunk ve Pajares, 2010). Bu yüzden öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri; değerler eğitimi yaklaşımını bilme ve kullanma, değerler eğitimi için gerekli sınıf ortamının oluşturulması ve çaba

sarf edilmesi gibi etkenleri etkilemektedir. Değerler eğitiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Değerler eğitime yönelik yeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerin, değerler eğitimini etkili bir şekilde yapacakları rahatlıkla söylenebilir.

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata saygı duyan bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin farkında olmaları önemli bir rol oynar. Eğitim öğretim sürecinin karmaşıklığı, öğretmenlerin gelişim alanlarının tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Bunu zorlaştıran unsurlar arasında; öğretim programları, okul ortamı, öğrencilerin farklı oluşu ve öğretmenlerin farklı niteliklerinin olması gibi özellikler sayılabilir. Öğretmenlerin kendi gelişim alanlarında olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” ve “Özel Alan Yeterlilikleri” adı altında belirlenmiştir. Buradaki genel ve özel alan yeterlilikleri bir bütün içinde ele alınmalıdır (MEB ÖYEGM, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları, onları diğer öğretmenliklerden ayırmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerin, çoklu disiplin ve disiplinler arası bir anlayışla hareket etmelerine sebep olmuştur. Bu gerçekten hareketle, sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ve performansları belirlenirken okuttukları her bir dersin özel alan bilgisi yerine okuttukları derslerin ortak bir paydada ve bütünleştirici özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir (MEB ÖYEGM, 2008). Değerler eğitimi adında ayrı bir dersin okullarda okutulmaması, bu dersle ilgili açık bir şekilde yeterliliğin ortaya konulmasına engel olmaktadır. Bu yüzden;

- Alanındaki bir değeri öğrencilerde oluşturabilme ve geliştirebilme,
- Değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme,
- Değerler eğitimini gerçekleştirebilme,

gibi yeterlilikler sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri olarak incelenmiştir.

## **2.8. İlgili Araştırmalar**

Değerler eğitimi alanında yurtiçinde ve yurt dışında 2000-2015 yılları arasında konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Altunay ve Yalçinkaya (2011) tarafından yapılan çalışma, *Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* adlı çalışmadır. Çalışma betimsel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz atama yoluyla seçilen 514 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının, geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verdikleri; değerlere yönelik görüşlerinin önemli düzeyde olduğu ve öğretmen adaylarının değişkenlere göre değer alanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Fidan (2009) tarafında yapılan *Öğretmen Adaylarının Değerler Öğretimine İlişkin Görüşleri* adlı çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeline göre yapılan bu araştırmanın örneklemi, Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarından oluşmaktadır. Veriler, Akbaş tarafından geliştirilen “değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ve değer öğretimine ilişkin görüşler ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çoğu, değerler eğitimi için önemli olan değerleri yaşamak olduğu, değer öğretiminin bilgiye dönük olduğu, ders yapısının bilgi temelli olduğu, değer anlamının kişilere göre değiştiği ve problemlerin olduğu, medyanın değer öğretiminde okul ve öğretmenden daha etkili olduğu bulguları elde edilmiştir.

Can (2008) tarafından yapılan “Dördüncü ve Beşinci Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı tez çalışması, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel yöneme ve nitel araştırmaya göre yapılan bu çalışmanın örneklemini, 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili Çankaya Merkezinde görev yapan 102 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde üzerinde en çok durdukları değer sorumluluk değeridir, değer yaklaşımı olarak telkin, model olma, empati ve değer açıklaması yaklaşımını kullanmışlar. Öğretmenler değerler eğitiminde işbirliği ve drama yöntemlerini kullanmışlar. Öğretmenler öğrencilerin değeri kazanıp kazanmadığını gözlemleyerek ve velilerle görüşerek öğrenmişlerdir. Değerler eğitimi uygulamaları

cinsiyete göre değişme göstermiş, eğitim seviyelerine, kıdem durumuna ve görev yaptıkları okulun başarı düzeyine göre değerler eğitimi görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır şeklinde sıralanabilir.

Kunduroğlu (2010) tarafından yapılan *4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş “Değerler Eğitimi” Programının Etkililiğinin İncelenmesi* adlı çalışmada 4. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla değerler eğitimini bütünleştirmiş ve bu sayede 10-11 yaşındaki 4. Sınıf öğrencilerde, *açık fikirli olma, önyargısız olma ve bilimsel olma* gibi değerlerin ne düzeyde geliştiğine bakmıştır. Çalışma, nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma model ve ön test- son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılmıştır. Çalışmanın analizleri, Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda; 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş “Değerler Eğitimi” Programının Etkililiğinin İncelenmesinin öğrencilerin belirtilen değerleri kazanmaları noktasında anlamlı bir farkın olduğu, ikilem durumlarında deney grubunun kontrol grubuna göre elde edilen istatistiklerin deney grubu lehine anlamlı olduğu ve bu farklılığın deney grubunun lehine olduğu gibi bulgular elde edilmiştir. Kısacası uygulanan programın, öğrencilerin bahsedilen değerleri kazanmalarında ve geliştirilmesinde deney grubunun kontrol grubuna göre başarı gösterdiği görülmüştür.

Türk ve Nalçacı (2011) tarafından tarama modelinde betimsel olarak yapılan *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri (Erzincan Örneği)* adlı çalışma, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında verilen değerlerin kazanım düzeylerini belirlemeye yönelik yapılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2009-2010 öğretim yılında Erzincan ili merkezinde bulunan ve seçkisiz atama yoluyla atanan 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 506 ilköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Keskin (2008) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin değer kazanımının, cinsiyet, televizyonda en çok izlenen program türü ve öğrencilerin anne baba eğitim durumlarına göre anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, bahsedilen değişkenlere göre değer kazanımlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Ateş (2013), *“İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”* adlı bir yüksek



lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma, değerlerin kazandırılması, değerler eğitiminin gerekliliği, değerler eğitiminin yapılış şekli, hangi değerlerin öncelikli olarak öğretilmesi, evrensel ile yerel değerler arasındaki çatışmanın çözüm şekli ve öğretmenlerin değerler eğitimindeki rolü gibi konularda ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinden görüş almak amacıyla yapılmıştır. Nitel olarak yapılan araştırmanın örnekleme, 16 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlere, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma, amaçlı örnekleme çeşidi olan maksimum örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadan, öğretmenler, değerler eğitiminin önemli bir gereksinim olduğunu, okul, aile, medya, yakın çevre ve sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle yürütülmesi gerektiği, uygulamadaki değerler eğitiminin kâğıt üzerinde kaldığı, değerler eğitiminin öğrencinin başarısında etkili olmadığı için veli ve öğrenciler tarafından önemsenmediği ve değerler eğitiminin okulda sosyal faaliyet veya etkinlik olarak planlanması gerektiği gibi bulgular elde edilmiştir.

Demirhan İşcan (2007) tarafında gerçekleştirilen doktora tezi, *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkiliği* adını taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretimde yer alan “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan programın, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile bu değerleri gösterme düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma modele göre yapılmıştır. Araştırma deneysel desen olan öntest –sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılmıştır. Çalışma, Ankara ilinde yer alan bir devlet okulunun 4-A ve 4-B şubeleri öğrencilerinin katıldığı örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. 4-A şubesi deney grubu ve 4-B şubesi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel işlem 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubuna uygulanan değerler eğitimi programının etkili olduğu ve deney grubundaki kişilerin belirtilen değerlere yönelik bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile bu değerleri gösterme düzeylerinin, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir sonuç, deney grubu öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilere göre değerlere yönelik daha fazla olumlu davranış gösterdiği tespit edilmiştir. Değerler eğitimi programı, cinsiyete göre belirlenen özellikler açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farklılık kızların lehinedir. Son olarak değerler eğitiminin, ilköğretimde yer alan derslerle bütünleştirilerek yapıldığında öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği de görülmüştür.

Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) birlikte yaptıkları çalışmada, okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Araştırma karma modele göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir il merkezinde bir ilkokulda görev yapan 25 öğretmen ve 225 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler, okulda en çok sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk değerlerinin; öğrenciler ise, dürüstlük değerinin kazandırılmaya çalışıldığı hakkında görüş bildirmişlerdir. Diğer bir sonuç, değerler eğitiminin okul-aile ve toplumun işbirliği ile verilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar şu şekilde bir öneri geliştirmişlerdir: değerler eğitimi konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi ve okulda buna yönelik düzenlemelerin yapılması gerekir.

Oğuz (2012) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup araştırma tarama araştırması şeklinde yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve topluma hizmet dersini almış olan, beş farklı bölümde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf toplam 434 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Schwartz Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması ise, 5 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucu, evrensellik, yardımseverlik ve güvenilirlik değerlerinin benimsendiği; değerler eğitime yönelik görüşler ise, program, model olma, yaşantılardan faydalanma ve olumlu sınıf ortamı sağlama gibi özellik etrafında toplandığı bulguları ortaya çıkmıştır.

Baysal (2013) tarafında yapılan çalışma, ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler açısından değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma, tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Konya ili merkezinde, seçkisiz atama yoluyla belirlenen 44 ortaokulda görev yapan 94 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve beş alt bölümden oluşan ölçek

kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda; öğretmenler, sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi uygulamalarında en fazla dürüstlük değerini kazandırmaya çalışırken en az görsel eserleri estetik eleştirme değerini kazandırmaya çalışmışlardır. Bu uygulamalarda en çok ahlaki ikilem yaklaşımını uygularken, en az değer analizi yaklaşımını uygulamış; yöntem ve teknik olarak en fazla örnek olay kullanılırken, en az yazdırma tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin büyük kısmı değerler eğitimi için ihtiyaç duyulan materyallerin MEB tarafından karşılanması gerektiği görüşünde oldukları tespit edilmiş ve değerler eğitiminde ailenin katılımının önemli olduğu görüşü belirtilmiştir. Değer kazandırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdeme, mezuniyet alanına, lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olmadığı ve son olarak seminer ve hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin değerler eğitimi ile materyal kullanımının, katılmayan öğretmenlere göre etkin kullandıkları görülmüştür bulguları elde edilmiştir.

Engin (2014) yaptığı doktora tezinde, 7. sınıf Türkçe ve Beden Eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının, öğrencilerde bilişsel, duyuşsal özellikleri ve değer gösterme düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel ve nitel metotlarının birlikte kullanıldığı karma metot kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, İzmir ili Konak ilçesinde bulunan bir ortaokulda 7-A (29) ve 7-B (29) öğrenim gören 58 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde yürütülmüştür. Deneysel işlemde; deney grubuna, Türkçe ve Beden Eğitimi Dersleriyle bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafında hazırlanan ölçek ve gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda; Değerlere ilişkin bilişsel davranışlar, duyuşsal özellikler ve değer gösterme düzeyi açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Değerler eğitimde araştırılmak istenen olgular hakkında deney ve kontrol grupların cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamış ve son olarak, değerler gösterme düzeyleri öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirildiğinde deney grubunun davranışlarında gelişim olduğu gözlenmiş, kontrol grubunda ise gözlenilmemiştir gibi bulgular elde edilmiştir.

Keskin (2008) tarafından yapılan doktora tezinde, Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programında değerler eğitiminin tarihsel gelişimini ve bugünkü durumunu son iki program esas alınarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında, II. Meşrutiyet döneminden günümüze kadar yayınlanmış sosyal bilgiler öğretim programında açık veya gizli olarak yer alan değerlerin analizi yapılmıştır. Nicel boyutta ise tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlan ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili sınırları içinde yer alan ilçeler arasında seçkisiz yöntemle üç ilçe belirlenmiş ve bu ilçelerde yer alan ilköğretim okulları arasında tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak 15 resmi ilköğretim okulu seçilmiş ve bu 15 resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadan; II. Meşrutiyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programında değerlerden, ahlak ve karakter eğitiminden doğrudan ya da dolaylı olarak bahsedilmiştir. Tüm programlarda yardımlaşma, dayanışma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluk değerlerinin ön planda olduğu görülmüş, kızların değerlere erkeklerden daha fazla sahip oldukları ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça değer düzeyi de arttığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Şahin’in (2013), *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, tarama modeline göre ve nicel ile nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yönteme göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, yedi üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken, seçkisiz atama tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekle; nitel veriler ise, yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu öz yeterliliğin cinsiyete, mezun olunan lise türüne, anne-baba eğitim durumuna, değerler eğitimine yönelik seminer/toplantıya katılım durumuna, değerler eğitimi için en uygun dersin sosyal bilgiler olduğunu, üniversitede değerler eğitimine yönelik ders alma durumuna göre, üniversite tercihlerine ve yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Diğer sonuç, nitel verilerden

elde dilen sonuçlardır. Bu sonuçlar; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri, değerlerin etkili bir şekilde kazandırılması, insani değerlerin kazandırılması, bahsi geçen değerlerin kazandırılmasına yönelik etkinlik ve ders planı hazırlayabilme ile değerler eğitimi yaklaşımını bilme ve kullanma şeklinde sıralanabilir. Sonuç olarak, elde dilen bulguların literatürle paralellik gösterdiği görülmüştür.

Howard (2005) tarafından yapılan *Uluslararası Bir Doğu Afrika Ortaokulunda Sorumluluk Temelli Karakter Eğitimi Programının Akademik Başarıya ve Okul Ortamına Etkisi* adlı çalışmanın amacı, sorumluluk temelli karakter eğitiminin ortaokul öğrencilerinin başarı, çaba ve tutumlarına olan etkisini incelemektir. Çalışma, deneysel desene göre oluşturulmuştur. Çalışmanın örnekleme, 6-7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin katıldığı toplam 144 kişiden oluşmaktadır. Üç deney ve üç kontrol grubu olmak üzere toplam altı grup vardır. Deney grubu öğrencilerine, sorumluluk değeri etrafında şekillendirilmiş 12 dersten oluşan eğitim verilmiş; kontrol grubu öğrencilerine ise bu eğitim verilmemiştir. Çalışmanın sonucunda, sorumluluk temel karakter eğitiminin akademik başarıya, tutuma ve çabaya olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Krop (2006) *Bilişsel Ahlâk Gelişimi Programının Islah Ortamında Mahkumlar Üzerine Etkisi* (The Effects of a Cognitive-Moral Development Program on Inmates in a Correctional Educational Environment) adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, bilişsel gelişim ahlak programının, çalışmaya katılanların empati, sosyal sorumluluk, güven, yansıtma ve geçmişten doyum alma gibi değerlere olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örnekleme, deney ve kontrol gruplarında 28'er kişi olmak üzere toplam 56 kişiden oluşmaktadır. Çalışma, deneysel desene göre yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, bilişsel gelişim ahlak programının deney grubunda empati, sosyal sorumluluk, güven, yansıtma gibi değerlerin, kontrol grubuna göre gelişme gösterdiği; geçmişten doyum alma değerinin ise deney ve kontrol grubu üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Brewer (2007), karakter eğitimi programlarının bireyin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla *Yüksek Beklenti Karakter Eğitimi Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi* (Effect of the Great Expectations Character Education Approach on Elementary Student Achievement) adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Korelasyon deseninin kullanıldığı bu

çalışma nicel yöntemle göre yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin Oklahama çekirdek programındaki akademik başarıları ve yüksek beklenti arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, *Yüksek Beklenti Karakter Eğitimi Yaklaşımının* öğrencilerin test sonuçları bütün sınıf düzeylerinde ve derslerinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Thompson (2002) karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerinde ne gibi etkisinin olduğunu tespit etmek amacıyla, karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma ABD'nin Tennessee eyaletinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya göre, karakter eğitimi Amerikan eğitiminde temel yapı birimlerindedir. Temel yapı birimlerinden olmasının sebepleri arasında, okullarda artan şiddet davranışlarını hafifletmeye yönelik bir girişimi içeriyor olmasındandır. Bu girişim 1990'ların başlarından beri Amerikan eğitim sistemi içinde yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda, karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerinde pozitif bir etki gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Halstead ve Taylor (2000) tarafından değerler eğitimi eleştirel olarak ele alan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, İngiltere eğitim sisteminde değerler eğitime verilen önem ve değerler eğitiminin uygulanışı betimlenmiştir. İngiltere'de değerler eğitimi üzerinde birçok araştırma yapılmasına rağmen, değerler eğitiminde eksikliklerin var olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmesi adına öğretmenler, okullar, müfettişler, öğretmen eğitimcileri ve araştırmacılar için öneriler geliştirmişlerdir.

Milson ve Mehling tarafından (2015) yapılan çalışma, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitime yönelik yeterlilik algılarını içermektedir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusundaki yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusundaki yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini 254 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin karakter eğitimi hakkındaki yeterlilik algılarının yeterli düzeyde oldukları görülmüştür.

Ledfort (2005) sınıf öğretmenlerinin karakter eğitime yönelik yeterlilik algılarını ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma, ABD'de bulunan sınıf öğretmenlerinin karakter eğitime yönelik yeterlilik algıları tespit etmek

amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2539 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Lewis (2007) yaptığı çalışmada, karakter eğitimi programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Çalışmada, yeni programda yer alan karakter eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından nasıl algılandıkları araştırılmıştır. Çalışmadan, öğretmenlerin yeni eğitim programının karakter eğitimini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulamadan, öğretmenlerin çalışma için daha fazla plan ve değerlendirme yapmaları, öğretmenler arasında ortak çalışmaların yapılması gerektiği ve değer temelli karar vermenin teşvik edilmesini temel alan okul kültürünün geliştirilmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın yöntem, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2008; 13). Bu araştırma, Betimsel tarama modeline göre yapılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veriler toplamasını amaçlayan modeldir (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2008; 14). Nicel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan geçerliği ve güvenilirliği sağlanan “*Sınıf Öğretmeni Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği*” ve nitel veriler de geçerliği ve güvenilirliği sağlanan ölçekten türetilmiş “*Sınıf Öğretmeni Değerler Eğitimine Yönelik Gözlem Formu*” kullanılarak toplanmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2014 -2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ilinde bulunan bütün devlet ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada iki çeşit örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nicel veriler için tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yolla seçilen örneklem: ilk aşamada, 2014 -2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ili merkez ilçeleri olan Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemealtı ve Aksu ilçelerinde bulunan ilkokullar sosyo-ekonomik durumlarına göre alt, orta ve üst tabakalara göre sınıflandırılmıştır. Bu üç tabaka, Antalya ili merkez ilçeleri olan Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemealtı ve Aksu ilçelerinde bulunan sosyal yardımlaşma ve dayanışma derneklerinden alınan verilere göre belirlenmiştir. Bu veriler, her bir merkez ilçede yaşayan ailelerin sosyo-



ekonomik durumlarını göstermektedir. Okullar sosyo-ekonomik açıdan alık net geliri, 0-1200 TL arasında değişen ailelerin yaşadığı bölgede ise alt tabaka, 1201-2500 TL arasında değişen ailelerin yaşadığı bölgede ise orta tabakada ve 2501 ve üstü TL arasında değişen ailelerin yaşadığı bölgede ise üst tabakada yer alacak şekilde oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise alt, orta ve üst düzey sosyo-ekonomik duruma göre ayrılan bu tabakalardan eşit oranda okul seçilmiş ve seçilen bu okullarda görev yapan ilkökul sınıf öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmanın nicel verileri için oluşturulan tabakalı örnekleme tekniği tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Çalışmanın Nicel Verileri İçin Oluşturulan Örneklem**

<b>Sosyo- Ekonomik Tabaka</b>	<b>Toplam Okul Sayısı</b>	<b>Toplam Öğretmen Sayısı</b>	<b>Seçilen Okul Sayısı (%10)</b>	<b>Seçilen Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı</b>
Alt düzey	71	1270	7	118
Orta düzey	68	1156	7	92
Üst düzey	44	579	4	38
<b>Toplam</b>	<b>193</b>	<b>3005</b>	<b>18</b>	<b>248</b>

Kaynak: Antalya MEB istatistik birimi (17.03.2015).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, alt düzeyde 71 okul ve bu okullarda görev yapan 1270 öğretmen bulunmaktadır. Bu tabakadan seçilen okul sayısı 7 ve bu 7 okulda görev yapan 118 öğretmen bulunmaktadır. Orta düzeyde ise 68 okul ve bu okullarda görev yapan toplam 1156 öğretmen bulunmaktadır. Bu tabakada bulunan okulların arasından 7 okul seçilmiştir. Seçilen bu 7 okulda 92 Öğretmen görev yapmaktadır. Son olarak üst düzeyde 44 okul ve bu okullarda görev yapan 579 öğretmen bulunmaktadır. Bu tabakada bulunan okullar arasından 4 okul seçilmiş ve bu 4 okulda toplam 38 öğretmen görev yapmaktadır. Çalışmada, toplam 248 öğretmen örnekleme dahil edilmişti. Fakat bu 248 öğretmenden 210 öğretmen ölçeği

doldurmuş, 38 öğretmen de ölçeği doldurmamış ve çalışmaya katılmak istememişlerdir. Bu yüzden çalışma, 210 öğretmenle yürütülmüştür.

Çalışmaya toplam 210 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim ve değerler eğitime yönelik hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre dağılımları tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Mesleki Deneyim ve Değerler Eğitime Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı**

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>			
	Erkek	106	50,48
	Kadın	104	49,52
<b>Medeni Durum</b>			
	Evli	142	67,6
	Bekâr	55	26,2
	Boşanmış	13	6,2
<b>Mesleki Deneyim</b>			
	0-5 yıl	28	13,4
	6-10 yıl	20	9,5
	11-15 yıl	37	17,6
	16 ve üstü yıl	125	59,5
<b>Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu</b>			
	Evet	70	67,6
	Hayır	140	26,2
<b>Toplam</b>		<b>210</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı: 106'ı erkek ve 104'ü kadın; 142'si evli, 55'i bekâr, 13'ü boşanmış; 28'i 0-5

yıl, 20'i 6-10 yıl, 37'si 11-15 yıl, 125'i 16 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip ve 70'i değerler eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim almış, 140'ı da değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim almamış şeklindedir.

Nitel verilerin toplanması için amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yolla 2 ilkokul ve bu 2 ilkokulda görev yapan 12 sınıf öğretmeni seçilmiş ve örneklem oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, bir durumun, olayın veya nesnenin ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi için bu durumun, olayın veya nesnenin önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan kişilerle çalışılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Seçilen bu 2 ilkokul, nicel verilerin toplandığı 18 ilkokul içindeki Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından değerler eğitiminde en fazla ve en az ödül almış iki okuldur. Bu ödüller, değerler eğitimi etkinliklerini en iyi şekilde uygulayan okullara verilen belgelerden oluşmaktadır. Her bir okuldan 6 öğretmen seçilmiştir. Bu 12 öğretmenin seçilmesi ve çalışmaya dahil edilme şekli tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4: Çalışmanın Nitel verileri için oluşturulan örneklem**

Okullar	Zümreler	Öğretmen sayısı	Seçilen Öğretmen sayısı
<b>Okul</b>	Sınıf	9	2
	Sınıf	7	2
	Sınıf	4	1
	Sınıf	3	1
<b>Okul</b>		8	2
	Sınıf	6	2
	Sınıf	4	1
	Sınıf	4	1
	Sınıf		

Tablo 4, çalışmanın nitel verileri için oluşturulan örneklemin zümrelere göre sayılarını göstermektedir. Buna göre her 2 okul içinde aynı sayılar olmak üzere;

1.sınıflardan 2 öğretmen, 2.sınıflardan 2 öğretmen, 3.sınıflardan 1 öğretmen ve 4.sınıflardan da 1 öğretmen seçilmiştir.

Çalışmanın nitel verileri için oluşturulan örnekleme katılan 12 öğretmenin cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim ve değerler eğitime yönelik hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre dağılımları tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Mesleki Deneyim ve Değerler Eğitime Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı**

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	7	58,3
	Kadın	5	47,7
<b>Medeni Durum</b>	Evli	9	75
	Bekâr	3	25
<b>Mesleki Deneyim</b>	11-15 yıl	6	50
	16 ve üstü yıl	6	50
<b>Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu</b>	Evet	4	33,3
	Hayır	8	66,7
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı: 7’si erkek ve 5’i kadın; 9’u evli, 3’ü bekâr; 6’sı 11-15 yıl, 6’sı 16 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip ve 4’ü değerler eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim almış, 8’i de değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim almamış şeklindedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama araçları olarak, nicel verileri toplamak için 5’li likert tipi hazırlanan “*Sınıf Öğretmeni Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği*” ve nitel verileri toplamak için de sınıf öğretmeni değerler eğitimine yeterlilik ölçeğinden elde edilmiş “*Sınıf Öğretmeni Değerler Eğitimine Yönelik Gözlem Formu*” kullanılmıştır.

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerini tespit etmek için kullanılabilir bir ölçeğin bulunmamasından dolayı, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerini belirlemek için bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan ötürü ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin aşamaları aşağıdaki gibidir.

Araştırma için kullanılacak ölçek, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Amaç belirlendikten sonra madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu oluşturulmadan önce ilgili literatür taranmıştır. Madde havuzu oluşturulurken, 2014 ilköğretim programı içinde yer alan her bir ders ve bu derslerde öğrencilerde geliştirilmek istenen değerler belirlenmiştir. Daha sonra bu ders ve derslerde yer alan değerlere dair sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin belirlenen bu yeterlilikleri şöyledir:

- Alanında yer alan bir değeri öğrencilere kazandırabilme ve geliştirebilme
- Değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme
- Değerler eğitimini gerçekleştirebilme

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri tespit edildikten sonra, bu yeterlilikleri ölçebilecek likert tipi maddeler hazırlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler, bu yeterlilikleri ölçebilecek şekilde geniş tutulmaya çalışılmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik maddelerinden oluşmaktadır. Birinci bölümde 4 soru, ikinci bölümde ise 35 madde bulunmaktadır. Birinci bölümde yer alan sorular çoktan seçmeli şeklindedir. İkinci bölümde yer alan maddeler ise likert tipi sorulardır. Ölçekte yer alan maddeler; çok az sıklıkta, az sıklıkta, orta sıklıkta, sıklıkta ve çok sıklıkta kullanım şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlaması ise 1= çok yetersiz, 2=yetersiz, 3=orta düzeyde yeterli, 4=yeterli ve 5= çok yeterli şeklinde yapılmıştır.

Oluşturulan soru havuzu, bu aşamada uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Bu amaçla Akdeniz Üniversitesi'nde görevli 2 ölçme-değerlendirme uzmanı, Akdeniz Üniversitesi'nde görevli 2 ve Uludağ Üniversitesi'nde görevli 1 uzman olmak üzere 3 sınıf öğretmenliği eğitiminde uzman, Akdeniz Üniversitesi'nde değerler alanında çalışmakta olan 2 uzman, 3 türk dili uzmanı, 3 program geliştirme uzmanı olmak üzere toplam 13 uzmana sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeğinin uygunluğu sorulmuştur. Maddeler uzmanlara sorulurken, madde düzeltme formu kullanılmıştır. Madde düzeltme formu: sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerini ölçebilecek maddelerden oluşmaktadır. Her sorunun karşısında *uygun*, *düzeltilmeli* ve *çıkarılmalı* seçenekleri bulunmaktadır. Bu şekilde madde düzeltme formu kullanılarak, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeğinde yer alacak maddeler uzmanlara sorulmuştur. Uzmanlardan, maddeler eğer belirtilen özelliği ölçüyorsa *uygun*, düzeltilmesi gerekiyorsa *düzeltilmeli* ve ölçmüyorsa *çıkarılmalı* seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanlar bu şekilde görüş beyan etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle ölçekten 12 madde çıkarılmış, 15 madde üzerinde de düzeltme yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda, kapsam geçerliği yüksek maddeler deneme formuna dahil edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. 15 maddede ise düzeltme yapılmıştır. Bu düzeltme ve madde çıkartma işleminden sonra ölçek 3 dilbilgisi uzmanına danışılarak deneme formu haline getirilmiştir.

Bu aşamada son hali verilen deneme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama, ölçme aracının güvenilirliğini ve faktörlerini (yapı geçerliğini) belirlemek amacıyla yapılmıştır. 23 maddeden oluşan bu ölçek 116 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Örneklem sayısı, değişken sayısının 5 katı olması yeterli düzeydedir (İslamoğlu, 2011).

Pilot uygulaması sonucu elde edilen ham veriler üzerinde istatistiki işlemler yapılmıştır. Bu aşamada açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veriler bilgisayara 1-5 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili olan çok sayıda değişkeni az sayıda değişkene indirgeme işlemidir (İslamoğlu, 2011). Açımlayıcı faktör analizi ve süreci aşağıda belirtilmiştir.

### **Açımlayıcı faktör analizi**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Bu işlem öncesinde, örneklemin uygunluğu için Barlett testi, verilerin faktör analizine uygunluğunu sağlamak için de Kaiser Meyer Olkin (KMO) testleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 6 da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Ölçeği KMO ve Barlett Test Değerleri**

<b>Testler</b>	<b>Sonuçlar</b>
<b>KMO</b>	<b>,865</b>
<b>Barlett</b>	
<b>X<sup>2</sup></b>	<b>1494,9</b>
<b>Sd</b>	<b>253</b>
<b>p</b>	<b>,000</b>

Tablo 6 incelendiğinde; KMO değerinin 0,865, Barlett Test sonucunun ise anlamlı olduğu ( $X^2= 1494,9$  ve  $p<0,01$ ) görülmüştür. Bu verilerden hareketle “Sınıf

*Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği*” üzerinde faktör analizinin yapılabileceği söylenebilir.

Maddelerin yer aldıkları faktör içindeki ortak yük değerleri (communality) yüksek ise, bu maddelerin belirlenen faktörü ölçmeye muktedir oldukları söylenebilir. Maddelerin faktör yük değerlerinin(communality) .45 ve üstü olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak madde sayısının az olduğu ölçeklerde bu sınır .30’a kadar indirgenebilir ( Büyüköztürk, 2014). KMO ve Barlett testinden sonra maddelerin ortak yük değerleri hesaplanmıştır. Tablo 7 maddelerin ortak yük değerlerini göstermektedir.

**Tablo 7. Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Maddelerinin Ortak Yük Değerleri (communalities)**

Maddeler	Ortak yük değerleri
md1	,625
md2	,713
md3	,460
md4	,400
md5	,781
md6	,551
md7	,688
md8	,526
md9	,427



---

md10	,501
md11	,605
md12	,678
md13	,500
md14	,737
md15	,421
md16	,749
md17	,505
md18	,533
md19	,760
md20	,575
md21	,746
md22	,728
md23	,745

---

Tablo 7 incelendiğinde maddelerin ortak yük değerlerinin (communalities) .400 ile .781 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Söz konusu maddeler sahip oldukları değerlerin belirlenen faktörü ölçmek için uygun olduğu sonucuna varılabilir. Maddelerin tamamı ölçeğe dâhil edilebilir.

Maddelerin ortak yüklerinin tespiti işleminden sonra söz konusu ölçeğin kaç tane faktörü veya yapıyı ölçtüğünün tespit edilmesi işlemine geçilmiştir. Faktör sayısına karar verilirken maddelerin öz değerlerine, açıklanan varyans oranlarına ve çizgi grafiğine bakılmıştır. Öz değer, faktörce açıklanan varyansın hesaplanmasında ve faktör sayısına karar vermede dikkate alınır. İdeal özdeğerin 1'den büyük olması beklenir. Açıklanan varyans oranı, analize dahil edilen değişkenlerin toplam varyansının 2/3'ü kadar kapsadığı faktör sayısı önemli faktör sayısı olarak kabul edilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken şey tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise %30'dan fazla olmasıdır. Açıklayıcı faktör analizinde faktörler belirlendikten sonra, faktör yükleri birden çok faktöre dağılmış olan maddelerin ölçekten atılması gerekmektedir. Birden çok faktöre dağılmış maddelerin faktör yükleri arasındaki fark 0.1'den büyük olmalıdır (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için yamaç eğim grafiği (Scree plot) ve Total Variance Explained uygulanmıştır.

Ölçeğin alt boyutları tarafından açıklanan varyans oranları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Tarafından Açıklanan Varyans Oranları**

Boyutlar	Özdeğer	Varyans (%)	Yığılmalı varyans (%)
Boyut	8,986	39,068	39,068
Boyut	1,918	8,341	47,409
Boyut	1,628	7,079	54,489

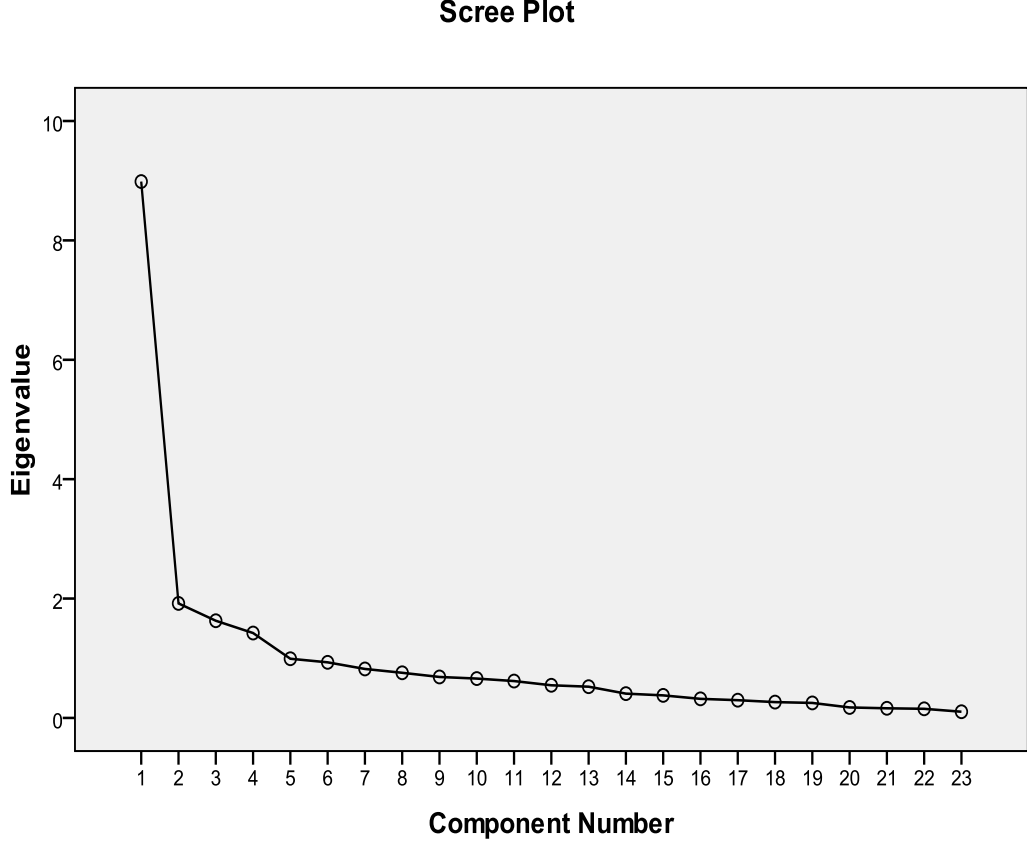
Araştırmada faktör sayısına bir sınırlılık getirilmemekle birlikte, faktör özdeğeri 1,5 ten büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Tablo 8 (Total Variance Explained)

incelendiğinde ise, maddelerin öz değerlerinin 1,560'tan büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci alt boyutun özdeğeri 8,986 ve açıkladığı varyans değeri (%) 39,068; ikinci boyutun özdeğeri 1,918 ve açıkladığı varyans değeri (%) 8,341 ve üçüncü boyutun özdeğeri 1,628) ve açıkladığı varyans değeri (%) 7,079 olduğu görülmektedir. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranının %54,489 olduğu görülmektedir. Bu sayı açıklanan varyans oranının yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin boyutları, problem cümlesinin alt problemleri şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin 1.boyutu: bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilikler, 2.boyutu: değerler eğitimi gerçekleştirilebilmeye yönelik yeterlilikler ve 3.boyutu: değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterlilikler şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin boyutlarının isimleri uzun olduğu için tablolarda 1.,2. ve 3. boyut şeklinde isimlendirilerek kullanılmıştır.

Grafik 1 ölçeğin faktör sayısı yamaç eğim grafiğini (Scree plot) göstermektedir.

**Grafik 1: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Faktör Sayısı Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot)**



Grafik 1 incelendiğinde, kırılma noktaları dikkate alındığında ölçeğin dört önemli faktörden oluştuğu görülmüştür. Ancak gerek teorik altyapı ve madde özdeğeri 1,60'tan küçük olması gerekse ilk üç faktörün açıkladıkları varyans oranının yeterli olması sebebiyle ölçek üç faktörlü olarak alınabilir. Bu yüzden, analizde önemli faktör sayısı üç olarak belirlenmiştir. Bu durum grafik 1'deki faktörlere ait özdeğer yamaç eğim grafiğinden (Scree Plot) de anlaşılabilir. Grafikte birinci faktörden sonra yüksek derecede bir düşüş görülmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Grafikte çok fazla olmamakla birlikte ikinci bir kırılma noktası olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin iki faktörlü olabileceğini göstermektedir. Öte yandan üçüncü bir kırılma noktası olduğu ve bu kırılma noktasından sonra grafiğin genel gidişinin yatay yönde olduğu bu gidişten sonra ise önemli bir kırılma görülmediği görülebilmektedir. Yani üçüncü faktör ve sonrasındaki faktörlerin varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğu

görülmektedir. Bu durum ölçeğin üç faktörlü olarak ele alınabileceğini göstermektedir. 1.alt boyut, sınıf öğretmenlerinin bir değeri öğrencilerde geliştirebilme yeterlilikleri, 2.alt boyut, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterlilikleri ve 3.alt boyut da sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi gerçekleştirebilmeye yönelik yeterlilikleri şeklinde adlandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinden elde ettiğimiz önemli faktörün “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla bir eksen etrafında döndürmeye (Rotation) tabi tuttuk. Eksenlerin döndürülmesi sonrasında maddelerin bir faktördeki yükleri artarken diğer faktör içindeki yükleri azalmaktadır. Böylece faktörlerin, kendileriyle yüksek ilişkide bulunan maddeleri bulmaları ve faktörlerin daha kolay yorumlanmalarının önü açılmış olur (Büyüköztürk, 2014). Tablo 9 Varimax dik döndürme sonucu oluşan faktör yük değerlerini göstermektedir.

**Tablo 9: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Tarafından Varimax Döndürme Tekniği Sonucu Açıklanan Varyans Oranları**

Boyutlar	Özdeğer	Varyans (%)	Yığılmalı varyans (%)
Boyut	5,723	24,883	24,883
Boyut	3,966	17,242	42,125
Boyut	2,363	10,273	52,398

Tablo 9 incelendiğinde; birinci alt boyutun özdeğeri 5,723 ve açıkladığı varyans değeri (%) 24,883, ikinci boyutun özdeğeri 3,966 ve açıkladığı varyans değeri (%)17,242 ve üçüncü boyutun özdeğeri 2,363 ve açıkladığı varyans değeri (%)10,273 olduğu görülmektedir. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranının %52,398 olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler için hazırlanan bir ölçek için ideal varyans oranları %40 ile %60 arasındadır. Faktör analizi sonucunda oluşan varyans oranları ne kadar yüksek ise ölçeğin faktör yapısı o kadar güçlü olur

(Büyüköztürk, 2014). Literatüre bakıldığında açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen %52,398 varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Döndürme sonucu oluşan maddelerin faktör yük değeri tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği Varimax Döndürme Tekniği Sonucu Maddelerin Faktör Yükdeğerleri**

Mad deler	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut
md19	,839	,185	,126
md23	,835	,174	,096
md14	,818	,235	,183
Md11	,796	,115	,177
md21	,792	,334	,048
md1	,770	,007	,164
md7	,726	,353	,155
Md3	,706	,160	,031
md4	,555	,152	,217
md15	,514	,319	-,010
md9	,503	,377	,105

md17	,478	,358	,380
md5	,187	,840	,153
md16	,185	,739	,156
md12	,427	,700	-,062
md22	,308	,695	,165
md20	,260	,615	-,004
md18	,270	,608	,243
md6	,329	,603	,269
md2	,163	,288	,776
md8	-,038	,224	,689
md13	,124	-,045	,683
md10	,271	-,028	,653

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin 3 faktörlü olduğu görülecektir. 1. alt boyut 13 (on üç) maddeden oluşmaktadır. 1. alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .839 ile .478 arasında değişmektedir. 2. alt boyut 6 (altı) maddeden oluşmaktadır. 2. alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .840 ile .603

arasında değişmektedir. 3. alt boyut ise 4 (dört) maddeden oluşmaktadır. 3. alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .776 ile .653 arasında değişmektedir. Tablo 12 genel itibari ile incelendiğinde maddelerin yük değerlerinin faktörlere uygun şekilde dağıldığı görülmüştür. Faktör analizi yapıldıktan sonra sıra ölçeğin güvenilirliğini sağlamaya gelmiştir. Bu aşamada ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının hesaplaması aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

### **Ölçeğin Cronbach's Alpha (*a*)güvenirliği**

Aynı zaman diliminde elde edilen test puanlarının arasındaki iç tutarlılığı hesaplamak amacıyla kullanılır. Ölçeğin maddelerine verilen cevapların dereceli olması ve 3 dereceden fazla olduğu durumlarda, ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılır (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının belirlenmesinde cronbach's alpha (*a*) iç tutarlılık hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Tablo 11 sınıf öğretmenleri değerler eğitime yönelik yeterlilik ölçeğinin güvenilirliğini sağlamak için kullanılan cronbach's alpha (*a*) iç tutarlılık katsayısının değerlerini göstermektedir.

**Tablo 11: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Ölçeği ve Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alpha (*a*) İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri**

<b>Ölçek ve Boyutlar</b>	<b>Madde sayısı</b>	<b>Cronbach' Alpha (<i>a</i>)</b>
<b>Değerler eğitimi ölçeği</b>	23	,921
<b>1. Boyut</b>	13	,908
<b>2. Boyut</b>	6	,856
<b>3. Boyut</b>	4	,711



Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeğinin güvenilirliği ile ilgili alfa katsayısı (cronbach's alpha ( $\alpha$ )) ,921 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 1. boyutunun güvenilirliği ile ilgili alfa katsayısı (cronbach's alpha ( $\alpha$ )) değeri ,908, 2. boyutunun güvenilirliği ile ilgili alfa katsayısı (cronbach's alpha ( $\alpha$ )) değeri ,856 ve ölçeğin 3. boyutunun güvenilirliği ile ilgili alfa katsayısı (cronbach's alpha ( $\alpha$ )) değeri ,711 olarak bulunmuştur.

Kayışa'a (2009, s;405) göre alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısının değerine göre ölçeğin güvenilirliği;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değil,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir yorumları yapılabilir. Tablo 8 tekrar incelendiğinde ölçeğin, 1. ve 2. boyutunun yüksek derecede güvenilir oldukları, 3. boyutunun ise oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeğinin cronbach's alpha ( $\alpha$ ) değerine bakıldığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, açımlayıcı faktör analizi, uzman görüşleri, kapsam geçerliği ve cronbach's alpha ( $\alpha$ ) teknikleri sonucu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sağlanarak ölçeğe son hali verilmiştir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Gözlem Formunun Geçerlik ve Güvenirliği**

Gözlem formu, 23 maddeden oluşmaktadır. Bu 23 madde, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeğinde bulunan maddelerdir. Aynı maddeler kullanılarak gözlem formu oluşturulmuştur. Gerek gözlem formunda gerekse ölçekte yer alan maddeler likert tipi ve çok az sıklıkta'dan çok sıklıkta kullanım şeklinde derecelendirilerek kullanılmıştır. Gözlem formu ile ölçek arasındaki tek fark maddelerin yüklemidir. Ölçekte yer alan maddelerin yüklemi kullanım şeklindekiyken, gözlem formunda yer alan maddelerin yüklemi kullanım şeklindedir. Bu yüzden gözlem formu ile ölçek eşdeğerdir. Eşdeğer oldukları için ve daha önce

ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği hesaplandığı için gözlem formunun geçerlik ve güvenilirliğinin tekrar hesaplanmasına ihtiyaç olduğu görülmemiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Nicel veriler *sınıf öğretmenleri değerler eğitimi yeterlilik ölçeği* kullanılarak 16 Mart 2015 ile 20 Nisan 2015 tarihleri arasında Antalya ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden yüz yüze görüşülerek, ölçeğin sınıf öğretmenleri tarafından doldurulması şeklinde toplanılmıştır.

Nitel veriler ise *Sınıf Öğretmeni Değerler Eğitimine Yönelik Gözlem Formu* kullanılarak araştırmacı tarafından toplanılmıştır. Gözlem, Antalya ilinde görev yapan 12 sınıf öğretmenin 16 Mart 2015 ile 4 Mayıs 2015 tarihleri arasında, öğretmenlerin ders işleme esnasında ve sınıf içinde her hafta gözlemlenmesi şeklinde yapılmıştır. Çalışmada sistematik gözlem yapılmıştır. Toplamda 12 ilköğretim sınıf öğretmeni, okuttıkları sınıf içinde ve ders anlatır vaziyetteyken gözlemlenmiştir. Her bir öğretmen 7 kez gözlemlenmiştir. Her bir gözlem 40 dakika sürmüştür ve bir ders saatini kapsar şekilde yapılmıştır. Gözlem kayıtları, gözlem formu kullanılarak tutulmuştur. Gözlem kayıtları araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler *SPSS 21* paket programına dökülerek analiz edilmiştir. Yapılan analizler aşağıdaki gibidir:

- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yönelik yeterlilik düzeylerini tespit etmek için, “Ortalama”, “Standart sapma”, “ Yüzde” ve “Frekans” analizleri yapılmıştır.
- Sınıf öğretmenleri değerler eğitimi yönelik yeterlilik düzeylerini “cinsiyet ve hizmetiçi eğitim alma” durumuna göre değişip değişmediğinin tespiti için, gerek örneklem sayısı gerekse eldeki değişkenlerden hareketle Bağımsız gruplar T-testi ve “Medeni durum ve Mesleki deneyim” durumuna göre de Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

- Gözlem sonuçlarının analizinde ise, sınıf ğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerini tespit etmek için, “Ortalama”, “Standart sapma”, “Yüzde” ve “Frekans” analizleri yapılmıştır.
- Yine Gözlem sonuçlarının analizinde, sınıf ğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerini “Cinsiyet, Hizmetiçi eğitim alma, Medeni durum ve Mesleki deneyim” durumuna göre değişip değişmediğinin tespiti için, gerek örneklem sayısının az olması ve normal dağılımın sağlanamaması gerekse eldeki değişkenlerden hareketle ve varsayımların sağlanamaması sebebiyle Mann Whiyney U testi Analizi yapılmıştır.
- Gözlem formundan elde edilen veriler, SPSS21 programına 1-5 şeklinde girilmiştir. Tablolar, betimsel analiz ve yordamsal analiz yapılarak oluşturulmuştur.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde, *sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeği* ve *sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik gözlem formundan* elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan nicel ve nitel bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bir Değeri Geliştirebilme Yeterlilikleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerini belirlemek için *sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeği* kullanılarak elde edilen veriler şu şekildedir: Çalışmaya 210 ilkokul sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan ilkokul sınıf öğretmenlerinin, “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri” ölçeğe verdikleri cevapların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçeğin “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyi boyutunda” 13 madde bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 210 kişinin “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyi boyutuna” verdikleri cevapların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Bir Değeri Geliştirebilmeye Yönelik Yeterlilik düzeyleri**

Maddeler	$\bar{x}$	Ss
md1	3,96	,922
md7	4,07	,936

		1,102
md4	3,68	
		,946
md9	4,29	
		,818
md14	3,97	
		1,177
md15	3,87	
		,823
md17	4,23	
		,976
md19	3,99	
		1,067
md3	3,84	
		,963
md21	4,04	
		,867
md11	4,14	
		,926
md23	4,18	
<b>Bir Değeri Geliştirebilme yeterlilikleri</b>	<b>3,67</b>	<b>,63</b>

Tablo 12 incelendiğinde, çalışmaya 210 kişinin katıldığı görülecektir. Çalışmaya katılan 210 kişinin “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyi boyutunda” yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{x}$ ) = 3,68 ile 4,29 arasında değer

aldığı görülmüştür. Bu aralığa bakarak ilkokul sınıf ğretmenlerinin “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterliliklerinin” “yeterli” düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca ilkokul sınıf ğretmenlerinin ölçeğin alt boyutu olan “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyi” genel ortalaması ( $\bar{x}$ ) = 3,67 olduğu

görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri cevapların standart sapması (Ss) en düşük madde md14 (Ss=,818) ve en yüksek madde md15'tir (Ss=1,177). Yani sınıf öğretmenleri md14'e genelde aynı cevabı vermiş, md15'e ise farklı cevaplar vermişlerdir. Bu bulguyu desteklemek amacıyla yapılan gözlem sonucunda elde edilen nitel bulgular aşağıdaki gibidir.

Çalışmada 12 ilkokul sınıf öğretmeni 7 hafta boyunca gözlenmiştir. Toplam 84 defa gözlem yapılmıştır. İlkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik gözlem formundan elde edilen verilerden hareketle, bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri belirlenmiştir. İlkokul sınıf öğretmenlerinin bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilikleri, gözlenen davranışların gösterilme frekansları ( $f$ ) ve bu davranışların ortalama ( $\bar{x}$ ) değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Tablo 13 ilkokul sınıf öğretmenlerinin bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri gözlem formu sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Bir Değeri Geliştirebilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Gözlem Sonuçları**

Maddeler	Çok az sıklıkta (f)	Az sıklıkta (f)	Orta sıklıkta (f)	Sıklıkta (f)	Çok sıklıkta (f)	$\bar{x}$
md1	-	-	31	53	-	3,63
md2	-	-	42	42	-	3,50
md3	1	1	48	30	4	3,42
md4	-	-	21	56	7	3,83
Md5	-	9	6	60	9	4,08
md6	-	2	19	12	51	4,33
Md7	-	1	48	27	8	3,50
md8	-	-	14	21	49	4,42
md9	-	-	70	14	-	3,17
md10	-	-	49	35	-	3,42
md11	-	-	-	70	14	4,17
md12	-	-	-	12	73	4,92
<b>Bir Değeri Geliştirebilme yeterlilikleri</b>						<b>3,87</b>

Tablo 13 incelendiğinde, çalışmada 12 ilkokul sınıf öğretmeni 7’şer kez gözlenmiştir. Toplamda 84 defa gözlem yapılmıştır. Gözlem sonucunda sınıf öğretmenleri, bu alt boyutta yer maddeleri kullanma sıklıkları (f) en düşük değer “çok az sıklıkta (f=0)” ve en yüksek değer “sıklıkta (f=70)” şeklindedir. Gözlenen her bir ilkokul sınıf öğretmeninden elde edilen gözlem sonuçlarının genel ortalamasına ( $\bar{x}$ ) bakıldığında 3,87 olduğu görülecektir. Bu ortalama ilkokul sınıf öğretmenlerinin bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterliliklerinin “yeterli” düzeyde olduğunu

göstermektedir. Ancak md12'nin ortalaması ( $\bar{x}$ ) 4,92'dir. Bu maddenin ortalamasının sonucunda, ilkokul sınıf öğretmenlerinin bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyi “çok yeterli düzeyde” olduğu bulgusunu göstermektedir.

#### **4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Kullanabilme Yeterlilikleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular:**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerini belirlemek için *sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeği* kullanılarak elde edilen veriler şu şekildedir: Çalışmaya 210 ilkokul sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan ilkokul sınıf öğretmenlerinin ölçeğin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçeğin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri boyutunda” 4 madde bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 210 kişinin ölçeğin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Kullanabilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri**

<b>Maddeler</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
md2	3,54	,993
md8	3,73	,956
md10	3,74	,989
md13	3,55	,973
<b>Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Kullanabilme Yeterlilikleri</b>	<b>3,64</b>	<b>,77</b>



Tablo 14 incelendiğinde çalışmaya 210 kişinin katıldığı görülecektir. Çalışmaya katılan 210 kişinin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{x}$ )= 3,54 ile 3,75 arasında değer aldığı görülmüştür. Bu aralığa bakarak ilkokul sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterliliklerinin” “yeterli” düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca ilkokul sınıf öğretmenlerinin ölçüğün alt boyutu olan “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” genel ortalaması ( $\bar{x}$ ) = 3,64 olduğu görülmüştür. Bu ortalama, ilkokul sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterliliklerinin” “yeterli” düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri cevapların standart sapması (Ss) en düşük madde md8 (Ss=,956) ve en yüksek madde md2’dir (Ss=,993). Yani sınıf öğretmenleri md8’e genelde aynı cevabı vermiş, md2’ye ise farklı cevaplar vermişlerdir. Bu bulguyu desteklemek amacıyla yapılan gözlem sonucunda elde edilen nitel bulgular aşağıdaki gibidir.

Çalışmada 12 ilkokul sınıf öğretmeni 7 hafta boyunca gözlenmiştir. Toplam 84 defa gözlem yapılmıştır. İlkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik gözlem formundan elde edilen verilerden hareketle, değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri belirlenmiştir. İlkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilik düzeyleri, gözlenen davranışların gösterilme frekansları ( $f$ ) ve bu davranışların ortalama ( $\bar{x}$ ) değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Tablo 15 ilkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri gözlem formu sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 15: İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Kullanabilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Gözlem Formu Sonuçları**

Maddeler	Çok az sıklıkta (f)	Az sıklıkta (f)	Orta sıklıkta (f)	Sıklıkta (f)	Çok sıklıkta (f)	$\bar{x}$
Md13	-	15	55	13	1	3,00
Md14	-	8	41	27	8	3,42
Md15	-	16	33	33	2	3,25
Md16	-	8	41	34	1	3,33
<b>Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Kullanabilmeye Yeterlilikleri</b>						<b>3,25</b>

Tablo 15 incelendiğinde, çalışmada 12 ilkokul sınıf öğretmeni 7’şer kez gözlenmiştir. Toplamda 84 defa gözlem yapılmıştır. Gözlem sonucunda sınıf öğretmenleri, bu alt boyutta yer maddeleri kullanma sıklıkları (f) en küçük değer “çok az sıklıkta (f=0)” ve en yüksek değer “orta sıklıkta (f=55)” şeklindedir. Gözlenen her bir ilkokul sınıf öğretmeninden elde edilen gözlem sonuçlarının genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{x}$ ) 3,25 olduğu görülecektir. Bu ortalama ilkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterliliklerinin “orta düzeyde yeterli” olduğunu göstermektedir. Maddelerin ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 3,00 ile 3,42 arasında değişmektedir. Bütün maddelerde ilkokul sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

#### **4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Gerçekleştirebilme Yeterlilikleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular:**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerini belirlemek için *Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği* kullanılarak elde edilen veriler şu şekildedir: Çalışmaya 210 ilkokul sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan ilkokul sınıf öğretmenlerinin ölçeği “değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterlilikleri” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçeğin “değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterlilikleri boyutunda” 6 madde bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 210 kişinin ölçeğin “değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterlilikleri” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Gerçekleştirebilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri**

Maddeler	$\bar{x}$	Ss
md20	3,75	1,030
md5	4,10	,769
md6	4,26	,797
md22	3,59	1,122
md12	3,56	1,006
md16	4,41	,844
md18	3,90	,863
<b>Değerler Eğitimi Gerçekleştirebilme yeterlilikleri</b>	<b>3,94</b>	<b>,65</b>

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaya 210 kişinin katıldığı görülecektir. Çalışmaya katılan 210 kişinin “değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterlilikleri” alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{x}$ )= 3,56 ile 4,41 arasında değer aldığı görülmüştür. Bu aralığa bakarak ilkokul sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterliliklerinin”“yeterli” düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca ilkokul sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutu olan “değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterlilikleri” genel ortalaması ( $\bar{x}$ )= 3,94 olduğu görülmüştür. Bu ortalama, ilkokul sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi gerçekleştirilme yeterliliklerinin”“yeterli” düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri cevapların standart sapması (Ss) en düşük madde md5 (Ss=,769) ve en yüksek madde md22’dir (Ss=1,122). Yani sınıf öğretmenleri md5’e genelde aynı cevabı vermiş, md22’ye ise farklı cevaplar vermişlerdir. Bu bulguyu desteklemek amacıyla yapılan gözlem sonucunda elde edilen nitel bulgular aşağıdaki gibidir.

Çalışmada 12 ilkokul sınıf öğretmeni 7 hafta boyunca gözlenmiştir. Toplam 84 defa gözlem yapılmıştır. İlkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik gözlem formundan elde edilen verilerden hareketle, değerler eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri belirlenmiştir. İlkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri, gözlenen davranışların gösterilme frekansları ( $f$ )ve bu davranışların ortalama ( $\bar{x}$ ) değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Tablo 17 ilkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik yeterlilik düzeyleri gözlem formu sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimini Gerçekleştirebilmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Gözlem Formu Sonuçları**

Maddeler	Çok az sıklıkta (f)	Az sıklıkta (f)	Orta sıklıkta (f)	Sıklıkta (f)	Çok sıklıkta (f)	$\bar{x}$
Md17	-	-	-	77	7	4,08
Md18	-	2	54	26	2	3,33
Md19	-	2	19	61	2	3,75
Md20	-	1	69	13	1	3,17
Md21	-	-	14	70	-	3,83
Md22	-	-	7	70	7	4,00
Md23	-	2	5	68	2	4,00
<b>Değerler Eğitimini Gerçekleştirebilme Yeterlilikleri</b>						<b>3,73</b>

Tablo 17 incelendiğinde, çalışmada 12 ilkokul sınıf öğretmeni 7’şer kez gözlenmiştir. Toplamda 84 defa gözlem yapılmıştır. Gözlem sonucunda sınıf öğretmenleri, bu alt boyutta yer maddeleri kullanma sıklıkları (f) en düşük değer “çok az sıklıkta (f=0)” ve en yüksek değer “sıklıkta (f=77)” şeklindedir. Gözlenen her bir ilkokul sınıf öğretmeninden elde edilen gözlem sonuçlarının genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{x}$ ) 3,73 olduğu görülecektir. Bu ortalama ilkokul sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini gerçekleştirebilmeye yönelik yeterliliklerinin “yeterli düzeyde” olduğunu göstermektedir. Ancak md18 ile md20’nin ortalamalarına bakıldığında ( $\bar{x}$ ) 3,33 ile 3,17 olduğu görülecektir. Bu ortalamalar, ilkokul sınıf öğretmenlerinin bu iki maddedeki yeterlilik düzeylerinin “orta düzeyde yeterli” olduğunu göstermektedir.

Diğer maddelerde ise sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin “yeterli düzeyde” olduklarını göstermektedir.

#### **4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Değişkenlere Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Gösteriyor Mu? Alt Problemiyle İlgili Nicel ve Nitel Bulgular:**

##### **a. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet Dair Nicel ve Nitel Bulgular:**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin t Testi 18’de gösterilmektedir.

**Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Erkek	106	88,70	11,013	208	1,823	,070
Kadın	104	92,12	15,778			

Tablo 18 incelendiğinde, çalışmaya katılan 210 kişiden 106’sı Erkek ve 104’ü Kadındır. Erkeklerin ortalama ( $\bar{x}$ ) puanı 88,70, Standart sapması (Ss) 11,013, Kadınların ortalama ( $\bar{x}$ ) puanı 92,12 ve standart sapması (Ss) 15,778 olarak tespit edilmiştir. Tablo 20 t Testi sonuçlarına bakıldığında t (208)= 1,823, p>,05 sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen kadınların ortalaması ( $\bar{x}$ =92,12) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}$ =88,70) büyük olduğunu görmekteyiz. Yani kadınların değerler

eğitimi yeterlilik düzeyleri erkeklerinkinden yüksektir yorumu yapılabilir. Bu bulguyu desteklemek amacıyla yapılan gözlem sonucunda elde edilen nitel bulgular aşağıdaki gibidir.

Gözlem formundan elde edilen sonuÇlardan hareketle, sınıf  ğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin Mann Whitney U- testi sonuÇları tablo 19’da gösterilmektedir.

**Tablo 19: Sınıf  ğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U- Testi SonuÇları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	7	6,86	48,00	15,00	,683
Kadın	5	6,00	30,00		
<b>Toplam</b>	<b>12</b>				

Tablo 19 incelendiğinde, çalışmaya katılan 12 kişiden 7’sinin Erkek ve 5’inin Kadın olduğu görülecektir. Çalışmaya katılan erkeklerin sıra ortalaması 6,86, sıra toplamı 48,00 ve kadınların ise sıra ortalaması 6,00, sıra toplamı 30,00’dır. Sınıf  ğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre Mann Whitney U-testi sonucu:  $U=15,00$ ,  $p>,05$  olduğundan, sınıf öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**b. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Duruma Dair Nicel ve Nitel Bulgular:**

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumları betimsel istatistikleri tablo 20’de gösterilmektedir.

**Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Betimsel İstatistikleri**

Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss
Evli	142	3,94	,60
Bekâr	55	3,82	,61
Boşanmış	13	4,24	,29
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>3,93</b>	<b>,59</b>

Tablo 20 incelendiğinde, çalışmaya katılanların 142’si evli, 55’i bekâr ve 13’ü boşanmış olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılanların aritmetik ortalaması, evli ( $\bar{x}=3,94$ ), bekâr ( $\bar{x}=3,82$ ) ve boşanmış ( $\bar{x}=4,24$ ) şeklindedir. Çalışmaya en fazla evli kişiler katılmıştır. Çalışmada en yüksek ortalamaya sahip grup boşanmış olanlardır.



Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğinin ANOVA sonuçları tablo 21’de gösterilmektedir.

**Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Medeni Duruma Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalama sı	F	p
Gruplar arası	981,977	2	490,988	2,67	,071
Grup içi	38008,004	207	183,614		
<b>Toplam</b>	<b>38989,981</b>	<b>209</b>			

Tablo 21 ANOVA analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri medeni duruma göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $F(2, 207)=2,674$ ,  $p>,05$ . Diğer bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri medeni duruma göre değişmemektedir. Bu bulguyu desteklemek amacıyla yapılan gözlem sonucunda elde edilen nitel bulgular aşağıdaki gibidir.

Gözlem formundan elde edilen sonuçlardan hareketle, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğinin Mann Whitney U- testi sonuçları tablo 22’de gösterilmektedir.

**Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları**

Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	9	6,17	55,50	10,50	,576
Bekâr	3	7,50	22,50		
<b>Toplam</b>	<b>12</b>				

Tablo 22 incelendiğinde, çalışmaya katılan 12 kişiden 9’unun Evli ve 3’ünün Bekâr olduğu görülecektir. Çalışmaya katılanlardan Evli olanların sıra ortalaması 6,17, sıra toplamı 55,50 ve Bekâr olanların ise sıra ortalaması 7,50, sıra toplamı 22,50’dir. sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin medeni duruma göre Mann Whitney U-testi sonucu:  $U=10,50$ ,  $p>,05$  olduğundan, Sınıf öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri medeni duruma göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**c. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Mesleki Deneyim Durumuna Dair Nicel ve Nitel Bulgular:**

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Mesleki Deneyim durumlarının istatistikleri tablo 23'te gösterilmektedir.

**Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri**

Mesleki Deneyim	N	$\bar{x}$	Ss
0-5 yıl	28	3,92	,436
6-10 yıl	20	3,88	,834
11-15 yıl	37	4,02	,458
16 ve üstü yıl	125	3,91	,618
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>3,93</b>	<b>,593</b>

Tablo 23 incelendiğinde, çalışmaya katılanların 28'i 0-5 yıl, 20'si 6-10 yıl, 37'si 11-15 yıl ve 125'i 16 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılanların aritmetik ortalaması, 0-5 yıl ( $\bar{x}=3,92$ ), 6-10 yıl ( $\bar{x}=3,88$ ), 11-15 yıl ( $\bar{x}=4,02$ ) ve 16 ve üstü yıl ( $\bar{x}=3,91$ ) şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin Mesleki Deneyime göre farklılık gösterip göstermediğinin ANOVA sonuçları tablo 24'te gösterilmektedir.

**Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	230,350	3	76,783	,408	,747
Grup içi	38759,631	206	188,154		
<b>Toplam</b>	<b>38989,981</b>				

Tablo 24 ANOVA analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri mesleki deneyime göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $F(3, 206) = ,408$ ,  $p > ,05$ . Diğer bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri mesleki deneyime göre değişmemektedir. Bu bulguyu desteklemek amacıyla yapılan gözlem sonucunda elde edilen nitel bulgular aşağıdaki gibidir.

Gözlem formundan elde edilen sonuçlardan hareketle, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeylerinin mesleki deneyim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin Mann Whitney U- testi sonuçları tablo 25'te gösterilmektedir.

**Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Mesleki Deneyim Durumuna Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları**

Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
11-15 Yıl	6	8,08	48,50	8,50	,126
16 ve Üstü Yıl	6	4,92	29,50		
<b>Toplam</b>	<b>12</b>				

Tablo 25 incelendiğinde, çalışmaya katılan 12 kişiden 6'sının 11-15 Yıl ve diğer 6'sının da 16 ve Üstü Yıl mesleki deneyime sahip oldukları görülecektir. Çalışmaya katılanlardan 11-15 Yıl mesleki deneyimi olanların sıra ortalaması 8,08, sıra toplamı 48,50 ve 16 ve Üstü Yıl mesleki deneyimi olanların ise sıra ortalaması 4,92, sıra toplamı 29,50'dir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeylerinin mesleki deneyim duruma göre Mann Whitney U-testi sonucu:  $U=8,50$ ,  $p>,05$  olduğundan, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri mesleki deneyim duruma göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**d. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Dair Nicel ve Nitel Bulgular:**

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin t testi sonuçları tablo 26’da gösterilmektedir.

**Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Düzeyi Puanlarının Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları**

Hizmetiçi Eğitim Aldınız Mı?	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Evet	70	89,27	16,364	208	,839	,402
Hayır	140	90,95	12,109			

Tablo 26 incelendiğinde, çalışmaya katılan 210 kişinin 70’inin Erkek ve 140’ının Kadın olduğu görülmüştür. Erkeklerin ortalama puanı ( $\bar{x}$ ) 89,27, Standart sapması (Ss) 16,364, Kadınların ortalama puanı ( $\bar{x}$ ) 90,95 ve standart sapması (Ss) 12,109 olarak tespit edilmiştir. Tablo 28 t Testi sonuçlarına bakıldığında t (208)= ,839, p>,05 sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguyu desteklemek amacıyla yapılan gözlem sonucunda elde edilen nitel bulgu aşağıdaki gibidir.

Gözlem formundan elde edilen sonuçlardan hareketle, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin Mann Whitney U- testi sonuçları tablo 27’de gösterilmektedir.

**Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Yeterlilik Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları**

Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	4	4,38	17,50	7,50	,146
Hayır	8	7,56	60,50		
<b>Toplam</b>	<b>12</b>				

Tablo 27 incelendiğinde, çalışmaya katılan 12 kişiden 4’ünün hizmetiçi eğitime katıldığı, 8’inin ise hizmetiçi eğitime katılmadığı görülecektir. Çalışmaya katılanlardan, hizmetiçi eğitime katılanların sıra ortalaması 4,38, sıra toplamı 17,50 ve hizmetiçi eğitime katılmayanların ise sıra ortalaması 7,56, sıra toplamı 60,50’dir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre Mann Whitney U-testi sonucu:  $U=7,50$ ,  $p>,05$  olduğundan, sınıf öğretmenlerin değerler eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri hizmetiçi eğitim alma durumuna göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

*Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeği ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik gözlem formu* kullanılarak toplanan verilerin analizi yapılmış ve bulgular elde edilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel bulguların tartışması yapılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç ve tartışma ışığında öneriler getirilmiştir. Bu bölümde, sonuç, tartışma ve öneriler açıklanmıştır.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeğine verdikleri cevaplar ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin gözlenmesi sonucu elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitimine yönelik yeterlilik ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamasına ( $\bar{x}=3,93$ ) bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde “yeterli” oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca gözlenen sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin “yeterli” düzeyde olduğu gözlem formundaki ortalamaya ( $\bar{x}=3,72$ ) bakılarak ulaşılabilir. Milson ve Mehling (2015) ile Ledford’un (2005) yaptıkları çalışmaların bulguları, çalışmamızın bu sonucunu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{x}=3,93$ ), gözlem formundan elde edilen ortalamadan ( $\bar{x}=3,72$ ) daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerin hem ölçeğe verdikleri cevapların ortalaması hem de gözlem formundan elde edilen ortalamanın tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yeterlilikleri konusunda dedikleri ile yaptıkları arasında fazla bir farkın olmadığını göstermektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda dedikleri ile yaptıkları örtüşmektedir denilebilir.

Ölçek ve gözlem formunun alt boyutlarından biri olan, “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilik düzeyi”ne sınıf öğretmenlerinin verdikleri



cevapların ortalamasına ( $\bar{x}=3,96$ ) bakıldığında “yeterli” düzeyde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Gözlem formunda bu alt boyutta gözlenen sınıf öğretmenlerin ortalamasına ( $\bar{x}=3,87$ ) bakıldığında da sınıf öğretmenlerinin “bir değeri geliştirebilme” yeterlilikleri konusunda “yeterli” düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Ölçek ve gözlem formunun ortalaması beraber değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin “bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilikleri” konusunda “yeterli” düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde, programda yer alan bir değeri kazandırma konusunda yeterli olduklarını göstermektedir.

Diğer bir alt boyut olan “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterlilik düzeyi”ne sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamasına bakıldığında ( $\bar{x}=3,64$ ) sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” konusunda “yeterli” düzeyde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Gözlem formundan elde edilen ortalamaya ( $\bar{x}=3,25$ ) bakıldığında ise sınıf öğretmenlerin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” konusunda “orta düzeyde yeterli” oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca bakıldığında sınıf öğretmenleri kendilerini “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme” noktasında “yeterli” görmektedirler. Oysa gözlem formundan elde edilen sonuç, sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” “orta düzeyde yeterli” olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bakarak, sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterlilikleri” konusunda algıladıkları ile gözlem sonucu arasında farklılık olduğu yorumu yapılabilir. Bu farklılık, değerler eğitiminin ayrı bir program olarak değil, diğer derslerin içerisinde okutulmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü diğer dersler içinde okutulan değerler eğitimi etkinliklerini sınıf öğretmenleri kullanırken, kılavuz kitapta yer alan etkinliklerin yapılış şekline göre hareket etmektedirler. Dolayısı ile bu etkinlikler her zaman değerler eğitimi yaklaşımlarına göre düzenlenememektedirler. Bu yüzden sınıf öğretmenleri değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanırken yeterlilikleri bazen algıladıkları derecede yüksek olamamaktadır.

Çalışmanın diğer alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik yeterlilik düzeyi”ne sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri

cevapların ortalamasına ( $\bar{x}=4,03$ ) bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimini gerçekleştirmeye yönelik yeterlilik düzeyi”nin “yeterli” düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Gözlem formundan elde edilen ortalamaya ( $\bar{x}=3,73$ ) bakıldığında da sınıf öğretmenlerinin “değerler eğitimini gerçekleştirmeye yönelik yeterlilik düzeyi”nin “yeterli” düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak gözlem formundan elde edilen ortalama, ölçekten elde edilen ortalamadan daha düşüktür. Ortalamalar arasında fark bulunsa da genel olarak sınıf öğretmenlerin “değerler eğitimini gerçekleştirmeye yönelik yeterlilik düzeyi”nin “yeterli” düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin “yeterli” düzeyde olması sonucunu Şahin (2013) ve Demirel’in (2009) yaptıkları çalışmaların sonuçları destekler niteliktedir.

Çalışmanın diğer alt boyutu sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve hizmetiçi eğitim alma durumu gibi faktörlere göre değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi boyutudur. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri cinsiyet değişkeni açısından gerek ölçekten elde edilen t-testi sonucu ( $p=,070$ ) gerekse gözlem formundan elde edilen U-testi sonucuna ( $p=,683$ ) göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p<,05$ ). Bu sonuca bakarak, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyinin cinsiyete göre değişmediği yorumu yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yeterlilikleri cinsiyete göre değişmemesinin sebebi, değerler eğitimi üzerinde cinsiyetin etkisinin olmamasındandır denilebilir. Bu sonucu Engin (2014), Baysal (2013), Şahin (2013) ve Demirel’in (2009) yaptıkları çalışmalarda değerler eğitimi üzerinde cinsiyet faktörünün etkili olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmalar, çalışmamızı destekler niteliktedir. Ancak, Demirhan İşcan (2007), Can (2008) ve Türk ve Nalçacı’nın (2011) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet faktörünün değerler eğitimi üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Dolayısı ile bu çalışmaların sonuçları, çalışmamızın sonucunu desteklememektedir. İstatistikî olarak anlamlı bir fark çıkmasa da kadınların ortalaması ( $\bar{x}=92,12$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=88,70$ ) daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri medeni durum değişkeni açısından gerek ölçekten elde edilen ANOVA sonucu ( $p=,071$ ) gerekse gözlem formundan elde edilen U-testi sonucuna ( $p=,576$ ) göre incelendiğinde

istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p<,05$ ). Bu sonuca bakarak, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyinin medeni duruma göre değişmediği yorumu yapılabilir. İstatistiki olarak anlamlı bir fark olmasa da değerler eğitimine yönelik en düşük ortalama ( $\bar{x}=3,82$ ) bekârlara aittir. Bekârların ortalamasını evlilerin ortalaması ( $\bar{x}=3,94$ ) takip etmektedir. En yüksek ortalamaya ( $\bar{x}=4,24$ ) sahip olanlar boşanmış olanlardır. Boşanmış olanların değerler eğitimine yönelik en yüksek ortalamaya sahip olmaları ilginç bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri mesleki deneyim değişkeni açısından gerek ölçekten elde edilen ANOVA sonucu ( $p= ,747$ ) gerekse gözlem formundan elde edilen U-testi sonucuna ( $p=,126$ ) göre incelendiğinde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p<,05$ ). Bu sonuca bakarak, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyinin mesleki deneyime göre değişmediği yorumu yapılabilir. Bu sonuca bakarak, öğretmenlerin değerler eğitimini yeterlilikleri üzerinde mesleki deneyimin önemli olmadığı tartışması yapılabilir. Bunun sebebi değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak değil diğer derslerin içerisinde okutulmasından kaynaklandığı tartışması yapılabilir. Bu sonucu Baysal'ın (2013) yaptığı çalışma destekler niteliktedir. İstatistikî olarak anlamlı bir fark çıkmasa da mesleki deneyimi 0-5 yıl ile 16 ve üstü yıl olanların ortalamaları ( $\bar{x}=3,92 - \bar{x}=3,91$ ) birbirine yakın ve en yüksek ortalamaya sahip olanlardan sonra ikinci sırada yer almaktadırlar. En düşük ortalama ( $\bar{x}=3,88$ ) 6-10 yıl mesleki deneyimi olanlara aittir. En yüksek ortalama ( $\bar{x}=4,02$ ) ise 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerine aittir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından gerek ölçekten elde edilen t-testi sonucu ( $p= ,402$ ) gerekse gözlem formundan elde edilen U-testi sonucuna ( $p=,146$ ) göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p<,05$ ). Bu sonucu Şahin'nin (2013) yaptığı çalışma destekler niteliktedir. Bu sonuca bakarak, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilik düzeyinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre değişmediği yorumu yapılabilir. Ancak bu sonucun değerler eğitimine yönelik verilen hizmetiçi eğitimlerin etkililiğinin düşük olmasında kaynaklandığı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri incelenmiştir. Diğer öğretmenlerinin değerler eğitimi yeterliliklerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Değerler eğitiminde öğrencilere etki eden aile, okul, öğretmen ve sosyal çevre gibi faktörler bulunmaktadır. Değerler eğitiminde öğrencilere etki eden aile ve sosyal çevrenin yeterlilikleri ve nasıl etki ettikleri araştırılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri, değerler eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre değişmemektedir. Bu durumun sebebi değerler eğitimine yönelik verilen hizmetiçi eğitimlerin yeterince etkili yapılmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Dolayısı ile değerler eğitimine yönelik verilen hizmetiçi eğitimlerin daha etkili yapılması önerilebilir.
- MEB tarafından okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimi faaliyetlerini gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla her ilde, *değerler eğitimi izleme ve değerlendirme birimleri* oluşturulabilir.
- Sınıf öğretmenleri okuttukları sınıf düzeyinde yer alan değerleri ve etkinlikleri kullanma noktasında yeterli oldukları tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenleri, değerler eğitimini gereksiz görmektedirler. MEB tarafından, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi gerekliliğini kavratıcı seminer, hizmetiçi eğitim, gezi ve konferanslar düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri her ne kadar yeterli olsa da, değerler eğitiminin bütünsellik ve sistematik olarak yapılabilmesi için öğretmen adaylarına üniversitelerde değerler eğitimine yönelik bilgi ve becerilerini arttıracak etkinlikler, konferanslar, seminerler verilebilir. Bu doğrultuda Değerler eğitimi dersi üniversitelerin eğitim programlarında yer edinebilir.
- Değerler eğitimi, toplum ve genç nesiller için ihmal edilmemesi gereken bir konudur. Bu yüzden YÖK, MEB ve Üniversitelerin ortak çalışması sonucu her eğitim kademesi için bir değerler eğitimi programı geliştirilebilir ve ilkokuldan üniversitelere kadar bu program okutulabilir.

## KAYNAKÇA

- Acat, B.M. ve Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, (1), 7-27
- Akbaba, S. (2009). Ahlak ve gelişimi. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Der.) *Eğitim Psikolojisi* (3.basım) (s.165-203). Ankara: PegemA.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkiprik, G. B. (2007) *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Althof, W. ve Berkowitz, M.W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*. Vol. 35, No. 4, pp. 495–518.
- Arabacı, İ. B., ve Akgül, T.(2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt 11, no 25, 7-31, Haziran 2013.
- Arthur, J. (2003). *Educating with character*. London: Routledge Falmer.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. L. P. Nucci ve D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*(s. 80-99). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group
- Aruç, N. Y. (2004). *İbn Rüşd''ün eğitim felsefesi*. İstanbul: Rağbet Yayınları
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü eğitim yönetimi ve denetimi ana bilim dalı. İstanbul, 2013.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. ve Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye giriş*. (K.Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları
- Aydın, M. (2003).Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3),121- 144.

- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. 3. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. İstanbul: NobelYayınları.
- Balat, G. U. ve A. Balaban Dağal (2006). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. A. Bandura (Eds.). *Self-efficacy in Changing Societies* (1-45). New York: Cambridge University Press.
- Battistich, V. (2005). *Character education, prevention, and positive youthdevelopment*. <http://www.communityofcaring.org/ServicesAndResources/Battistich%20Paper.pdf> adresinden 23 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Baysan, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi*. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ilköğretim A.B.D. yüksek lisans tezi.
- Bilgiz, M. (2006). *Çocuk eğitiminde sevgi*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Brady, L. (2010). Classroom-based practice in values education. T. Lovat, R. Toomeyve N. Clement (Eds), *International Research Handbook on Values Educationand Student Wellbeing* (211-224).New York:Springer Science BusinessMedia B.V.
- Brewer, R. L. (2007). *Effect of the great expectations character education approach on elementary student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Phoenix: USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). İki faktörlü varyans analizi. Erişim: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/484/5677.pdf>

- Brynildssen, S. (2002). Character education through children's literature. Bloomington IN.: *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication, Family Learning Association*. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem yayınları, ANKARA.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağdaş, A. Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. R. Arı(Der.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi*. Dem yayınları. İstanbul.
- Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi (pedagojik formasyon amaçlı)*. (2.Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Çengel, Y. (2010). Özlü Sözlerle Güvenli Bir Gelecek İçin İnsani Değerler. *Değerler eğitimi uluslar arası konferansı, 28-29 mayıs 2010 İstanbul..S.159-178*. Damla Yayıncılık
- Çengelci, T., Hancı, B., ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25)*, 33-56.
- Çiçek, H. (2003). Kadim üç felsefe problemi bağlamında Mevlana' nın mesnevi'sinde metaforik anlatım. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 44 (1)*, 293-311.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: Vyayınları.
- Dale, N. T. (1994). Values education in American secondary school. *Education Conference*, Kutztown, PA: Kutztown University.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1997). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demirel, M.(2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz- yeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,37*, 36-9

- Demirhan, İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*.Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deroche, E. F. ve Williams, M. M. (2001). *Character Education*. Boston: Scarecrow Press, Inc.
- Dilmaç, B.(1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçęi ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007) *Bir Grup fen lisesi öğrencisine insani değerler eğitiminin insani değerler ölçęi ile sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. Ertekin, E.ve Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,7 (17), 27-47
- Dodurgalı, A. (1995). *İbn Sina felsefesinde eğitim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Doğanay, A. (2006). "*Değerler Eğitimi*".*Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım*. Editör: Cemil Öztürk. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 256- 286.
- Durak, N. (2007). *Mevlana,,nın ahlâk öğretilerinde iyi ve kötü kavramları*. <http://sbedergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/343/files/nejdet-durak-27022013.pdf> adresinden 5 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), s.76 -96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching and learning elementary social studies*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Engin, G., (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale



Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı. Çanakkale 2014.

- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji Nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Konya: Toplum Yayınlar.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2).
- Gedikli, F. (2007). Türklerde hukuk. C. Öztürk (Der.), *Türk tarihi ve kültürü* (s.223-239), Ankara: PegemA.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 91-102.
- Gençcan, M. (2006). *Tanzimat dönemi ahlâk öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Giddens, A. (2002). *Sosyoloji*. (C. Güzel ve H. Özel Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gordon, T. (1998). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gömeç, S. (1999). *Kök türk tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Nesrin Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gündüz, M. (2005 ). *Ahlak sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları
- Güven, S. (2013). İlköğretim Ders Programlarının Öğrenciye Kazandırılması Hedeflenen Değerler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Issn: 1308-9196. 6(14) Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı 2013.
- Halstead, J.M. ve Taylor, M.J. (2004). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*.30(2) 169-202.
- Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hofsede, G. (1991). *Cultures and organizations. Software of the mind, 1. Ed. UK: Harper Collins Publishers*

- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy, *The Clearing House*, 76 (6), 298-300.
- Howard, T. A. (2005). *The effects of a responsibility-based character education program on middle school academic achievement and school climate at an international in a West Africa* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Central Florida: Florida.
- Huitt, W. (2004). "Values". Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.  
URL: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html>
- Hunt, B. S. (1981). *Effects of Values Activities on Content Retention and Attitudes of Students in Junior High Social Studies Classes*. Arizona: A Dissertation in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree Doctor of Philosophy, Arizona State University.
- İslamoğlu, A. H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2. Basım), İstanbul: Beta Basım A. Ş.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 7, pp.14-26
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: PegemA.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching Social Studies in the Elementary School The Basics for Citizenship*. Second Edition. New Jersey: Merrill, Prentice-Hall.
- Karakaya, T. (2007). "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Ahlaki Değerlere Kritik Bir Yaklaşım -Sorunlar ve Çözümler-". "Değerler ve Eğitimi" *Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 203–214
- Karaman, H. (2009). Dîvânü lügâti-türkte ahlâk. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 39, 374- 386.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da eğitim öğretim*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçoğlu, G. (2012). *Sosyal bilgilerin tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi*. M.SAFRAN (Der). (2.Baskı),( 3-14). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. (2007). *Vatandaşlık bilgisi* (2.bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: a personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*. September, 39(1) 4-17.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the philosophy of education*. New York: JohnWiley & Sons, Inc.
- Köylü, M. (2006). *Küresel ahlak eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Krop, Esmeralda H. (2006). *The Effects of a Cognitive-Moral Development Program on Inmates in a Correctional Educational Environment* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Viginia Üniversitesi, USA.
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş 'Değer Eğitimi' Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. M. Killen ve J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Ledford, A. T.(2005). A Study Of Teachers' Efficacy For Teaching Character Education. PhD Thesis. Regent University
- Leeds, J. (2010). Translating values education into values action: attempts, obstacles, and potential for the future. T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*

- Leming, J. S. (2010). When research meets practice in values education: lessons from the American experience. T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (91-110). New York: Springer Science Business Media B.V.
- Lewis, J. G. (2007). The Impact on Teacher Practice When Character Education Is Integrated Into Curriculum. PhD Thesis. Boston College.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*. 51(3) 6-11.
- Ling, L. ve Stephenson, J. (1998). Introduction and theoretical perspectives. J. Stephenson, L. Ling, E. Burman & M. Cooper (Eds.), *Values in education* (3-21). London and New York: Routledge.
- MEB, (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu,  
<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=4&Submit=Liseler> adresinden 20.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014). *Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı*.  
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Adresinden 22.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014). *Fen Bilgisi Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı*.  
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Adresinden 22.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*.  
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Adresinden 22.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014). *Türkçe Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı*.  
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Adresinden 22.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014). *Matematik Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı*.  
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Adresinden 22.10.2014 tarihinde alınmıştır.

- MEB ÖYEGM, Komisyon. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Alan Yeterlilikleri*. MEB yayınları Ankara.
- Mehmedodlu, A. U. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık. “*Değerler ve Eğitimi*” Uluslararası Sempozyumu. Edt. R. Kaymakcanve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 799–818.
- Milson, A. J., ve Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Monez, T. B. (1973). *Working for peace: Implications for education*. G. Henderson(Eds.) *Education for peace focus on mankind*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Naylor, D. T. ve Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12(2), 1309-1325.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin üç yönü*. Kadioğlu matbaası. Ankara.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. *İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Önür, N. (2007). Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler. “*Değerler ve Eğitimi*” Uluslararası Sempozyumu. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 157–176.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Kuram-Uygulama-Araştırma*. 5.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Özkan, S. (2011). *Türk eğitim tarihi* (5. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Power, E. J. (1982). *Philosophy of education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Rueda, R. ve Ragusa, G. (2010). English language learners with special needs. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw(Eds.). *International Encyclopedia Of Education* (Third Edition), (701-707). Oxford: Elsevier.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ryan, K. (1989). In Defense of character education. L.P. Nucci (Eds.), *Moral development and character education*. Berkeley: Mcutchan Publishing Corporation.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2010). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27,569-578.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul ve Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Araştırma*. Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim. Oğuz, E. ve Yakar, A.(Der.). *Küreselleşme ve Eğitim* (213-261). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Schofield, H. (1982). *The Philosophy of Education: An Introduction*. London: George Allen & Unwin, Unwin Education Books.
- Schunk D. H. (2003). Self-Efficacy For Reading And Writing: Influence Of Modeling, Goal Setting And Self Evaluation, *Reading & Writing Quarterly*, 19: 159-172
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Eds.). *International Encyclopedia Of Education*. (Third Edition), (668-672). Oxford: Elsevier.
- Seçer, Z. (2002). "Ahlak Gelişimi". *Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Ve Ahlak Gelişimi*. Editör: R. Arı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 94-145.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.

- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve Toplum Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Slater, F. (2002). "Citizenship Education Through Secondary Geography: Values and Values Education in the Geography Curriculum in Relation to Concepts of Citizenship". *Active Citizenship, Sustainable Development and Cultural Diversity*. University of London Institute of Education.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. ve Johnson, P.L. (1976). Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography. Colorado: *Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*
- Şahin, T. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul 2013.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri, 1* (1), 53-59.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults*. USA-Florida: Health Communications Inc.
- Toomey, R. (2010). Values education, instructional scaffolding and student wellbeing. T. Lovat, R. Toomey & N. Clement(Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*(19-36). New York: Springer ScienceBusiness Media B.V.

- Tozlu, N. (1997). *Kültür krizi ve iletişim. A. Solak (Der.)Toplum Yolunda*. Ankara: Bilimadamı Yayınları.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan devlete eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Türk, N. ve Nalçacı, A. (2011). ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan Örneği) *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 39-56
- Ulusoy, K.,ve Dilmaç, B.,(2012). *Değerler Eğitimi*. Pegem yayıncılık. Ankara.2012.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNESCO. (2005). *Living values education*. www.livingvalues.net. 25 Ekim 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Üstüner, M. (2005). *Eğitimin felsefi temelleri. E.Toprakçı (Der.). Eğitim üzerine*.Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Vess, K.A. ve Halbur, D.A. (2003). Character education: what counselor educators need to know.*ERIC/CASS Digest*. www.eric.ed.gov
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*. 52(1) 38-46.
- Vrasmas, A. (2001). "Family and Education". Values and Education in Romania Today. Edited by Marin Calin and Magdalena Dumitrana. Cultural Heritageand Contemporary Change Series, Washington D.C.:The Council forResearch in Values and Philosophy (collective work) URL: <http://www.crvp.org/book/Series04/IVA-14/contents.htm>
- Yalar, T.,ve Yelken, T. (2011). Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi [Determining The Teachers Opinions On Improving Values Education And



- Developing A Programme Module Sample]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara:Anı Yayınları.
- Yıldırım, N. Yüzbaşıyev, M. Alatlı B. K. ve Saklan, E. (2011). *Türk ve dünya eğitim tarihine hizmet etmiş insanlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yılmaz, K. (2010a). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579–616.
- Yılmaz, K. (2010b). Değerlerle yönetim. İçinde H. B. Memhuhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*(ss. 229–242). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.
- Zaim, H. (2012). *İş hayatında erdemli insan*. İstanbul: Empati Matbaacılık.
- Zbar of Zbar, V., Brown, D. ve Bereznicki, B. (2003). *Values education study, final report*, Australia:CurriculumCorporation. [http://www.valueseducation.edu.au/verve/\\_resources/VES\\_Final\\_Report14Nov.pdf](http://www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/VES_Final_Report14Nov.pdf). Adresinden 25 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Zeller, E. (2001). *Grek felsefesi tarihi* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık

## EKLER

### Ek 1: İzin Dilekçeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/04/2015-30572

\*BELM8V60\*

T.C.



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 36380087-302.08.01-30572

06/04/2015

Konu : Emin ÇETİNBAŞ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 01/04/2015 tarihli ve 28980 sayılı yazı,

İlgi yazı gereği, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında Prof.Dr. Şerafettin KARAKAYA danışmanlığındaki 20128509502 nolu öğrencisi Emin ÇETİNBAŞ'ın "**SınıfÖğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi**" isimli Yüksek Lisans tez araştırması ile ilgili anketi İlimiz Abdurrahman Neriman Bileydi, Emel Sevgi Taner, Namık Kemal, Mimar Sinan, Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk ile Antbirlik İlkokullarında uygulama yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Rektörlüğün 01.04.2015 tarih ve 28980 sayılı kararı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Yusuf TEPELİ

Müdür

---

Adres: Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA Ayrıntılı Bilgi için İrtibat: Zübeyde BOZNA

Tel:0 242 227 00 85

Faks: 0 242 226 19 30

E-Posta:ebe@akdeniz.edu.tr

Elektronik Ağ:http://ebe.akdeniz.edu.tr

Sayı : 50913635-605.01-

Konu : Emin ÇETİNBAŞ'ın Araştırma  
İzin İstemi hk.

İlgi : 27.02.2015 tarih 36380087-302.08.01-18044 sayılı yazınız



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emin ÇETİNBAŞ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu tez araştırmasını, İlimiz Abdurrahman Neriman Bileydi, Emel Sevgi Taner, Namık Kemal, Mimar Sinan, Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk ile Antbirlik İlkokullarında uygulayabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin 20.03.2015 tarih 3079528 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**

Prof.Dr. İbrahim AKINCI Rektör Yardımcısı

**EKLER :**

- 1- Antalya İl Milli Eğitim Müd.'nün yazısı
- 2- Antalya İl Milli Eğitim Müd.'nün Olur yazısı
- 3- Anket Çalışması (2 syf.)

---

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampus /  
Antalya

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat: Arzu Löker

Tel:0242 227 44 00/1300

Faks: 0242 310 15 09

E-Posta:oidb@akdeniz.edu.tr

Elektronik Ağ:http://oidb.akdeniz.edu.tr

**Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/03/2015

Sayı : 98057890/605/3079528

20/03/2015

Konu: Anket Uygulaması

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06/03/2015 tarih ve 5572 sayılı yazımız.

İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Emin ÇETİNBAŞ'ın "Sınıf öğretmenlerinin Değerler Eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi" konulu tez araştırmasını, İlimiz Abdurrahman Neriman Bileydi, Emel Sevgi Taner, Namık Kemal, Mimar Sinan, Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk ile Antbirlik İlkokullarında uygulama isteği ile ilgili 06/03/2015 tarihli ve 5572 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 12/03/2015 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 18/03/2015 tarihli ve 2971725 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:

1- Onay ve ekleri (4 sayfa)

ÜVEBİLİ ELEKTRONİK İMZALI  
ASLI İLE AYDINLI  
23-03-2015



T.C.  
**ANTALYA VALİLİĞİ**  
**İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 98057890/20/2971725

18/03/2015

Konu: Anket Uygulaması

**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**ANTALYA**

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Emin ÇETİNBAŞ'ın “**Sınıf öğretmenlerinin Değerler Eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi**” konulu tez çalışmasını, İlimiz Abdurrahman Neriman Bileydi, Emel Sevgi Taner, Namık Kemal, Mimar Sinan, Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk ile Antbirlik İlkokullarında uygulama isteği ile ilgili 06/03/2015 tarih ve 5572 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 12/03/2015 tarihinde incelenerek “**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**” esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, “**Sınıf öğretmenlerinin Değerler Eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi**” başlıklı çalışmasını, İlimiz Abdurrahman Neriman Bileydi, Emel Sevgi Taner, Namık Kemal, Mimar Sinan, Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk ile Antbirlik İlkokullarında, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
18/03/2015

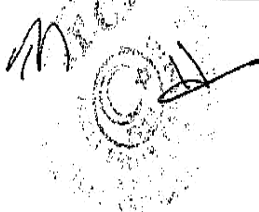
Osman Nuri GÜLAY  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ab6-4320-3c48-be92-9b6a kodu ile teyit edilebilir.

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Size uygun olan seçeneği (X) şeklinde doldurunuz.	Çok az sıklıkta	Az sıklıkta	Orta sıklıkta	Sıklıkta	Çok sıklıkta
1. Öğrencilerde sorumluluk değerini geliştirmeye yönelik "sorumluluk, ödevimi yaparım, ödev ne işe yarar videosu, sorumluluk afişi" vb etkinlikler kullanırım.					
2. Öğrencilerimi gerçek değer problemleriyle karşı karşıya getirmek için "drama, rol oynama" vb etkinlikler kullanırım.					
3. Öğrencilerde sevgi değerini geliştirmeye yönelik "sevgi kapısı, sevgi deyince, sevgi afişi, çirkin ördek yavrusu" vb etkinlikler kullanırım.					
4. Öğrencilerin kendilerine kötü davranış gösteren kişilere karşı sabırlı olmalarını sağlayacak "onun hikâyesi, Mevlana" vb etkinlikler kullanırım.					
5. Öğrencilerin değer geliştirmelerine katkı sağlayacak olumlu sınıf ortamı oluştururum.					
6. Öğrencilerin değer eğitimi gerçekleştirirken bireysel farklılıklarına dikkat ederim.					
7. Öğrencilerde bağımsızlık değerini geliştirmeye yönelik "TBMM açılıyor, egemenlik kayıtsız şartsız milletindir" vb etkinlikler kullanırım.					
8. Öğrencilerimi kendi tutum ve davranışları üzerinde düşündürerek benimsedikleri değerleri geliştirmelerine katkı sağlayacak "örnek olay, çizgi film" vb etkinlikler kullanırım.					
9. Öğrencilerde vatanseverlik değerini geliştirmeye yönelik "Çanakkale savaşı, Sakarya şiri, milli mücadele döneminde yaşananlar" vb etkinlikler kullanırım.					
10. İyi davranışları ödüllendirerek ve sürekli telkinlerde bulunarak öğrencilerde değer geliştirmelerine katkı sağlayacak etkinlikler kullanırım.					
11. Öğrencilerde hoşgörü değerini geliştirmeye yönelik "duygu torbasi, duygularım ve düşüncelerim, yaşamımdan kesitler" vb etkinlikler kullanırım.					
12. Öğrencilerin kötü değerlere sahip insanlardan kaçınmaları "papatyada bir hikaye var" vb etkinlikler kullanırım.					
13. Ahlaki ikilem barındıran öyküler anlatarak öğrencilerimin değer düzeylerini geliştirecek etkinlikleri kullanırım.					
14. Öğrencilerde misafirperverlik değerini geliştirmeye yönelik "haydi sofraya, kullamalar, kazak dostlarımız" vb etkinlikler kullanırım.					
15. Öğrencilerde doğaya karşı saygı değerini geliştirmeye yönelik "çöp toplama, doğa yürüyüşleri" vb etkinlikler kullanırım.					
16. Derste, öğrencilerin değerlerini geliştirecek "projeksiyon, bilgisayar" vb multimedya araçlarını kullanırım.					
17. Öğrencilerde saygı değerini geliştirmeye yönelik "ne kadar saygılıyız?, onun hikayesi, bireysel özellikler" vb etkinlikler kullanırım.					
18. Öğrenme etkinliklerini hazırlarken bilişsel eğitim ile değer eğitimi arasındaki ilişkiyi dikkat ederim.					
19. Öğrencilerde doğa sevgisi değerini geliştirmeye yönelik "evden okula, yaşasın pusula, doğa sevgisi, geleceğimiz ne olacak" vb etkinlikler kullanırım.					
20. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını ölçmek için "açık uçlu, çoktan seçmeli, öz değerlendirme" vb gibi teknikleri kullanırım.					
21. Öğrencilerde başkasının fikrine saygı gösterme değerini geliştirmeye yönelik "tartışma" tekniklerini kullanırım.					
22. Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almaları için "kültürümüzü tanıyoruz, milli kültür öğelerimiz" vb etkinlikler kullanırım.					
23. Öğrencilerde sağlıklı olmaya önem verme değerini geliştirmeye yönelik "kaynağım ne, bilinçli tüketici miyiz?" vb etkinlikler kullanırım.					



Gözlem Formu	Çok az sıklıkta	Az sıklıkta	Orta sıklıkta	Sıklıkta	Çok sıklıkta
1. Öğrencilerde sorumluluk değerini geliştirecek <i>sorumluluk, ödevimi yaparım, ödev ne işe yarar videosu, sorumluluk afişi</i> vb etkinlikler kullanır.					
2. Öğrencilerde sevgi değerini geliştirecek <i>sevgi kapısı, sevgi deyince, sevgi afişi, çirkin ördek yavrusu</i> vb etkinlikler kullanır.					
3. Öğrencilerde başkasının fikrine saygı gösterme değerini geliştirecek <i>tartışma tekniklerini</i> kullanır					
4. Öğrencilerde kendilerine kötü davranış gösteren kişilere karşı sabırlı olmalarını sağlayacak <i>onun hikâyesi, Mevlana</i> vb etkinlikler kullanır					
5. Öğrencilerde saygı değerini geliştirecek <i>ne kadar saygılıyız?, onun hikayesi, bireysel özellikler</i> vb etkinlikler kullanır					
6. Öğrencilerde doğa sevgisi değerini geliştirecek <i>evden okula, yaşasın pusula, doğa sevgisi, geleceğimiz ne olacak</i> vb etkinlikler kullanır					
7. Öğrencilerde bağımsızlık değerini geliştirecek <i>TBMM açılıyor, egemenlik kayıtsız şartsız milletindir</i> vb etkinlikler kullanır					
8. Öğrencilerde doğaya karşı saygı değerini geliştirecek <i>çöp toplama, doğa yürüyüşleri</i> vb etkinlikler düzenler.					
9. Öğrencilerde vatanseverlik değerini geliştirebilecek <i>Çanakkale savaşı, Sakarya şiiri, milli mücadele döneminde yaşananlar</i> vb etkinlikler kullanır.					
10. Öğrencilerde misafirperverlik değerini geliştirecek <i>haydi sofraya, kutlamalar, kazak dostlarımız</i> vb etkinlikler kullanır.					
11. Öğrencilerde hoşgörü değerini geliştirecek <i>duygu torbası, duygularım ve düşüncelerim, yaşamımdan kesitler</i> vb etkinlik kullanır.					
12. Öğrencilerde sağlıklı olmaya önem verme değerini geliştirecek <i>kaynağım ne, bilinçli tüketici miyiz?</i> vb etkinlikler kullanır.					
13. Ahlaki ikilem barındıran öyküler anlatarak öğrencilerin değer düzeylerini geliştirecek etkinlikler yapar.					
14. İyi davranışları ödüllendirerek ve sürekli telkinlerde bulunarak öğrencilerde değer geliştirmelerine katkı sağlayacak etkinlikler yapar.					
15. Öğrencileri kendi tutum ve davranışları üzerinde düşündürerek benimsedikleri değerleri geliştirmelerine katkı sağlayacak <i>örnek olay, çizgi film</i> vb etkinlikler kullanır.					
16. Öğrencileri gerçek değer problemleriyle karşı karşıya getirmek için <i>drama, rol oynama</i> vb etkinlikler kullanır.					
17. Öğrencilerin değer geliştirmelerine katkı sağlayacak sınıf ortamı oluşturur.					
18. Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken bilişsel eğitim ile değer eğitimi arasındaki ilişkiyi dikkate alır.					
19. Değer eğitimini gerçekleştirirken öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder.					
20. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını ölçecek <i>açık uçlu, çoktan seçmeli, öz değerlendirme</i> vb gibi ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanır.					
21. Derste, öğrencilerin değerlerini geliştirecek projeksiyon, bilgisayar vb multimedya araçlarından faydalanır.					
22. Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almaları için <i>kültürümüzü tanyoruz, milli kültür öğelerimiz</i> vb etkinlikler kullanır.					
23. Öğrencilerin kötü değerlere sahip insanlardan kaçınmaları için <i>papatyada bir hikaye var</i> vb etkinlikler kullanır.					



**Ek 2: Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimi Yeterlilik  
Ölçeği ve Gözlem Formu**

**Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlilik Ölçeği**

Değerli öğretmenler, bu ölçek bilimsel bir çalışma için hazırlanmıştır. Ölçek sorularına vereceğiniz samimi cevaplar, ölçeğin güvenilirliği için son derece önemlidir. Bu sebeple, bütün maddeleri dikkatlice okunmanızı ve soruların tümünü yanıtlamanızı önemle rica ederiz. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacak olup bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Ölçeği cevaplandırarak bilimsel çalışmaya katkı sağladığınız için içtenlikle teşekkür ederiz.

Aşağıdaki soruları okuyun ve size uygun olan seçeneği (X) şeklinde doldurunuz.

**1. Cinsiyetiniz?**

Erkek       Kadın

**2. Medeni durumunuz?**

Evli       Bekâr       Boşanmış

**3. Öğretmenlik mesleki deneyiminiz?**

0-5 yıl       6-10 yıl       11-15 yıl       16 ve üstü yıl

**4. Değerler eğitimi ile ilgili Hizmetiçi eğitim aldınız mı?**

Evet       Hayır



Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Size uygun olan seçeneği (X) şeklinde doldurunuz.	Çok az sıklıkta	Az sıklıkta	Orta sıklıkta	Sıklıkta	Çok sıklıkta
Öğrencilerde sorumluluk değerini geliştirmeye yönelik “sorumluluk, ödevimi yaparım, ödev ne işe yarar videosu, sorumluluk afişi” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerimi gerçek değer problemleriyle karşı karşıya getirmek için “drama, rol oynama” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerde sevgi değerini geliştirmeye yönelik “sevgi kapısı, sevgi deyince, sevgi afişi, çirkin ördek yavrusu” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerin kendilerine kötü davranış gösteren kişilere karşı sabırlı olmalarını sağlayacak “onun hikâyesi, Mevlana” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerin değer geliştirmelerine katkı sağlayacak olumlu sınıf ortamı oluştururum.					
Öğrencilerin değer eğitimini gerçekleştirirken bireysel farklılıklarına dikkat ederim.					
Öğrencilerde bağımsızlık değerini geliştirmeye yönelik “TBMM açılıyor, egemenlik kayıtsız şartsız milletindir” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerimi kendi tutum ve davranışları üzerinde düşündürerek benimsedikleri değerleri geliştirmelerine katkı sağlayacak “örnek olay, çizgi film” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerde vatanseverlik değerini geliştirmeye yönelik “Çanakkale savaşı, Sakarya şiri, milli mücadele döneminde yaşananlar” vb etkinlikler kullanırım.					
İyi davranışları ödüllendirerek ve sürekli telkinlerde bulunarak öğrencilerde değer geliştirmelerine katkı sağlayacak etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerde hoşgörü değerini geliştirmeye yönelik “duygu torbası, duygularım ve düşüncelerim, yaşamımdan kesitler” vb etkinlik kullanırım.					
Öğrencilerin kötü değerlere sahip insanlardan kaçınmaları “papatyada bir hikaye var” vb etkinlikler kullanırım.					
Ahlaki ikilem barındıran öyküler anlatarak öğrencilerimin değer düzeylerini geliştirecek etkinlikleri kullanırım.					

Öğrencilerde misafirperverlik değerini geliştirmeye yönelik “ <i>haydi sofraya, kutlamalar, kazak dostlarımız</i> ” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerde doğaya karşı saygı değerini geliştirmeye yönelik “ <i>çöp toplatma, doğa yürüyüşleri</i> ” vb etkinlikler kullanırım.					
Derste, öğrencilerin değerlerini geliştirecek “ <i>projeksiyon, bilgisayar</i> ” vb multimedya araçlarını kullanırım.					
Öğrencilerde saygı değerini geliştirmeye yönelik “ <i>ne kadar saygılıyız?, onun hikayesi, bireysel özellikler</i> ” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrenme etkinliklerini hazırlarken bilişsel eğitim ile değer eğitimi arasındaki ilişkiyi dikkat ederim.					
Öğrencilerde doğa sevgisi değerini geliştirmeye yönelik “ <i>evden okula, yaşasın pusula, doğa sevgisi, geleceğimiz ne olacak</i> ” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını ölçecek “ <i>açık uçlu, çoktan seçmeli, öz değerlendirme</i> ” vb gibi teknikleri kullanırım.					
Öğrencilerde başkasının fikrine saygı gösterme değerini geliştirmeye yönelik “ <i>tartışma</i> ” tekniklerini kullanırım.					
Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almaları için “ <i>kültürümüzü tanıyoruz, milli kültür öğelerimiz</i> ” vb etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerde sağlıklı olmaya önem verme değerini geliştirmeye yönelik “ <i>kaynağım ne, bilinçli tüketici miyiz?</i> ” vb etkinlikler kullanırım.					

Gözlem Formu	Çok az sıklıkta	Az sıklıkta	Orta sıklıkta	Sıklıkta	Çok sıklıkta
Öğrencilerde sorumluluk değerini geliştirecek <i>sorumluluk, ödevimi yaparım, ödev ne işe yarar videosu, sorumluluk afişi</i> vb etkinlikler kullanır.					
Öğrencilerde sevgi değerini geliştirecek <i>sevgi kapısı, sevgi deyince, sevgi afişi, çirkin ördek yavrusu</i> vb etkinlikler kullanır.					
Öğrencilerde başkasının fikrine saygı gösterme değerini geliştirecek <i>tartışma</i> tekniklerini kullanır					
Öğrencilerde kendilerine kötü davranış gösteren kişilere karşı sabırlı olmalarını sağlayacak <i>onun hikâyesi, Mevlana</i> vb etkinlikler kullanır					
Öğrencilerde saygı değerini geliştirecek <i>ne kadar saygılıyız?, onun hikayesi, bireysel özellikler</i> vb etkinlikler kullanır					
Öğrencilerde doğa sevgisi değerini geliştirecek <i>evden okula, yaşasın pusula, doğa sevgisi, geleceğimiz ne olacak</i> vb etkinlikler kullanır					
Öğrencilerde bağımsızlık değerini geliştirecek <i>TBMM açılıyor, egemenlik kayıtsız şartsız milletindir</i> vb etkinlikler kullanır					
Öğrencilerde doğaya karşı saygı değerini geliştirecek <i>çöp toplatma, doğa yürüyüşleri</i> vb etkinlikler düzenler.					
Öğrencilerde vatanseverlik değerini geliştirebilecek <i>Çanakkale savaşı, Sakarya şiiiri, milli mücadele döneminde yaşananlar</i> vb etkinlikler kullanır.					
Öğrencilerde misafirperverlik değerini geliştirecek <i>haydi sofraya, kutlamalar, kazak dostlarımız</i> vb etkinlikler kullanır.					
Öğrencilerde hoşgörü değerini geliştirecek <i>duygu torbası, duygularım ve düşüncelerim, yaşamımdan kesitler</i> vb etkinlik kullanır.					

Öğrencilerde sağlıklı olmaya önem verme değerini geliştirecek <i>kaynağım ne, bilinçli tüketici miyiz?</i> vb etkinlikler kullanır.					
Ahlaki ikilem barındıran öyküler anlatarak öğrencilerin değer düzeylerini geliştirecek etkinlikler yapar.					
İyi davranışları ödüllendirerek ve sürekli telkinlerde bulunarak öğrencilerde değer geliştirmelerine katkı sağlayacak etkinlikler yapar.					
Öğrencileri kendi tutum ve davranışları üzerinde düşündürerek benimsedikleri değerleri geliştirmelerine katkı sağlayacak <i>örnek olay, çizgi film</i> vb etkinlikler kullanır.					
Öğrencileri gerçek değer problemleriyle karşı karşıya getirmek için <i>drama, rol oynama</i> vb etkinlikler kullanır.					
Öğrencilerin değer geliştirmelerine katkı sağlayacak sınıf ortamı oluşturur.					
Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken bilişsel eğitim ile değer eğitimi arasındaki ilişkiyi dikkate alır.					
Değer eğitimini gerçekleştirirken öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder.					
Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını ölçecek <i>açık uçlu, çoktan seçmeli, öz değerlendirme</i> vb gibi ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanır.					
Derste, öğrencilerin değerlerini geliştirecek projeksiyon, bilgisayar vb multimedya araçlarından faydalanır.					
Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almaları için <i>kültürümüzü tanıyoruz, milli kültür öğelerimiz</i> vb etkinlikler kullanır.					
Öğrencilerin kötü değerlere sahip insanlardan kaçınmaları için <i>papatyada bir hikaye var</i> vb etkinlikler kullanır.					

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **Kişisel Bilgiler**

**Adı Soyadı:** Emin ÇETİNBAŞ

**Doğum Yeri ve Tarihi:** SASON/16.07.1992

### **Eğitim Durumu**

**Lisans Öğrenimi:** Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği-2012

**Yüksek Lisans Öğrenimi:** Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı- Devam Ediyor.

**Yüksek Lisans Öğrenimi 2:**Akdeniz Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Uluslar Arası İlişkiler- Devam Ediyor

**Bildiği Yabancı Diller:**İngilizce, Arapça

### **İş Deneyimi**

**Çalıştığı Kurumlar:**Akdeniz Üniversitesi- Araştırma Görevlisi

### **İletişim**

**E-Posta Adresi:** emin\_cetinbas@hotmail.com

# BENZERLİK ORANI

Similarity Report

Sayfa 1 / 119

## Emin Çetinbaş\_Yüksek Lisans Tezi\_EPO

As of: October 20, 2015 2:21:00 PM EEST  
32,954 words - 418 matches - 247 sources

Similarity Index

**18%**

Mode: Similarity Report ▼

paper text:

## BİLDİRİM SAYFASI

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum.

Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih ve imza

Emin ÇETİNBAŞ