

**T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öğrencinin Adı-Soyadı : **İlkay YEŞİLTAŞ**
Tezin Enstitüyü Verildiği Tarih :
Enstitü Anabilim Dalı : **FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ**
Tez Danışmanı : **Dr. Öğr. Üyesi**
Şerif Ali DEĞİRMENÇAY

Şubat, 2022

GİRESUN

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**FEN BİLİMLERİ DERSİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN FEN
BİLİMLERİ DERSİ DEĞER EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ
FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKAY YEŞİLTAŞ

Enstitü Anabilim Dalı : FEN BİGİSİ EĞİTİMİ

Bu tez 25/02/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr.
Aykut Emre BOZDOĞAN
Jüri Başkanı

Prof. Dr.
Mustafa UZOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi
Şerif Ali DEĞİRMENÇAY
Üye

Doç. Dr.
Bahadır KOZ
Enstitü Müdürü

BEYAN

Tezin yazılmasında bilimsel etik usullere baēlı kaldıēımı, verilerin tarafımca elde edildiēini, bu verilerin analiz edilmesinde ve analiz sonuçlarının sunulmasında akademik ve etik kurallara baēlı kaldıēımı, faydalandıēım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine göre tez ana metninde ve kaynakça bölümünde gösterdiēimi, geri kalan bölümlerin tamamen şahsıma ait olduēunu beyan ederim.

İlkay YEŞİLTAS

ÖNSÖZ

Değer kavramı, farklı otoriteler tarafından farklı tanımlanmaktadır. Değer kavramına yönelik farklı tanımlamalar olsa da değer eğitiminin yapılması gerektiği ortak görüştür. Değer eğitiminde; aile, sosyal çevre, medya, okul iklimi, yaşanan ülkenin gelenek ve görenekleri, din, öğretim programları, kaynak kitaplar gibi birçok değişken etkilidir.

Tüm bu değişkenler değer eğitiminin; farklı coğrafyalarda ve farklı zamanlarda farklı şekillerde ele alınmasına sebep olmuştur. İyi bir aile ortamının oluşturulması, etik ve toplumsal değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi, düzenli ve programlı yapılan değer eğitimi ile mümkün olacaktır. Değer eğitiminde ayrı programlar oluşturulabilir, değer eğitimi dersleri yapılabilir, farklı yaklaşımlar uygulanabilir. Ancak tüm bunları uygulayacak olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değer eğitiminde önemli bir rol üstlendikleri yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenler, bu süreçte; aile, okul yönetimi, STK'lar (Sivil Toplum Kuruluşları) ve toplumun tüm paydaşları tarafından desteklenmelidir. Değer eğitimi; sadece sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliklerine yüklenmemeli, tüm öğretmenler bu konuda sorumluluk almalıdırlar.

Tezimin tüm aşamalarında bana rehberlik eden, tüm sorularıma içtenlik ve sabırla cevap veren, tezimi defalarca okuyan ve ilham verici fikirler sunan değerli tez danışmanım, sayın Dr. Öğr. Üyesi Şerif Ali DEĞİRMENÇAY'a teşekkür ederim.

Ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşü olarak destek sunan sayın Prof. Dr. Murat YEŞİLTAŞ'a, sayın Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ'a teşekkür ederim.

Yardımlarından ötürü değerli arkadaşım ve meslektaşım Cihan ZORLU'ya, okul müdür yardımcım Mücahit HEKİM'e, katılımcı olmayı kabul ederek çalışmama katkı sunan diğer öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Fedakarlıklarıyla, emekleriyle bu günlere gelmemi sağlayan aileme, tez yazma sürecinde desteğini sürekli hissettiğim, tezimi okuyup fikir sunan sevgili eşim Derya YEŞİLTAS'a ve bir sarılmasıyla tüm yorgunluğumu unuttuğum küçük kızım Eflin YEŞİLTAS'a teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	III
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ÖZET	XI
SUMMARY	XII
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5
BÖLÜM 2. KAYNAK ARAŞTIRMASI	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1. Değer Kavramı	7
2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması	9
2.1.3. Değer Eğitimi	13
2.1.4. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	16
2.1.4.1. Telkin Yaklaşımı	16
2.1.4.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı	17
2.1.4.3. Değer Analiz Yaklaşımı	19
2.1.4.4. Eylem/ Davranış Öğrenme Yaklaşımı	20
2.1.4.5. Aydınlatma/ Belirginleştirme Yaklaşımı	21

2.1.5. Yurt Dışında Değer Eğitimi	22
2.1.5.1. Avrupa Ülkelerinde Değer Eğitimi.....	22
2.1.5.2. Asya Ülkelerinde Değer Eğitimi.....	27
2.1.5.3. Avusturalya’da Değer Eğitimi	31
2.1.6. Türk Eğitim Sisteminde Değer Eğitimi	34
2.1.7. Milli Eğitim Bakanlığının Fen Bilimleri Öğretim Programları ve Değer Eğitimi.....	36
2.1.8. Ölçme ve Likert Tipi Ölçekler	38
2.1.8.1. Ölçme Nedir?	38
2.1.8.2. Likert Tipi Ölçekler	40
2.2. Değer Eğitimi Alanında Yapılan Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmaları	44
2.2.1. Yurt Dışı Araştırmaları	44
2.2.2. Yurt İçi Araştırmaları.....	50
BÖLÜM 3. YÖNTEM VE MATERYAL.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Araştırmanın Örneklemi ve Evren.....	62
3.3. Veri Toplama Aracı.....	63
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	64
3.3.1.2. Ölçeğe Yönelik Madde Havuzunun Oluşturulması	64
3.3.1.3. Ölçeğin Kapsam ve Görünüş Geçerliliğine İlişkin Çalışmalar.....	66
3.3.1.4. Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Analizler.....	68
3.3.1.4.1. Ölçek Verilerinin Normalliliğinin Kontrol Edilmesi	69
3.3.1.4.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği.....	70
3.3.1.4.2.1. Açımlayıcı (Keşfedici) Faktör Analizi	71
3.3.1.4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	81
3.3.1.4.3. Ölçeğin Güvenirliğinin İncelenmesi.....	84
3.4. Verilerin Analiz Edilmesi.....	85
BÖLÜM 4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	87
4.1. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	87
4.2. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	88

4.3. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	89
4.4. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	93
4.5. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	95
4.6. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	96
 BÖLÜM 5. SONUÇ VE TARTIŞMA	98
 BÖLÜM 6. ÖNERİLER	106
6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	106
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	106
 KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ	128

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ark: arkadaşları

x^2 : Ki-kare

$\bar{X}$: Ortalama

df: Serbestlik Derecesi

f: Frekans

%: Yüzde

p: Anlamlılık düzeyi

d: Etki Büyüklüğü

N: Kişi sayısı

No: Numara

r: Korelasyon katsayısı

vb.: ve benzeri

s: sayfa

ss: sayfa sayısı

Ö1, Ö, ..., Ö7: Öğretmen1, Öğretmen2, ..., Öğretmen 7

AMOS: Analysis of Moment Structures (Moment Yapılarının Analizi)

ANOVA: Tek yönlü varyans analizi

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi)

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bkz: Bakınız

CEP: Analiz Karakter Eğitimi Ortaklığı

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

Dr. : Doktor

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FBDÖ: Fen Bilimleri Dersi Değer Eğitimi Ölçeği

GFI: Goodness of Fit Index (İyi Uyum İndeksi)

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

M1, M2, M3,.....M47: Madde1, Madde 2, Madde 3,.....Madde 47

Ort.: Ortalama

Öğr: Öğretim

Prof.: Profesör

RMSR: Root Mean Square Residual (Ortalama Hataların Karekökü)

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)

STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics (Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik, Matematik)

STEKEP: Sorumluluk Temelli Karakter Eğitimi Programı

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Eğitimin üç aşaması.....	15
Şekil 3.1. Ölçeğin faktör sayısını gösteren çizgi grafiği.....	75
Şekil 3.2. DFA sonucunda elde edilen paht diyagramı.....	83



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Rokeach (1973)'a göre değerlerin sınıflandırılması	10
Tablo 2.2. Spranger (1928)'e göre değerlerin sınıflandırılması.....	11
Tablo 2.3. Schwartz'a göre değerlerin sınıflandırılması.....	11
Tablo 2.4. Nelson'un değer sınıflandırması.....	13
Tablo 2.5. Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamaları	18
Tablo 2.6. Aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımındaki üç aşama	21
Tablo 3.1. Katılımcıların değişkenlere göre dağılımı	63
Tablo 3.2. Ölçek maddelerinden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri	69
Tablo 3.3. KMO ve Barlett testi sonuçları	71
Tablo 3.4. Ölçek maddelerine ait yük ve korelasyon değerleri.....	75
Tablo 3.5. Madde ayırt ediciliği ile ilgili yapılan t testi sonuçları	77
Tablo 3.6. Faktör toplam puanları ve ölçek toplam puanları arasındaki ilişkilere ait korelasyon katsayıları.....	78
Tablo 3.7. DFA uyum indeks değerleri.....	82
Tablo 3.8. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri	82
Tablo 3.9. Ölçeğin tamamının ve faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .	84
Tablo 3.10. Ölçek maddelerinin niteliklerinin belirlenmesi	85
Tablo 4.1. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden cinsiyet değişkenine göre yapılmış bağımsız gruplar t testi sonucu.....	87
Tablo 4.2. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden medeni durum değişkenine göre yapılmış bağımsız gruplar t testi sonucu	89
Tablo 4.7. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimleyici istatistikler.....	90
Tablo 4.4. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden mesleki kıdem değişkenine göre yapılmış tek yönlü varyans analizi sonuçları	90
Tablo 4.5. Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ilişkin betimleyici istatistikler	93

Tablo 4.6. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre yapılmış tek yönlü varyans analizi sonucu	94
Tablo 4.7. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılmış Mann-Whitney U testi sonucu	95
Tablo 4.8. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden eğitim durumu değişkenine göre yapılmış bağımsız gruplar t testi sonucu	96



FEN BİLİMLERİ DERSİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİ DEĞER EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Değerler; yaşanan toplumda bireylerin duygu ve davranışlarına doğrudan yön veren ve toplumun çoğunluğunda doğru kabul edilen, davranışları şekillendiren en önemli etkenlerdir. Araştırmalar gösteriyor ki okullarda sistemli bir değer eğitimi yapılması şarttır. Bu eğitimi yürütecek olan öğretmenler değer eğitiminin en önemli ayaklarından biridir. Buradan hareketle çalışmanın amacı; ilkokul ve ortaokul kademelerinde fen bilimleri dersini yürüten öğretmenlerin; değer eğitimi ile ilgili kazanımlara yönelik farkındalık seviyelerini, değer eğitime yönelik ilgi seviyelerini, değer eğitime yönelik olumsuz düşüncelerini ve değer eğitime yönelik beklentilerini belirleyebilmek, bu boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınan puanların farklı değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Fen Bilimleri Dersi Değer Eğitimi Ölçeği” (FBDÖ) geliştirilmiştir. Bu aşamada 397 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,832 bulunmuş; görünüş, kapsam ve yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen ölçek asıl uygulamaya yönelik olarak; Türkiye’nin Giresun ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokullarda çalışan fen bilimleri dersini yürüten 243 öğretmene uygulanmıştır. Veriler, SPSS 21 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde; normallik analizleri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t testi, Mann-Whitney U testi, betimleyici analizler ve varyans homojenliğinin belirlenmesi için Levene testi kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre; kadın öğretmenlerin, kazanımlara yönelik farkındalıklarının ve değer eğitime yönelik beklenti seviyelerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ve medeni durum değişkeninde de evlilerin bekarlara göre değer eğitime yönelik ilgi seviyelerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin değer eğitimi konusunda gelişimlerini desteklenmesine yönelik olarak MEB’e, öğretmenlerin öznel bilgilerine erişmek adına benzer bir çalışma olgu bilimsel bir yöntemle, mülakat ve ya karma yöntemde yapılabileceğine dair, araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, fen bilimleri, öğretmen

EXAMINATION OF THE SCIENCE COURSE VALUE EDUCATION SCALE SCORES OF THE TEACHERS CONDUCTING THE SCIENCE COURSE ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

SUMMARY

Values; are the most significant factors that directly guide the emotions and behaviors of individuals in the society they live in and shape the behaviors that are accepted as correct by the majority of the public. Studies show that systematic value education in schools is essential. Teachers who will carry out this training are one of the most important pillars of value education. From this point of view, the aim of the study is; to determine the awareness levels of the teachers who teach science at primary and secondary schools, their level of interest in values education, their negative thoughts about values education, and their expectations about values education, and to examine the scores obtained from these dimensions and the whole scale in terms of different variables. As a data collection tool, the "Science Class Value Education Scale" (FBDÖ) was developed. At this stage, data were collected from 397 teachers. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.832; face, content, and construct validity studies were carried out. The scale developed for the actual application; was applied to 243 teachers who teach science courses working in primary and secondary schools in Giresun, Turkey. The data were analyzed with the SPSS 21 statistical package program. In the analysis; normality analyses, one-way analysis of variance (ANOVA), independent groups t-test, Mann-Whitney U-test, descriptive analyzes, and Levene's test were used to determine the homogeneity of variance. According to research data; the conclusion is that female teachers' awareness of achievements and their expectation levels for values education is higher than male teachers and that married people have a higher level of interest in values education than singles in the marital status variable. Based on the results, suggestions were made to the Ministry of National Education to support the development of teachers on values education, and to researchers that a similar study could be done with a phenomenological method, interview, or mixed-method in order to access teachers' subjective knowledge.

Keywords: Value education, sciences, teacher

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Küreselleşme toplumları her alanda etkilemektedir. Bu durum toplumların ortak değerlerini değiştirmekte, aile birliğini de ciddi manada tehdit etmektedir. Toplumların sahip oldukları kültürel davranış ve ortak değerler küreselleşmenin etkisi altında şekil değiştirmektedir. Küreselleşme ile birlikte gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde toplumsal sorunlarda artış görülmektedir (Kenan, 2009). Toplumların refah düzeyleri artarken çocuklarda gözlenen; kimlik bunalımları, intiharlar, okullarda yaşanan akran zorbalığı, suç işlemeye olan yatkınlığın artması gibi birçok sorun ile karşılaşıldığı bilinmektedir (Martin ve Reigeluth, 1999).

Her alanda gerçekleşen küreselleşmeden eğitim alanı da etkilenmektedir. Bu süreçte Türk Milli Eğitim Sisteminde değer eğitimi konusunda bazı çıkmazların oluştuğunu söyleyebiliriz (Doğanay, 1999). Bu çıkmazlara sebep olan etkileri şu şekilde sıralayabiliriz: Öğretiyi merkeze alan eğitim anlayışı, zamanla artış gösteren ahlaki sorumsuzluk, merkezi kendi odağı olan yönelimlerdeki artış (Erguvan, 2009), değerlerin kişiye göre ve yaşanan topluma göre değişen yönlerinin olmasından ötürü ortak bir paydada karar vermenin zorlaşması ve öğrencinin aileden ve çevreden aldığı kontrolsüz bilgidir (Yaman, 2012). Eğitimde duyuşsal alanın ihmal edilmesi bireyleri yeteneklerini, becerilerini ve kapasitelerini yeterli düzeyde kullanamamalarına sebep olmaktadır. Duygular, tercihler, sevinçler, inançlar, beklentiler ve değerler duyuşsal alanın olmazsa olmazlarıdır (Bacanlı, 2006). Paykoç (1995)'e göre duyuşsal alan iki yönüyle dikkat çekmektedir. Bu alanlar; duyuşsal alandaki becerilerin öğrencilerin akademik başarısını etkilemesi ve eğitimin genel amaçları ile muhteviyatına uygun olarak öğrencilerin değer eğitimine katkı sağlamasıdır.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de değer ve ahlak eğitimi ile ilgili her türlü problemler; farklı disiplinlerden düşünürlerin, eğitimcilerin, sosyologların gündeminde olmuştur. Günümüzde bu sorunlara çözüm olarak düşünülen “değer eğitimi” birçok alanın ilgi odağı olmayı sürdürmektedir. Bu ilgi değer eğitimi alanında düzenlenen sempozyum, konferans gibi toplantıların, basılı yayımların sayısının artmasına sebep olmuştur (Hökeleli ve Gündüz, 2007). Ebeveynler, eğitimciler, din kurumları ve birçok organizasyon gençlere değer eğitimi vermeyi ve gençlere değer kazandırmayı amaçlamaktadır. Tüm bu uğraşların sebebi; bu eğitimleri ve oluşturulan ahlaki standartları gelecek nesillerle paylaşmaktır (Kirschenbaum, 1995).

Şüphesiz ki öğretmenlerin değer eğitimindeki sorumluluğu çok fazladır. Öğretmenler değer eğitiminde sorumluluklarının farkında olmalıdırlar. Bu görevleri yerine getirmek için; öğretmenler değer eğitimini bir ideal haline getirmeli ve tüm çalışmalarını öğretmenlik mesleğine uygun olarak yapmalıdır. Değer eğitimi öğrencilerde bilgi boyutunda kalmamalı bu eğitimler davranışa dönüştürülmelidir (Kılcan, 2009; Tunca, 2012). Erdem, Gezer ve Çokatar (2005)’e göre; öğretmen nitelikleri baz alınarak yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin kişisel özellikleri, tutumları, davranışları, ilgileri, akademik özellikleri eğitim ve öğretimin yetkin olmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmen öğrencilerinde bilimsel gelişme ruhunu, araştırmaya olan isteğini geliştirmek için onları cesaretlendirir, uygulamaları ile öğrencilerinde bilimsel ahlak değerlerinin, evrensel ahlak değerlerinin edinilmesini destekler (MEB, 2018). Bu kapsamdan bakıldığında öğretmenlere değer eğitimini tanıtabilecek, değer eğitime yönelik olarak öğretmenlerde farkındalık oluşturabilecek çalışmalar değer eğitime katkı sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimden toplumun ve çevrenin beklentileri; çağın gerekliliğine uygun olarak teknolojik yeterliliğe sahip bireyler yetiştirmek ve küreselleşme ile ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin sebep olduğu sosyal sorulara karşı çözüm oluşturabilecek bir kurum özelliği göstermesidir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak eğitimden, bireyleri; zihinsel, sosyolojik, psikolojik ve ahlaki açıdan toplumun gerekliliklerine

göre yetiştirmesi beklenir. Bireylerin bu şekilde yetiştirilebilmesi ancak bilişsel eğitimin yanında duyuşsal eğitiminde verilmesiyle m¼mk¼n olabilir (Kenan, 2009; Suh ve Traiger, 1999).

Lickona (1991)' e g¼re çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimi ailede başlar, okulda devam eder. Ailenin değer eğitiminde yetersiz kalması, ailede yaşan bazı bireylerin uygun olmayan davranışlar sergilemesi, k¼t¼ alışkanlıklara sahip akranların olması, medyada yer alan k¼t¼ davranışlara ¼zendiren birtakım içeriklerin bulunması ve değerlerin bir şekilde gelecek nesillere aktarılma zorunluluğu okulların değer eğitimi kapsamında g¼revlerini artırmaktadır. Cheek ve Lynn, 1994' e g¼re değer eğitiminde okulların sorumluluğunu artıran etmen ise ailenin değer eğitiminde rastlantısal bir eğitim etkinliği sistemini kullanmasıdır.

¼ęretmenler değer ¼ęretiminde mutlak model olduklarının farkında olmalıdırlar (şen, 2007). Değer ¼ęretiminde resmi bir program kullanılsın ya da değer eğitimi ¼rt¼k program çerçevesinde yapılsın ¼ęretmen değer eğitimini yapabilecek yeterliliğe ve ¼zveriye sahip değilse sağlıklı bir değer eğitimi faaliyeti y¼r¼tmek m¼mk¼n değildir. Bu açıdan bakıldığında eğitimin y¼r¼t¼c¼s¼ olan ¼ęretmenlerin değer eğitimi konusunda kritik bir role sahip olduklarını s¼yleyebiliriz

Fen bilimleri alanında değer eğitimi araştırmalarının oldukça az olması, ¼ęretmenlere y¼nelik değer eğitimi ¼leklerinin sayısının az olması, fen bilimleri dersine y¼nelik değer eğitimi ¼leęinin bulunmaması sebepleri ile araştırmanın problemi; “fen bilimleri dersini y¼r¼ten ¼ęretmenlerin FBD¼’ye vermiş oldukları cevaplar ¼lek toplam puanı ve fakt¼rler bazında değişkenlere g¼re farklılık g¼stermete midir? ” olarak belirlenmiştir. Araştırma problemine destek olmak için şu alt problemlere cevap aranımıştır.

1. ¼ęretmenlerin, ¼leęe verdikleri cevaplar ¼lek toplam puanı ve fakt¼rler bazında cinsiyete g¼re farklılık g¼stermekte midir?
2. ¼ęretmenlerin, ¼leęe verdikleri cevaplar ¼lek toplam puanı ve fakt¼rler bazında medeni duruma g¼re farklılık g¼stermekte midir?

3. Öğretmenlerin, ölçeğe verdikleri cevaplar ölçek toplam puanı ve faktörler bazında mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin, ölçeğe verdikleri cevaplar ölçek toplam puanı ve faktörler bazında görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin, ölçeğe verdikleri cevaplar ölçek toplam puanı ve faktörler bazında mezun olunan üniversite türüne göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin, ölçeğe verdikleri cevaplar ölçek toplam puanı ve faktörler bazında eğitimi durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; fen bilimleri dersine giren ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; FBDÖ’de bulunan “kazanımlara yönelik farkındalık”, “değer eğitime yönelik ilgi”, “değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler”, “değer eğitime yönelik beklentiler” faktörlerinden ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların farklı değişkenler (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi, mezun olunan okul türü ve öğretmenlerin eğitimi düzeyi) açısından incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlara değer katmak, değer kazandırabilmek eğitimin en önemli amaçlarından biridir. İnsanlar için değer görmek, saygıdeğer bir kişiliğe sahip olabilmek, iyi bir karaktere sahip olmak çok önemlidir (Yaman, 2012). Değer eğitiminden yoksun bırakılmış, değerleri özümseyememiş, bu konuda kendilerini geliştirememiş insanlarda; baskı, şiddete meyilli olma, farklılıklara karşı hoşgörülü olamama, insanlara zarar verme gibi davranışların görülmesi değer eğitiminin ne kadar önemli olduğunu bizlere göstermektedir (Doğanay, 2011). Araştırmalar değer eğitimi önemini ortaya koymaktadır. Ailede başlayan değer eğitimi okulda devam etmektedir. Zamanla aile kurumunun bozulması, küreselleşme, medya içeriklerinin

toplumların değer sistemlerini değiştirmesi değer eğitiminde okulların yükünü artırmıştır.

Literatür incelendiğinde değer eğitimi için oluşturulan karakter eğitim programları bulunduğu, değer eğitiminde okulların misyonlarının araştırıldığı, değer eğitimi için uygulanabilecek yöntemlerin ve kuramların denendiği çalışmalar olduğu görölmektedir. Tüm bu uygulamalar ve kuramların etkinliği ancak değer eğitiminde yetkin öğretmenlerin varlığı ile başarılı olabilir. Eğitim-öğretimin her aşamasında etkili olan unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Değer eğitimine yönelik öğretmenlerin katkıları ve yaklaşımları hususunda yapılan çalışmalar var olmakla birlikte bu alanda yapılan çalışmaların sayıca yeterli olmadığı görölmektedir. Literatür incelendiğinde fen bilimleri alanında değer eğitimi çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir (Türker, 2019). Özmen, Er, Gürgil (2012)'e göre çalışmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinden sadece %16,2'si fen bilimleri dersini değer eğitiminde sorumlu olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu oran değer eğitiminden sorumlu ders bakımından; sosyal bilgiler, Türkçe ve din költürü ve ahlak bilgisi derslerinden oran olarak çok düşüktür. Bu anlamda, değer eğitimi gibi çok önemli bir alanın yeteri düzeyde araştırılarak katkı sunulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Böylece değer eğitimi çalışmaları ile öğrencilerimizin her alanda gelişimini destekleyecek süreç gerçekleştirilmiş olabilecektir.

Bu çalışmada da fen bilimleri dersine özel değer eğitimine yönelik bir ölçek (FBDÖ) geliştirilmiştir. Çalışma bu yönüyle ender bir çalışmadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu araştırma Giresun ilinde görev yapan fen bilimleri dersini yürüten ilkokul ve ortaokul fen bilimleri öğretmenleri;
- 2- 2021-2022 Eğitim-öğretim dönemi ile,
- 3- Katılımcıların ölçeğe (FBDÖ) verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- 1- Katılımcıların ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri,

2- Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında görüşüne başvurulmuş fen bilimleri öğretmenleri, alan uzmanlarının ve ölçme uzmanlarının samimi görüş bildirdikleri varsayılmıştır.



BÖLÜM 2. KAYNAK ARAŞTIRMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde; değer eğitimi üzerine yapılmış olan çalışmanın teorik alt yapısının oluşturulması adına; değer kavramı, değerlerin sınıflandırılması, değer eğitimi, değer eğitiminde kullanılan yaklaşımlar, yurt dışında değer eğitimi, Türk eğitim sisteminde değer eğitimi, fen bilimleri öğretim programları ve değer eğitimi, ölçme ve likert tipi ölçekler bölümlerine yer verilmiştir.

2.1.1. Değer Kavramı

Yeni yüzyılda yaşanan bilimsel, teknolojik ve ekonomik alanda yapılan yenilikler hayatımızda büyük değişimler yaratmıştır. Bu değişimler öncelikli olarak eğitim sistemini farklı açılardan etkilemiştir. Tüm bu değişimler değerlerin gelecek nesillere sağlıklı ve istendik bir şekilde aktarılmasını engellemektedir (Hökeleli, 2013; Neslitürk, 2013). İletişimin artması kültürler arası alışverişi hızlandırmıştır. Kültürler arası bu etkileşimlerin olumlu getirilerinin yanında olumsuz getirileri de olmuştur. Bu durumdan en çok aile yapısı ve eğitim çağındaki gençler etkilenmiştir (Avcı, 2007).

Değer; yaşanan toplumda bireylerin duygu ve davranışlarına doğrudan yön veren ve toplumun çoğunluğunda doğru kabul edilen, davranışları şekillendiren en önemli etkidir (Aktepe ve Karbulut, 2018). Değer kavramı ile ilgili literatürde birçok tanım mevcuttur. Halstead ve Taylor, (2000)'e göre değerler; genel anlamda davranışlarımıza rehberlik eder. Bu çerçeveden bakıldığında kalıplaşmış bir davranış örüntüsü oluşur.

Değerler içerisinde duygu barındırırlar, nesnel değillerdir. Bu kavramdan yola çıkarak değerlere, insanların duyguları ve yaşanan toplumun etki ettiğini söyleyebiliriz. Değerler, kişilerin ve toplumların öncü kabul ettiği hareket etme tarzlarıdır (Doğan, 2007). Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, (2000)'e göre değerler; kişinin bir durum karşısında nasıl bir tepki vereceğini belirleyen en önemli unsurdur. Zamanla kişide var olan değer sistemi ve ya kişinin bu değer sistemine yüklediği anlam değişkenlik gösterebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına göre değerler; kökleri geleneklerimizi, dalları geleceği saran ilkelerin tümüdür. Bireysel özelliklerimizi kazanmamızı sağlayan değerler hayatta önümüze çıkan ve çıkabilecek zorluklara karşı durmamızı sağlayan içsel gücün odağını oluşturur. Tüm bu sebeplerden ötürü eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerinden biri bireylere değer eğitimi vermek olmalıdır. (MEB, 2018). İnsan düşünmek ve hareket etmekten ibaret değildir. İnsanların hisleri, değerleri, duyguları ve tutumları vardır. Tüm bu özellikleri insanın tanınmasını sağlar (Karip, 2007).

Değerler; tutumlar, bireysel değerler, tercihler, inançlar çerçevesinde ele alınmalıdır (Anar, 1983). Görüş, ilgi, tutum, inanç ve değer kavramları benzer kavramlardır. Bu kavramlar birbirlerine benzemelerine rağmen aynı kavramlar değillerdir. Bu sebepten birbirleri yerine kullanılmaları doğru değildir. İlgi kavramı; bireyin duyguları, bir konudaki değişkenlerin önem sırası ve tercihleri ile sınırlandırılır. Herhangi bir şeyle ilgilenen kişi ilgilendiği şeyin görüşlerini nasıl etkilediğine bakmaksızın, vaktinin çoğunu ilgisini çeken şeye harcayabilir. Tutum ve görüş kavramları birbirine çok benzemelerine rağmen belli noktalarda birbirlerinde ayrılırlar. Görüşler tutumlara göre daha kişiseldirler ve genellenebilirlikleri tutumlara göre daha düşüktür. Kişiler görüşlerinin farkındadırlar ancak tutumlarının her zaman farkında olamayabilirler (Tezbaşaran, 1997). Bu çerçeveden tutum insanlara, olgulara ve ya kurumlara karşı bireylerde ortaya çıkan, süregelen inanç ve ya eğilim olarak tanımlanmıştır (Öncül, 2000). Kısacası görüşler tutumlara göre daha değişkendir. Kişi bir konuda zamanla yeni bilgiler edindikçe görüşlerinde, tutumlarına göre daha fazla değişme olabilir.

İnanç kavramı ise önerilerin doğruluğu ile ilgilidir. Kişilerin inançlarının derecelendirilmesi doğru bir yaklaşım değildir (Turgut, 1997). Bazı tanımlamalarda değerler, kişilerin sahip oldukları güçlü inancılar olarak tanımlanmıştır (Meglino ve Ravlin 1998; Robbins ve Judge, 2013; Schwartz ve Bilsky, 1987). Bu noktadan bakıldığında değerlerin temelini inançlara bağlı olduğu söylenebilir. İnanç var olan durumu açıklarken değerler ise olması gereken durumu açıklar (Özdamar, 2017). Bu çerçeveden bakıldığında inançlarla değerlerin örtüşmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin hazırladıkları öğrenme ortamları onların sahip oldukları inançlarla ilişkilidir. Öğretmenin inancı onların tutumlarını ve değer sistemlerini etkileyen en önemli unsurdur. (Kagan, 1992). Öğretim programları da inançlarla doğrudan ilişkilidir. Hazırlanan öğretim programları inançlarla tutarlı olmalıdır (Behets ve Vergauwen, 2004; Ennis ve Chen, 1995).

Tutumları olumlu ve olumsuz tutumlar olarak sınıflandırabiliriz. Olumlu tutumlar bireylerde toplum tarafından sergilenmesi beklenen davranışların kaynağı olup, olumsuz tutumlar ise toplumun beklediği davranışların kaynağı olabilmektedir (Oğuzkan, 1993). Toplumun bireylere yüklediği roller ve beklentilerin gerçekleşmesi toplumda değerlerin devamlılığı ile mümkün olabilmektedir. Bu şekilde tutumlar değerlere rehberlik etmektedir (Balcı ve Yelken, 2010). Bireylerin sahip oldukları tutumlarda birden çok değerlerin etkisi bulunmaktadır. Tutumlar değerlerin organize edilerek birleştirilmesinden meydana gelir (Aydın, 2003).

Görüldüğü üzere görüş, tutum, inanç, ilgi ve değer kavramları arasında ayırt edilmesi çokta kolay olmayan bağlar bulunmaktadır. Birçok araştırmacı bu kavramların birbirine çok benzediğini ifade etmişlerdir.

2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerle ilgili literatürde birçok sınıflama mevcuttur. Bu sınıflamalardan en çok kabul görenler; Rokeach, Spranger, Schwartz ve Nelson'nun sınıflandırmalarıdır (Yazıcı, 2006). Sıklıkla araştırmacılar tarafından kullanılan ve genel olarak kabul gören sınıflandırma modeli Rokeach(1973) tarafından oluşturulan sınıflandırma modelidir (Yığittir ve Öcal, 2010) Spranger değerleri 6 grupta incelemiştir. Schwartz

ise değerleri; hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, uyma, güvenlik gibi 10 değer altında toplamıştır (Akbaş, 2004). Nelson ise değerleri; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üç grupta incelemiştir (Akbaş, 2004; Naylor ve Diem, 1987). Rokeach'ın değer sınıflandırılması tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Rokeach (1973)'a göre değerlerin sınıflandırılması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Rahat bir hayat	Hırslı/istekli
Heyecan verici bir hayat	Ufku geniş olma
Başarma duygusu	Kabiliyetli
Barış içinde bir dünya	Neşeli
Güzellikler dünyası	Temiz
Eşitlik	Cesaretli
Aile güvenliği	Affedici
Özgürlük	Yardımsever
Mutluluk	Dürüst
İç huzuru	Hayal gücü geniş
Gerçek sevgi	Bağımsız olma
Ulusal güvenlik	Entelektüel
Zevk	Mantıklı
Kurtuluş	Sevgi dolu/sevecen
Öz saygı	İtaatkâr
Sosyal tanınma	Kibar
Gerçek dostluk	Sorumlu
Belgelik/hikmet	Öz kontrol

(akt.;Yiğittir, 2010)

Tablo 2.1 incelendiğinde Rokeach' a göre değerler; amaç değerler ve araç değerler olarak iki ana grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada asıl değerleri amaç değerler oluşturur. (terminal values). Amaç değere ulaşılmasını sağlayan araç değerlerdir (instrumental values) (Erkenekli, 2009; Yapıcı ve Zengin, 2003). Rokeach'ın yaptığı sınıflamada 18 amaç değer ve bu amaç değerlere ulaşmayı sağlayan 18 araç değer bulunmaktadır. Spranger (1928)'e göre değer sınıflandırılması tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Spranger (1928)'e göre değerlerin sınıflandırılması

Değerler	Değerlerin açıklaması
Bilimsel Değerler	Eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değere sahip olan bireyler gerçekçi ve entelektüeldir.
Ekonomik Değerler	Ekonomik değer sahip bireylerde yarlı ve değerli olmak önemlidir. Ekonomik değerın yaşam boyu önemli olduğunun farkındadır.
Estetik Değerler	Simetriye ve forma önem verme vardır. Kişi hayatın bu özelliklerle renklendiğini görür sanata önem verir.
Sosyal Değerler	Ortak değerler önem verme, insanları sevmek, ortak bir ruhla bir araya gelebilmek esas düşüncedir. İnsanlara yardımcı olmak ve insanları sevmek çok önemlidir. Bencil değildir , nazık ve sempatik olmaya özen gösterir.
Politik Değerler	Var olan her şeyin üstünde, gücün ve şöhretin olduğunu ve bunlara ulaşmanın kuvvetle olabileceğini ifade eder.
Dini Değerler	Evren bir bütündür . Birey evrenin bir parçasıdır ve ona bağılıdır. Dini için dünyalık zevklerden fedakarlık eder.

(akt.; Akbaş, 2004)

Tablo 2.2. incelendiğinde Spranger değerleri; bilimsel değerler, ekonomik değerler, estetik değerler, sosyal değerler, politik değerler ve dini değerler olarak sınıflandırmıştır. Spanger'ın yapmış olduğu değer sınıflandırması ilerleyen yıllarda Allport ve arkadaşları bir çalışmada ölçeğe çevirmişlerdir (Başcı, 2012). Schwartz'ın değer sınıflandırması tablo 2.3.'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Schwartz'a göre değerlerin sınıflandırılması

Değer	Değer tanımı	İçerdiği Öğeler
Güç	Toplum içerisindeki yer insanlar ve kaynakları kontrol etme isteği	Toplumda bir otoriteye , güce ve söz sahibi olma, insanlar tarafından bilinmek
Başarı	Tolumun standartlarına göre başarı isteği	Başarılı olmak, yetkin olmak
Hazcılık	Bireysel haz isteği	Haz duyma, hayatın zevklerine varabilmek
Uyarılım	Heyecan ve yenilik arayışı	Tek tüze bir hayat yaşamamak, hayattan heyecan duymak

Tablo 2.3. (Devamı)

Öz yönelim	Düşüncelerde ve hareketlerde özgür olmak	Kendi özgür düşüncelerinin peşinden gidebilmek, Bağımsız olabilmek, yaratıcı olma, istediği amaçlar doğrultusunda hareket edebilmek
Evrenselcilik	Anlayış, hoşgörü, insanların iyiliğini düşünme, doğaya faydalı olabilmek.	Doğanın iyiliği için çalışmak, doğa ile iç içe yaşayabilmek, toplumsal eşitlik, doğayı koruma , erdemli olma
İyilikseverlik	Bireyin toplumun iyiliğini düşünmesi, gözetmesi	Yardımsever , affedici, samimi bir dostluk
Geleneksellik	Kişilerin ve toplumun dinsel düşünce ve törelerine saygı gösterme	Dindar olmak, hayattan beklentileri sınırlamak ve hayatın verdikleriyle yetinmek, geleneklere saygı göstermek
Uyma	Başkalarına zarar verme durumu söz konusu olan, toplumsal beklentilere aykırı olan içsel gücün sınıflandırılması	Nazik olma, ebeveynlere karşı saygı gösterme, kendini kontrol altına alabilmek
Güvenlik	Toplumun, insan ve insan ilişkilerinin güvende olması, düzen	Toplum istikrarının sürmesini dilemek, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek

(akt.; Mehmetoğlu, 2007)

Tablo 2.3 incelendiğinde Schwartz'ın değerleri 10 temel değer olarak ele aldığı görülmektedir. Bu 10 temel değerın ortaya çıkmasında üç boyut oldukça önemlidir. Bu üç boyut: Kişinin biyolojik ihtiyaçları, sosyal ilişkiler ve grup fonksiyonlarının etkisine bağlılık olarak ifade edilir (Kluckhohn, 1951). Schwartz 10 temel değeri iki ana gruba ayırmıştır. Bu değer grupları; bireysel ve kültürel değerlerdir. Bireysel değerler kişilerin hayatına yön verme derecelerine göre önem kazanır. Kültürel değerler toplumla ilgilidir. Toplumda paylaşılan ve genel olarak kabul gören normlara ilişkin bilgi üretme ile ilgilidir. Bu iki tür değer grubu arasında bir ayrım yapılmasının nedeni bireyi yönlendiren içsel güçlerin ve toplumun genel kabulleri arasında farklılığın olmasıdır. Kişi tüm düşüncelerini kültürel düzeyde her zaman sergilemeyebilir (Başcı, 2012). Bireysel ve kültürel değerler ile bireysel ve toplumsal kültür değerlendirmesi yapılabilir (Schwartz, 1992). Nelson değerleri üç gruba

ayırmıştır. Bu gruplar; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler şeklindedir (Akbaş, 2004). Nelson'un değer sınıflandırması tablo 2.4.'te sunulmuştur.

Tablo 2.4. Nelson'un değer sınıflandırması	
Bireysel Değerler	Bireysel değerler hayattaki zevklerimiz ve tercihlerimizle alakalı değerlerdir (Michaelis, 1988).
Grup Değerleri	Grup değerleri ortak noktaları olan topluluklar arasında paylaşılan değerler alakalıdır. Bu grup bir aile olabildiği gibi dini bir grupta olabilir (Naylor ve Diem, 1987).
Sosyal Değerler	Sosyal değerler bir toplumun vazgeçilmez değerleri olan eşitlik, adalet gibi değerlerdir. Bu değerler toplumu bir arada tutan önemli değer sistemleridir (Michaelis, 1988).

(Akbaş, 2004)

Tablo 2.4. incelendiğinde nelson'un değerleri üç grupta sınıflandırdığı görülmektedir. Bu sınıflandırmada "bireysel değerler" kişinin hayatındaki zevklerine ve tercihlerine yöne veren değerler, grup değerlerinin kişinin hayatı boyunca dahil olduğu küçük ya da büyük çaptaki grup üyeleri ile payşattığı değerler ve sosyal değerleri ise kişinin toplumla paylaştığı değerler olarak tanımlayabiliriz. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ise değerleri; gerçeğe, bilimsel düşünceye değer veren bilimsel değerler; faydalı olmayı öncelik kabul eden ekonomik değerler; sanata ve zevklere önem veren estetik değerler; toplumu bir arada tutan toplumu faydalı işler yapmayı amaçlayan sosyal değerler; her şeyin üstünde gücü ve şöhreti kabul eden politik değerler; kendini evrenin parçası sayan ve kendini evrene bağlayan dini değerler olarak sınıflandırmıştır (MEB, 2010). Fen bilimleri alanında da değerler sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Tan (1997) 'ye göre değerler epistemolojik değerler, destekleyici değerler, topluma ait değerler ve sorgulanabilir değerler olarak sınıflandırılır.

2.1.3. Değer Eğitimi

Toplumun sahip olduğu geçmişten günümüze gelen her türlü birikimi, değer sistemlerini gelecek nesillere aktarma işlemi eğitim olarak tanımlanır. Eğitim

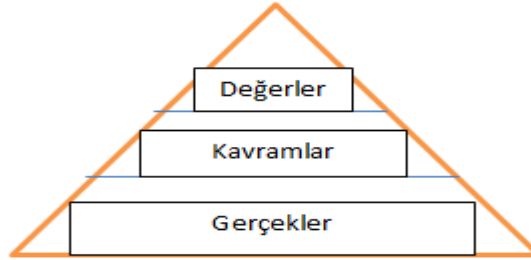
bireylerin davranışlarında değişim oluşturabilecek en önemli faktördür. Sokrates' e göre eğitim; toplumu ön yargılarda uzaklaştırabilecek, evrensel değerlere sahip çıkacak bireyler yetiştirme amacı taşır. Platon'a göre ise eğitimin en önemli amacı sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir (Çüçen, 2011) .

Değer eğitimi ise bireylere değer öğretme çabası olarak tanımlanmaktadır (Whitney, 1986). Değerlerin gelecek nesillere aktarılması bir eğitim süreci ile mümkün olabilmektedir (Sarı, 2005). Bu bağlamda bakıldığında değerlerin ve değer eğitiminin temellerinin atıldığı yer ailedir. Ailedeki iletişimin etkinliği, davranışların şekli, aile bireylerinin yaşam biçimi değer eğitiminde oldukça etkilidir. Temeli ailede atılan değer eğitiminde sonraki süreçlerde okul, arkadaş ortamı, medya, oyun arkadaşları değer sistemini etkiler (Ecerkale, 2019; Özdaş, 2013). Değer eğitimi, bireylerin davranışlarının şekillenmesi ve toplumun geleceği için oldukça önemlidir. Değer eğitimi çalışmalarının informal bir şekilde verilmesi yeterli değildir. Bu eğitiminin informal eğitim yanında formal olarakta verilmesi gerekmektedir. Ailede başlayan değer eğitimi destekleyecek ve tamamlayacak olan okullarda bu değerlerin pekiştirilmesi ve içselleştirilmesidir. Bu bakış açısıyla okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin büyük bir sorumluluğu vardır. (Fidan, 2016).

Değer eğitiminde kişilerin tercihlerini ortaya çıkaran ilkelerden söz edilmektedir (Bacanlı, 2011). Fakat değer eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bir ortak görüşün olduğunu söyleyemeyiz. Değer eğitimi, bazılarına göre planlı yapılması gereken bir öğretme etkinliği olarak ifade edilirken, bazılarına göre ise doğrudan ya da dolaylı olarak değerler hakkında sahip olunan bilgiyi geliştirmek ve kişinin düşünce tarzını değiştirmek olarak tanımlanır (Hökeleli ve Gündüz, 2007).

Çocukların artan kitle iletişim araçları ile farklı kültürlerle karşılaşması, çocuğun farklı değerleri benimsemesine sebep olmaktadır. Çocuğun karşılaştığı yeni değerler eski değerlerin değişmesine ve bozulmasına yol açmaktadır (Sevinç, 2006). Bu durum da değer eğitiminin yapılmasında bir takım sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlara çözüm olabilmek adına planlı, toplumun gelenek ve göreneklerine cevap verebilecek bir değer eğitiminin yapılması önem arz etmektedir. Değer eğitiminde

gerçekler ve kavramlar olmazsa olmaz kavramlardır. Bu kavramlar olmadan değer eğitiminden bahsetmek mümkün değildir. Harmin ve ark., (1973)' e göre eğitimin üç aşaması şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Eğitimin üç aşaması.

Değer eğitiminde okulların rollerini şu şekilde özetleyebiliriz.

- Okulların değer eğitimindeki rolleri tartışma konusudur.
- Değer eğitiminde öğretmenin rolü çok yüksektir. Öğretmen doğrudan ya da gizil olarak değer öğretir.
- Toplumda değer öğretimiyle ilgili ortak bir görüş bulunmamaktadır.
- Değerler ve değer kazanma süreci karakter eğitimi içerisinde yer alır.
- Öğretmen örtük programı etkin kullanılmalıdır.
- Dini değerler, ahlaki değerler ve insani değerler değer kavramı içerisinde yer alır.
- Değer eğitimi okullarda öğretim programları içerisinde verilmeye çalışılmaktadır. Değer eğitiminin kazanımlar içerisinde verilmemesi değer eğitiminin okullarda standarda dönüşmesini engellemektedir (Akbaş, 2004; Elbir ve Bağcı, 2013).

Davitson, Lickona, Khemlakov (2008), değer eğitiminin kullanıldığı alanlardan biri olan karakter eğitiminin uygulanmasında dört önemli öge olduğunu belirtmişlerdir. Bu önemli öğeleri şu şekilde ifade etmişlerdir.

- Etik öğrenme topluluğu: Zorluklarla mücadele etme güdüsünü kazanmış, bu zorluklarla mücadele ederken grupta bulunan herkesin performans olarak mükemmeline ulaşmasını hedef edinen bireylerden oluşan, etik değerlere sahip bir öğrenme birliği oluşturabilmek amaçlanır.

- Tek başına çalışma: Kişinin kendi hedeflerini belirleyebilmesi, belirlediği hedefler doğrultusunda gelişimini takip edebilmesi ve tüm bunlarla ahlaki gelişimini meşgul edebilmek önem arz etmektedir.
- Başkaları ile çalışabilmek: Örnek olabilen bireylerin davranış biçimleri gözlemlenir, incelenir. Bu inceleme ve gözlemler sonucunda öğrencinin davranışları örnek kişinin davranışlarına benzetilmeye çalışılır. Bu şekilde bir öğrenme oluşturulur.
- Ortak performans: Öğrencilerin bireysel ve toplumsal yükümlülüklerini, vatandaşlık becerilerini geliştiren, istendik bir okul ortamı oluşturulmasını hedefleyen, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir öğrenmedir.

2.1.4. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Halsteat ve Taylor (2000)' e göre değer eğitiminde bir çok yaklaşım kullanılabilir. Değer eğitiminde kullanılabilecek bir çok yaklaşım olmasına rağmen, etkili bir değer eğitimi için bu yaklaşımlar tek tek değil beraber kullanılmalıdır. Akbaş (2009)'a göre değer eğitiminde öğretmenlerin sadece rol model olmasının yeterli değildir. Bunun yanında; farklı yöntemler, farklı etkinlikler ve farklı yaklaşımlar kullanmaları gerekmektedir. Lickona (1992)'ye göre okullarda değer eğitimi verirken; değerlerin öğrencilere dayatılmaması gerekir. Bu yöntem yerine değerler hakkında öğrencilerde eleştirel düşünce oluşturacak yöntemler kullanılmadadır. Değer kazandırma sürecinde bu yaklaşımlardan faydalanmak, doğrudan değer hakkında bilgi vermektense daha faydalı olacaktır (Başcı, 2012). Değer eğitiminde sıklıkla kullanılan yaklaşımlar telkin yaklaşımı, ahlaki gelişim yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, eylem/davranış öğrenme yaklaşımı ve aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımlarıdır.

2.1.4.1. Telkin Yaklaşımı

Telkin yaklaşımı, 1970 yılında Blanchette ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson (1976)'ya göre istenilen değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesi ve bu değerlerin bir şekilde öğrencilere

aşılması amaçlanır. Telkin etme yaklaşımı aslında en eski tarih boyunca insan davranışı şekillendirmede kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel öğretisi şudur: Ne kadar söylerseniz kişinin direnci o kadar kırılır ve sizin istediğiniz şekilde davranmaya başlar (Welton ve Mallan, 1999). Değerler kaynağını toplumdan alan davranış standartları olarak görülür. Bu yaklaşım içerisinde dersin içeriğine ve dersin amacına göre farklı değerler telkin edilebilir. Telkin yaklaşımında öğrencilerde değer kazanma ve bazı değerleri değiştirebilme gibi becerilerin gelişmesi beklenir. Model olma, pekiştirme, sunma, ilgisizlik, oyun kullanma gibi etkinlikler bu yaklaşım içerisinde kullanılan etkinliklerdendir (Engin, 2014).

Telkin yaklaşımına göre yetişkinlerin uzun zaman zarfında, yaşanmışlıkla elde ettikleri değerler, sosyal yapı için çok önemli görüldüğünden gelecek nesillere bu değerlerin kazandırılması amaçlanır. Öncelikli olarak toplum için hangi değerlerin önemli olduğuna karar verilir. Bu karar verildikten sonra değerlerin öğrencilere nasıl ve hangi yöntemle kazandırılacağı planlanır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bu yaklaşımda öğrencilere örnek teşkil edebilecek; okuma metinleri ve bazı akademik uygulamalar öğrencilere yoğun bir şekilde tanıtılır. Öğrencilerin bu çalışmalarındaki davranışları örnek almaları hedeflenir. Bu süreç sonunda öğrencilerin bu davranışları taklit etmeleri beklenir. Öğrenme sürecinde öğrencilerde oluşması hedeflenen davranışlar düzenli olarak öğrencilere söylenir (Ekşi ve Katılmış, 2011).

2.1.4.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

Bu yaklaşımda ikilem durumları formları kullanılır. Öğrencilere ikilemler içeri hikayeler verilir. Öğrencilerin bu hikayelerdeki ikilemlerden siz olsaydınız hangisini yapardınız? Hangisini seçerdiniz? Gibi sorular sorularak öğrencilerin değer algıları öğrenilmeye çalışılır. Kohlberg aynı hikayeleri farklı yaş gruplarına verdiği zaman farklı sonuçların ortaya çıktığını gözlemlemiş bu sebepten bireylerin gelişim dönemlerinin üç düzeyde olduğu sonucunu çıkarmıştır (Akbaş, 2004; Demirhan İşcan, 2007; Senemoğlu, 2002). Bu üç düzey tablo 2.5' te olduğu gibidir.

Tablo 2.5. Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamaları

Düzeyler	Aşamalar
Gelenek öncesi düzey	Ceza ve Boyun Eğme Eğitimi: Otoriteye itaat etme esastır. Süreçten çok sonuca odaklanılır. Bir problem olduğu zaman problemin nedeninden ziyade oluşturduğu zarar bakılır. Araşsal İlişkiler: Diğer bireylerin ilgilerinin ve dileklerinin farkındadır ancak öncelikli olarak karar verme sürecinde kendi isteklerini öncelikli kılarlar.
Geleneksel düzey	Kişiler Arası Uyum Eğilimi: Birey saf bencillikten uzaklaşır. Başkalarının olduğunu farkına varır. Kişilerin mutlu olması ve bu kişilere yardım edilmesi önem kazanır. Davranışların sebepleri ve davranışların başkaları tarafından onaylanması önem kazanır. Kanun ve Düzen Eğilimi: Akranlar arasında yerleşen kuralların yerini toplumsal kuralların alması söz konusudur. Bu kurallara uymayanlar hoş karşılanmaz.
Gelenek sonrası düzey	Sosyal Sözleşme Eğilimi: Kanunların uygulanmamasını ve uygulanma süreçlerini eleştirilebilir. Kanunların uygun şekilde değişebileceği kabulü gelişir. Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Kişi kendi ahlak kanunlarını üretir. Bu ahlak kanunları ile yasalar çakıştığı zaman yasaları uygulaması gerekir.

Değer eğitiminde ahlaki gelişim yaklaşımı uygulamak isteyen öğretmenlerin; Galbraith ve Jones (1975) şu aşamaların uygulayabileceğini ifade etmiştir (akt.; Superka ve ark., 1976)

- İkilem durumlarının öğrencilere tanıtılması, problemin doğru ifade edilmesi, öğrencinin bu durumları doğru anlamasında öğrencilere yol gösterilmesi.
- Öğrencinin ikilem durumlarını ve alternatif yolları doğru bir şekilde ifade etmesi.
- Öğrencinin seçtiği ahlaki durumun test edilebilmesi, öğrencinin tercihlerini ve tercih sebeplerini sınıf içerisinde tartışmalarına yardımcı olunması, ahlaki ikilemleri konusunda öğrencinin düşüncesini geliştirmek için ek sorular sorma.

- Öğrencilerden; gruplardan duyduğu ikilem durumlarının sebepleri özetlemesi istenir. Öğrencilerin ahlaki ikilem sebeplerinden en iyisini seçmesi istenir, daha sonra öğrencinin belirlediği cevabın iyi bir cevap olup olmadığı sorulur ve tartışılır. Bu şekilde öğrencilerin en iyi davranışa erişmeleri hedeflenir.

2.1.4.3. Değer Analiz Yaklaşımı

Değer analiz yaklaşımı, Oliver ve Newman, Shaver ve Larkins ile Metcalf tarafından geliştirilmiştir. Metcalf (1971)'e göre bu yaklaşım Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilmiştir (akt.; Kılcan, 2009). Ahlaki gelişim yaklaşımının benimsediği gibi bu yaklaşımda da seçimlerin akla uygun olması çok önemlidir. Değerler, olaylarla ilgili kanıtlanabilir gerçeklerdir. Kişinin değerlendirilmesi için bu gerçekleri bilimsel bir süreçten geçirmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım; kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade sosyal değerlere önem vermesi yönüyle ahlaki gelişim yaklaşımından farklılık gösterir (Superka ve ark., 1976).

Değer analiz yaklaşımında; öğrencilerinden bilimsel araştırma ve inceleme süreçlerini, değer elde etme sürecinde de kullanması beklenir. Bu yaklaşımda öğrencilerin ahlaki gelişimleri sürecinde örnek olaylar kullanılır. Öğrencilerin bilimsel problemleri çözmede kullandıkları aşamaları ve yöntemi, sosyal problemlerin çözümünde de kullanması amaçlanır. Bu yaklaşım eğitimin tüm kademelerinde uygulanabilir (Ryan, 1991). Değer analiz yaklaşımında kullanılan aşamaları (Ryan, 1991) ve Welton ve Mallan (1999) şu şekilde ifade etmektedirler;

- 1- Konunun kararlaştırılması ve açıklanması
- 2- Seçenekler üzerinde düşünülmesi
- 3- Bu seçeneklere kanıtların elde edilmesi
- 4- Toplanan kanıtların seçeneklere olan uygunluğunun ve doğruluğunun değerlendirilmesi
- 5- Çözüm yollarının geneli ve alternatif çözüm yollarının düşünülmesi
- 6- Tüm seçenekler içinden en doğru olanın seçilmesi ve bu durumun davranışa dönüştürülmesi.

2.1.4.4. Eylem/ Davranış Öğrenme Yaklaşımı

Jones ve Newman tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır (Engin, 2014). Bu yaklaşım bazı özellikler bakımından diğer yaklaşımlardan farklılık gösterir. Davranış öğrenme yaklaşımı kişilerin değerleri öğrenmelerinde onlara bazı esneklikler tanır. Örneğin bu yaklaşım öğrencileri sınıfın ya da grubun değerleri ile sınırlandırmaz. Öğrenciler değerlerle ilgili seçimler yapabilmektedirler. Yaklaşımda amaç; öğrencilere değerleri kazanmalarında uygun ortamı oluşturmak, öğrencilerin her türlü etkileşimin içinde yer almasını sağlamaktır. Öğrencilerin değer kazanma süreci kendini gerçekleştirme süreci gibidir. Bireyler bazı seçimler yaparlar ve bu seçimlerine sahip çıkıp, benimserler. Bu yaklaşımda kişiliklerin tamamen çevre tarafından şekillendirildiği görüşler kabul görmez, kişinin içsel güçleri ve tercihlerine önem verilir (Superka ve ark., 1976).

Davranış öğrenme yaklaşımı diğer yöntemlerden farklı olarak eylem / davranış projeleri, organize edilmiş gruplar ve bireyler arası beceri uygulamalarını kullanır. Bu yaklaşımın yedi basamağı bulunmaktadır. Bu basamaklar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- 1-Problemin tanıtılması.
- 2- Probleme ait ikincil yolların kesinleştirilmesi.
- 3-Seçeneklere ilişkin kanıtların elde edilmesi.
- 4-Kanıtlardan yola çıkarak sonuçların kestirilmesi.
- 5-Ortaya çıkacak durumun tekrar tanımlanması.
- 6-Herbir değere ait olası sonucun değerlendirilmesi.
- 7-Seçenekler hakkında bir kararın verilmesi. Şeklinde ifade edilebilir (Welton ve Mallon, 1999).

2.1.4.5. Aydınlatma/ Belirginleştirme Yaklaşımı

Bu yaklaşım 1970’li yıllarda oldukça ilgi görmüştür. Yaklaşım; bireylerin önem verdikleri şeyleri nasıl seçtiği temel alınmıştır. Yaklaşım; John Dewey’in çalışmalarından etkilenen Harmin, Rath ve Simon tarafından 1966 yılında ortaya atılmıştır. Aydınlatma/ belirginleştirme yaklaşımı bireyin; toplum ve gruplar tarafından yönlendirmesini değil; kişinin özgürce, kendi değerlendirmelerinden yola çıkarak değerlere ulaşmasını hedefler (Aladağ, 2009; Demirhan İşcan, 2007). Bu yaklaşımda üç aşama ve bu üç aşama içerisinde yedi kriter bulunmaktadır. Bu aşamalar ve kriterler tablo 2.6.’da olduğu gibidir (Aladağ, 2009; Aydın ve Gürlü, 2012; Leming, 1999).

Tablo 2.6. Aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımındaki üç aşama

Aşama	Kriter
Seçme	1-Öğrencileri serbestçe seçim yapmaya özendirme.
	2-Gerektiğinde farklı seçenekler oluşturabilme becerisi geliştirmeye yardımcı olma.
	3-Herbir seçeneğin olası sonuçlar üzerindeki etkisinin tespit edilmesinde öğrencilere yardım etmek.
Ödüllendirme	4-Çocukların, ödüllendirilecek davranışların neler olabileceğini düşünmelerini sağlamak.
	5-Seçeneklerinin başkaları tarafından kabul edilebilirliği için imkan tanımak.
Davranma	6-Öğrencileri ulaştığı sonuçlar ve tercihleri doğrultusunda davranmaya özendirmek.
	7-Öğrencinin ilerleyen yaşamında da bu tercihleri ve davranış şekillerini tekrarlaması konusunda yardımcı olmak.

Tablo 2.6. incelendiğinde aydınlatma belirginleştirme yaklaşımında; seçme, ödüllendirme ve davranma adında üç aşama olduğu görülmektedir. Bu aşamalardan seçme aşaması öğrencilerin yaklaşımın aşamaları boyunca seçimleri ile ilgili iken, ödüllendirme aşamasında öğrencinin ödüllendirilmeye değer olan davranışlar üzerinde düşünmesi sağlanır. Davranma aşamasında ise öğrencinin tercih ettiği seçimleri, davranışa dönüştürerek göstermesi ve bu davranışları ilerleyen yaşamına aktarması beklenir.

2.1.5. Yurt Dışında Değer Eğitimi

Değerlerin; ülkelerin siyasi yapısı, eğitim sistemi, iş verimliliği üzerinde etkili olduğu araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Tatto, Tapia, Varela ve Rodriguez, 2001). Ülkelerin gelenekleri, kültürleri siyasi yapıları, idealleri, dini görüşleri değer sistemlerini etkilemiştir. Bazı ülkeler değer eğitimini uzun yıllardır geliştirdikleri karakter/ değer eğitim programları ile yaparken, bazı ülkeler değer eğitimlerini din eğitimi- vatandaşlık eğitimi ile birleştirmiştir. Ülkemizde ise değer eğitimi, örtük program ile ders kazanımlarından ayrı görmeyerek verilmeye çalışılmaktadır.

2.1.5.1. Avrupa Ülkelerinde Değer Eğitimi

İkinci dünya savaşının bitmesiyle beraber Avrupa'da insan hakları, demokrasi ve özgürlükler anlamında değişimler yaşanmıştır (Wistricht, 1994). 1949 yılında kurulan Avrupa İnsan Hakları Konseyinin amaçları; insan haklarını ve bireylerin temel özgürlüklerinin korunması olmuştur. Konseyin çalışma alanları eğitim, kültür, sağlık sorunları ve gençliktir (Ceyhan, 1991). Avrupa'da eğitim politikalarının en önemli ortak noktası Avrupalılık görüşünü en üst noktaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmada ortak bir dil oluşturmak, ortak bir eğitimi benimsemek ve Avrupalılara daha çok bilgi, beceri ve tutum kazandırmak önemli bir yer tutmaktadır (Topsakal, 2004). Avrupada değer eğitimi anlamında bir çok proje ve kuruluş bulunmaktadır. Bu alanda 1971 yılında kurulan Avrupa Eğitim Geliştirme Merkezi ilk kabul edilir (Arıman, 1996).

Avrupa Değerler Eğitim Projesi, Fontys Lerarenopleiding, Tilburg Üniversitesi önderliğinde yürütülmüş olan, İngiltere, Almanya, Türkiye, Slovakya ve Hollanda'nın ortak yürüttüğü bir projedir. Proje kapsamında 1981-2000 yılları arasında birçok Avrupa ülkesinden yaklaşık olarak yetmiş bin kişiye uygulanan anketler ile kişilerin, değer ve tutumları hakkında veriler toplanmıştır. Avrupa değerler eğitimi projesi sonucunda 2005 yılında Avrupa Değerler Atlası yayımlanmıştır (www.atlasofeuropeannvalues.eu). Bu atlasta çalışmaya katılan Avrupa ülkelerinin ortak ve farklı değerleri ve tutumları ortaya konulmuştur. Bu

projenin amacı; Dünyadaki öğrencilerin, Avrupa bilgilerini geliştirmek ve değer eğitimlerine katkı sağlamaktır. Projede Avrupa Değerler Atlası kullanılarak öğrencilerin bu atlastaki değerler ile kendi değerlerini karşılaştırmaları, farkları ve benzerlikleri keşfetmeleri, eleştirel bakış açılarının gelişmesini sağlamak hedeflenmiştir. Proje kapsamında öğretmenlerin dersleri ile ortak yürütülebilecekleri etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında etkinlik ödevlerinin zor olması sorunlara yol açmışsa da program yürütücüleri tarafından yeni ve pratik stratejiler ile bu sorun giderilmiştir. Proje öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmesi, sahip olduğu değerlerin toplumun ortak değerlerinden farklı olabileceğinin farkına varması, değer eğitiminde zihinsel süreçlerin kullanılmasının önemini vurgulaması, sahip olunan değerlerin toplumdan topluma farklılaşabileceğinin farkına varılmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir (Doğanay, Saggie, Caner, 2012).

Almanya’da değer eğitimi veren dersler incelendiğinde iki dersle karşılaşılır. Bu dersler din dersi ve etik dersidir. İlkokul düzeyinde farklı dinlere ait din dersleri ile değerler eğitimi verilmektedir. Almanya’da derslerin seçilmesi eyaletlere bırakılmıştır. Eyaletin belirlediği din dersi kapsamında (Müslümanlık, Protestanlık, Katoliklik) değer eğitimi etkinlikleri ve kapsamı da değişkenlik göstermektedir (DE, 2020). Almanya değer eğitimi veren ikinci ders etik dersidir. (Öztürk ,Özcan, Çimen, Özkan, Balkaş, 2016). Bazı aileler çocuklarının din dersi almasını istememektedir. Bu çocuklara din dersi yerine etik dersi verilmektedir. Bu ders farklı eyaletlerde farklı konuları ele almaktadır. Bazı eyaletlerde bu ders felsefe, ahlak bazı eyaletlerde ise değerler ve normlar konularını içermektedir (Doğan, 2008). Etik dersi Almanya’da ortaokul ve lise düzeyinde okutulmaktadır. Bu derse değer eğitiminin verildiği formal bir ders olarak bakabiliriz (Öztürk ve ark., 2016).

İsveç’te onbir yerel bölge bulunmaktadır. Bu yerel bölgelerde eğitimin çatısı Ulusal Eğitim Ajansı’dır. Bu ülkede eğitim dönemleri; okul öncesi dönem, dokuz yıllık zorunlu eğitim, üç yıllık ortaöğretim ve üç ila beş yıl arasında değişen üniversite dönemlerinden oluşmaktadır (Erdoğan, 2015). İsveç eğitim sisteminin temelinde demokrasi eğitimi bulunmaktadır. Okullarda yapılan etkinliklerde demokratik değerler oldukça önemli bir yer tutar (Hjorth, 2001). İsveç eğitim sisteminde değerler

gerek okul içinde dersler ile (formal) gerekse okul dışında davranışlar, model olma ile (informal) olarak kendini her alanda gösterir. Bir yerde demokratik değerlerin gösterilmesinde problem çıkarsa okul kendini bu durumda sorumlu kabul eder. Görevini tam olarak yapamamış kabul edilir. Bu ülkede eğitim yaşamın kendisi olarak kabul edilir. Sınıf ortamında uygulanan davranışların okul dışında devam etmesi, kendini göstermesi beklenir. Okul içindeki davranışlar okul dışına çıkıldığında farklılaşırsa bu durum öğrencilerde, okulda öğrendikleri davranışların, gereksiz ve uygulanmasına gerek olmayan davranışlar şeklinde görülmesine yol açabilir. Kısacası eğitim hayatındaki davranışlar ile sosyal çevredeki davranışlar örtüşmelidir. Bu sebepten değerler eğitim programlarındaki kazanımlara entegre edilmiştir (Akdağ, 2015).

Genel olarak bakıldığında İsveç ulusal eğitim sisteminin temelini demokrasi ve demokratik değerler oluşturmaktadır. Eğitim anlamında yapılan her türlü faaliyet demokratik değerlere uygun olmalıdır (Hjorth, 2001). İlköğretim kademelerinden başlayarak ahlak eğitimi verilmektedir. Bu eğitim ilk dönemlerde vatandaşlık eğitimi bünyesinde verilse de ilerleyen yıllarda din kültürü ve ahlak bilgisi desu kapsamında verilmektedir. Ayrıca programda, bireysel demokratik bilince sahip bireyler yetiştirmeye yönelik etkinlikler yoğunluklu olarak bulunmaktadır (Akdağ, 2015). Değer eğitimi farklı yaş kademelerinde farklı ders bünyesinde ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olarak verildiğinden değer eğitiminde çelişme olmamaktadır.

İngiltere’de mevcut eğitim kanununda okullara; öğrencilerin karakter, ahlak ve değerler bakımından desteklemesi konusunda birtakım sorumluluklar yüklenmiştir. Bu bağlamda İngiltere’de öğrencilerde; ahlak ve değer gelişimini desteklemek adına 2014 yılında “Temel İngiliz Değerlerini Geliştirme” adında bir yönerge yayımlanmıştır. Bu yönerge ile öğrencilerde temel İngiliz değerlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (DfE, 2014). Yönerge kapsamında okulların değer eğitimindeki rolleri ve sorumlulukları şöyle ifade edilmiştir: Öğrencilerin doğru ve yanlış ayırt etmelerini sağlama, kendilerini tanımlarına yardım etme, sorumluluk almayı öğretme, İngiltere’deki kamu sisteminin ve kurumlarının öğretilmesi ve bunlara saygı duyulması, öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmelerini desteklemek ve başka

kültürlere saygı duymak, başkalarına saygı duymanın desteklenmesi, demokratik süreçlere saygı duymanın desteklenmesi olarak ifade edilir (Güneş ve Köse, 2016).

İngilterede değer eğitimi anlamında çalışmalar yürüten diğer bir merkez ise The Jubilee Center for Character and Virtues araştırma merkezidir. Bu merkez disiplinler arası çalışarak öğrencilerde ahlak gelişimini ve değer eğitimi desteklemeyi amaçlamaktadır. Merkeze göre değer eğitimi sadece sınıf ortamında yapılmamalı hayatım tüm sosyal ortamları değer eğitiminde bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmelidir (JCCV, 2015). Söz konusu merkeze göre;

- 1- Karakterlerin eğitimi ve şekillendirilmesi mümkündür. Karakter gelişimi bir bütün olarak kabul edilmeli ve bütüncül bir ölçme yapılmalıdır.
- 2- Karakter hem kişinin kendini tanıması ve geliştirmesi açısından hem de topluma fayda sağlanması açısından önemlidir.
- 3- Karakterin oluşumunda model oldukça önemlidir. Bu sebepten okul kültürü oluşturulurken buna dikkat edilmelidir.
- 4- Karakter gelişiminde tüm sosyal paydaşlara (aile, toplum, okul, çevre) görevler düşmektedir.
- 5- Karakter akademik başarıda önemlidir.
- 6- Karakter demokratik süreçlere uyumu sağlar.

Görüldüğü üzere İngiltere’de değer eğitimi yönergeler kapsamında oluşturulan dersler ve bazı merkezlerin faaliyetleri ile yürütülmektedir. İngiliz eğitiminde öğrencilerin bireysel ve ahlaki gelişimin desteklenmesi oldukça önemlidir. The Jubilee Center for Character and Virtues araştırma merkezi dinamik ve disiplinler arası projeler ile insanlarda iyi bir karakter inşa edilmesini hedeflemektedir. Söz konusu merkezin karakter eğitimi ile ilgili tavsiyeleri şu şekildedir:

- 1- Her okulda değer eğitimi verebilecek yeterlilikte en az bir öğretmen bulunmalıdır.

- 2- Tüm okulun bir karakter eğitim politikası olmalıdır.
- 3- Öğrencilere bir şekilde başkalarının çıkarlarının korumasının öğretilmesi önem arz etmektedir. Bu konuda öğrencilere yardım edilmelidir.
- 4- Okullar karakter eğitimi kapsamında yaptıkları çalışmalar konusunda, kendilerini değerlendirmelidir (JCCV, 2015).

Fransa eğitim sisteminde vatandaşlık eğitimi çok büyük bir öneme sahiptir. Bu durumun esası; devletin, kamusal değerleri vatandaşlarına iletme sorumluluğunun olmasıdır. Ailede bireyler belirli değerlere saygı göstermeyi öğrenmektedir. Devlet ise kamusal değerleri kendi eğitim sistemi ile vatandaşlarına kazandırmayı amaçlamaktadır. Fransa demokratik değerler, vatandaşlık eğitimi, eşitlik, ahlak, evrensel değerler bakımından modern, fakat çeşitliliğin hoşgörü ile karşılanması konusunda temkinlidir (Starkey, 2000).

Değer eğitimi ve karakter eğitimi destekleyen Avrupa Birliği ülkelerinde iş birliğini ve ortak bir eğitimi amaçlayan projeler ve programlar oldukça fazladır. Bu projeleri ve programları şu şekilde örnekler verebiliriz: Sokrates II programı, Leonardo Da Vinci II programı, Youth (gençlik) Programı, Avrupa Birliği Sisteminde Demokrasi ve Avrupa Birliği Sisteminin Bir Prensipli Olarak İş Birliği Projesi, Comenius Eylem I çerçevesinde gerçekleştirilen Belçika Almanya ve Danimarka'da bulunan üç okul tarafından (Avrupa Gençlik Forumu Derneği, 1999). Gerçekleştirilen proje, Fransızca, Almanca ve İtalyanca olarak oluşturulacak interaktif eğitimi amaçlayan Proje (Avrupa Gençlik Forumu Derneği, 1999). Comenius Eylem I kapsamında Danimarka, Fransa, İrlanda, Norveç ve İngiltere'nin katılımıyla, ortaöğretim öğrencilerini kapsayan Copal Sahil Kirliliği Projesi; Belçika, Danimarka, Finlandiya, İzlanda, İrlanda, İtalya, Litvanya, Hollanda, Portekiz ve İsveç'in katılımıyla gerçekleştirilen öğretmenler, okul müdürleri ve öğretim üyelerini kapsayan, okulları Çok Kültürlü Öğrenen Bir Topluma Hazırlama Projesi, Gençlerle Şiddet Karşısı Kitaplar İçin Baş Yazı Oluşturma Kampı Projesi (Topsakal, 2004). örnek olarak verilebilir.

Oluşturulan bu uluslararası projelerin değerlendirilmesi de yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde projelerin genel olarak; ırkçılığı yok etme, farklılıklara saygıyı geliştirme, yabancı düşmanlığının reddedilmesi gibi birçok konuda fayda sağladığı görülmüştür (akt; Topsakal, 2004). Avrupa Birliği ülkelerinde değer eğitimi/ karakter eğitiminin geçmişinin oldukça eski olduğunu görmekteyiz. Bu ülkelerde değer eğitimi/ karakter eğitimi, eğitimin vazgeçilmez ve zorunlu bir parçası olarak görülmüştür. Gerek geliştirilen çok uluslu projeler, gerekse geliştirilen programlar ile değer eğitimine gereken ilginin gösterildiğini söyleyebiliriz. Geliştirilen projelerin ve programların değerlendirilmesinin bu ülkeler tarafından yapılabilen olması, değer eğitimi sonrasında nasıl bir değerlendirme yapılacağı sorunsalına cevap niteliğinde yol göstericidir.

2.1.5.2. Asya Ülkelerinde Değer Eğitimi

Japonya’da ahlak eğitimi 1800’lü yılların ortalarında ‘ulusalcılık’ akımı ile farklı bir dönem olarak ele alınmalıdır. Bu dönemde ahlak eğitimi ilköğrencilerine öğretilen 8 konudan biri olan shunsin ile verilmektedir. Shunsin öz disiplin demektir (Ikemoto, 1996). İkinci dünya savaşının sona ermesi ile Japonya’da bir takım değişiklikler olmuştur. Eğitimde de gerçekleşen bu değişimler ile ahlak eğitiminde kullanılan Shunsin kaldırılmıştır. Amerika’dan özel olarak davet edilen 27 eğitimcinin önderliğinde gerçekleştirilen reformlar ile ahlak eğitimi ayrı bir ders olarak vermekten vazgeçilmiştir. Ahlak eğitimi bu dönemde tüm müfredata dağıtılmış ve yoğunluklu olarak sosyal bilgiler dersinde verilmeye başlanmıştır. (Ikemoto, 1996). Amerikalıların reformları eğitimle daha demokratik bir toplum oluşturmayı hedeflemektedir (Güneş ve Köse, 2016).

1958 yılında eğitim alanında gerçekleşen değişiklikler ile eğitimin temel amacı ekonomik kalkınmaya dönük bilgi üretmek olmuştur (McCullough, 2008). Bu dönemde ahlak eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmaya tekrar başlamıştır. Japonya’da öğrenciler 16 yaşına kadar haftada bir saat olmak üzere ahlak eğitimi almaktadırlar. Japonya’da ahlak eğitimi ile ailesine, topluma ve devlete karşı saygılı vatandaşlar yetiştirmek çok büyük önem taşır (MEXT, 1965). İlkokuldaki ahlak eğitiminin amacı

öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri ahlaki durumlara karşı doğru karar vermede onlara yardımcı olmaktır (Mccullough, 2008). Japonya’da verilen ahlak eğitimi dört alanı kapsamaktadır. Bu alanlar: Öz farkındalık, kişiler arası ilişkiler, toplum ile ilişkiler, doğa ve evren ile ilişkiler şeklindedir (Maruyama, 2013). Bu dört alan altında estetik duyarlılık, topluma katkı sağlama, içtenlik, doğaya saygı gösterme, öğretmenlere saygı, geleneklere saygı, doğruyu arama, özgürlük ve düzen gibi toplam 76 değer bulunmaktadır (Ikemoto, 1996). Görüldüğü üzere Japonya’da bireysel ahlaki gelişim, toplumsal ahlaki gelişim, insan ve evren ilişkisine özen gösterilmektedir. Değer eğitiminde bireysel değerlerden başlanır ve sonraki aşamada toplumsal ve evrensel değerler öğretilmektedir. Japon eğitiminde en çok saygı değerine önem verilir.

Japonya’da değer eğitimi sadece bir ders bünyesinde verilmemekte eğitimin tüm aşamalarına yayılmaktadır. Öğrenciler birçok yöntemle değer eğitimine tabi tutulmaktadır. Örnek vermek gerekir ise öğrenciler tüm eğitim kademelerinde okulun (spor salonu, kütüphane, sınıflar vb.) temizliğini kendileri yapmaktadırlar. Öğrencilere bu şekilde sorumluluk bilinci kazandırılmaktadır. Diğer bir değer eğitimi faaliyeti ise öğrencilerin bitki sahiplenmelerinin desteklenmesidir. Bazen sınıfça bazen de bireysel olarak bakımını üstlendiği bitki sayesinde öğrenciler doğaya karşı sevgi beslemekte, bir canlının bakımını üstlenmekte ve sorumluluk almaktadır. Japonya’da öğrenci kulüpleri de değer eğitimi açısından kullanılmaktadır. Bu kulüpler; öğrencilerin bireysel ilişkilerini geliştirme ve toplumsal kuralları öğrenmelerinde oldukça etkilidir (Ikemoto, 1996). Diğer taraftan Japonya’da değer eğitiminde sosyal yapılandırmacılığın kullanıldığını görmekteyiz. Bu yaklaşıma göre bireyler sosyal etkileşimlerde bulunarak zihinsel süreçleri kullanır. Bu sayede kişi işbirlikli bir ortamda; sorarak, görüşerek ve tartışarak zihinsel yapılarını geliştirir (Güneş, 2013). Bu yaklaşım ve öğrenci kulüpleri Japonya’da değer eğitiminde etkin olarak kullanılır (Güneş ve Köse, 2016).

Güney kore uluslar asarında düzeyde yapılan PISA sonuçlarına göre 9. Sırda yer almaktadır. Yapılan bu sınavlarda Güney Kore bilimde 11. sırada, matematik ve okumada ise 7. Sırada yer aldı. Bu ülkede öğretmenler ve profesörler kutsal olarak

görülmekte bu insanlara saygı ve sevgi gösterilmektedir (Çakmakçı, 2019). Bu ülkede 1995 yılında ‘‘korenin 21. Yüzyıl misyonu’’ isimli bir rapor yayımlandı. Bu raporda vatandaşlık bilincine vurgu yapılarak, öğrencilerde farklı görüşlere saygı duyan, yeniliğe açık olan, Dünyadaki sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Çengel, 2005). Güney Kore’de modern eğitime başlanmasıyla öğrencilerin, gerek akademik gerekse de ahlaki yönden gelişimleri için dışsal desteklemeler ile motivasyonlarını artırmaya yönelik uygulamalar artmıştır. Bu dönemden itibaren aileler eğitimin içine dahil edilmiştir. Bu şekilde Kore geleneklerinde var olan aileye ve ataya saygı ile öğrencilerin başarı için daha fazla çaba harcamalarına zemin hazırlanmıştır (Sorensen, 1994). Ahlak eğitiminin nasıl yapılacağı? Milli eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Ulusal Eğitim Programları Birimi tarafından belirlenmektedir. Söz konusu programda eğitimin nasıl yapılacağı, kullanılacak materyaller, içeriği, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi tüm bilgiler yer almaktadır. Güney Kore’de ilkökul kademesindeki birinci ve ikinci sınıflara sadece Kore dili ve matematik dersleri verilmektedir. Bu derslerin dışında öğrencilerin okula uyum ve toplumla yaşamaya alışmaları için bağımsız etkinlikler düzenlenir (Öztürk, Özcan, Çimen, Özkan, Balkaş, 2016). Biz birinci sınıfız, mutlu hayat, disiplinli hayat gibi derslerle bu dönemdeki öğrencilerin kendi benliklerini keşfetmeleri, temel yaşam alışkanlıklarının edinilmesi, sağlam zihin ve sağlam beden için bulundukları toplumla ve çevreyle olan ilişkileri anlamaları amaçlanmaktadır (Çarboğa, 2019). Bu program nisbeten esnek bir programdır. Eğitimin yapıldığı çevreye ve iklim şartlarına göre düzenlemeler yapılmasına imkan tanır. Genel olarak bu dönemdeki çocukların, okul ve günlük hayatta işlerine yarayacak temel değerleri edinmeleri beklenir. (akt; Öztürk ve ark., 2016). Güney Kore’de birinci ve ikinci sınıflarda okutulan söz konusu dersler ile öğrencilere, günlük hayat ve akademik anlamda temel oluşturacak değerler öğretilmektedir. Bu program ve okutulan dersler ile çocukların; toplum düzene uyum, arkadaş edinebilme, ahlak kuralları gibi sosyal değerleri edinmeleri sağlanmaktadır (Çarboğa, 2019).

Bu ülkede değer eğitiminin sınıf içi etkinlikler ile öğrencilere konuşma ve tartışma ile yapılıyor olması sosyal hayat için olumlu olarak görülmektedir. Ancak bu tür programların eleştirildiği yönlerde bulunmaktadır. Joh, (2002)’ye göre bu programlar

öğrencilerde “ben” duygusunun gelişmesine sebep olmaktadır. Güney Kore’de de böyle bir durum oluşmuştur. Fazla Amerikanlaşmaktan kaynaklı olarak geleneksel değerlerin kaybolması bir problem oluşturmaktadır. Bu durum geleneksel ahlak anlayışını koruyacak önlemlerin alınmasını gerekli kılmaktadır.

Güney Kore’de dini değerlerin verilmediğini söyleyebiliriz. Bu değerlerin yerine toplumsal değerler ve evrensel değerler üzerine durulmaktadır “Bu durumda; kişilik gelişiminde bireyselliği arayan, ulusal kültür çerçevesinde bireysel olarak; demokratik değer geliştirebilen ve bu bilinçle toplumun gelişimine katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığını düşünürsek yapılan eğitimin hedefe uygun olduğu sonucuna varılır” (Çarboğa, 2019).

Malezya, Güneydoğu Asya’da bulunan, 13 eyaletten oluşan bir ülkedir. Bu ülkede Malay, Çinli ve Hintliler yaşamaktadır (İnsamer, 2020). Malezya’da din eğitimi ön plandadır. 1.sınıflar ve 6. sınıflar arasında ahlak eğitimi dersi de bulunan bir takım dersler okutulmaktadır. Ülkede farklı kökende insanlar olmasından kaynaklı olarak okutulan İslami bilimler ve ahlak dersleri farklılık göstermektedir (Çarboğa, 2019). Malezya’da değer eğitiminde; öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve kişisel gelişimlerine önem verilmektedir. Ülkede milletini seven, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmek amaçlandığı söylenebilir. Malezya’da farklı kökende insanların olmasına karşın, her milletin kendine özgü değer eğitimi vermesi mümkündür. 1. ve 3.sınıflar arasında değer eğitimi temaları farklı kazanımlar ile sarmal bir şekilde öğrencilere verilmektedir. 4. ve 6.sınıflar arasında her sınıf düzeyinde değer eğitimi temaları değişkenlik göstermektedir. Genel olarak incelendiğinde bu temaların seçilmesinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin dikkate alındığı söylenebilir. Kapsam ve içerik bakımında Malezya’da verilen değer eğitiminin günümüz şartlarına uygun olduğu görülmektedir (Öztürk ve ark., 2016).

Bu bölümde Japonya, Güney Kore ve Malezya ülkelerinde değer eğitimi incelenmiştir. Japonya ve Güney Kore’de değer eğitiminde toplumsal değerler, evrensel değerler ve kültürel değerlerin ön planda olduğunu söyleyebiliriz. Her iki ülkede de saygı değerine çok fazla önem verilmektedir. Malezya’da ise evrensel ve

toplumsal değerlerin yanında dini değerlerin de büyük öneme sahip olduğunu görmekteyiz.

2.1.5.3. Avusturalya’da Değer Eğitimi

Avusturalya, eyaletler şeklinde yönetilen bir ülkedir. Avusturalya’da her eyaletin kendi eğitim sistemini belirleme ve uygulama yetkisi bulunmaktadır. Bu ülkede bulunan okulların birçoğu dini gruplar tarafından yönetilmekte olup, bu tip okulların dışında farklı felsefi görüşlerde eğitim veren okullar (Montessori ve Steiner okulları gibi) da bulunmaktadır (Ling, Burman ve Cooper, 2005). Avusturalya’da değer eğitimi kapsamında geliştirilen projeler ve çalışmalar 2002 yılında hız kazanmıştır (Zengin, 2017).

Adelaide bildirgesi; birçok eyaletin değer eğitimine ilgi duymasına sebep olmuştur.  rnek vermek gerekir ise Batı Avusturalya eyaletinde hazırlanan bir takım temel değerler, okullarda zorunlu olarak verilmeye ba lanmı tır. Bu uygulamaya New South Wales eyaleti de benzer şekildeki bir uygulama ile katılmıştır. Ülkede bulunan dini ve özel okullarda değer eğitimini kendi misyonları için önemli görmüş ve bu misyonlarına uygun bir değer eğitimi vermeye ba lamı lardır. Adelaide bildirgesi her ne kadar ortak bir vatandaşlık ruhu hedeflemiş olsa da okulların değer eğitiminde farklı yaklaşımları benimsediği görülmektedir. Okulların bazıları değer eğitimini planlı bir şekilde yürütürken bazıları ise değer eğitimini örtük olarak yapmıştır (Curriculum Corporation, 2008).

2002 yılında federal h k metin kararıyla, diğer eyaletlerin eğitimi bakanlarıyla Avusturalya’da ‘‘değerler eğitimi araştırması’’ ba lamı tır. Bu araştırmanın ortak hedefi; Avusturalya’da değer eğitiminin nasıl yapılacağı, değer eğitiminde okulların üstleneceği görevlerin ne olacağının belirlenmesidir. 2002 yılında söz konusu araştırma meclisinden çıkan kararlar ile Adelaide bildirgesi kararları benzerlik göstermektedir. Araştırma meclisinin kararlarına göre okullar; öğrencilerin eğitimlerini bir bütün olarak görmeli, bilişsel gelişimin yanında karakter inşasına da gereken önemi vermelidir. Okullara, değer eğitiminde öğrencilere; ahlaki yargıda

bulunabilme, sosyal ve bireysel sorumlulukları kazandırma ayrıca değer eğitiminde öğrenci velileri ile işbirliği içinde çalışabilme görevlerini yüklemiştir (Curriculum Corporation, 2003).

Değerler eğitimi araştırması; Avusturalya’da değer eğitimine başlangıç olması bakımından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın değer eğitimindeki rolünün; ortak bir programın oluşturulması, uygulanabilir ve faydalı projelerin geliştirilmesi ve bu konularda öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinin alınması bakımından çok yönlü olduğunu söyleyebiliriz. Araştırma birbiri ile ilişkili üç boyutu barındıran nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmada; var olan ulusal ve uluslar arası değer eğitimi araştırmalarını kapsayan literatür taramasının yapılması, değer eğitimi yaklaşımlarının geliştirilmesi ve uygulanması, araştırma kapsamında projelerin uygulanacağı okulların tespit edilmesi ve gerekli finansmanın sağlanması konularını hedef olarak belirlenmiştir (Curriculum Corporation, 2003)

Ülke çapında yürütülen değer eğitimi araştırması ağustos 2003 yılında tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılan öneriler ile okullar için değer eğitiminde taslak çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak çerçeve 2005 yılında bakanlık meclisinin onayına sunulmuştur. Taslak çerçeve meclis tarafından onaylanarak Avusturalya Okullarında Değerler Eğitimi için Ulusal Çerçeve adıyla yayımlanmıştır. Ulusal çerçevenin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Avusturalya okullarında değer eğitimi için ortak bir vizyon oluşturmak,
- 2- Okullar için değer eğitiminde rehberlik etmek, okulların değer eğitimini eğitimin temel bir parçası olarak görmelerini sağlamak,
- 3- Değer eğitimini okullarda sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır.

Curriculum Corporation(2008) Değerler eğitiminde yapılabilecek 10 iyi uygulamayı şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Okulun tüm paydaşları tarafından kullanılacak ortak bir değer dili oluşturmak.

- 2- Kullanılacak tüm yaklaşım ve disiplinlerde öğrenci ve değer merkezli usulleri kullanmak.
- 3- Değer eğitimini var olan programlara ek bir uygulama olarak görmemek, var olan programlara entegre edebilmek.
- 4- Değer eğitiminin açık bir şekilde yapılması. Öğrencilerin; değer ne ifade ettiğini, toplumda bu değer nasıl yaşandığını bilmesi sağlamalıdır.
- 5- Değer eğitiminde model olmak. Öğrencinin model kişiyi modellemesini sağlamak.
- 6- Yerel ve ulusal bağlamlarla ilişkili, öğrenciyi etkin kılacak, gerçek anlamda fırsatlar sunan yaklaşımlar oluşturmak.
- 7- Değer eğitimini bilinçli bir şekilde yürütebilecek kültürler arası bir anlayış benimsemek, toplumsal dayanışma ve toplumsal katılımı sağlamak.
- 8- Öğretmenlerin iş birliğini artıracak imkanlar oluşturulmalı, değer eğitiminde bilgilerini, uygulama becerilerini artıracak eğitimler sunulmalıdır.
- 9- Öğretmenler değer eğitiminde sorumluluk almaya teşvik edilmeli ve bu konuda cesaretlendirilmelidir.
- 10- Değer eğitiminde sürekli bir veri toplama ve izleme faaliyetinin yürütülmesi gerekmektedir.

Avusturalya’da değer eğitimi sınıf ortamında açıkça ve okul ile toplumu kapsayan etkinlikler ile öğretilir. Okullarda kazandırılan temel değerler bireylerin diğer bireyler ile ve toplumla olan ilişkilerini doğrudan etkiler. Öğrenciler değer eğitimi kapsamında düzenlenen okul- aile etkinliklerine rehberlik eder. Avusturalya devlet okulların öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek değerlerin öğretimine önem verilir (Ulusoy, 2010).

Sonuç olarak Avusturalya’da değer eğitimine Adalaide bildirgesinin ve birçok aşamadan oluşan Değer Eğitimi Araştırmasının büyük bir katkı sağladığını söyleyebiliriz. Avusturalya’da değer eğitimi etkinliklerinin, ders müfredatlarına ek olarak değil de var olan müfredatla birleştirilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Değer eğitimi faaliyetlerinin sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmesi gerektiği yapılan projelerden ve araştırmalardan anlaşılmaktadır.

Genel olarak çalışmaya konu edinmiş ülkelerin; değer eğitime yönelik uygulamaları incelendiğinde diğer derslerden ayrı; değer eğitimi, ahlak eğitimi ve ya etik derslerinin olması, bazı okulların kendilerine bir değer eğitimi vizyonu belirlemesi, bu doğrultuda eğitimlerini vermesi ve ulusal ve ya uluslararası yapılan araştırmaların değer eğitimi çalışmalarını, öğretmenler tarafından kolaylaştırdığını söyleyebiliriz.

2.1.6. Türk Eğitim Sisteminde Değer Eğitimi

Değer eğitimi savunucularına göre değer eğitimi rastlantısal olarak yapılamaz. Bu durumda değer eğitimi sistemli ve gerekli özveriyi göstererek okullarda yapılmalıdır (Kolaç, 2010). Doğanay (2006)'da çalışmasında değer eğitimi çalışmalarının resmi eğitim bünyesinde okullarda yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Okullarımızda nasıl bir değer eğitimi yapılacağı, boyutlarının nasıl olacağı Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları çerçevesinde oluşturulan öğretim programlarına göre şekillendirilir. Bir toplumun değerlerine sahip çıkması ve bu değerleri kişilerin karakteri ile sarması toplumu ayakta tutan en önemli dinamiktir. Bu sebepten eğitim sistemimiz her öğrenciye değer katmayı amaç edinmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda 2005 yılı ve öncesinde değer eğitimi çalışmaları örtük olarak yapılırken 2005 yılından sonra değer eğitimi etkinlikleri çeşitli şekillerde öğretim programlarına yerleştirilmeye başlanmıştır (Yaşaroğlu, 2014).

Türkiye’de değer eğitimi faaliyetleri öğretim programlarında açıkça belirtilmemiştir. MEB bu duruma şu şekilde açıklık getirmektedir: Öğretim programları içerisinde ayrı bir değerler eğitimi programı yoktur. Değer eğitimi üniteler içerisinde yer alan kazanımlar bünyesinde verilmelidir (MEB, 2018). MEB açıkça belirttiği üzere değer eğitimi çalışmaları okullarda derslerin öğretim programlarına entegre edilerek yapılmalıdır.

Öğretmenler farklı şekillerde de olsa okullarda gizil olarak değer eğitimi çalışmaları yapmaktadırlar. Öğretmenler örnek davranışları ve etkinlikler ile değere değinirler.

Türk Milli Eğitim Sisteminde, öğretim programlarında yer alan kazanımların; genellikle bilişsel alana yönelik olduğunu, duyuşsal alana yönelik kazanımların görece oldukça az olduğunu görmekteyiz. Sınırlı ölçüde yer alan bu duyuşsal kazanımların kazanılma derecesinin ölçümünde kullanılabilecek bir ölçme aracı da bulunmamaktadır. Bilişsel kazanımların edinilme dereceleri yıl içerisinde yapılan birçok farklı ölçme yöntemi ile farklı ölçme araçlarıyla ölçülür iken duyuşsal alana ait kazanımların ölçülmesi dönem içerisinde birkaç gözlemle yapılmaktadır (Toktemir, 2007).

Ülkemizde ilköğretim dördüncü sınıftan başlayarak “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi”, ortaokul 7 ve 8. sınıflarda “Vatandaşlık ve İnsan Hakları”, ortaöğretimde de; “İnsan İlişkileri”, “Demokrasi ve İnsan Hakları” ve “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” dersleri ile değerler eğitimi verilmeye çalışılmaktadır. Değer kazandırmayı amaçlayan; karakter eğitimini destekleyici projelerin, demokrasi eğitimi ve ahlaki gelişimi destekleyici projelerin sayısında artış görülmektedir (Kale, 2007). 2005 yılında yapılan değişikliklerle ve devlet kontrolünde yürütülen projeler ile değer eğitimi ve karakter eğitimi alanları desteklenmektedir. Örnek vermek gerekirse “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” öğrencilerde demokrasi bilincinin yerleştirilmesi, demokrasi bileşenlerinin öğrenciler tarafından tanınması ve benimsenmesi için 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (TTKB, 2013).

23 Ekim 2018 yılında Beştepe’de Millet Kongre ve Kültür Merkezinde düzenlenen 2023 Eğitim Vizyonu Tanıtım Toplantısında değerler ve değer eğitimine geniş bir yer verilmiştir. Vizyon belgesinde karakter eğitimi “tehlikeli ve yasa dışı davranışlarla mücadele” ve “milli ve manevi değerler” konuları ile verildiği görülmektedir (Kıral ve Çilek, 2020). Vizyon belgesinden doğrudan alıntı yapılan aşağıdaki paragrafta değer gruplarına vurgu yapılmaktadır:

“Her kültür kendi eğitim sistemini üretir. Her toplumda eğitim; o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özelliklerini

göz önünde bulundurmak gerekir. Bununla birlikte insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrenseldir ve bunun da dikkate alınması önemlidir. İnsan, insanın gölgesinde yetişir. Büyük insanları ortaya çıkaran eğitimidir. Bu nedenle medeniyet tarihimizde Nizamiye'den Sahn-ı Seman'a, köy enstitülerinden öğretmen okullarına, parasız yatılı okullardan fen liselerine kadar birçok eğitim kurumu yer almıştır. Bu kurumların yetiştirdiği büyük insanlar da medeniyetimizin sütunlarını dikmiştir. Bu olgudan hareketle eğitimi çocuklarımızı her anlamda muvaffak kılmanın yanı sıra insanlığa hizmet etmek suretiyle evrensel medeniyete katkı sağlamak olarak görüyoruz. Millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamayı bu yaklaşımımızın özü olarak değerlendiriyoruz”.

Görüldüğü üzere değerlerin önemi ve okullarda değer eğitiminin yapılması gerektiği hem MEB tarafından hem de araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar ile ortaya koyulmuştur. Değer eğitime yönelik olarak öğretmenlerin açık bir değer eğitimi programına sahip olmamaları değer eğitimi çalışmalarını zorlaştırmaktadır. Buradan hareketle değer eğitime yönelik özellikle öğretmenlere yol gösterebilecek çalışmaların artırılmasının bir gereklilik olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.7. Milli Eğitim Bakanlığının Fen Bilimleri Öğretim Programları ve Değer Eğitimi

Değer eğitimi çalışmaları karakter eğitimi adı altında 1920'li yıllarda Amerika'da ortaya çıkmıştır. Rokeach, Simon, How, Rath, Harmin, Kohlberg gibi isimler değer eğitimi çalışmalarına öncülük etmektedir. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise toplumsal ve ahlaki değerlerden çok, bireysel uyuma önem veren değerlerin ön plana çıkarıldığını görmekteyiz (Toktemir, 2007). Değer kavramı, fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde “tutum ve değerler” adıyla yer almaktadır. Programda öğrencilerin; fen okuryazarı olabilmeleri için öğrencilerde bilimsel tutum ve bilimsel değerlerin gelişmesinin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu sebepten öğretmenlerin, ders içerisinde ve ders dışında; örnek davranışlar sergileyerek, örnek

davranışlara özendirerek ve ya örnek olaylar üzerinden bu tutum ve değerleri öğrencilere kazandıracağı ifade edilmektedir (Başcı, 2012).

Son dönemlerde ülkemizde değer eğitimi çalışmalarına yönelik uygulamaların sayısında artış görülmekle beraber bu değer eğitimi çalışmalarının öğretim programına nasıl aktarılabilceği de tartışılmaktadır. Öğretim programına aktarılan değerlerle çocuklar, daha erken bir dönemde değerlerle tanışabilmektedirler.

Fen bilimleri okuryazarlığı kavramı; fen bilimleri öğretim programında 2000’li yıllarda önem kazanmaya başlamış ve bu dönemde ahlaki değerlerin işlendiği görülmektedir. Buna karşılık Avrupa ülkelerinde ise fen eğitimi programlarında bağlam temelli öğrenmenin ön planda olduğu anlaşılmaktadır (Herdem, 2016). Araştırmacılara göre fen bilimlerinde değer kazandırmakta iki yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan ilki ikilem durumlarıdır. Buna göre; öğrencilere gerçek bir olay ya da kurgulanmış bir olay örgüsü sunulur ve ‘‘siz olsaydınız ne yapardınız’’ gibi öğrencilerin değer yargılarını keşfetmeye yönelik sorular sorulur. Fen bilimleri alanında değer eğitiminde kullanılan ikinci yöntem ise tarihsel örnek olaylar yöntemidir (Allchin, 1999). Söz konusu yöntemle öğrencilere gerçekçi tarihsel bir olay sunulur. Öğretmenin yönlendirme soruları ile öğrencilerin olayı analiz etmesi sağlanır. Bu yöntemle tarihsel olayın öğrencilerin ahlaki muhasebe süreçlerini başlattığı söylenebilir (Çavdar, 2020).

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı incelendiğinde; programın amaçlarından bir tanesinin ‘‘Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle; millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, ‘‘Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak’’ olduğunu görmekteyiz. Öğretim programları içerisinde yer alan kök değerler şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardım severlik. Programda ‘‘değerimiz’’ bölümü dışında ‘‘yetkinlikler’’ bölümünde de değerlere vurgu yapıldığını görmekteyiz. Bunlara örnek vermek gerekirse: Öğrenmeyi öğrenme

yetkiliği bölümünde; öğrencilerin kendine güven duyma, zorluklarla başedebilme, dirayet gibi değerlerin, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler bölümünde; insan ilişkilerinde demokratik olma, yardımlaşma, sorunları demokratik bir şekilde çözebilme gibi değerler, “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliğinde ise takdir etme değerine değinildiğini görmekteyiz.

2018 yılı fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde, program içerisinde değer eğitime yönelik etkinliklerin artırılması değer eğitimi açısından faydalı olacaktır. Bu gelişmelere karşın fen bilimleri öğretim programlarında hangi değerlerin hangi kazanımlar bünyesinde, nasıl etkinlikler düzenlenerek verilmesi gerektiği açıkça belirtilmemiştir. Bu aşamada öğretmenlerin dahil edileceği çalışmaların yapılması değer eğitime katkı sağlayabilir.

2.1.8. Ölçme ve Likert Tipi Ölçekler

Bu bölümde; genel olarak ölçmenin ne olduğu, ölçme çeşitleri ve ölçme araçlarından birisi olan ölçekler üzerinde durulmuştur.

2.1.8.1. Ölçme Nedir?

Ölçme, ayrıntıya girmeden; evrende araştırma konusu olabilecek olay, olgu ve nesnelerin özelliklerinin (değişkenlerin) sayılarını ortaya çıkarmak ve ya sayılarla belirleme ve tasnif etme işlemi olarak tanımlanır (Turgut, 1984). Bu işlemin gelişmiş güzel yapılması olanaksızdır. Ölçme işleminde belirli kurallar ve belirli bir süreç basamakları vardır. Bu sürece bağlı kalmak ölçmeyi güçlendirecektir (Yıldırım, 1991).

Ölçme doğrudan ve dolaylı ölçme olarak yapılmaktadır (Karasar, 1985). Ölçme iki türde olmasına rağmen ölçme mantığı farklılık göstermemektedir. Örneğin bir kişinin boy/kilo ölçümü ile bir konuya karşı olan tutumunun ölçülmesi aynı esasa dayanır. Ölçme işlemi; ölçülecek olay, olgu, nesne özelliği, değişkenin; ayrıştırılması, soyutlanması anlamını taşımaktadır (Bayat, 2014). Bilimsel bir araştırma sürecinde

ölçme işlemi kuramsal bir çerçeve olmadan yapılmaz. Bu kuramsal çerçeve ölçülecek değişkenleri, ölçme özelliklerini kapsamalıdır (Neuman, 2006).

Eğitimde bilgi, beceri, yetenek, tutum, ilgi değişkenleri genellikle dolaylı ölçme teknikleri kullanılarak yapılır. Psikolojik özelliklerin ölçümü doğrudan yapılamaz. Bu sebepten katılımcılara istedik özellikleri ortaya çıkarabilecek, önceden hazırlanmış uyarıcılar verilir. Katılımcının bu uyarıcılara nasıl bir tepki vereceği, tepkinin boyutunun ne olacağı tahmin edilmeye çalışılır (Erkuş, 2006). Bireyler hakkında doğru bilgiler elde edebilmek için kullanılan ölçme aracının psikometrik özelliklerinin ölçmeye uygunluğu oldukça önemlidir. Psikolojik testler aynı kişinin farklı zamanlardaki ya da farklı kişilerin aynı zamandaki aynı uyarıcılara verdikleri tepkileri ölçmektir. (Özgüven, 2007; Walsh ve Betz, 1995).

İlgili literatür incelendiğinde ölçmenin dört türde ele alındığı görülmektedir. (Hovardaoğlu, 2007; Neuman, 2006; Yıldırım, 1991). Bu ölçme türleri şu şekilde sıralanabilir.

- **Nominal (sembolik) Ölçme:** Nominal ölçmede ölçülecek özelliğin belli özellikleri hakkında isimlendirme ve sınıflandırma yapılabilir. Nominal ölçekte sayılar kullanılabilmektedir. Ancak bu sayılar sınıflara sayı verme gibi istatistiksel değer taşımayan sayılardır. Yani nominal ölçmelerde kullanılan sayılar oransal ve ya anlamsal bir değere sahip değildir. Nominal ölçme kategorize etmektir. Nominal ölçmede iki kategori kullanılırsa buna diktomi ölçme denir.
- **Dereceli (ordinal) Ölçme:** Bu ölçme türü ölçülecek olan olay, olgu, nesne özelliği gibi özellikleri hiyerarşik olarak sıralanmasını esas alır. Ölçülecek özelliğin hakkında ‘ne kadar’ sorusuna yanıt verilemediği durumda sadece sıralama yapmak mümkün olabilmektedir. Özellik bakımından sıralama yapıldığında sıralamalar arası farkın ne kadar olduğu da bilinemez.
- **Eşit Aralıklı/Eşit Görünen Aralıklı (Interval) Ölçme:** Bu ölçme çeşidinde ölçülecek özelliğin bulunmadı bir nokta yoktur. Yani gerçek bir sıfır noktası bulunmamaktadır. Ölçeği tasarlayan kişi sıfır noktasını kendisi belirler.

Ölçülecek özelliğin her noktası arasındaki farkı eşit kabul eden ölçeklerin kullanıldığı ölçe türüdür.

- **Oranlı (Rasyo) Ölçme:** Bu tip ölçeklerde gerçek bir sıfır noktası bulunmaktadır. Ölçüm aralıkları eşit sıralandığı kabul edilir. Bu durumda ölçülecek olgu, nesne, olay özellikleri en gerçekçi şekilde sıralanabilmektedir. Araştırmacı sıfır noktasını seçme nedenini ve bu noktada istenilen özelliğin bulunmadığını ifade etmek zorundadır. Oranlı ölçekler araştırmacılara hiyerarşik düzeyler arasındaki eşitsizliğin sebebi ve derecesini hakkında bilgi verir. Sayısal ilişkileri derinlemesine inceleme imkanı tanır.

2.1.8.2. Likert Tipi Ölçekler

Ölçek; ölçülecek özelliğin ya da boyutun belli özelliklere göre sınıflanması, miktar derecesinin belirlenmesi kapsamında sistemli bir sürecin takip edildiği ölçme araçlarıdır (Terlemez, 2013). Ölçekler şu şekilde de tanımlanmaktadır: Bilimsel bir çalışmaya konu olmuş olay, olgu, değişken, nesne özelliği gibi durumların özelliklerine göre hazırlanmış bir gözlem aracıdır. Ölçekler araştırılan özelliğin sayısal olarak ifade edilmesine olanak tanır (Hovardaoğlu, 2007). Ölçekler ölçme işlemini kolaylaştırır. Ayrıca verilerin anlamlı hale gelmesini sağlar. Ölçme bilimsel gelişmenin vazgeçilmezidir. Duyarlı ölçüm yapan ölçme aracı bilimsel gelişmeye katkıda bulunur (Tavşancıl, 2002).

Likert tipi ölçekler 1930’lu yıllarda klasik test kuramı çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Bu tip ölçekler genellikle yetenek ve başarı testlerinin geliştirilmesinde kullanılır (Edwards, 1957). Likert tipi ölçeklerin hazırlanışları ve uygulamalarının kolay olması sebepleri ile günümüzde tutumların ve görüşlerin ölçülmesinde sıklıkla kullanılmaktadırlar (Nartgün, 2002). Literatüre göre görüş ve tutumların tespit edilmesinde Likert, Thurstone ve Gunttman ölçekleri en yüksek oranda kullanılan ölçek tipleridir. Araştırmada Likert tipi bir ölçek geliştirildiğinden bu ölçek tipi diğer ölçeklerle karşılaştırılacak ve diğer ölçek tiplerine göre daha ayrıntılı açıklanacaktır. Likert tipi ölçek istenilen özellik ile bir ölçek önermesi arasında bağlantıya ihtiyaç duymaması bakımından Thurstone ölçek tipinden farklılaşır. Thurstone ölçekleri

başlangıçtan ölçeğin geliştirilmesi ve bitene kadar uzman görüşlerine ihtiyaç duyar. Ancak Likert tipi ölçekler ise kapsam geçerliliği aşamasında uzman görüşüne ihtiyaç duyar. Thurstone ve Likert tipi ölçeklerin karşılaştırıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ulaşılan ortak soruclar şu şekildedir: 1- Thurstone tipi ölçek geliştirme Likert tipi ölçekğe göre daha zordur. 2- Thurstone tipinde madde ölçek değerlerinde hakem tutumlarının çalışmaya etki etme ihtimali vardır. 3- Thurstone tipinde madde puanları varyansları toplam puana katkıda bulunmaz. 4- güvenilirlik bakımından Thurstone tipi ölçeklerde güvenilirliğin daha düşük çıkması olarak sıralayabiliriz (Edwards ve Kenney, 1946; Kağıtçıbaşı, 1999; Özgüven, 2007; Robers, Laughlin ve Wedell, 1999). Likert; ölçeğe alınacak maddelerin kararlaştırılmasını istatistiksel çözümlemelere bırakmıştır (Nartgün, 2002).

Guttman ölçekleri istenilen özelliğin belirlenmesi aşamasında çok sayıda madde üretilmesini gerekli kılan bir ölçekleme tipidir. Guttman tipi ölçek geliştirmek uzmanlık gerektiren bir çalışmadır (Bayat, 2014). Guttman tipi ölçek geliştirme aşamalarını şu şekilde özetleyebiliriz:

- Ölçülmek istenen özellik için çok sayıda madde hazırlanır.
- Hazırlanan maddeler içerisinde amaca en iyi hizmet ettiği düşünülen, 15-20 önerme seçilir ve bir grup kişiye uygulanır. Cevaplayıcılar tarafından geliş güzel işaretlenen önermeler ölçekten çıkarılır.
- Sonraki aşamada puanlamalarda sıralama yapılır. Burada uç değerler gösteren maddeler elenir.
- Üretilebilirlik katsayı hesaplanır. Bu katsayı birçok araştırmacı tarafından 0.90 olarak ifade edilir.

Guttman ölçeklerinde tutarlılık oldukça önemlidir. Bu tutarlılığın tespiti için scalogram kullanılır (Guest, 2000; Herve, 2010). Guttman ölçek üretimi aşaması oldukça sıkı bir yol izlemeyi gerekli kılmaktadır. Tüm bu sebepler; bu ölçek tipinin araştırmacılar tarafından; oluşturulması, uygulanması ve sonuçlarının yorumlanması zor bir ölçek tipi olarak görülmesine yol açmıştır. Görüldüğü üzere Guttman ölçekleri geliştirilmesi bakımından zor, kullanışlılığı sınırlı bir ölçek tipi olarak araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Krech ve Crutchfield, 1967). Likert tipi

ölçeklerin, söz konusu diğer ölçeklere(Guttman, Thurstone) göre hem uygulanması hem de verilerin analiz edilmesi bakımından daha kullanışlı olduğunu söylenebilir.

Ölçek güvenirliği bakımından Likert tipi ölçekler ile diğer tipteki ölçekler arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Bir çok araştırmacı likert tipi ölçeğin diğer ölçek tiplerine göre avantajlı olduğundan bahsetmektedir. Likert tipi ölçeklerde en çok kullanılan geçerlilik yöntemleri yapı, kapsam ve ölçüt geçerlilikleridir (Tezbaşaran, 1967).

Likert tipi ölçek geliştirme aşamaları araştırmacılara göre bazı farklılıklar gösterse de genel olarak şu aşamaların takip edildiğini söyleyebiliriz;

1-Araştırmacı araştırmak istediği durumla ilgili çok sayıda önerme hazırlar. Ölçmek istenilen konuyla alakalı kuramsal çerçevenin hazırlanması, eğer konuya uygun kuramsal bir çerçeve yoksa araştırmacı bu çerçeveyi kendisi oluşturabilir. Araştırmacı kuramı kendisi oluşturmuşsa kuramın geçerliliğine ilişkin çalışma yapması gerekmektedir.

2-Hazırlanan maddeler alanında uzman kişilere sunulur, uzman kişilerin maddeleri, ölçülmek istenen özelliği en iyi açıklayandan en kötüye doğru sıralaması istenir.

3- Madde havuzundan en olumludan başlamak şartıyla arzu edilen madde sayısının iki katı kadar madde seçilir.

4- Bu maddeler tekrar uzmanlara sorulur ve aynı işlem tekrarlanır.

5-İkinci kez yapılan uzman değerlendirmesi sonucunda, ölçekte yer alması planlanan madde sayısının %20-25'i oranında madde eklenir.

6-Bu önermeler geçerlilik çalışması için yeterli sayıdaki katılımcı gruba uygulanır.

7-Bu işlemlerden sonra her maddenin aldığı puan ile toplam maddelerin puanı arasındaki korelasyon araştırılır. Korelasyon katsayısı yüksek olan maddeler ölçeğe dahil edilir, korelasyonu düşük olanlar elenir.

8-Ölçeğe dahil edilen madde sayısı yeterli bulunursa ölçek tamamlanmış kabul edilir. Ancak tüm istatistiksel işlemler bittikten sonra ölçeğe istenilen sayıda madde dahil

edilememesi durumunda kapsam geçerliliği çalışmaları tekrar yapılır, madde havuzuna madde eklenir (Bayat, 2014). Likert tipi ölçeklerde olumsuz maddelerin varlığı oldukça önemlidir. Araştırmacı bu olumsuz maddeler sayesinde önermeleri dikkatli bir şekilde okuyacaktır (Carifio ve Perla, 2007).

Tepki türleri bakımından likert türü ölçeklerde sıklıkla kullanılan dört farklı metot bulunmaktadır (Vagias, 2006). Bunlar üç dereceli, dört dereceli, beş dereceli ve yedi dereceli ölçek puanlamalarıdır.

1. Tepki Türü 1/ Dikkate alma/ Heseba katma düzeyi (3 Düzeyde Cevap)

Dikkate Alınmamalı	Dikkate alınsa da olur alınmasa da olur	Kesinlikle dikkate alınmalı
--------------------	---	-----------------------------

2. Tepki Türü 2 / Problem Düzeyi (4 Düzeyli Cevap)

Problem değildir	Küçük bir problemidir	Orta düzeyde problemidir	Ciddi bir problemidir
------------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------

3. Tepki türü 3/ Onaylama Düzeyi (5 Düzeyli Cevap)

Kesinlikle onaylıyorum	Onaylıyorum	Kararsızım	Onaylamıyorum	Kesinlikle onaylamıyorum
------------------------	-------------	------------	---------------	--------------------------

4. Tepki Türü 4/ Ölçülecek özelliğin gözlenme sıklığı (5 Düzeyli Cevap)

Her zaman	Nadiren	Sıklıkla	Bazen	Hiçbir zaman
-----------	---------	----------	-------	--------------

Oldukça çok	Makul düzeyde /Yeterince	Fırsat buldukça	Nadiren	Hiçbir zaman
-------------	--------------------------	-----------------	---------	--------------

Her zaman	Hemen hemen her zaman	Fırsat buldukça	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman
-----------	-----------------------	-----------------	--------------------------	--------------

5. Tepki Türü 5/ Ölçülecek özelliğin gözlenme sıklığı (7 Düzeyli Cevap)

Her zaman	Genellikle	Sıklıkla	Bazen	Fırsat buldukça	Nadiren	Hiçbir zaman
-----------	------------	----------	-------	-----------------	---------	--------------

6. Tepki Türü 6/ Kabul düzeyi (7 Düzeyli Cevap)

Hiçbir Şekilde Kabul Edilemez	Kabul Edilemez	Kabul Edilmesi Zor	(Fikrim Yok/İlgim Yok)	Zor Ama Kabul Edilebilir	Kabul Edilebilir	Kesinlikle Kabul Edilebilir
-------------------------------	----------------	--------------------	------------------------	--------------------------	------------------	-----------------------------

Vagias (2006) ‘ya göre bu tepki türünde nötr ifadesi yer alabilir. Fikrim yok/ İlgim yok ifadesi tam bir ilgisizlik durumunu karşılamakta olup, kararsızım ifadesiyle aynı anlamı taşımamaktadır.

7. Tepki Türü 7/ Önem Düzeyi (7 Düzeyli Cevap)

Çok Önemli	Oldukça Önemli	Önemli	(Fikrim Yok/İlgim Yok)	Önemsiz	Oldukça Önemsiz	Çok Önemsiz
------------	----------------	--------	------------------------	---------	-----------------	-------------

Bir araştırmada ölçek/ölçme kuramsal olanla nesnel olan arasındaki bağıntının kurulmasını sağlar (Bayat, 2014). Örneğin bitki ve hayvan hücreleri arasındaki farklılıkları ortaya koymak isteyen bir araştırmacının kurduğu kuram ve ortaya attığı kuramsal bilgi ile hücreler arasındaki ilişkiyi kuran, gözlem aracı yani mikroskop olacaktır. Başka bir örnek vermek gerekirse, bir iş yerinde çalışanların memnuniyet derecelerinin, iş verimine etkisini araştırmak isteyen bir araştırmacının oluşturacağı kuram ile işçilerin iş verimi arasındaki bağlantı memnuniyet ölçeği ile kurulabilir. Likert tipi ölçekler alan yazında da belirtildiği üzere; hem geliştirilmesi bakımından hem de uygulanıp verilerin analiz edilmesi bakımından diğer ölçek tiplerinden daha avantajlı bulunmuştur. Araştırmada geliştirilen ölçeğin (FBDÖ) Likert tipinde olmasının sebebi, Likert ölçeklerinin bahsi geçen diğer ölçek tiplerine göre avantajlarıdır.

2.2. Değer Eğitimi Alanında Yapılan Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmaları

Bu bölümde değer eğitimi üzerine yapılan yurt dışı ve yurt içi araştırmaları incelenmiştir.

2.2.1. Yurt Dışı Araştırmaları

El Hassan ve Kahil (2005) araştırmacılar, Lübnan’da bulunan bir özel okulda okumakta olan bir grup öğrenciyle çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmanın amacı; yaşayan değerler eğitim programının öğrencilerin tutum ve davranışlarına olan etkisini araştırmaktır. Çalışma deneysel bir çalışma olup kontrol grubu okul

programına uygun bir şekilde eğitilirken deney grubu ise okul programının yanında değerler öğretimini amaçlayan özel bir eğitime tabi tutulmuştur. Araştırmada ön test ve son testin yapıldığı ölçeğin dışında, öğretmen ve veli görüşlerinin alındığı formlarda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan son test ölçümlerine göre deney grubunun ölçek puanı ile kontrol grubunu ölçek puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yaşayan değerler eğitim programı esas alınarak yapılan değerler eğitimi çalışmaları, öğrencilere değer kazandırmakta etkili olduğu çalışmanın en önemli sonucudur.

Howard (2005) Sorumluluk Temelli Karakter Eğitimi Programının öğrencilerin, akademik başarıları ve okul kültürüne uyumlarına etkisinin araştırdığı doktora çalışmasının örneklemini, uluslararası bir Doğu Afrika ortaokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler 6.,7.ve 8.sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma bir deneysel çalışma olmakla beraber her sınıf kademesinden 1 deney grubu, 1 kontrol grubu olmak üzere toplamda 6 grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ve okul kültürüne uyumları bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kontrol grubunda bulunan öğrencilere ders müfredatlarında değişiklik olmadan eğitim verilmiştir. Deney gruplarında ders müfredatlarının yanında STKEP takip edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; gruplara yapılan okul kültürüne uyum testi ön test puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmazken, program sonrası yapılan son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Sorumluluk Temelli Karakter Eğitimi Programının akademik başarı üzerine etkisi, altı akademik test ile ölçülmüştür ve akademik testlerde de deney ve kontrol gruplarında deney grupları lehine farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma analiz edildiğinde öğrencilerin akademik başarılarına ve okul kültürüne karşı tutumlarına etki eden çok fazla bileşenin olduğunu söyleyebiliriz.

Brewer(2007) doktora çalışmasında; Yüksek Beklenti Karakter Eğitimi Yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Tezde nicel yöntem takip edilmiş olup, öğrencilerin karakter eğitim programının akademik başarı üzerine korelasyonu araştırılmıştır. Çalışma Oklahama devlet okullarında bulunan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrencilerin karakter eğitimi

programı sonrası, yüksek beklenti ve öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü yüksek korelasyon tespit edilmiştir. Sonuç olarak yüksek beklenti eğitim programının öğrencilerin akademik başarılarını desteklediğini söyleyebiliriz.

Winterspoon (2007) karakter eğitimde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışma, karakter eğitiminde karşılaşılan engelleri belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma Oregon'da 53 okul yöneticisi ve 125 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirildi. Katılımcılar; karakter eğitiminde en büyük engelin eğitimsizlik ve mali yetersizlik olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada sağlıklı bir karakter eğitimi için eğitimin tüm paydaşlarına (okul yönetimi, öğretmenler, veliler, çevre, medya) görevler düştüğü belirtilmiştir. Araştırma bulgularında; birçok öğretmenin karakter eğitim programını uygulamak istemediği ancak bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından programı uygulamakta zorluk çekmektedirler ifadesi yer almaktadır.

Ishii (2010) araştırma, Sathya Sai okullarının akademik başarıları ve öğrencilerdeki ahlaki gelişimi nasıl gerçekleştirdiklerini incelemeye yönelik bir durum çalışmasıdır. Araştırma Hindistan, İngiltere ve Leicester'da bulunan Sathya Sai okulları üzerinde yapılmıştır. Sathya Sai okulları akademik başarı ve ahlaki gelişim konusunda ün yapmış okullar arasında yer almaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmeler, gözlem yapma, katılımcı gözlem ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında okullar; öğretmenlerin misyonu, okulun temel felsefesi, okul müfredatı, öğrencilerin ahlaki dönüşüm süreci kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ahlaki gelişiminde, okul içinde ve okul dışında gerçekçi yani öğrencinin içselleştirebildiği bir ahlaki eğitimin verilmesinin önemi belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin ahlaki gelişiminde rol model olmalarının oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Medeiros (2010), Tower Hill okulunda karakter eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada; okulda iyi bir karakter eğitimi verebilmesi için yapılması gerekenler araştırıldı. Çalışmada, odak grup görüşmeleri, öğrenci ve öğretmen anketleri kullanılarak bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Veri toplama aşaması

sonucunda; okulun karakter eğitimi kapsamındaki misyonu nedir? Okul karakter eğitimini formal olarak nasıl yürütmektedir? Okulda çalışanlar ve öğrencilerin bu konudaki istekleri nelerdir? Okul içerisinde karakter eğitimi diğer eğitim unsurları ile nasıl bütünleştirilecek? Sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre söz konusu okulun karakter eğitiminde kesin bir plana sahip olmadığı tespit edilmiştir. Okulun, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarına dönük bir karakter eğitimi planına ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir.

Salahuddin (2011) tarafından Müslüman okullarında karakter eğitiminin nasıl yapıldığına yönelik doktora çalışmasında, nitel yöntemi benimsenmiş ve tek vaka üzerinde çalışılmıştır. Araştırma özel bir Müslüman okulunda gerçekleştirilmiş olup, veri toplama sürecinde; katılımcı gözlemleri, doküman inceleme, özel etkinlikler ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Bu okulda karakter eğitiminin verilmesinde Analiz Karakter Eğitimi Ortaklığınca (CEP) belirlenen karakter eğitim sürecinin benimsendiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, okulda karakter eğitimi verilmesinde istenen davranışlara yönelik açıklamalar yapıldığı, İslami çalışmalara karakter eğitimi etkinliklerinin eklendiği ve bu şekilde bir karakter eğitimi sistemi oluşturulduğu ifade edilmiştir.

Jakubowski (2013) çalışmasında ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimine bakış açılarını incelemiştir. Çalışma eldeki kaynaklar ve karakter eğitiminde eksik kalınan noktalar arasındaki korelasyonu belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında karakter eğitiminde bilgi, inanç ve uygulamalara yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümler öğretmenlerin karakter eğitimi bilgisi bakımından farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmaya göre öğretmenler okul dışında yapmasalar da sınıf içerisinde bir karakter eğitimi yapmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin karakter eğitimi bilgileri ile okul içerisinde gerçekleştirilen karakter eğitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklı değişkenlere göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkenine göre sınıf içi etkinliklerinde farklılaşma olmadığı sadece erkek öğretmenlerde iki kıdem sınıfı arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler karakter eğitimi

kapsamında her türlü sorumluluğu üstlenmeye hazır olduklarını, fırsatların artırılıp iyileştirilmelerin yapılması durumunda değer eğitiminde sonraki aşamalara geçilebileceğini ifade etmişlerdir.

Prencipe ve Helwig (2002) çalışmalarında farklı yaş gruplarına sahip bireylere değer türlerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Irkçılığı yok etme, adil olma, vatanseverlik, soyut politik ahlaki değerler, dini değerler araştırmacıların öğretmeyi amaçladığı değerlerdir. Değerlerin farklı gelişim çağlarında nasıl elde edilebileceğine yönelik olarak katılımcılar dört ayrı gruptan (8,10,13 yaş ve üniversite çağı) seçilmiş ve katılımcıların değerler hakkındaki düşünceleri ve değerleri algılama biçimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar değerleri altı grupta incelemişlerdir. Bu değer grupları: Ahlaki değerler, ahlaki karakter değerleri, ahlaki olmayan karakter değerleri, siyasi ahlaki değerler, geleneksel siyasi değerler ve dini değerlerdir.

Whitney (1986) Amerikan devlet okullarını değer eğitimi verme şekli bakımından incelemiştir. Araştırmacı toplumun ahlaki açıdan bir çöküş içerisinde olduğunu ve bu sebepten insanların okullarda değer eğitimi yapılması konusunda kararsız ve tutarsız olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı çocukların; hangi değerlere sahip olduğunu, hangi değerleri benimsemek istediklerinin farkına varılması gerektiğini, bireylerin değeri içselleştirmelerindeki engellerin tespit edilmesinin elzem olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı değer eğitime yönelik olarak; telkin etme, değerlerin anlaşılabilmesi için basitleştirilmesi, ahlaki gelişim ve değer analizi yaklaşımlarından bahsetmektedir. Çalışma; dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerleri üzerine yoğunlaşmıştır.

Knafo (2003) çocukların değer algılarının ailedeki otoriterliğe göre nasıl değiştiğini incelediği çalışmada; İsrailli 82 otoriter ve 252 otoriter olmayan baba katılımcı olmuştur. Otoriter babalar çocuklarının güç, geleneksellik ve uyum değerlerine önem vermesini isterken otoriter olmayan babalar ise; iyilikseverlik, evrensellik, öz yönetim değerlerine önem vermelerini istedikleri tespit edilmiştir.

Chowdhury (2016), araştırma fen bilimleri, değerlerin vurgulanması ve karakter eğitimi üzerinedir. Araştırma, bilimin yansıması toplumda üç değerli alanda kendini

gösterdiğinden bahseder. Bu alanlar: bilimsel değerler, değerler eğitimi ve fen eğitiminin değerleridir. Tüm bu alanlar düşünüldüğünde değer eğitimi, fen eğitiminden ayrı düşünülemez. Fen eğitiminde değer eğitimini örtük olarak yapabilmek için farklı yöntem ve teknikleri kullanmak gerekir. Bu yöntem ve teknikler: Şiir, hikaye, slogan, fotoğraf, poster gibi materyallerin kullanımı ile mümkün olabilir. Bu etkinliklerin öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştireceği vurgusu yapılmıştır.

Alghamdi (2019), Suudi Arabistan'daki fen müfredatını, vatandaşlık bilinci kazandırması bağlamında incelendiği çalışmada; söz konusu fen müfredatındaki vatandaşlık değerlerini, kültürel değerler, politik değerler ve sosyal değerler kategorilerinde incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; fen bilimleri ders kitaplarında bu değer gruplarının düşük düzeyde işlendiği, sınıf düzeylerinde temaların olması gerektiği gibi artış göstermediğini ifade edilmiştir. Araştırmacıya atfen bu durumu şu şekilde açıklamıştır: Sınıf kademesi arttığında, örneğin 4. sınıftan 5.sınıfa geçildiğinde vatandaşlıkla alakalı değerlerin artması gerekir iken artmadığını aksine azaldığı görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde ortaya çıkan eksikliğin, gerekli etkinliklerin eklenmesiyle giderilebileceği önerisi yapılmıştır.

Yaşayan değerler eğitim programı kapsamı oldukça geniş bir programdır. Bu program; değer keşfetmede öğrencilere yardım edebilmek, eğitim, değer eğitimi, uygulamalı değer eğitimi, değerlerin keşfedilmesi konularında tüm eğitimcilere, ebeveynlere yol gösterir. Bu program barış, saygı, sevgi, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü, özgürlük değerleri hakkında etkinlikler barındırır. Program esnek, öğrenci merkezli bir vizyon üstlenmiştir (UNESCO 2005).

Bu çalışmaların dışında Burke, Crum, Genzler, Shauh, Sheets (2001) karakter eğitim programını inceledikleri çalışmada, karakter eğitimi programını ders müfredatıyla birleştirmiş ve bu programın, öğrencilerin birbirleri olan etkileşimini olumlu etkilediğini ifade edilmiştir. Gibson ve Schwartz (1998), kadın ve erkeklerle yürüttüğü çalışmada kadınların ve erkeklerin değer önceliklerini, bu önceliklerin sebepleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kadınların ve erkeklerin aynı değerlere

farklı anlamlar yükledikleri ifade edilmiştir. Rodriguez (2016), Avusturalya’da okutulan fen bilimleri müfredatını değer eğitimi bakımından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; programın insan merkezli olduğu, programda etik konuların ve farklı kültürel değerlerin bulunduğunu fakat bu değerlerin programda açıkça yansıtılmadığı sonuçlarına varmıştır. Varis, Jappainen, Karkkainen, Keinonen, Vayrynen (2018), Çalışmada; fen eğitimi ile sosyal değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak, 20 kişilik bir öğrenci grubuna sosyal değerler, bağlam temelli senaryolar ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim sonrasında öğrenciler arası işbirliğinin ve paylaşımın arttığı ifade edilmiştir.

Bu alanda yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarında genel olarak değerlendirilen ya da değer eğitime katkısı araştırılan programların başarılı olduğu, değer eğitime katkı sağladığı görülmektedir. El Hassan ve Kahil (2005) Yaşayan Değerler Eğitim Programının, Howard(2005) Sorumluluk Temelli Karakter Eğitimi Programının, Burke, Crum, Genzler, Shauh, Sheets (2001) Karakter Eğitim Programının etkinliğini araştırmışlardır. Çiçen (2019) “Değer Eğitimi Temelli Drama Programının 6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değerleri Kazanmalarına Etkisi”, Katılmış (2010) “Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitim programı geliştirilmesi” çalışmaları yurt içinde bu alanda yapılan çalışmalara örnektir.

2.2.2. Yurt İçi Araştırmaları

Ülkemizde değer eğitimi çalışmalarının büyük çoğunluğunun son onbeş yıl içerisinde yapıldığını görmekteyiz (Özcan, 2019). Literatür incelemesi, değer ve değer eğitimi alanlarında yapılan çalışmaların içeriği ve örneklem bakımından farklılaştığı yorumunu yapmamızı sağlamaktadır. Özellikle son dönemlerde öğretmenlerin değer eğitiminde işini kolaylaştıracak çalışmaların sayısında artış olduğunu söyleyebiliriz.

Laçın Şimşek (2004) araştırmacı çalışmasında fen bilimleri ders kitabında yer alan insan ve çevre konularını etik ve estetik değerler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında fen bilimleri ders kitapları ve öğretim programları incelenmiştir. Ders

kitapları ve öğretim programlarında, merkeze alınan insan mı yoksa çevre mi? Sorusu araştırıldı. Araştırma sonuçlarına göre hem ders kitaplarında hem de öğretim programlarında insanın merkeze aldığı, verilen insan ve çevre eğitiminin değer eğitimi hedeflerinden uzak olduğu, eğitimin çevreyi koruyan, çevreye değer veren bireyler yetiştirmekte yetersiz kaldığı sonuçlarına varılmıştır.

Yazıcı (2006) “değerler eğitimine genel bir bakış” adlı çalışmasında değer eğitiminin derslerin konuları içerisinde verilmeye çalışılmasının etkili bir değer eğitimi ortaya koymayı zorlaştırdığını, değer eğitiminde planlanmış bir eğitim olması gerektiğini, değer eğitiminin belli grupların inisiyatifine bırakılmasının değer eğitiminin etkinliğini azaltacağını, üniversitelerde ve eğitim fakültelerinde değer eğitimi içerikli derslerin olmaması, gelecekte öğretmen olacak kişilerin değer eğitimi alanında etkili bir eğitim vermelerine engel olmaktadır. Vurgusu yapılmıştır. Çalışmada ayrıca değer eğitiminden sonra yapılacak ölçme işleminde de problemler olduğundan bahseder. Bu problemler; değerlerin anlaşılmasında kültürel farklılıkların olması ve konunun yeterince araştırılmaması, ölçem araçlarının yeterli düzeyde duyarlı ölçümler yapamaması, değer sistemlerinin değişkenlik göstermesi ancak ölçme araçlarının değiştirilmemesi olarak ifade edilmiştir.

Gömlüksiz ve Bulut (2007) 2004 fen bilimleri öğretim programını inceledikleri, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu illerinde görev yapmakta olan 383 sınıf öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada; 2004 yılı öğretim programında teknoloji okur yazarlığına ve fen- teknoloji-okul- çevre ilişkisine daha çok önem verildiği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2004 yılı fen bilimleri öğretim programında her sınıf düzeyinde 25 kazanım değerler ve tutumla ilgilidir. Bu sayı fen- toplum-okul- çevre kazanımları sayısından az, bilimsel süreç becerileri kazanım sayısından fazladır. Ayrıca çalışmada programda bilimsel tutum ve değerlere önem verildiği belirtilmiştir.

Akbaş (2008) çalışmada değer eğitimi akımlarını incelenmiştir. Değer eğitiminde zamana bağlı olarak farklı akımların oluştuğunu, oluşan bu akımların temellerinin ve öncelikli değerlerinin birbirinden farklı olduğunu, öğretim programları hazırlanırken

farklı değerleri ön plana çıkaran değer eğitimi akımları beraber kullanılmasıyla farklı değerleri içeren program hazırlanabileceğini belirtmiştir. Çalışmada fen bilimleri öğretim programında tutum ve değerler temasında; sorumluluk, adalet, dürüstlük, özgüven değerlerine değinildiği, matematik dersi öğretim programında; değer ve tutumların, duyuşsal özellikler ve öz yönelim başlığı altında ele alındığı ifade edilmiştir. Akbaş (2008)'e göre değer eğitiminde hangi akım kullanılırsa kullanılsın öğrencilerin ilgisi değere çekilmeli, öğrencinin değer hakkında düşünmesi sağlanmalıdır.

Ulusoy (2010) davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlara göre değer aktarımını incelediği çalışmasında; tarih dersinde ünitelerde işlenmesi gereken değerlerin ortaokullardaki sosyal bilgiler dersi ünitelerindeki gibi belli olmamasının; değer eğitiminin öğretmenin insiyatifine bırakılmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Şahin, Fırat (2010) ilkokullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan araştırmada, yöneticilerin ve öğretmenlerin okul kültürüne ve değer sistemine karşı algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin okul kültürüne uyum puanaları, öğretmenlerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Bazı değerlere yüklenen önem derecelerinde ise okul müdürleri ve öğretmenlerin farklı değerlere farklı önem derecelerinde içselleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ve okul müdürleri farklı sorumluluklara sahip olduklarından önem sırasına koymuş oldukları değerlerde farklılaşma görülmektedir.

Şimşek (2011), araştırmacı çalışmasında; 2005 fen bilimleri öğretim programında (MEB, 2005) yer alan 6-8. sınıf çevre konularını etik ve estetik bakımından incelemiştir. Araştırma kapsamına fen bilimleri öğretim programı ve fen bilimleri ders kitapları dahil edilmiştir. Bu dokümanlar doküman analizi yöntemine göre incelenmiştir. Söz konusu dokümanlarda çevre ile ilgili konularda temaların; saygı, değer verme, sorumluluk, katılım ve telafi olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki dokümanda da doğa merkezli bir yaklaşımın benimsendiği ifade edilmesine rağmen çevre etiği ve estetiği konularına yeteri düzeyde değinilmediği belirlenmiştir.

Oğuz (2012) öğretmen adaylarının değer eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelediği çalışmada; öğretmen adaylarının farklı değer tiplerine sahip oldukları, kadın öğretmen adaylarının tüm değer tiplerinde erkeklere göre daha olumlu görüş bildirdikleri, katılımcıların değer eğitimi konusunda eğitimlerin artırılabilceğini ifade ettikleri, öğretmen adayları değer eğitiminde örnek olmaları gerektiğini ifade ettiği belirtilmiştir.

Ayas, Çeçen, Eş ve Taştan (2013) bu benim eserim fen bilimleri projelerinin, vatandaşlık bilinci ve sorumluluk değerleri açısından incelendiği çalışmaya; bu benim eserim projelerinde ilk yüze giren farklı yıllarda yapılmış fen bilimleri ve matematik alanlarından 455 proje araştırmaya dahil edilmiştir. Son 7 yıl içerisinde yapılan projelerde söz konusu çalışmanın çıkış noktası olan sosyal sorumluluk ve vatandaşlık bilincinin, projelerin içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Söz konusu projelerde toplumsal sorumluluk değerlerinin ön planda olduğu, projelerin ana temalarının öğrencilerin cinsiyetine göre değişkenlik gösterdiği (teknoloji ve hizmet sunumu erkek öğrenciler tarafından, insan sağlığı kız öğrenciler tarafından daha fazla yapılmıştır) tespit edilmiştir.

Elbir ve Bağcı (2013) değer eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaları incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan toplam 21 tez oluşturmaktadır. Araştırmacılar; çalışmaya konu olan tezlerde genel olarak 3 konunun öne çıkarıldığını ifade etmişlerdir. Söz konusu bu konuların; programlarda değer eğitimi yeri, değerler eğitiminde kullanılabilecek teknikler ve değer eğitimi hakkında öğretmenlerin görüşleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada değer eğitimi konusunda öğretmen ve öğrencilerin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

Özdaş (2013) Araştırmacı çalışmasında; resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik görüşlerini almıştır. Araştırmada; istenmeyen öğrenci davranışları sıklık oranında resmi okulların özel okullara göre daha yüksek olduğunu, cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarında olumlu

görüş bildirdiği, kıdem yılına göre kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri, öğretmenlerin branşına göre, öğrencilerin istenmeyen davranışları kapsamında benzer görüşte oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Ateş (2013) çalışmasında değer eğitimi konusunda öğrencilerin hedeflenen değerleri kazanıp kazanmadığını genellikle ailelerden aldığı dönütler ve gözlemleri ile gerçekleştirildiğini, birçok öğretmenin bu değerlendirmeyi akademik başarı paralelinde yaptığını, günümüzde ölçme değerlendirme sisteminin değer eğitimi kapsayacak şekilde olması gerektiğini belirtmiştir.

Şahin (2013) 403 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada; öğretmen adaylarının değer eğitimi alanında öz yeterliliğe sahip olduklarını, öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyinin cinsiyete, anne- baba eğitim durumuna göre, mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermediğini, adayların öğrenim gördükleri üniversiteye göre değer eğitimi öz yeterliliklerinin farklılaştığı sonuçlarına varılmıştır.

Ürey ve Aydın (2014) ilköğretim fen bilimleri öğretim programında yer alan çevre konularındaki etkinlikleri tutumlar ve değerler (MEB, 2013) bazında incelemişlerdir. Araştırma doküman analizi yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırma kapsamında ilköğretim 4 – 8. sınıf öğretim programı, fen ve teknoloji ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre fen bilimleri öğretim programlarının konu içeriği bakımından değer eğitimi için yeterli olduğunu ancak tutum ve değerlere yönelik kazanımların yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Koç (2015) çalışmasında farklı branşlardaki öğretmenlerin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmada; velilerin, çocuklarının değer eğitimine, ders başarısından daha fazla önem verdikleri görüşünde oldukları, öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığı, branşlara göre değer eğitimi görüşlerinin farklılaşmadığını sadece bazı branşların birkaç maddede farklılaştığını,

öğretmenlerin ön planda tuttıkları değerler konusunda farklılaşma olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Aktaş ve Bozdoğan (2016) bir grup 7. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada araştırmacılar; 7.sınıf ‘’insan ve çevre’’ konusuyla bütünleştirilmiş değer eğitimi çalışmalarının, öğrencilerdeki merhamet değeri üzerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışma deneysel bir çalışma olup, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunda öntest sonuçlarında, deney grubunun testte yer alan 7 değere değindiği, kontrol grubunun ise testte yeralan 8 değere değindiği belirtilmiştir. Yapılan ön test neticesi, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade edilmiştir. Gruplardan kontrol grubuna normal ders müfredatı anlatılmış, deney grubuna ise müfredatın yanında merhamet değeriyle alakalı zengin bir içerik hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ikilem durumları formundan elde ettiklerin puanların, deney grubu lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Herdem (2016) 7.sınıf fen bilimleri dersinde bütünleştirilmiş değer eğitimi etkinliğini incelediği çalışma kapsamında; öğrencilerden karikatür oluşturma, grup tartışmaları yapma ve gazate hazırlanması istenmiştir. Araştırma deneysel bir araştırma olup çalışmada yapılan ön test ve son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları gazatelerde; kadına şiddet temasına sıkça yer verikleri, sosyo ekonomik koşulların değer eğimini oldukça etkilediği ifade edilmiştir. Bütünleştirilmiş değer eğitimi etkinliklerinin değer eğitiminde pozitif yönte etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaylacı (2016) ‘’değerler eğitimi ve bir fakrika olarak modern okul’’ adlı çalışmada, değer eğitiminin ne’liğine yönelik olarak; değer eğitiminin çıkış noktası, değer eğitimindeki belirsizlikler, okullara değer eğitiminde yüklenen roller, dünyada yaşanan dönüşümler ve değerler, değerlerin değişkenliği konuları ele alınmıştır. Araştırmada değer kavramı ile ilgili farklı tanımların olduğu, akademisyenlerin, felsefecilerin ve toplumun diğer paydaşalarının değer eğitime farklı anlamlar yüklediğini ifade edilmiştir. Değer eğitimi ile ilgili bu kadar değişkenliğin ve

müphem durumun olduğu bir eğitim boyutunda, okulların değer eğitimi konusunda eleştirel bir bakış açısıyla eleştirilmesinin bir gereklilik olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre değer eğitimi; akademisyenler, program belirleyiciler, öğretmenler tarafından bir moda olarak görülmektedir. Okullar değer aktarmada bir fabrika olarak görülmektedir. Değerlerin tanımı, öğretimesi, aktarılması konusunda bu kadar belirsizliğin olduğu bir ortamda; sağlıklı bir değer eğitiminin yapılabileceğinin düşünülüyor olması, küreselleşmenin ve moderliğin getirdiği problemlerin, değer eğitimi ile çözülebileceğinin düşünüldüğü ve bu yükün modern okullara yüklendiği araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Gündüz, Başpınar ve Büyükkarcı (2017) Araştırmada; 2010 ve 2015 yılları arasında, değer eğitimi konusunda yapılmış 54 doktora tezi 8 bölümde incelenmiştir. Araştırmacılar; doktora tezlerinde, büyük çoğunlukta örneklem olarak ilkökul öğrencilerinin seçildiğini, tezlerde karma yöntemin nicel ve nitel yöntemlere göre daha fazla kullanıldığını, veri toplama aracı olarak ölçeklerin yüksek oranda kullanıldığı sonuçlarına varmıştır.

Deveci (2018) Araştırmada, Türkiye’de 2013 ve 2018 yılları arasında okutulan fen bilimleri öğretim programlarını, farklı değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Programlar; amaç, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 2013 yılı öğretim programı ve 2018 yılı öğretim programları amaç bakımından farklılık göstermektedir. 2018 yılı öğretim programı amacında değerler vurgulanırken, 2013 yılı öğretim programda ise fen- teknoloji ve toplum ilişkisine vurgu yapılmıştır.

Demirci Güler ve Açıkgöz (2018) “2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programının sorumluluk kazanımlarına yer vermesi bakımından incelenmesi” adlı çalışmalarında 2018 yılı fen bilimleri öğretim programı; bireysel sorumluluk, sosyal sorumluluk ve kurumsal sorumluluk bakımından doküman analizi yöntemine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; söz konusu öğretim programında sorumluluk değeri ile ilgili 65 kazanıma ulaşıldığı, sorumluluk değeri ile ilgili en fazla kazanımın 8. Sınıf düzeyinde, en az kazanımın ise 5. Sınıf düzende olduğu tespit edilmiştir. Aynı

çalışmaya göre konu alanı bakımından ise sorumluluk değeri ile ilgili en fazla kazanım canlılar ve yaşam konu alanında en az kazanım ise dünya ve evren konu alanında bulunmaktadır. Çalışmada ayrıca 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflara ait fen bilimleri programları tek tek ele alınmış ve bu sınıf düzeylerinde sorumluluk değeri dağılımı; kazanım, konu alanı gibi alt boyutlarda incelenmiştir.

Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) 1999-2017 yılları arası, değer eğitimi alanında yapılmış tezleri 8 bölümde incelemişlerdir. Çalışma sonucunda bu aralıkta yapılan tezlerde; çocuklarla ilgili çalışmaların fazla olduğunu ancak yetişkinlerin çalışmalara çok fazla dahil edilmedikleri, değer eğitimi alanında yapılan çalışmaların sıklıkla son 10 yıl içerisinde yapıldığı sonuçlarına varılmıştır. Aynı çalışmada araştırmacılar değer eğitimi alanında yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu, yapılan çalışmaların çoğunlukla edebi eserlerdeki değer yönelimlerine dönük olduğunu belirtmişlerdir.

Karacaoğlu (2018) değer eğitiminde dijital hikayelerin etkisinin araştırdığı çalışmada; dijital hikayelerin değer eğitiminde etkili olduğu, öğrencilerin dijital hikayelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde olumlu görüş bildirdiği, öğrencilerin dijital hikayeleri eğlenceli ve estetik bulduğu sonuçlarına varmıştır.

Bektaş ve Zabun (2019) araştırmada Türkiye'deki ve Fransa'daki vatandaşlık öğretim programlarında yer alan değerler, farklı değişkenler açısından karşılaştırıldı. Çalışma nitel bir çalışma olup, doküman analizi yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmada Fransa'da ve Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi programlarında en fazla demokratik değerlere yer verildiği ifade edilmiştir. Aynı çalışmada Fransa vatandaşlık eğitimi programında aile birliğine önem verme, dostluk, sevgi değerlerine değinilmediği, en fazla duyarlılık değerine önem verildiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iki ülkenin vatandaşlık eğitim programlarında sosyal değerler, demokratik değerler ve vatandaşlık değerlerinde sayısal olarak farklılıklar olmasına rağmen, öğrencilere ulusal değerleri kazandırma noktasında iki ülke programlarına yeterli düzeyde önem verildiği görülmüştür.

Dinçer ve Gözel (2019) ilköğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılmasında öğretmen ve veli görüşlerini aldığı, 10 sınıf öğretmeni ve 10 öğrenci velisiyle yürütülen çalışmada; öğretmenlerin ve velilerin değer eğitime önem verdiklerini, çalışmaya katılan öğretmenlere göre değerlerin uygulanan programdaki düzeyinin yetersiz olduğu, velilerin öğretmenlere göre okullardaki değer eğitimi uygulamalarını yeterli buldukları ifade edilmiştir.

Ecerkale (2019) Türkçe 7. ve 8. sınıf ders kitaplarındaki görselleri değer eğitimi kapsamında incelediği çalışmada; 7.sınıf ders kitabında 145 kez, 8. Sınıf ders kitaplarında 94 farklı değerlere değinildiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada 7. Sınıf ders kitabında adalet değerine değinilmediğini, 8. sınıf ders kitabında ise 11 değere yer verilmediği sonuçlarına varmıştır.

Gündüz ve Bağcı (2019) “fen bilimleri öğretmenlerinin kök değerler hakkındaki farkındalıkları ve değerleri öğretme yöntemleri” adlı çalışmada; fen bilimleri öğretmenlerinin İnsan ve çevre konusunda hangi değerlere yer verdikleri ve değerlerin öğretiminde hangi yöntemleri kullandıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Isparta ilinde görev yapmakta olan 15 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en çok sorumluluk değeri üzerinde dururken vatanseverlik, öz denetim, saygı gibi değerlere çok az değinmişlerdir. Öğretmenlerin fen bilimleri programında olmasına rağmen, bazı değerleri fark edemediği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler değer eğitiminde yöntem seçerken öğrenciyi aktif hale getirebilecek yöntemleri seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Özcan (2019) Trabzon ilinde en çok satılan çocuk kitapları ile Türkçe ders kitaplarında bulunan değerleri karşılaştırdığı çalışmasında; Trabzon ilinde en çok satılan kitaplarda sevgi, yardımseverlik, saygı değerlerine, Türkçe ders kitaplarında sevgi, duyarlılık, saygı ve estetik değerlerine yüksek oranda değinildiğini tespit etmiştir. Araştırmada Türkçe ders kitapları ve en çok okunan kitaplarda hem yer verilen değerlerin farklı olduğu hemde değerlere değinme sıklığının farklı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Özkemahlı (2019) değer eğitimi üzerine öğretmen görüşlerini aldığı yüksek lisans tezinde; çalışmasının örneklemini oluşturan 190 öğretmenden 134'ünün değer eğitimi konusunda düzenlenen hizmet içi eğitimlerin sayıca yetersiz olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Şentürk (2019) fen bilimleri öğretmenleriyle yürütülen çalışmada; öğretmenlerin değer kavramını; olgusal, bireye özgü ve toplumsal tanımlarla tanımladıkları, fen bilimleri dersinde birçok değer öğretilebileceğini bu sebepten değer eğitiminin, belli dersler içerisinde düşünülmemesi gerektiği ifade etmiştir. Araştırmacı; değer eğitime öğretmenlerin yeterince zaman ayıramadıkları, fen bilimleri dersinde yeterince değer eğitime yer verilmediği, öğretmenlerin genellikle değer eğitiminin somut örneklerle yapılabileceğini düşündüğü sonuçlarına varmıştır.

Tok (2019) ise sınıf öğretmenleri ile fen bilimleri dersinde değer eğitimi üzerine yaptığı çalışmada; katılımcı öğretmenler içerisinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %30'unun değer eğitiminde ayrı bir ders olmasını düşündüklerini, bu oranın özel okullarda çalışan öğretmenlerde % 0 olduğunu (belirten yok) ifade etmiştir.

Yıldız (2019) ortaokul matematik ders kitaplarındaki metinleri değer eğitimi açısından incelendiği çalışmada; 5. Sınıf ders kitaplarında; sorumluluk, bilimsellik , özdenetim değerlerinin, 7. Sınıf ders kitaplarında dürüstlük , sorumluluk ve yardımseverlik, 8. Sınıf ders kitaplarında ise eşitlik, yardımseverlik değerlerine yoğunluklu olarak değinildiğini ifade etmiştir. 2015 yılından önceki matematik öğretim programlarında değer eğitime yer verilmediğini ancak 2017 ve sonraki matematik öğretim programlarında değer eğitime yer verildiği sonucuna varmıştır.

Çavdar (2020) STEM eğitimi (fen bilimleri, teknoloji, mühendislik, matematik) uygulamaları ile değer eğitimi yapmayı amaçladığı yüksek lisans tezinde; farklı STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin değer gelişimine etkilerini araştırmıştır. Araştırma 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma bünyesinde yapılan etkinlikler; yıkıcı doğa olayları, biyolojik çeşitliliği tehdit eden faktörler, hava direnci, ses yalıtımı ve akustik ve kaynakların bilinçli kullanımı

konularına yönelik oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak; mülakat, etkinlik bazlı mülakat, değerlere ilişkin mühendislik becerisini ölçen rubrikten yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerle yapılan ön görüşmede öğrencilerin mühendislerin görevlerini ifade ederken değerlere değinmediğini, son görüşmede ise değerler ile ilgili görevleri de ifade ettikleri, etkinlik bazlı mülakat sonuçlarına atfen; öğrencilerin değerler ile ilgili etkinlikleri amaç doğrultusunda anladıkları ve değerler ile ilişki kurdukları belirtilmiştir. Rubriklerden elde edilen sonuçlar ise 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin problemler ile değerleri ara sınıflara göre daha iyi ilişkilendirdiği, model oluşturma ve yeniden tasarlama konularında 7. sınıfların daha başarılı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Değirmençay ve Yeşiltaş (2020) Çalışmada; araştırmacılar değer eğitimi alanında yapılmış 33 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere 38 tezi incelemişlerdir. Çalışmada söz konusu tezlerin çoğunluğunun son 5 yıl içinde yapıldığı, tezlerin yapıldığı branşlarda ise en fazla tezin sosyal bilgiler ve Türkçe branşlarında olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada incelenen tezlerde araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yönteminin nicel ve karma araştırma yöntemine göre daha fazla kullanıldığı, incelenen grup ya da materyalde ise tezlerde; kaynak kitapların yüksek oranda incelendiği, programdaki değerlerin ise en fazla değinilen değer grubu olduğu sonuçlarına varılmıştır.

2000-2020 yılları arasında değer eğitimi üzerine yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde, bu aralıktaki tezlerden ancak %5,3'ünün fen bilimleri alanında yapıldığı görülmüştür (Değirmençay ve Yeşiltaş, 2020). Literatürden yola çıkarak ülkemizde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, fen bilimleri alanında değer eğitime yönelik çalışmaların sayıca yetersizliği dikkat çekmektedir. Fen bilimleri alanında değer eğitiminin yapılabilmesine yönelik alan yazında çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğretmenlere fen bilimleri dersi kazanımlarının değer eğitime uygun olup olmadığını, değer eğitiminde kullanılabilecek yaklaşımları, kaynakları, düşündürecek; öğretmenlerde farkındalık oluşturabilecek çalışmalar değer eğitime katkı sağlayabilir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda okulların, okul misyonları bakımından değer eğitimi açısından incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir. Okulları bu şekliyle inceleyen değer eğitimi konusunda yapılmış yurt içi araştırmalara rastlanmamıştır. Değer eğitimi bakımından öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar yurt içi ve yurt dışı çalışmalarında benzerlik göstermektedir. İncelenen grup ya da materyal bakımından yurt dışı çalışmalarında velilere daha fazla yer verildiğini söyleyebiliriz. Kapkın ve ark., (2018) 1991-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılan tezleri inceledikleri çalışmalarında; öğrencilerle, öğretmenler ve yöneticiler ile yüksek oranda çalışıldığını ancak velilerle yapılan çalışmaların oldukça az olduğunu tespit etmişlerdir.



BÖLÜM 3. YÖNTEM VE MATERYAL

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme ve evren, veri toplama aracı ve verilerin analizi bölümleri bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli; bir araştırmada izlenecek yolu ifade eder. Araştırma modeli araştırmacı tarafından araştırmasına uygun olarak geliştirilir (Büyüköztürk, 2007). Bu doğrultuda; çalışma genel tarama modellerinden tekil tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri; çok sayıda üye bulunduran bir evrende, genelleme yapabilmek amacı ile evrenin kendisi ya da evrenden alınan bir grup ve ya değişkenler üzerinde yapılan taramaları esas alan modellemelerdir. Değişkenlerin yapısının belirlenmesi amacıyla; değişkenlerin tek tek ele alınmasına ve betimlenmesine tekil tarama modelleri denir. Tekil tarama modellerinde izleme ve kesit alma yaklaşımları kullanılır (Karasar, 2004). Araştırmada kesit alma yaklaşımı kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Örnekleme ve Evren

Araştırmanın ulaşılabilir evreni, Giresun ilinde; ilkokul ve ortaokullarda görev yapan fen bilimleri dersini yürüten öğretmenlerdir. Bu evrene ulaşmak adına Giresun'da görev yapan 243 öğretmeninden veri toplanmıştır. Örneklem seçiminde basit seçkisiz örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrenden örneklem için birim çekme işlemi rastlantısal olarak yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi, mezun olunan okul türü ve eğitim durumlarına göre dağılımları tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların değişkenlere göre dağılımı

Cinsiyet	Kadın (f) (%)		Erkek(f) (%)		
	119(49,0)		124 (51,0)		
Medeni Durum	Evli (f) (%)		Bekar (f) (%)		
	160 (65,8)		83 (34,2)		
Mesleki Kıdem	1-5yıl (f) (%)	6-10 yıl(f)(%)	11-15 yıl(f)(%)	16-20 yıl(f) (%)	21yıl üstü(f)(%)
	70 (28,8)	79 (32,5)	42 (17,3)	29(11,9)	23(9,5)
Yerleşim Birimi	Köy (f)(%)	İlçe merkezi %	İl merkezi (f)(%)		
	57 (23,5)	108(44,4)	78(32,1)		
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim fakültesi (f)(%)		Fen-edebiyat fakültesi (f)(%)		
	226(93,0)		17(7,0)		
Eğitim Durumu	Lisan mezunu(f)(%)		Yüksek lisans mezunu (f)(%)		Doktora (f)(%)
	182(74,9)		55(22,6)		6(2,5)

Tablo 3.1. incelendiğinde asıl uygulama için araştırmaya katılanların; 124'ünün erkek, 119'unun kadın olduğu, 160 katılımcının evli, 83 katılımcının bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımında ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip 70 kişi, 6-10 yılıarası 79 kişi , 11-15 yıl arası 42 kişi, 16-20 yıl arası 29 kişi, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 23 kişi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan 57'si köylerde görev yapıyor iken 108'i ilçe merkezinde, 78'i il merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 226'sı eğitim fakültesi 17'si fen edebiyat fakültesi mezunudur. Farklı bir eğitim kurumundan mezun bir öğretmen çalışmaya katılmamıştır. Son olarak öğretmenlerin 182'sinin lisans mezunu olduğu, 55'inin yüksek lisans mezunu, 6'sının ise doktora mezunu olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen “fen bilimleri dersi değer eğitimi ölçeği” (FBDÖ) ile toplanmıştır. FBDÖ iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların; cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durumları gibi demografik özellikleri bulunur iken ikinci bölümde ölçeğe ait önermeler bulunmaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu kısımda; FBDÖ'nün geliştirilmesine ilişkin olarak; madde havuzunun oluşturulması, kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmaları, normallik analizleri, yapı geçerliliği çalışmaları ve ölçeğin güvenirliğinin incelenmesi bölümleri yer almaktadır.

3.3.1.2. Ölçeğe Yönelik Madde Havuzunun Oluşturulması

Fen bilimleri dersi değer eğitimi ölçeğinin geliştirilmesi öncesi, ölçek geliştirme sürecine yönelik araştırmalar ve değer eğitimi konusunda yapılmış ölçeklere yönelik literatür taramasının yapılmıştır. Bu amaçla; madde havuzu oluşturma, ölçek geliştirme süreci ve değer eğitime yönelik yapılan ölçekler konusunda; (Artvinli ve Bayar, 2018; Bayır, Köse ve Deveci, 2016; Baysal, 2013; Büyüköztürk, 2012; Çalışkan ve Sağlam, 2012; Çelik ve Buluç, 2017; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Dede ve Yaman, 2008; Demirtaş, 2009; Engin, 2014; Ergin ve Karataş, 2014; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Güvendir ve Özkan, 2015; Herdem, 2016; İlhan, 2016; Kalaycı, 2009; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008; Karakaş, 2015; Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010; Kılcan, 2009; Özdaş, 2013; Sağlam, 2016; Selanik Ay, 2014; Tavşancıl, 2002; Tunca, 2012; Ulusoy ve Dilmaç, 2014; Yaşlıoğlu, 2017; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yıldırım, 2019; Yılmaz, 2006) çalışmaları incelenmiştir. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında 5 fen bilimleri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda aşağıdaki sorular kullanılmıştır. Mülakat sorularının belirlenmesinde 1 rehberlik ve psikolojik danışmandan yardım alınmıştır. Mülakattan elde edilen veriler betimsel olarak incelenmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun soru yazılmasında kullanılmıştır. Mülakata katılan öğretmenlerin isimleri Ö1,Ö2,..Ö5 şeklinde kodlanmıştır.

- 1- Değer eğitimi size ne ifade ediyor?
- 2- Fen bilimleri dersi değer eğitimi yapılabilecek bir ders midir? Kanak kitapları, öğretim programlarını, kazanımları, üniteleri, öğrenme alanlarını düşünürsek.

- 3- Üniversite öğreniminiz boyunca değer eğitimi ve ya ahlak eğitimi kapsamında almış olduğunuz ders ve ya dersler nelerdir? Cevabınız evet ise derslerin içeriği hakkında bilgi verir misiniz?
- 4- Değer eğitimi verme konusunda kendinizi sorumlu hissediyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise değer eğitimi çalışmaları dersin içerisinde mi yapılmalı yoksa ayrı bir değer eğitimi dersi mi olmalıdır?
- 5- Değer eğitimine yönelik olarak takip ettiğiniz süreli ya da süresiz bir yayın var mıdır?
- 6- Değer eğitimi konusunda dersiniz içerisinde ve ya ders dışında bilinçli olarak uyguladığınız bir yöntem, yaklaşım ve ya teknik var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
- 7- Değer eğitimi konusunda aile, diğer branş öğretmenleri, okul yönetimi ve ya toplumun diğer paydaşları tarafından destekleniyor musunuz?

Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda üzerinde durulan konular ve madde yazmaya teşvik eden bazı cümleler belli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar: “Çevreye yönelik (aile, STK, MEB)” ifadeler, “fen bilimleri ve değer eğitimi ilişkisine yönelik ifadeler”, “değer eğitiminde işbirliğine yönelik ifadeler”, “değer eğitime yönelik bireysel katkı” temalarıdır. Tüm ifadeler bu temalar altına toplanarak bu ifadelerden ölçek maddesi oluşturmaya çalışılmıştır. Örnek vermek gerekir ise;

Ö3: “Değer eğitiminin okullarda mutlaka verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu eğitimin kazanımlar içerisinde mi yoksa ayrı bir ders olarak mı okutulması gerektiği konusunda kararsızım. Ailelerin genel olarak değerler eğitimi destekleyeceğini düşünüyorum fakat özellikle 8. Sınıfların girmesi gereken bir lise sınavı bulunuyor . bu veliler değer eğitimi vakit kaybı olarak görebilir”. Ö3’ün bu ifadesinden yola çıkarak “Değer eğitimi çalışmalarına veliler tepki gösterebilir”(madde 43) maddesi üretilmiştir. Bir başka örnek ise; Ö1: “Değer eğitiminde kullandığım bir yaklaşım yok burada öğretmenin kendi davranışları yeterli olacaktır. Yani öğretmen rol model olması, güzel davranışlar sergilemesi gerekir. Bahsettiğiniz diğer yaklaşımları bilmiyorum”. Bu ifadelerden yola çıkarak: “Değer eğitime yönelik yaklaşımlar (telkin yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, değer aydınlatması yaklaşımı vb.)

konusunda bilgi sahibi değilim”(madde10). “Değer eğitimi konusunda öğretmenlerin öğrencilerine rol model olması yeterlidir”(madde 46). Maddeleri üretilmiştir. Bu aşamalar neticesinde 55 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda, ölçekte yer alması düşünülen madde sayısının en az 2 katı kadar madde olması hedeflenmiştir.

3.3.1.3. Ölçeğin Kapsam ve Görünüş Geçerliliğine İlişkin Çalışmalar

Ölçeklerde kapsam geçerliliğini sağlamanın yollarından birisi de uzman bir grubun görüşlerine başvurulmasıdır akt.; Gelen, Akçay, Tiryaki, Benek, (2019). Madde havuzunun incelenmesine yönelik olarak 3 öğretim üyesi ile 7 fen bilimleri öğretmeninden yardım alınmıştır. Uzmanların maddeleri inceyebilmeleri için bir uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Uzman değerlendirme formunda maddelerin kendisi, madde numarası, “hiç uygun değil”, “kısmen uygun”, “uygun”, “oldukça etkili bir madde” ve “açıklama” bölümleri bulunmaktadır. Uzman komisyonun % 90 oranında maddenin kalması yönünde kesin beyanat bildirdikleri maddeler ölçeğe dahil edilmiştir (Kılcan, 2009).

Uzmanlardan alınan dönütlere göre aşağıdaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

- 1- Değer eğitimi için yapılacak etkinlikler uzun zaman almaktadır.
- 2- Değer eğitimi öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olan tutumunu olumsuz yönde etkiler.
- 3- Değer eğitimi çalışmaları dersin başında yapılmalıdır.
- 4- Bütünleştirilmiş değer eğitimi konusunda yeterli bilgi sahibiyim.
- 5- Değer eğitimi çalışmaları dersin sonunda yapılmalıdır.
- 6- Değer eğitiminde kendime ait etkinlikleri kullanıyorum.
- 7- Daha önce değer eğitimi etkinliği kullanmadığım için kaygı duyarım.
- 8- Değer eğitimi konusunda okulun imkanlarından faydalanabiliyorum.

Uzmanların görüşleri ile ölçekten çıkarılan 8 madde sonucunda madde havuzunda 47 madde kalmıştır. Uzmanların “uygun” madde olarak belirlediği ancak açıklama

bölümüne küçük düzeltmelerin yapılması gerektiği şeklinde not düştükleri aşağıdaki maddelerde kelime değişiklikleri yapılmıştır.

- 1- Değer eğitimi konusunda öğrencilerin fikirleri alınmalı ve bu doğrultuda değer eğitimi etkinlikleri düzenlenmelidir.
- 2- Programda yer alan değer eğitimi etkinliklerini yeterli bulmuyorum.

Yapılan düzeltmelerden sonra ölçek maddeleri tekrar uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlardan madde düzeltme önerisi gelmediğinden çalışmada bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Uzman grup incelemesi neticesinde kalana 47 maddeli madde havuzu için:

- 1- Madde havuzunda yer alan olumlu maddeler (25 madde) ile olumsuz maddelerin sayılarının (22 madde) birbirine yakın olduğu,
- 2- Maddelerin öğretmenler tarafından rahatlıkla anlaşılacak kadar açık olduğu,
- 3- Hedeflenen faktörlerin altındaki maddelerin faktörlere uygun olduğu,
- 4- Belirlenen amaç çerçevesinde oluşturulan madde havuzunun kapsamının yeterli olduğu görülmüştür.

Uzman görüşleri ile ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlandığını söyleyebiliriz. Madde havuzu iki Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi ve anlatım bozukluğu açısından incelenmiştir. Öğretmenler iki maddede kelime değişikliklerinin yapılmasının uygun olacağını belirtmeleri üzerine aşağıdaki iki maddede değişiklikler yapılmıştır.

- 1- Öğrencilerin ahlaki gelişimi bir bütün olduğu için ödevlerin içeriğine günlük hayatındaki (günlük hayattaki) değerler de katılmalıdır.
- 2- Milli Eğitim Bakanlığının değer eğitimi hakkında yaptığı (yaptığı) değişiklikleri (vizyon, yönetmelik vb.) takip ederim.

Tüm bu aşamaların neticesinde 47 maddeden oluşan 5li likert tipinde (Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum) hazırlanan ölçek, ön uygulama için 30 öğretmene online ortamda form

haline getirilerek gönderilmiştir. Ön uygulamadaki amaç; ölçeğin dağıtımında karşılaşılabilecek teknik sorunlar varsa bu sorunları belirleyebilmek, anlaşılır olmayan ve ya istendik şekilde anlaşılmayan maddeleri tespit etmek ve düzeltmektir. Yapılan ön uygulamada öğretmenlerin anlaşılmayan ya da açık olmayan maddeleri açık uçlu soru bölümüne yazmaları istenmiştir. Bu bölüme 1 öğretmenden 1 madde için açık değil ifadesi düşülmüştür. Bu madde uzman görüşüne sunulmuş ve düzeltmeye gerek olamadığına karar verilmiştir. Ön uygulamada herhangi bir teknik problemle karşılaşılmamıştır. Diğer taraftan öğretmenlere tekrar ulaşmayı kolaylaştırmak adına e-posta toplama etkinliği yapılmasına karar verilmiştir. Bazı öğretmenlerin e-postalarını paylaşmak istememeleri sebebiyle e-posta kısmının isteyenlerin doldurması şeklinde planlanmasına karar verilmiştir.

3.3.1.4. Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Analizler

Ölçeğin geliştirilmesine yönelik analizler için asıl uygulama; 405 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde madde sayısı ölçüt olarak alınmıştır. Formlar üzerinde yapılan incelemelerde 2 fizik, 2 biyoloji öğretmenin formu yanlışlıkla doldurdıkları, 4 kişinin ise tüm maddelere aynı cevapları verdikleri(tüm maddelere katılmıyorum ve ya tüm maddelere tamamen katılıyorum gibi) tespit edilmiş ve bu formlar verilerden çıkarılmıştır. Ölçeğe katılan 397 öğretmenin %47,9'u kadın (f:190), %52,1'i erkek(f:207); %65'inin evli(f:258), %35'inin bekar(f:139) olduğu görülmüştür. Mesleki kıdeme göre katılımcıların dağılımı ise şu şekildedir: 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar %27,5 (f:109), 6-10 yıl arası %34,8 (f:138), 11-15 yıl arası %18,6 (f:74), 16-20 yıl arası % 9,6 (f:38), 21 yıl ve üstü % 9,6 (f:38) olduğu, katılımcıların %41,6'sının (f:165) ilçe merkezinde, %36,5'inin(f:145) il merkezlerinde, % 21,9'unun (f:87) köylerde görev yaptığı, % 95'inin (f:377) eğitim fakültesi mezunu olduğu, % 4,3'ünün (f:17) fen edebiyat fakültesi ve %0,8'inin (f:3) başka herhangi bir eğitim kurumundan mezun olduğu, katılımcıların %78,3'ünün (f:311) lisans eğitimi aldığı, %19,9'unun (f:79) yüksek lisans eğitimi, % 1,8'inin (f:7) doktora eğitimi aldığı belirlenmiştir.

Bahsi geçen 8 formun ölçekten çıkarılması dışında ölçek verilerinde herhangi bir uç değer ayıklaması yapılmamıştır. Bu şekilde 397 kişinin yanıtları ile analizlere başlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik olarak; normallik analizi, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), maddelerin %27 lik alt ve üst gruptaki ayırıcılıklarına yönelik t testi, güvenirlik analizi (Cronbach Alpha)(toplam ölçek için iç tutarlılık ve faktörlerin iç tutarlılığı), faktörler arası korelasyon ve kararlılık için test - tekrar test analizleri yapılmıştır.

3.3.1.4.1. Ölçek Verilerinin Normalliğinin Kontrol Edilmesi

Literatür incelendiğinde tüm parametrik testlerin ön koşulu olarak normalliğin sağlanması gerektiği ifade edilir. Verilerin normalliği normallik testi ile sınanmış ve verilerin normalliğine ilişkin olarak aritmetik ortalama, medyan, standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin maddeler bazında birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmenin bir yolu çarpıklık ve basıklık değerlerini incelemektir (Demir, 2017). Verilere yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Ölçek maddelerinden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri

Madde No	Çarpıklık	Basıklık	N
1	-0,77	0,81	397
2	0,14	-0,53	397
3	0,50	-0,58	397
4	-0,23	-0,50	397
5	-0,83	1,43	397
6	-0,75	0,52	397
7	-0,96	1,32	397
8	0,49	0,28	397
9	0,56	0,47	397
10	0,11	-0,57	397
11	-0,36	0,82	397
12	-0,04	-0,40	397
13	-0,79	0,89	397
14	0,46	-0,54	397
15	0,82	1,54	397
16	-0,72	0,39	397
17	-0,76	0,27	397
18	-0,49	-0,05	397
19	-0,65	-0,07	397
20	-0,48	0,56	397
21	-0,29	-0,45	397
22	-0,12	-0,18	397

Tablo 3.2. (Devamı)

23	0,18	-0,38	397
24	-0,77	0,35	397
25	0,49	0,08	397
26	-0,17	-0,42	397
27	-1,03	1,70	397
28	-0,89	2,53	397
29	-0,21	-0,26	397
30	-0,65	0,04	397
31	-0,60	0,52	397
32	-0,53	0,05	397
33	-0,63	0,73	397
34	-0,008	-0,48	397
35	-0,81	0,79	397
36	-0,56	-0,04	397
37	-0,98	0,97	397
38	-0,04	-0,29	397
39	-0,51	0,33	397
40	0,30	-0,46	397
41	-0,02	-0,24	397
42	-0,42	0,31	397
43	-0,61	0,32	397
44	-0,17	-0,09	397
45	-0,80	1,23	397
46	-0,50	-0,33	397
47	-0,56	0,87	397

N: Kişi sayısı

Çarpıklık ve basıklığa ilişkin olarak alanyazında farklı değerler kabul edilmekle beraber ± 3 değerleri aralığındaki dağılımlar normal kabul edilebilir (Kalaycı, 2009). FBDÖ' nün madde havuzundan alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen sınırdan oldukça düşük (mutlak değer olarak) olduğu görülmektedir. Yapılan normallik analizlerine göre ölçek maddelerinden alınan puanların normal dağıldığına karar verilmiş ve bu aşamada hiç bir madde ölçekten çıkartılmamıştır.

3.3.1.4.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak adına açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.3.1.4.2.1. Açımlayıcı (Keşfedici) Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi yeni oluşturulmuş ve ya çevirisi yapılmış bir ölçeğin değişkenlerini temsil eden ifadelerin oluşturacağı faktörleri keşfetmeyi amaçlar (Shur, 2006).

Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu oldukça önemlidir. Bu bağlamda faktör analizi yapmadan önce örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Hazırlanan 47 maddelik taslak 397 öğretmene uygulanmıştır. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi yapılacak kişi sayısının ölçütünü; “50” çok kötü, “100” kötü, “200” orta, “300” iyi, “500” çok iyi ve “1000 ve fazlası” mükemmel olarak belirtmiştir. Child (2006)’ya göre ise faktör analizinde örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 katını aşması gerekmektedir. Bu durumda örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer Olkin) katsayısı ve Bartlett testi ile yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bartlett testi sonucu ve KMO değeri Tablo 3.3.’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. KMO ve Bartlett testi sonuçları

KMO ve Bartlett’s Testi		
KMO		0,889
	X^2	6968,503
Bartlett Testi Değeri	Serbestlik derecesi	1081
	Anlamlılık düzeyi (p)	0,000

KMO testi sonucu örneklem büyüklüğünü göstermektedir. KMO değeri 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0,80’lerde çok iyi, 0,60 ve 0,70 arasında orta ve 0,50 altında çok kötü olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Tablo 3.3.’te görüldüğü üzere KMO değerinin 0,889 ve Bartlett testi sonucunun $p=0,000$ olması örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Bir maddenin faktör yükünün düşük çıkması o maddenin ilişkili olduğu faktörle ilişkinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir maddenin faktör yük değerinin 0,45’ten büyük olması iyi olarak kabul edilir (Can, 2017). Çalışmada ilgili literatür incelemesi ve alınan uzman görüşlerine göre faktör yük değerinin minimum 0,45 olması kararlaştırılmıştır. Bu değer altındaki yük veren maddeler ölçekten

çıkarılmıştır. İki faktör yükünün binişik sayılmaması için aralarında en az 0,1 fark olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Binişiklik gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Öçekteki binişik maddeleri ve faktör yük değeri 0,45'ten düşük olan maddelerin elenmesi için 7 kez faktör analizi yapılmıştır. Analizlerde varimax rotasyon yöntemi kullanılmıştır. Rotasyon yönteminin kullanılmasının amacı faktör matrislerindeki satırları ve sütunları birleştirerek daha okunaklı sonuçlar ortaya çıkarmasıdır (Coan, 1957). Araştırmalarda araştırmacı bir model oluşturmaya çalışır. Bu amaçla; en uygun sayıda bağımsız faktör elde etmek için orthogonal yöntemlerden olan varimax rotasyon yöntemi genel olarak kabul gören bir yöntemdir (Keiffer, 1998). Yapılan ilk temel bileşenler analizinde öz değeri 1'den büyük olan 10 faktör elde edilmiştir. Bu 10 faktörlerin öz değerleri 1,01 ile 9,38 arasında değişmekte olup, toplam varyansın % 56,60'ını açıklamaktadır. Yapılan 1. faktör analizi neticesinde faktör yük değeri değeri 0,45'ten küçük olan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler şunlardır:

- 1- Değer eğitimi için ayrıca bir etkinlik kullanmıyorum.
- 2- Değer eğitimi çalışmaları için ayrı bir değer eğitimi dersi olmalıdır.
- 3- Fen bilimleri dersi öğretim programında değer eğitimi verilebilecek kazanım sayısı oldukça azdır.
- 4- Örtük program hakkında bilgi sahibi değilim.
- 5- Değer eğitimi çalışmaları dersin herhangi bir aşamasında yapılabilir.
- 6- Değer eğitimi konusunda diğer branş öğretmenleri tarafından desteklenmiyorum.
- 7- Değer eğitimi konusunda öğretmenlerin öğrencilerine rol model olması yeterlidir.

Kalan 40 madde için 2. faktör analizi yapılmış ve tüm maddeler öz değeri 1'den büyük 7 faktör altında toplanmıştır. Bu 7 faktörün toplam varyansın % 54,22'sini açıkladığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde eğitim alanında kullanılan ölçeklerin en fazla 5 faktörlü olduğu görülmektedir. Buradan hareketle faktör sayısını azaltmak adına varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış ve kalan 40 maddenin öz değeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu 4 faktör toplam

varyansın % 45,28'ini açıklamaktadır. Kalan maddeler üzerinden 3. faktör analizi yapılmıştır. 3.faktör analizi neticesinde maddelerin öz değeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüş ve bu 4 faktörün toplam varyansın 45,86'sını açıkladığı tespit edilmiştir. 3.faktör analizinde 0,45'den düşük yük değerine sahip 4 madde ve binişik olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır:

- 1- Değer eğitimi etkinliklerinde veliler ile işbirliği içinde çalışabilirim.
- 2- Öğrencilerin ahlaki gelişimi bir bütün olduğu için ödevlerin içeriğine günlük hayattaki değerlerde katılmalıdır.
- 3- Değer eğitimi öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olan tutumunu olumlu yönde etkiler.
- 4- EBA kapsamında hazırlanan videoların içeriğinde değer eğitime de vurgu yapılmalıdır.
- 5- Değer eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almam gerektiğini düşünüyorum.
- 6- Değer eğitiminde fen bilimleri öğretmenleri, yöneticiler ile işbirliğinde bulunur.

3. faktör analize sonucunda kalan 34 madde üzerinde 4. faktör analizi yapılmıştır. 4. faktör analizi neticesinde öz değeri 1'den büyük 4 faktör olduğu görülmüş ve bu 4 faktörün toplam varyansın 47,29'unu açıkladığı belirlenmiştir. 4. faktör analizi sonucunda düşük yük değerine sahip 2 madde ile binişik olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır.

- 1- Fen bilimleri değer eğitiminin yapılabileceği bir derstir.
- 2- Hangi değere hangi kazanımda değinebileceğimi bilmiyorum.
- 3- Değer eğitimini verebilecek yeterlilikte olmadığım için kaygılanırım.
- 4- Değer eğitiminde kullanabileceğim materyalleri temin edemiyorum.

Kalan 30 madde üzerinde 5. faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analize göre tüm maddelerin öz değeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 4 faktörün toplam varyansın % 48,44'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. 5. faktör analizi

sonucunda 0,45'den düşük yük değerine sahip 1 madde ve binişik olan 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler şunlardır:

- 1- Değer eğitimi bir bütün olduğundan tüm okul seviyelerinde verilmesi gerekmektedir.
- 2- Fen bilimleri ders kitaplarında değer eğitimi kapsamında yeterli düzeyde etkinlik bulunmamaktadır.

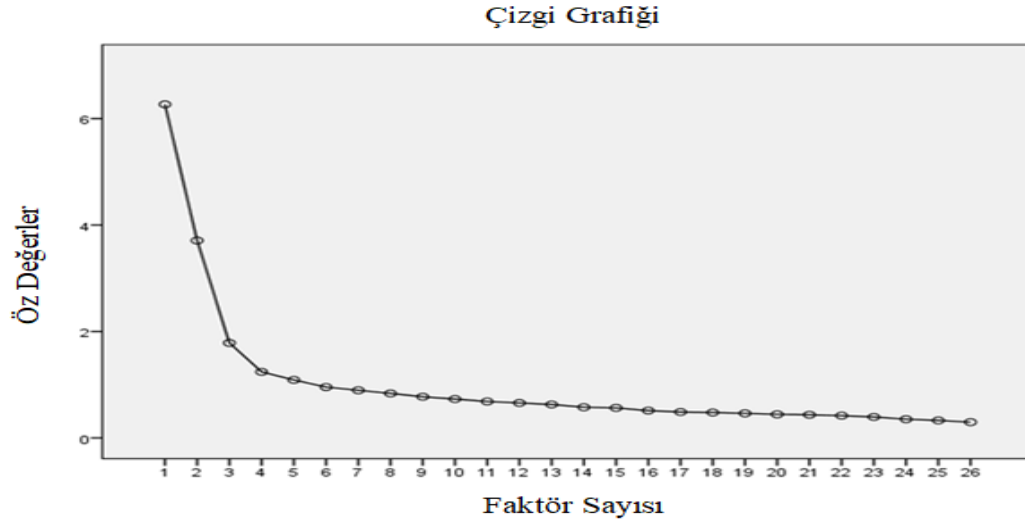
Kalan 28 madde üzerinde 6. faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi neticesinde maddelerin öz değeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandıkları, bu 4 faktörün toplam varyansın % 50,006'sını açıkladığı görülmüştür. 6. faktör analizi sonucunda binişik olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır:

- 1- Değer eğitimi konusunda öğrencilerin fikirleri alınarak etkinlikler düzenlenmelidir.
- 2- Tüm öğrenciler değer eğitimi etkinliklerine katılmak istemeyebilir.

Kalan 26 madde üzerinde 7. faktör analizi yapılmıştır. 7.faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0,45'ten küçük ve ya binişiklik gösteren maddeye rastlanmamıştır. Analiz sonucuna göre kalan maddeler öz değeri 1'den büyük 4 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler toplam varyansın %50,006'sını açıklamaktadır. Sonuçta 26 maddeli ölçek bileşenlerini tespit etmek için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

a. Ölçeğin faktör sayısına karar verme

Faktör sayısını testip etmek için öz değerler ve çizgi grafiği incelenmiştir. 26 madde için elde edilen çizgi grafiği şekil 3.1.'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Ölçeğin faktör sayısını gösteren çizgi grafiği

Çizgi grafiği; faktör çözümlemesi sonucunda oluşacak faktör sayısı hakkında bilgi vericidir (Can, 2017). Çizgi grafiği incelendiğinde öz değerlerde belirgin bir azalmanın olduğu, kırılma noktası konumu olarak kabul edebileceğimiz ve öz değerlerin kararlı bir duruma geçtiği nokta 4 noktasıdır. Bu durumda ölçeğin 4 faktörlü olduğu söylenebilir.

b. Ölçeğin faktör değişkenlerinin belirlenmesi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere ve maddelere ait tanımlayıcı istatistikler; faktör yük değerleri, döndürülmüş faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri, öz değerler ve faktör varyansları tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Ölçek maddelerine ait yük ve korelasyon değerleri

Madde No	Faktör Yük Değerleri	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				Madde toplam korelasyon değerleri
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
44	0,710	0,770				0,565
39	0,701	0,766				0,536
42	0,723	0,761				0,593
47	0,664	0,708				0,550
15	0,625	0,670				0,520
28	0,675	0,667				0,547
11	0,665	0,603				0,588
8	0,607	0,567				0,546
5	0,591	0,495				0,564
10	0,644		0,697			0,414

Tablo 3.4.(Devamı)

34	0,689	0,697	0,305		
22	0,695	0,667	0,477		
38	0,534	0,647	0,431		
41	0,528	0,556	0,477		
26	0,653	0,551	0,437		
14	0,513	0,539	0,256		
23	0,489	0,737	0,492		
18	0,425	0,625	0,431		
13	0,646	0,598	0,617		
7	0,589	0,591	0,599		
36	0,502	0,553	0,438		
43	0,442	0,517	0,309		
17	0,525	0,718	0,304		
35	0,465	0,682	0,386		
37	0,453	0,633	0,284		
27	0,516	0,596	0,396		
Öz değerler	4,878	3,140	2,787	2,201	13,001
Açıklanan Varyans Oranı	%18,744	%12,076	%10,701	%8,465	%50,006

Can (2017)' ye göre öz değeri 1'den büyük olan faktörler anlamlıdır. Bu durumda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük 4 faktör tespit edilmiştir. 1.faktörün öz değeri 4,878 iken toplam varyansın %18,744' ünü, 2. faktörün öz değeri 3,140 iken toplam varyansın %12,076'sını, 3. faktörün öz değeri 2,787 iken toplam varyansın %10,701'ini, 4. faktörün öz değeri 2,201 iken toplam varyansın %8,465'ini açıkladığı görülmektedir. Tüm ölçeğin birikimli varyansı ise %50,006 olarak tespit edilmiştir. Faktör analizinde hangi yöntem tercih edilecekse edilsin açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50'yi geçmesi önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Bu nedenle ölçeğin toplam varyans oranının yeterli olduğunu söyleyebiliriz. 1. faktörde 9 madde olup maddelerin faktör yükleri 0,770 ile 0,495 arasındadır. 2.faktörde 7 madde olup faktör yükleri 0,697 ile 0,539 arasında olduğu, 3. faktörde 6 madde olduğu ve faktör yük değerlerinin 0,737 ile 0,517 arasında olduğu, 4. faktörün ise 4 maddeden oluştuğu ve maddelerin faktör yüklerinin 0,718 ile 0,596 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu durumda tüm maddelerin faktör yük değerlerinin kabul edilebilir sınırların üzerinde olduğu söylenebilir. Tablo 3.4. incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin 0,256 ile 0,617 arasında anlamlı olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerinin negatif olmaması ve 0.20'den düşük değer almaması beklenir. (Tavşancıl, 2002). Bu durumda ölçekte yer alan maddelerin; ayırt ediciliklerinin kabul edilebilir düzeyde ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduklarını görülmektedir. Bir madde için %27'lik

alt ve üst gruplardaki alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olması beklenir. Bu beklentiyi karşılayamayan maddelerin ayırt ediciliklerinin düşük olduğu ve ölçekten çıkarılması gerektiği yorumu yapılır (Balcı, 2006). Alt ve üst gruplara ait madde puanlarının ortalamaları arasındaki farklara ilişkin t testi sonucu tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Madde ayırt ediciliği ile ilgili yapılan t testi sonuçları

Madde NO	Grup	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Alt/Üst Grup Ortalamalar Arası Farkın t Değeri	P
1	Alt Grup	107	3,55	0,80	11,13	0,00
	Üst Grup	107	4,59	0,53	11,13	0,00
2	Alt Grup	107	3,62	0,89	11,55	0,00
	Üst Grup	107	4,75	0,47	11,55	0,00
3	Alt Grup	107	3,75	0,65	12,16	0,00
	Üst Grup	107	4,71	0,47	12,16	0,00
4	Alt Grup	107	2,35	0,78	8,34	0,00
	Üst Grup	107	3,44	0,65	8,33	0,00
5	Alt Grup	107	3,62	0,62	10,36	0,00
	Üst Grup	107	4,49	0,60	10,36	0,00
6	Alt Grup	107	3,78	0,82	11,36	0,00
	Üst Grup	107	4,79	0,40	11,36	0,00
7	Alt Grup	107	2,16	0,85	5,96	0,00
	Üst Grup	107	3,03	1,24	5,96	0,00
8	Alt Grup	107	3,70	0,81	9,36	0,00
	Üst Grup	107	4,59	0,56	9,36	0,00
9	Alt Grup	107	3,60	0,93	5,96	0,00
	Üst Grup	107	4,39	0,86	5,96	0,00
10	Alt Grup	107	2,95	0,85	8,91	0,00
	Üst Grup	107	3,98	0,83	8,91	0,00
11	Alt Grup	107	2,77	0,75	10,06	0,00
	Üst Grup	107	3,85	0,81	10,06	0,00
12	Alt Grup	107	2,97	0,75	8,68	0,00
	Üst Grup	107	3,89	0,80	8,68	0,00
13	Alt Grup	107	2,60	0,83	8,60	0,00
	Üst Grup	107	3,65	0,94	8,60	0,00
14	Alt Grup	107	3,69	0,57	7,66	0,00
	Üst Grup	107	4,45	0,86	7,66	0,00
15	Alt Grup	107	3,81	0,76	9,52	0,00
	Üst Grup	107	4,65	0,49	9,52	0,00
16	Alt Grup	107	2,40	0,83	6,31	0,00
	Üst Grup	107	3,22	1,05	6,31	0,00
17	Alt Grup	107	3,63	0,89	6,46	0,00
	Üst Grup	107	4,37	0,77	6,46	0,00
18	Alt Grup	107	3,00	0,93	8,48	0,00
	Üst Grup	107	4,36	0,88	8,48	0,00
19	Alt Grup	107	3,50	0,87	3,56	0,00
	Üst Grup	107	3,99	1,07	3,56	0,00
20	Alt Grup	107	2,42	0,85	8,39	0,00
	Üst Grup	107	3,40	0,83	8,39	0,00

Tablo 3.5. (Devamı)

21	Alt Grup	107	3,86	0,77	8,77	0,00
	Üst Grup	107	4,64	0,48	8,77	0,00
22	Alt Grup	107	2,72	0,79	10,81	0,00
	Üst Grup	107	3,85	0,73	10,81	0,00
23	Alt Grup	107	3,70	0,70	11,04	0,00
	Üst Grup	107	4,63	0,52	11,04	0,00
24	Alt Grup	107	3,25	0,89	6,69	0,00
	Üst Grup	107	4,03	0,82	6,69	0,00
25	Alt Grup	107	3,79	0,53	9,14	0,00
	Üst Grup	107	4,57	0,69	9,14	0,00
26	Alt Grup	107	3,58	0,78	9,72	0,00
	Üst Grup	107	4,49	0,55	9,72	0,00

**P<0,01

Tablo 3.5. incelendiğinde %27'lik alt ve üst gruplara ait puanların ortalamaları arasındaki farkın t değerinin 3,56 ile 12,16 arasında değiştiği ve elde edilen t değerinin $p<0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda tüm maddelerin alt ve üst grupta ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ile ölçekteki maddelerin; geçerliliğinin yüksek olduğunu, yöntemsel yönden ayırt etmeye ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları ortaya koyulmuştur (Büyüköztürk, 2012). Faktörlerin birleri ile olan korelasyonları ve toplam ile olan korelasyonları tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Faktör toplam puanları ve ölçek toplam puanları arasındaki ilişkilere ait pearson korelasyon katsayıları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Toplam
Faktör 1	1	0,332**	0,475**	0,450**	0,876**
Faktör 2	0,332**	1	0,204**	0,156**	0,552**
Faktör 3	0,475**	0,204**	1	0,144**	0,692**
Faktör 4	0,450**	0,156**	0,144**	1	0,602**
Toplam	0,876**	0,552**	0,692**	0,602**	1

**P<0,01

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere faktörlerin birbirleri ve toplam skor arasındaki ilişki, $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Genel olarak söz konusu değişkenler arası korelasyonların orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

c. Ölçeğin faktörlerinin isimlendirilmesi

Tablo 3.4. incelendiğinde 1. faktörde yer alan maddelerin 5, 8, 11, 15, 28, 39, 42, 44 ve 47. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddelerin; öğretmenlerin değerler ile fen bilimleri öğretim programında bulunan kazanımlar arasındaki ilişkiye yönelik farkındalıklarını ortaya koymayı amaçlayan maddeler olduğu görüldüğünden bu faktöre “kazanımlara yönelik farkındalık” ismi verilmiştir. Bu faktörde aşağıdaki maddeler bulunmaktadır:

- 1- Deney etkinlikleri ile farklı değerlerin ilişkilendirilmesi değer eğitime katkı sağlar.(Madde 5)
- 2- Drama etkinlikleri ile farklı değerlerin ilişkilendirilmesi değer eğitime katkı sağlar.(Madde 8)
- 3- Fen bilimleri öğretim programında yer alan değerlere yönelik etkinlikler öğrencilerin farklı değerleri keşfetmelerini sağlar. (Madde 11)
- 4- Deneyerek keşfeder/ gözlemler /sorgular/test eder kazanımlarına yönelik yapılacak etkinlikler, bilimsel değerlerin kazanılmasında etkili olur.(Madde 15)
- 5- Çevre konuları ile ilgili yapılacak etkinliklerin, farklı değerlerle ilişkilendirilmesi değer eğitime katkı sağlar. (Madde 28)
- 6- Bilim insanlarının özveri, sabır, kararlılık vb. değerleri içeren hayat hikayelerinin sunulması değer eğitime katkı sağlar. (Madde 39)
- 7- Tartışma gerektiren kazanımlara yönelik yapılacak etkinlikler, farklı görüşlere saygı gösterme ve özgürce düşünebilme gibi değerlerin kazanılmasında etkilidir. (Madde 42)
- 8- Sosyal değerleri içeren (aitlik, sorumluluk vb.) etkinlikleri kapsayan grup çalışmaları değer eğitime katkı sağlar. (Madde 44)
- 9- Model oluşturmaya yönelik kazanımlarda yapılacak etkinlikler; başarı, öz kontrol, ufku geniş olma gibi değerlerin eğitiminde etkilidir. (Madde 47)

Ölçeğin 2. faktöründe yer alan maddeler (10, 14, 22, 26, 34, 38 ve 41) incelendiğinde bu maddelerin değer eğitime karşı ilgi göstermeye yönelik oldukları görülmüş ve 2.

faktöre “değer eğitime yönelik ilgi” ismi verilmiştir. Kenar ve Balcı (2012) “Fen bilimleri dersine karşı tutum ölçeği geliştirme” adlı çalışmada, FBDÖ’ nün 2. faktörü ile benzer amaçta olan ifadeleri içeren bir faktöre “ilgi” ismini verdiği tespit edilmiştir. 2. faktörde yer alan maddeler şunlardır:

- 1- Değer eğitime yönelik yaklaşımlar (telkin yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, değer aydınlatması yaklaşımı vb.) konusunda bilgi sahibi değilim. (Madde 10)
- 2- Değer eğitimi konusunda üniversitede yeterli düzeyde eğitim almadım. (Madde 14)
- 3- Değer eğitimi için nasıl bir etkinlik hazırlanması gerektiğini bilmiyorum. (Madde 22)
- 4- Dersim içerisinde değer eğitime vakit ayıramıyorum. (Madde 26)
- 5- Değer eğitimi konusunda verdiğim eğitimin sonunda nasıl bir ölçme değerlendirme yapacağımı bilmiyorum. (Madde 34)
- 6- Değer eğitimi konusunda yayınlanan dergi, makale gibi yayınları takip ederim. (Madde 38)
- 7- Milli eğitim bakanlığının değer eğitimi hakkında yaptığı değişiklikleri (vizyon, yönetmelik, öğretim programı vb.) takip ederim (Madde 41).

Ölçeğin 3. faktöründe yer alan maddeler (7, 13, 18, 23, 36, 43) incelendiğinde bu maddelerin değer eğitime karşı olumsuz düşünceleri yansıttığı görüldüğünden bu faktöre “değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler” ismi verilmiştir. Değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler faktöründe yer alan maddeler şunlardır:

- 1- Değer eğitimi verme konusunda istekli değilim. (Madde 7)
- 2- Değer eğitimi çalışmalarına ders içerisinde yer vermeye gerek yoktur. (Madde 13)
- 3- Değer eğitiminde öğrenci motivasyonunu sağlamak oldukça zordur. (Madde 18)
- 4- Zamanla öğrenciler değer eğitimi etkinliklerinden sıkılabilirler. (Madde 23)
- 5- Değer eğitimi konusunda sabırlı olamamaktan kaygılanırım. (Madde 36)
- 6- Değer eğitimi çalışmalarına veliler tepki gösterebilir. (Madde 43)

4. faktörde yer alan maddelerin (17, 27, 35, 37) değer eğitiminde öğretmen; MEB ve diğer meslektaşlarından beklentilerine yönelik olduğu belirlenmiş ve 4. faktöre “değer eğitime yönelik beklentiler” ismi verilmiştir. Söz konusu faktöre ait maddeler şu şekildedir:

- 1- Bakanlığın değer eğitimi konusunda her ders bünyesinde ayrı bir program hazırlaması gerekmektedir. (Madde 17)
- 2- Değer eğitimi konusunda kendimi geliştirmek istiyorum. (Madde 27)
- 3- Değer eğitimi konusunda bakanlık materyal desteğinde bulunmalıdır. (Madde 35)
- 4- Değer eğitimi konusunda işlenecek değere göre uzman birinden yardım almak gerekir. (Mesela yardımseverlik konusunda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninden, empati konusunda rehberlik ve psikolojik danışman) (Madde 37)

3.3.1.4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA) Ölçme modeli geliştirilmesinde sık kullanılan ve araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem önceden oluşturulmuş modelde gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik olarak çalışır (Yaşlıoğlu, 2017). Bu bağlamda açımlayıcı faktör analizinden elde edilen 26 maddeli ve 4 faktörlü yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA , AMOS24 programı kullanılarak yapılmıştır. DFA ile uyumluluğu sınanan modelin uyumunu ortaya koymak için birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar; χ^2/df (Kikare/Serbestlik Derecesi), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) ve RMSR (Root Mean Square Residual) uyum indeksleridir (Seçer, 2015). Bu uyum indekslerinde; modelin kabul edilebilir bir uyum düzeyinde olduğunu, mükemmel uyum gösterdiği ve ya reddedildiğini gösteren değer aralıkları bulunmaktadır. Bu kapsamda yapılan ilk analizde χ^2/df değeri 2,66, GFI değeri 0,86, CFI değeri 0,85,

AGFI değeri 0,83, RMSR değeri 0,06 ve RMSEA değeri ise 0,065 olduğu tespit edilmiştir. İlk analiz sonucunda incelenen modifikasyon indis değerleri tablosundan hareketle uyum değerlerini iyileştirmek adına 2. faktörde (38 ve 41. maddeler arasında) ve 3. faktörde (18 ve 23. maddeler arasında) birer tane olmak üzere iki adet modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar aynı faktördeki maddeler arasında yapılmıştır ve artık hata puanları dikkate alınmıştır. Araştırmada DFA'dan elde edilen verilerin yorumlanmasında tablo 3.7.'deki uyum indeksleri ve aralıkları kullanılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerleri tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.7. DFA uyum indeks değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynaklar
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	Seçer (2015)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Schermelleh, Moosbrugger ve Müller (2003)
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	$0,85 \leq CFI \leq 0,90$	Anderson ve Gerbing, 1984; Sümer, 2000 akt.; Ayas ve Pişkin, 2015
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,85$	Çelik ve Turunç (2011)
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI < 0,90$	Meydan ve Şeşen (2015)
RMSR	$0 < RMSR \leq 0,05$	$0,05 < RMSR \leq 0,08$	Schermelleh, Moosbrugger ve Müller (2003)

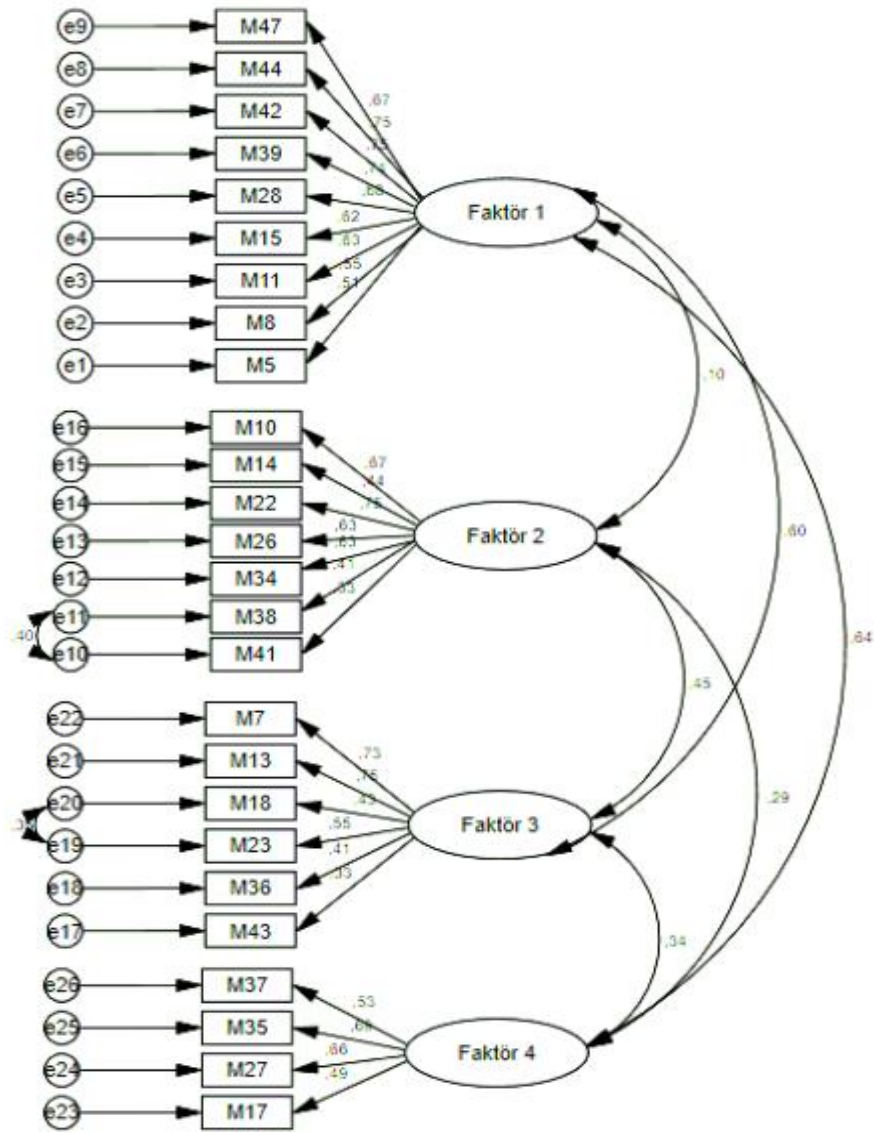
DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri tablo 3.7.'deki değerlere bakılarak değerlendirilmiştir. Modelin uyum değerleri tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Yapısal Eşitlik Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
χ^2/df	2,316	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,058	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,882	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	$0,85 \leq CFI \leq 0,90$	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0,856	$0,85 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,85$	Mükemmel Uyum
GFI	0,881	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI < 0,90$	Kabul Edilebilir Uyum
RMSR	0,059	$0 < RMSR \leq 0,05$	$0,05 < RMSR \leq 0,08$	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.8.'de sunulduğu üzere χ^2/df değerinin 2,316 olduğu tespit edilmiştir. χ^2/df değerinin 3'ten küçük olması bu değer mükemmel uyum düzeyinde olduğunu

göstermektedir. GFI değerinin 0,881 ve CFI uyum indeksi değerinin 0,882 olması bu değerlerin, tablo 3.7.'de verilen kaynaklara göre kabul edilebilir uyum gösterdiklerini söyleyebiliriz. AGFI değeri 0,856 olduğundan bu değer mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. Modele ait RMSEA ve RMSR değerlerinin 0,05 ile 0,08 arasında olması bu değerlerin de kabul edilebilir uyum düzeyinde olduklarını göstermektedir. DFA'ya ait paht diyagramı şekil 3.2.'de verilmiştir.



Şekil 3.2. DFA sonucunda elde edilen path diyagramı

Path diyagramda oval daireler ölçeğin faktörlerini, dikdörtgen şekiller ölçek maddelerini, küçük daireler içerisindeki hata payını ve açıklanamayan varyansı

göstermektedir (Çapık, 2014). Bu çalışmada 4 faktör 26 değişken ile açıklanmıştır. “Kazanımlara yönelik farkındalık” faktörü (1. faktör) altında 9, “değer eğitime yönelik ilgi” faktörü (2. faktör) altında 7, “değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler” faktörü (3. faktör) altında 6 ve “değer eğitime yönelik beklentiler faktörü” (4.faktör) altında 4 madde bulunmaktadır.

3.3.1.4.3. Ölçeğin Güvenirliğinin İncelenmesi

26 maddeden oluşan ölçeğe yönelik yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,832 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı tablo 3.9.’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Ölçeğin tamamının ve faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı

Güvenirlik analizi		
	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Toplam Ölçek (FBDÖ)	0,832	26
1.Faktör (Kazanımlara yönelik farkındalık)	0,869	9
2.Faktör (Değer eğitime yönelik ilgi)	0,764	7
3.Faktör (Değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler)	0,730	6
4.Faktör (Değer eğitime yönelik beklentiler)	0,685	4

Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenirliliğinin 0,70 üzerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2012; Dörnyei, 2007). Geliştirilen ölçeklerde güvenirliğinin 1’e yaklaşması ölçeğin güvenirliliğinin arttığı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda ölçeğin yüksek derecede bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Tablo 3.9. incelendiğinde 1. faktörün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,869, 2. faktörün 0,764, 3. faktörün 0,730 ve 4. faktör için ise 0,685 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlar bakımından da oldukça yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin kararlılığının tespit edilebilmesi için 117 kişiye ölçek iki ay sonra tekrar gönderilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu katılımcıların iki aylık süre öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlar arasındaki kararlılığa bakmak için veri türüne uygun olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır (Karasar, 2004). Ölçek eşit aralıklı ya da oran ölçeği ise en güçlü ve en uygun korelasyon

tekniki Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniğidir (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik kat sayısının 0,81 olduğu tespit edilmiştir ($r_{(117)} = 0,81$; $p < 0,01$). Ölçek üzerinde yapılan iki uygulamadan alınan puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon değeri 0,30'un altında ise ilişkinin düşük, 0,30 ve 0,70 arasında ise ilişkinin orta seviyede ve 0,70 üzerinde ise ilişkinin yüksek seviyede olduğu yorumu yapılır (Büyüköztürk, 2012). Bu durumda ölçeğin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiğini söyleyebiliriz. FBDÖ'nün son hali Ek 1.'de verilmiştir.

3.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Bu başlık altında; geliştirilen ölçeğin asıl çalışma için uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizleri ve sonuçları açıklanmıştır. Bilimsel bir çalışmanın en önemli adımlarından birisi verilerin analiz edilmesidir (Bayram, 2009). FBDÖ' den 243 öğretmenin katılımıyla elde edilen veriler, nicel veri analizine göre analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemi; verilerin düzenlenmesi, betimsel istatistiklerin hesaplanması, uygun hipotez testlerinin yapılması, korelasyon, analizleri ve diğer analizleri kapsamaktadır (İlhan, 2016). Verilerin analiz edilmesinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Ölçekte yer alan 26 maddenin 11 tanesi (2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 24. maddeler) araştırmanın kuramsal çerçevesi gereği ters, 15 tanesi (1, 3, 5, 8, 9,14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26. maddeler) normal kodlanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde katılım durumuna göre olumlu ve olumsuz maddelerden alınabilecek puanlar tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Ölçek maddelerinin niteliklerinin belirlenmesi

	Verilen cevap	Görüş	Alınacak puan
Olumlu Madde	Kesinlikle katılıyorum	Çok olumlu	5
	Katılıyorum	Olumlu	4
	Orta derece katılıyorum	Orta düzeyde olumlu	3
	Katılmıyorum	Olumsuz	2
	Hiç katılmıyorum	Çok olumsuz	1
Olumsuz Madde	Kesinlikle katılıyorum	Çok olumsuz	1
	Katılıyorum	Olumsuz	2
	Orta derece katılıyorum	Orta düzeyde olumsuz	3
	Katılmıyorum	Olumlu	4
	Hiç katılmıyorum	Çok olumlu	5

Tablo 3.10. incelendiğinde öğretmenler; ölçekte yer alan olumlu bir maddeye “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermiş ise 5 puan, “katılıyorum” şeklinde cevap vermiş ise 4 puan, “orta derecede katılıyorum” şeklinde cevap vermiş ise 3 puan, “katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş ise 2 puan, “hiç katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş ise 1 puan almaktadır. Olumsuz maddelerde ise katılma durumuna göre “kesinlikle katılıyorum” 1 puan, “katılıyorum” 2 puan, “orta derecede” katılıyorum 3 puan, “katılmıyorum” 4 puan, “hiç katılmıyorum” diyen 5 puan almaktadır. Öğretmenlerin; olumlu maddelere “kesinlikle katılıyorum” cevabı çok olumlu, “hiç katılmıyorum” cevabı çok olumsuz olarak, olumsuz maddelerde ise “kesinlikle katılıyorum” çok olumsuz, “hiç katılmıyorum” cevabı çok olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten bir katılımcının alacağı en düşük puan 26 iken, alınabilecek en yüksek puan 130’dur. Bir katılımcı tarafından ölçeğin tamamen doldurulması ortalama olarak 8-9 dakika sürmektedir. Araştırma verilerinin analizinde normallik analizleri, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (anova testi), levene testi (varyans homojenlik testi), betimleyici analizler (frekans, ortalama, standart sapma) ve Mann -Whitney U testi kullanılmıştır. T testine ait etki büyüklüğünün hesaplanması Cohen d formülüne göre yapılmıştır. Bu formüle göre etki büyüklüğü (d); ortalamalar arasındaki farkın harmanlanmış standart sapmaya bölünmesi ile elde edilmektedir. Cohen d formüllerinde 0,5’in aşağısındaki değerler küçük etki, 0,5 ve 0,8 arası etkiler orta ve 0,8 ve üzerindeki değerler büyük etki olarak değerlendirilir (Kılıç, 2014). ANOVA testinde; (tek yönlü varyans analizi) etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılan yöntem eta kare’ dir. Bu formüle göre etki büyüklüğü gruplar arası kareler toplamının, toplam kareler toplamına bölünmesiyle elde edilir. Etki büyüklüğünde; 0.01 küçük etki, 0,06 orta etki ve 0,14 büyük etki olarak değerlendirilir (Pallant, 2016). Mann-Whitney U testinde etki büyüklüğü; Fritz, Morris ve Richler (2011)’e göre Z puanlarının katılımcı sayısının kareköküne bölünmesiyle elde edilebilir ($r = Z / \sqrt{N}$). Bu değer 0,5’ten küçük ise etki küçük, 0,5 ile 0,8 arasında orta, 0,8’den büyük ise büyük etki olarak nitelendirilir. Araştırmada Mann-Whitney U testinde etki büyüklüğü bu şekilde hesaplanmıştır.

BÖLÜM 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, katılımcıların; FBDÖ'nün toplamından ve faktörlerinden almış oldukları puanların; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi, mezun olunan okul türü ve öğretmenin eğitim durumu değişkenleri bakımından incelenmesi ve analiz sonuçlarının sunulması yer almaktadır. Bu bölümde yapılacak teste (parametrik test ve ya nanparametrik test) karar verme aşamasında normallik analizi çerçevesinde ölçek toplam puanı ve faktörlerin toplam puanının çarpıklık ve basıklık (Skewness, kurtosis) değerleri incelenmiş, kolmogorov-smirnov testlerinin sonuçlarına bakılmış, kutu grafikleri, Q-Q grafikleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Ayrıca varyans homojenliği testi sonucuna (Levene testi) bakılarak uygun testin yapılmasına karar verilmiştir.

4.1. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ölçeğin toplamından ve faktörlerden almış oldukları puanlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığı araştırıldı. Bu kapsamda yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden cinsiyet değişkenine göre yapılmış bağımsız gruplar t testi sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Test	Sd	t	p	d
Toplam Ölçek (FBDÖ)	Kadın	119	95,14	10,44	0,42	241	1,52	0,12	
	Erkek	124	92,91	12,22					
1.Faktör	Kadın	119	38,65	4,01	0,98	241	2,72	0,007*	.35
	Erkek	124	37,09	4,84					
2.Faktör	Kadın	119	20,79	4,51	0,56	241	0,55	0,58	-
	Erkek	124	20,47	4,61					
3.Faktör	Kadın	119	19,38	5,31	0,11	241	-1,05	0,29	-
	Erkek	124	20,07	4,87					

Tablo 4.1. (Devamı)

4.Faktör	Kadın	119	16,30	2,33	0,61	241	3,17	0,002*	.41
	Erkek	124	15,26	2,72					

*P<0,05 d: Etki büyüklüğü

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların ölçeğin tamamından aldıkları puanlara göre kadın öğretmenlerin puanlarının ortalaması (95,14) ile erkek öğretmenlerin almış olduğu puanların ortalaması (92,91) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(241)} = 1,52$; $p > 0,05$). Cinsiyet değişkenine ilişkin faktörler bazında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda ise 1. faktörde (kazanımlara yönelik farkındalık) kadınların almış oldukları puanların ortalaması (38,65) ile erkeklerin puanlarının ortalaması (37,09) arasında istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(241)} = 2,72$; $p < 0,05$, $d = 0,35$). Bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü 0,35 olarak hesaplanmıştır. Bu etkinin küçük bir etki olduğunu söyleyebiliriz. 4. faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) kadınların almış oldukları puanların ortalaması (16,30) ile erkeklerin puanlarının ortalaması (15,26) arasında istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(241)} = 3,17$; $p < 0,05$, $d = 0,41$). Bu farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü 0,41 olarak bulunmuştur. Bu etkinin orta derecede etkiye yakın bir etki değeri olduğunu söyleyebiliriz. 2. (değer eğitime yönelik ilgi) ve 3. faktörlerde (değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler) kadınların ve erkeklerin almış oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.2. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ölçeğin tamamından ve faktörlerden almış oldukları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırıldı. Bu kapsamda yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden medeni durum değişkenine göre yapılmış bağımsız gruplar t testi sonucu

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Test	Sd	t	p	d
Toplam Ölçek (FBDÖ)	Evli	160	94,44	12,07	0,26	241	0,83	0,40	
	Bekar	83	93,15	10,07					
1.Faktör	Evli	160	37,98	4,90	0,85	241	0,57	0,56	
	Bekar	83	37,62	3,67					
2.Faktör	Evli	160	21,06	4,50	0,91	241	2,04	0,042*	.27
	Bekar	83	19,80	4,57					
3.Faktör	Evli	160	19,71	5,24	0,27	241	-0,10	0,91	
	Bekar	83	19,78	4,81					
4.Faktör	Evli	160	15,68	2,63	0,47	241	-0,72	0,47	
	Bekar	83	15,93	2,51					

*P< 0,05 d: Etki büyüklüğü

Tablo 4.2.'deki veriler incelendiğinde medeni durum değişkenine göre yapılmış bağımsız gruplar t testi sonucunda, ölçeğin tamamından evlilerin almış oldukları puanların ortalaması (94,44) ile bekarların almış olduğu puanların ortalaması (93,15) arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(241)}=0,83$; $p>0,05$). Faktör bazlı incelemede ise; 2. faktörde (değer eğitime yönelik ilgi) evlilerin almış olduğu puanların ortalaması (21,06) ile bekarların almış oldukları puanların ortalaması (19,80) arasında evliler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(241)}= 2,04$; $p<0,05$, $d=0,27$). Farklılığa ilişkin etki büyüklüğü 0,27 olarak hesaplanmıştır. Bu etkinin küçük bir etki olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre 1. faktörden (kazanımlara yönelik farkındalık), 3. faktörden (değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler) ve 4. faktörden (değer eğitime yönelik beklentiler) almış oldukları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.3. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ölçeğin tamamından ve faktörlerden almış oldukları puanlarda mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığı araştırıldı. Bu

kapsamda yapılan betimleyici analizler ve levene testi sonuçları tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimleyici istatistikler

	Meleki Kıdem	Levene Test	N	$\bar{X}$	Ss
Toplam Ölçek (FBDÖ)	1-5 yıl arası(1)	0,79	70	95,85	9,76
	6-10 yıl arası(2)		79	95,87	11,40
	11-15 yıl arası(3)		42	89,80	12,94
	16-20 yıl arası(4)		29	95,20	9,92
	21 yıl ve üzeri(5)		23	88,08	11,92
	Toplam		243	94,00	11,42
1.Faktör	1-5 yıl arası (1)	0.74	70	38,10	3,68
	6-10 yıl arası(2)		79	38,43	4,25
	11-15 yıl arası (3)		42	35,76	5,60
	16-20 yıl arası(4)		29	39,44	3,54
	21 yıl ve üzeri(5)		23	37,00	5,41
	Toplam		243	37,86	4,51
2.Faktör	1-5 yıl arası(1)	0.75	70	20,81	4,27
	6-10 yıl arası(2)		79	20,78	4,86
	11-15 yıl arası(3)		42	19,90	4,86
	16-20 yıl arası(4)		29	20,96	4,08
	21 yıl ve üzeri(5)		23	20,47	4,56
	Toplam		243	20,63	4,56
3.Faktör	1-5 yıl arası(1)	0.19	70	20,42	4,71
	6-10 yıl arası(2)		79	20,43	4,41
	11-15 yıl arası(3)		42	19,33	4,97
	16-20 yıl arası(4)		29	19,89	6,12
	21 yıl ve üzeri(5)		23	17,78	5,68
	Toplam		243	19,73	5,09
4.Faktör	1-5 yıl arası(1)	0.09	70	16,51	2,21
	6-10 yıl arası(2)		79	16,22	2,08
	11-15 yıl arası(3)		42	14,80	3,47
	16-20 yıl arası(4)		29	14,89	2,75
	21 yıl ve üzeri(5)		23	14,82	2,08
	Toplam		243	15,77	2,58

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin ölçek toplam puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden mesleki kıdem değişkenine göre yapılmış tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Mesleki Kıdem	Kareler Top.	Kareler Ort.	Sd	F	P	Tukey	η^2
Toplam Ölçek (FBDÖ)	Gruplar arası	2102,62	525,65	4			1>3	.07
	Gruplar içi	29480,36	123,86	238	4,24	0,002*	1>5	
	Toplam Kareler	31582,99		242			2>3 2>5	

Tablo 4.4.(Devamı)

1.Faktör	Gruplar arası	304,78	76,16	4	3,91	0,004*	2>3	.06
	Gruplar içi	4638,45	19,48	238			4>3	
	Toplam Kareler	4943,24		242				
2.Faktör	Gruplar arası	30,152	7,53	4	0,35	0,83		
	Gruplar içi	5006,25	21,05	238				
	Toplam Kareler	5036,40		242				
3.Faktör	Gruplar arası	438,69	109,67	4	4,47	0,002*	1>5	.07
	Gruplar içi	5838,44	24,53	238			2>5	
	Toplam Kareler	6277,14		242				
4.Faktör	Gruplar arası	136,69	34,17	4	5,48	0,000*	1>3	.08
	Gruplar içi	1483,85	6,23	238			1>4	
	Toplam Kareler	1620,55		242			1>5	
							2>3	

* $P<0,05$, η^2 =eta kare etki büyüklüğü

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, toplam ölçek puanında gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4,238)}= 4,24$; $P<0,05$, $\eta^2=0,07$]. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına yapılan Tukey testi sonucunda; 1-5 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (95,85) ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (89,80) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip kişilerin ortalaması (88,08) arasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip kişiler lehine, 6-10 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (95,87) ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (89,80) ve 21 yıl ve üzeri kıdemdeki kişilerin ortalaması (88,08) arasında 6- 10 yıl arası kıdeme sahip kişiler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bulunan sonucun istatistiksel olarak ne kadar anlam ifade ettiği önem arz etmektedir. Bu sebepten anlamlı farkın derecesini belirlemek adına etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda eta kare değeri 0,07 olarak bulunmuştur. Bu durum etkinin orta derecede olduğunu göstermektedir. Faktörler bazında yapılan analizlere göre ise; 1. faktörde (kazanımlara yönelik farkındalık) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4,238)}= 3,91$; $P<0,05$, $\eta^2=0,06$]. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına yapılan Tukey testi sonucunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (38,43) ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (35,76) arasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip kişiler lehine, 16-20 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (39,44) ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (35,76) arasında 16- 20 yıl kıdeme sahip kişiler lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Gruplar arasındaki farkın oluşturduğu etki büyüklüğü 0,06 olarak hesaplanmıştır. Bu etki orta büyüklükte bir etkidir. 2. faktöre (değer eğitime yönelik ilgi) ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir [$F_{(4,238)}= 0,35$; $P>0,05$].

Analize göre 3. faktörde (değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler) gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4,238)}= 4,47$; $P<0,05$, $\eta^2=0,07$]. Farklılığın yönü ve hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması (20,42) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip kişilerin ortalaması (17,78) arasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip kişiler lehine, 6-10 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (20,43) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip kişilerin ortalaması (17,78) arasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip kişiler lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri 0,07'dir. Buna göre 3.faktörde gruplar arasında oluşan farkın oluşturduğu etkinin orta büyüklükte olduğunu söyleyebiliriz.

Eldeki verilere göre, 4. faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir [$F_{(4,238)}= 5,48$; $P<0,05$, $\eta^2=0,08$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için yapılan Tukey testine göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (16,51) ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (14,80), 16-20 yıl arası kidedeki kişilerin ortalaması (14,89) ve 21 yıl ve üzeri kıdem sahip kişilerin ortalaması (14,82) arasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip kişiler lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan 4. faktörde 6-10 yıl arası kıdeme sahip kişilerin ortalaması (16,22) ile 11-15 yıl arası kidedeki kişilerin ortalaması (14,80) arasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip kişiler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Tüm bu farklılıklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü 0,08'dir. Bu etki orta derecede bir etkidir.

4.4. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre ölçeğin tamamından ve faktörlerden almış oldukları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimi türünden, FBDÖ'nün tamamından ve faktörlerden aldıkları puanların ortalamaları, puanların standart sapmaları, gruplarda bulunan kişi sayıları ve levene testi sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ilişkin betimleyici istatistikler

	Yerleşim Birimi	Levene Test	N	X	Ss
Toplam Ölçek (FBDÖ)	Köy (1)	0,49	57	96,28	11,32
	İlçe Merkezi(2)		108	93,84	10,17
	İl Merkezi (3)		78	92,56	12,92
	Toplam		243	94,00	11,42
1.Faktör	Köy (1)	0.33	57	38,07	4,46
	İlçe Merkezi(2)		108	38,03	3,79
	İl Merkezi (3)		78	37,46	5,42
	Toplam		243	37,86	4,51
2.Faktör	Köy (1)	0.18	57	21,38	4,44
	İlçe Merkezi(2)		108	20,33	4,22
	İl Merkezi (3)		78	20,50	5,06
	Toplam		243	20,63	4,56
3.Faktör	Köy (1)	0.71	57	20,35	4,73
	İlçe Merkezi(2)		108	19,62	5,21
	İl Merkezi (3)		78	19,44	5,20
	Toplam		243	19,73	5,09
4.Faktör	Köy (1)	0.01	57	16,47	2,26
	İlçe Merkezi(2)		108	15,85	2,32
	İl Merkezi (3)		78	15,15	3,01
	Toplam		243	15,77	2,58

Araştırmaya ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre yapılmış tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Yerleşim Birimi	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	Sd	F	p	Tukey	η^2
Toplam Ölçek (FBDÖ)	Gruplar arası	459,98	229,99	2				
	Gruplar içi	31123,01	129,67	240	1,77	0,17		
	Toplam Kareler	31582,99		242				
1.Faktör	Gruplar arası	18,28	9,14	2				
	Gruplar içi	4924,95	20,52	240	0,44	0,64		
	Toplam Kareler	4943,24		242				
2.Faktör	Gruplar arası	43,95	21,69	2				
	Gruplar içi	4993,00	20,80	240	1,04	0,35		
	Toplam Kareler	5036,40		242				
3.Faktör	Gruplar arası	29,43	14,71	2				
	Gruplar içi	6247,71	26,03	240	0,56	0,56		
	Toplam Kareler	6277,14		242				
4.Faktör	Gruplar arası	58,55	29,27	2				
	Gruplar içi	1561,99	6,50	240	4,49	0,012*	1>3	.03
	Toplam Kareler	1620,55		242				

* $P<0,05$, η^2 =eta kare (etki büyüklüğü)

Tablo 4.6. incelendiğinde okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, katılımcıların ölçeğin tamamından almış oldukları puanlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2,240)}= 1,77$; $P>0,05$]. Faktör bazlı analiz sonuçlarına göre ise katılımcıların almış oldukları puanlarda 4. faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2,240)}= 4,49$; $P<0,05$, $\eta^2=0,03$]. Farklılığın yönü ve hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre; köyde çalışan öğretmenlerin 4. faktörden almış oldukları puanların ortalaması (16,47) ile il merkezinde çalışan öğretmenlerin puanları ortalaması (15,15) arasında köyde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü 0,03'tür. Buna göre 4. faktörde gruplar arası farkın oluşturduğu etkinin küçük bir etki olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcıların 1. faktör, 2.faktör ve 3. faktörden almış oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

4.5. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin faktörlerden almış oldukları puanların mezun oldukları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılmış Mann-Whitney U testi sonucu

	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ort.	SıraToplamı	U	Z	p	r
Toplam Ölçek (FBDÖ)	Eğitim F.	226	124,82	28209,50	1283,5	-2,282	0,02*	.14
	Fen-Edb. F.	17	84,50	1436,50				
1. Faktör	Eğitim F.	226	122,41	27665,50	1827,0	-0,33	0,73	
	Fen-Edb. F.	17	116,50	1980,50				
2. Faktör	Eğitim F.	226	121,61	27483,50	1832,0	-0,31	0,75	
	Fen-Edb. F.	17	127,21	2162,50				
3. Faktör	Eğitim F.	226	126,03	28482,00	1011,5	-3,26	0,001*	.20
	Fen-Edb. F.	17	68,47	1164,000				
4. Faktör	Eğitim F.	226	125,70	28408,00	1085,0	-3,03	0,002*	.19
	Fen-Edb. F.	17	72,82	1238,00				

*P<0,05 r: Etki büyüklüğü

Tablo 4.7.'de verildiği üzere katılımcıların mezun oldukları okul türü bakımından ölçeğin tamamından alınan puanlara göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda eğitim fakültesi mezunlarının sıra ortalamaları (124,82) ile fen-edebiyat fakültesinden mezun olanların almış oldukları puanların sıra ortalaması (84,50) arasında eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [(U=1283,5 Z=-2,282; P<0,05, d=0,14)]. Farka ilişkin etki büyüklüğü 0,14 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki anlamlı farkın oluşturduğu etkinin küçük olduğunu söyleyebiliriz. Tablo 4.7. incelendiğinde 3. faktörde (değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler) eğitim fakültesinden mezun olan

öğretmenlerin almış oldukları puanların sıra ortalaması (126,03) ile fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin almış oldukları puanların sıra ortalaması (68,47) arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [(U=1011,5 Z=-3,26; P<0,05, r=0,20]. 4.faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin almış oldukları puanların sıra ortalaması (125,70) ile fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin almış oldukları puanların sıra ortalaması (72,82) arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [(U=1085, Z=-3,03; P<0,05, r=0,19)]. Hesaplanan her iki etkinin de küçük etkiler olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Ölçeğin Tamamından ve Faktörlerden Alınan Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin, ölçeğin tamamından ve faktörler bazında almış oldukları puanların eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu tablo 4.8.'te verilmiştir.

Tablo 4.8. Toplam ölçek puanı ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden eğitim durumu değişkenine göre yapılmış bağımsız gruplar t testi sonucu

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Test	Sd	t	p
Toplam Ölçek (FBDÖ)	Y.lisans	61	94,21	12,36	0,39	241	0,19	0,84
	Lisans	182	93,92	11,12				
1.Faktör	Y.lisans	61	38,24	4,89	0,26	241	0,77	0,44
	Lisans	182	37,73	4,39				
2.Faktör	Y.lisans	61	20,77	5,20	0,15	241	0,27	0,78
	Lisans	182	20,58	4,33				
3.Faktör	Y.lisans	61	19,47	5,62	0,29	241	-0,46	0,64
	Lisans	182	19,82	4,91				
4.Faktör	Y.lisans	61	15,75	2,66	0,50	241	-0,06	0,94
	Lisans	182	15,78	2,56				

*P<0,05

Tablo 4.8.'te görüldüğü gibi yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ölçeğin tamamından almış oldukları puanların ortalaması (94,21) ile lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (93,92) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmüştür ($t_{(241)} = 0,19$; $p > 0,05$). Faktörler bazında yapılan teste göre ise; 1. faktörde (kazanımlara yönelik farkındalık) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (38,24) ile lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (37,73) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(241)} = 0,77$; $p > 0,05$). 2. faktörde (değer eğitime yönelik ilgi) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (20,77) ile lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (20,58) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(241)} = 0,27$; $p > 0,05$). 3. faktörde (değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (19,47) ile lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (19,82) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(241)} = -0,46$; $p > 0,05$). 4. faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (15,75) ile lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ortalaması (15,78) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(241)} = -0,06$; $p > 0,05$).

BÖLÜM 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde FBDÖ' nün tamamından ve faktörlerinin her birinden alınan puanların sırası ile cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi, mezun olunan okul türü ve katılımcıların eğitim durumları değişkenlerine göre ayrı ayrı analizinden elde edilen sonuçlar sunulmuş ve sonuçlar benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmıştır.

Ölçeğin tamamından ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden, cinsiyet değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma:

Ölçeğin tamamından alınan puanlarda cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda kadın ve erkeklerin puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek fen bilimleri öğretmenlerinin değer eğitime yönelik düşüncelerinin benzer olduğunu söyleyebiliriz. Özmen ve ark. (2012) ilköğretim öğretmenlerinin değer eğitimi üzerine görüşlerinin alındığı çalışmada da öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde aldıkları puanlar arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle iki çalışmanın sonuçlarının birbirini desteklediğini söyleyebiliriz. Arslan (2007)'de araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Katılımcıların faktörlerden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre analizi sonucunda 1.faktörde (kazanımlara yönelik farkındalık) ve 4. faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) kadınlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımlar ile değer eğitimi yapılabileceğine yönelik farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz (farka ilişkin etki küçüktür. Bkz. Tablo 4.1.). 4. faktör de yer alan maddelerin MEB ve diğer meslektaşlara yönelik beklentileri içermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin değer eğitime yönelik beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz (farka ilişkin etki orta düzeye yakın olarak bulunmuştur. Bkz. Tablo

4.1.). Mudd (2002) kadınların hedeflerinin, arzularının, isteklerinin, ruh hallerinin kendilerine özgü olduğunu ve bu sebepten erkeklere göre farklı tutumlar ve tavır sergileyebileceğini, kadınların erkeklere göre daha destekleyici olduğunu belirtmiştir. Can (2008), Eser (2012), Keskin (2008), Sılay (2010), Şengün(2008) ve Yiğittir (2009) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Diğer faktörlerde (değer eğitime yönelik ilgi ve değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler faktörleri) kadın ve erkek öğretmenlerin aldığı puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda; kadın ve erkek öğretmenlerin değer eğitime karşı ilgilerinin ve değer eğitime yönelik olumsuz düşüncelerinin benzer olduğunu söyleyebiliriz.

Ölçeğin tamamından ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden medeni durum değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma:

Ölçeğin tamamından alınan puanlarda medeni durum değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda; evli ve bekar fen bilimleri öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların faktörlerden almış oldukları puanların medeni durum değişkenine göre analizi sonucunda ise 2.faktörde (değer eğitime yönelik ilgi) evlilerin almış oldukları puanların, bekarların almış oldukları puanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (farka ilişkin etki ilişkin etki küçüktür. Bkz. Tablo 4.2.) Buna göre evlilerin değer eğitime bekarlardan daha fazla ilgi gösterdiklerini söyleyebiliriz. Diğer faktörlerde (kazanımlara yönelik farkındalık, değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler ve değer eğitime yönelik beklentiler) evlilerin ve bekarların almış oldukları puanlarda farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görgüt (2015) ortaokullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle yürüttüğü, değer eğitimi üzerine doktora tezinde; “karakter eğitimi alt” boyutundan alınan puanların evliler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2012) ise çalışmasında “ahlaki olgunluk boyutunda” evlilerin almış olduğu puanların, bekarların puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Buna göre ilgili literatürde de evli ve bekarların aldığı puanların benzer ölçeklerin alt boyutlarında farklılaşma oluşturduğu görülmüştür.

Ölçeğin tamamından ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma:

Ölçeğin tamamından alınan puanlarda mesleki kıdem değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere ve 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlere göre almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde 1-5 yıl arası kıdemdeki öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan 6-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin, 11-15 yıl arası kıdemdeki ve 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlere göre FBDÖ' den almış oldukları puanlar 6-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. (farkı ilişkin etki orta derecededir. Bkz. Tablo 4.4.). Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenler değer eğitime, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden daha olumlu bakmaktadır. Yorumunu yapabiliriz. Yüksel, Ergen, Benzer (2018) yenilenen fen bilimleri öğretim programını öğretmen görüşleri ve tutumlarına göre incelemiştir. Çalışmada; mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 arası olan fen bilimleri öğretmenlerinin, program hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha olumlu (ölçeğin tamamından alınan puanlara göre) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. FBDÖ'de değer eğitimi bakımından; fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlara yönelik farkındalığa ilişkin soruların ağırlıkta olduğunu göz önünde bulundurursak iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğünü söyleyebiliriz. Dönmez ve Avcı (2011) ise öğretmenlerin karakter eğitiminde öz yeterliliklerini araştırdığı çalışmada, öğretmen öz yeterliliklerinin kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu iki çalışmanın sonuçlarının ise farklılık gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların faktörlerden almış oldukları puanların mesleki kıdem değişkenine göre analizi sonucunda; 1.faktörde (kazanımlara yönelik farkındalık) 6-10 yıl arası kıdeme sahip ve 16-20 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin, 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımlar ile değer eğitimi yapılabileceğine yönelik farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre kazanımlara yönelik farkındalık ile mesleki kıdemin doğru orantılı olmadığını söyleyebiliriz. Başcı (2012) değer eğitime

yönelik öğretmen görüşlerini aldığı doktora tezinde 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin, 30-39 yaş aralığı ve 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Özdamar (2017) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değer eğitimi konusunda “alan uzmanlığı”, “öğrenme süreci”, “kendini gerçekleştirme”, “ekolojik entegrasyon” ve “sosyal sorumluluk” değişkenlerinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle iki çalışmanın sonuçlarının farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

Analizlere göre 3. faktörde (değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdemdeki ve 6-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre değer eğitime yönelik daha fazla olumsuz düşünceye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (farka ilişkin etki orta büyüklüktedir. Bkz. Tablo 4.4.). Akçay (2020) öğretmenlerin fene yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma düzeylerini farklı değişkenlere göre incelediği çalışmada; öğretmenlerin “fene ve fen öğretmeye yönelik tutum”, “fen ve feni öğretmeye yönelik inanç”, “fen aktivitelerini uygulama durumları” alt boyutlarında 1-3 yıl arası kıdemdeki öğretmenler lehine (diğer kıdemdeki öğretmenler: 1 yıl ve altı, 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve üzeridir.) anlamlı fark olduğu yönünde sonuca ulaşmıştır. Alt boyutlar bakımından özellikle “kazanımlara yönelik farkındalık”, “değer eğitime yönelik ilgi” ve “değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler” alt boyutlarının, Akçay (2020)’nin çalışmasındaki alt boyutlar ile benzer olduğu söylenebilir. İki çalışmanın sonuçlarını birleştirdiğimizde mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin olumsuz düşüncelerinin sebebi; “fene ve fen öğretmeye yönelik tutum”, “fen ve feni öğretmeye yönelik inanç”, “fen aktivitelerini uygulama durumları” seviyelerinin düşük olması olabilir. Sezer (2008) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Diğer taraftan 4. faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler; 11-15 yıl arası kıdemdeki, 16-20 yıl arası kıdemdeki ve 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlere göre ve 6-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenler ise 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (farka ilişkin etki orta büyüklüktedir. Bkz. Tablo 4.4.). Sonuca göre 1-5 yıl arası kıdemdeki ve 6-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin değer eğitime

yönelik olarak MEB'e ve diğer branş öğretmenlerine yönelik beklenti seviyelerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Ölçeğin tamamından ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma:

Ölçeğin tamamından alınan puanlarda çalışılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda köyde, ilçe merkezinde ve il merkezinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimi öğretmenlerin değer eğitime yönelik düşünceleri üzerinde etkili olmamaktadır. Sezer (2008) çalışmasında öğretmenlerin değer eğitime yönelik görüşlerinin merkez, ilçe, köy, kasaba gruplarında alınan puanların farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu iki çalışmanın benzer sonuç içerdiğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların faktörlerden almış oldukları puanların okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre analizi sonucunda ise; 4.faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) köyde çalışan öğretmenlerin değer eğitime yönelik beklenti seviyelerinin il merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (farkla ilişkin etki küçüktür. Bkz. Tablo 4.6.) 4.faktörde yer alan maddeler incelendiğinde materyal desteği, branşlar arası işbirliği, her ders bünyesinde ayrı program istenmesine, öğretmenin değer eğitiminde kendini geliştirmek istemesine yönelik maddeler olduğunu görmekteyiz. Buradan hareketle köylerde görev yapan öğretmenlerin bu yöndeki ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Sidat ve Bayar (2018)'in köy öğretmenlerinin problemlerini belirlemeye yönelik çalışmada; öğretmenlerin %22'sinin materyal sıkıntısı çektiğini, %33'ünün ekonomik olarak velilerin çocuklarına destek olmadığı, %11'i eğitimi ortamlarını çeşitlendirmede sıkıntı çektiği belirtilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre köy okullarında görev yapan öğretmenlerin değer eğitimi bakımından beklentilerinin yüksek olmasının sebebi, Sidat ve Bayar (2018)'in belirttiği üzere bazı ihtiyaçlarının olmasından

kaynaklanabilir. Karataş ve Kınalıoğlu (2018) benzer şekilde köy öğretmenlerinin sorunlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Ölçeğin tamamından ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden mezun olunan okul türü değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma:

Ölçeğin tamamından alınan puanlarda mezun olunan okul türü değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (farka ilişkin etki küçüktür. Bkz. Tablo 4.7.). Katılımcıların faktörlerden almış oldukları puanların mezun olunan okul türü değişkenine göre analizi sonucunda; 3.faktörde (değer eğitime yönelik olumsuz düşünceler) eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puanlarının anlamlı şekilde fen- edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (farka ilişkin etki küçüktür. Bkz. Tablo 4.7.). Arastaman (2013) çalışmasında eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesinde okuyan son sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarını ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen, eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasındaki farkın kaynağı Arastaman (2013) çalışmasında bulunduğu sonuç olabilir. Kılcan (2010) çalışmasında; öğretmenlerin mezun oldukları okullara (eğitim fakültesi mezunu, fen edebiyat fakültesi mezunu ve yüksek lisans mezunu) göre değer eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. 4.faktörde (değer eğitime yönelik beklentiler) eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması ile fen edebiyat fakültesi mezunları ortalamaları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (farka ilişkin etki küçüktür. Bkz. Tablo 4.7.). Bu sonuçtan hareketle değer eğitimi konusunda eğitim fakültesi mezunlarının, fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre beklentilerinin (diğer branş öğretmenleri ve MEB'den) daha yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Ölçeğin tamamından ve faktörlerden alınan puanlar üzerinden eğitim durumu değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma:

Ölçeğin tamamından ve faktörlerinden alınan puanlara göre; katılımcı öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda, lisans mezunu öğretmenlerin ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; fen bilimleri öğretmenlerinin lisans mezunu ya da yüksek lisans mezunu olmaları; kazanımlara yönelik farkındalık seviyelerini, değer eğitimiye karşı ilgilerini, değer eğitimiye yönelik olumsuz düşüncelerini ve değer eğitimiye yönelik beklentilerini değiştirmemektedir. Okudan (2010) eğitim yöneticilerinin değer eğitiminin önemi ve uygulamaları hakkında görüşlerini aldığı yüksek lisans tezinde “koordine ve karar süreçlerini yürütme”, “okul kültürü oluşturma”, “okul dışı çevreyi düzenleme” faktörlerinde lisans mezunu yöneticiler ile yüksek lisans mezunu yöneticilerin puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bakımından iki çalışma örtüşmektedir. Değişkenler için gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın oluşturduğu etkiyi hesaplayan, değer eğitimi konusunda yapılmış çalışmaya rastlanmadığından etki büyüklüğü üzerinden tartışma yapılamamıştır.

Araştırmanın sonuçlarını özetleyecek olursak;

- Kadın öğretmenlerin; kazanımlara yönelik farkındalıklarının ve değer eğitimiye yönelik beklenti seviyelerinin erkeklere öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, medeni durum değişkeninde; evlilerin bekarlara göre değer eğitimiye yönelik ilgi seviyelerinin daha yüksek olduğu, mesleki kıdemde ise 1-5 yıl arası kıdemde ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre daha FBDÖ’den daha yüksek puan aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.
- 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre değer eğitimiye yönelik daha fazla olumsuz düşünceye sahip olduğu, 6-10 yıl arası ve 1-5 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin değer eğitimiye yönelik beklentilerinin genel olarak daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Köylerde çalışan öğretmenlerin il merkezinde çalışan öğretmenlere göre değer eğitime yönelik beklenti seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, FBDÖ'den almış oldukları puanlar fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin lisans mezunu ya da yüksek lisans mezunu olmalarının değer eğitime yönelik düşüncelerini etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.



BÖLÜM 6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından hareketle; araştırma sonuçlarına yönelik öneriler ve değer eğitime yönelik ileride yapılabilecek çalışmalara destek olabilmek adına araştırmacılara öneriler yapılmıştır.

6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin değer eğitime yönelik ilgi seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. MEB ve öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmenlerin değer eğitime ilgileri artıracak önlemler alınmalıdır.
- Değer eğitime yönelik olarak öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir.
- Öğretmenlerin, değer eğitimindeki rollerinin farkında olmaları ve kendilerini bu alanda geliştirecek önlemler almaya teşvik edilmeleri, değer eğitime katkı sağlayacaktır.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, 243 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısı artırılarak çalışma tekrarlanabilir.
- Çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki düşüncelerini inceleme nicel yöntemle yapılmıştır. Öğretmenlerin öznel bilgilerine erişmek adına benzer bir çalışma olgu bilimsel bir yöntemle, mülakat ve ya karma yöntemde yapılabilir.
- Değer eğitime yönelik, materyal hazırlamaya ve materyallerin etkinliğini test etmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Araştırma sonuçlarında sunulan; eēitim fakóltesi mezunları ile fen-edebiyat fakóltesi mezunları arasında oluşan farklılıkların sebepleri ayrıntılı olarak araştırılabilir.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen FBDÖ başka çalışmalarda da kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Açay, N.O. (2020) Fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 15-29.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 1.kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Akdağ, B.(2015),“İsveç’te Öğretmen Yetiştirme”,
<http://bulentakdag.blogspot.com.tr/2008/07/isvete-retmen-yetitirme.html>
- Aktaş, Z. ve Bozdoğan, A. E. (2016). Fen bilimleri dersi “insan ve çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 3957.<https://doi.org/10.17522/nefmed.47683>
- Aktepe, V.& Gündüz, M. (2018). *Özel Öğretim Yöntemleri*, Uzunöz A. ve Aktepe V. (Ed.) Değerler Eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeylerine etkisi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alghamdi, A. K. H. (2019). Citizenship education in science curricula: exploring the saudi arabia case. *International Journal of Science and Mathematics Education*. DOI: 10.1007/s10763-019-09991-2
- Allchin, D. (1999). Values in science: an educational perspective. *Science ve Education*, 8, 1-12.
- Anar, S. (1983), “Değerlerin Sosyolojik Açıdan İncelenmesi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 82, (8- 44)
- Artvinli, E. ve Bayar, V., (2018). “İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm”, *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 18-34
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217

- Arıman, F.E. (1996). *Avrupa topluluğunda eğitim kavramı, ortak mesleki eğitim politikası ile ilgili programlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). M.Ü. Avrupa Topluluğu Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, R. (2007). “Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basmaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- Avrupa Gençlik Forumu Derneği- İstanbul Eğitimi Çalışma Grubu- Sokrates Ofisi.(1999). *Eğitimi işbirliğinde Avrupa boyutu-Sokrates ve Türkiye uygulamalar ve Öneriler*, İstanbul.
- Ayas, C., Çeçen, R., Eş, H. ve Taştan, B. (2013). “Bu benim eserim” fen bilimleri projelerinde vatandaşlık eğitimi açısından sosyal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(14).<https://doi.org/10.14520/adyusbd.587>
- Ayas, T & Piçkin, M (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği. *Akademik Bakış Dergisi*, 50.
- Aydın, A. (2003). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, I. E. ve Gürler, Ş. A. (2012). Relationship between affective learning, instructor attractiveness and instructor evaluation in videoconference- based distance education courses. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 247-252.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Bacanlı, H. (2011). Değer değer midir? eğitime bakış. 7(19), 19-21.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara
- Balcı, A. F. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81- 90.
- Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve likert ölçek kurma teniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Bayır, Ö., Köse, T. & Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokulda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 317-339
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 156- 164.

- Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 247-289.
- Brewer, R. L. (2007). *Effect of the great expectations character education approach on elementary student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Phoenix, USA.
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. ve Sheets, J. (2001). Building character education in our schools to enhance the learning environment. Algonquin, IL: School of Education, Saint Xavier University & Skylight Professional Development (SO 032 808, ED 453 144). www.eric.ed.gov
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (17. Baskı) Pegem Akademi: Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri* <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi: Ankara
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve besinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ceyhan, A. (1991). *Avrupa Topluluğu terimleri sözlüğü* (Vol. 2). Afa Yayınlar.
- Cheek, M. and Lynn, P. C. (1994). The Effectiveness of Teaching Values Implicitly as Explicitly at the Kindergarten level: Teacher's Perspectives. Virginia: <https://eric.ed.gov/?id=ED372863> adresinden alınmıştır.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3rd Ed.) London: Continuum.
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. the malaysian. *Online Journal of Educational Science*, 4(2), 1-16.
- Coan, R. W. (1959). A comparison of oblique and orthogonal factor solutions. *The Journal of Experimental Education*, 27(3), 151-166
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2th Ed), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Curriculum Corporation (2003). *The Values Education Study Final Report, Australia*: Curriculum Corporation.
- Curriculum Corporation (2008). *At the Heart of What We Do: Values Education at the Centre of Schooling – The Final Report of the Values Education Good Practice Schools Project – Stage 2*, Australia: Curriculum Corporation.
- Çakmakçı, N. (2019). <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/guney-kore-mucizesinin-sirlari-41386114>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.

- Çarboğa, K.(2019). *Değerler eğitime karşılaştırmalı bakış (Almanya, İsveç, Güney Kore, Malezya, Suudi Arabistan ve Türkiye Örneklemleri)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çavdar, E.(2020). *Ortaokul düzeyinde değer eğitimiyle bütünleştirilmiş STEM eğitimi uygulamalarının tasarlanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2011). Duygusal emek ve psikolojik sıkıntı: İş-aile çatışmasının aracılık etkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 40(2), 226-250.
- Çelik, Ö., ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çengel, Y. (2005). AB sürecinde rasyonel eğitime geçiş: vizyon ve misyon. *Milli Eğitim Dergisi*, (167).
- Çengelci, T., Hancı, B., Karaduman, H., (2013). “Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25): 33-56.
- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çüçen, A. (2011, 10). *Derin Ekoloji*. websitem.karatekin.edu.tr: https://websitem.karatekin.edu.tr/user_files/bdemirbilek/files/20191005_d19049be260c4a2e90ad9acebf71b3c6.pdf adresinden alınmıştır.
- Davidson, M.; Lickona, T. ; Khemlakov, M. (2008). *Smart and good schoolsa new paradigm for high school character education*. Nucci. L. P. ve Narvaez. D.(Eds.), In *Handbook of moral and character education* (pp.370-390). Newyork: Routledge.
- D.e. Ministerium für Bildung (2020), Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes SchleswigHolstein, Schleswig-Holstein Eyaleti İslam Dini Dersi Öğretim Programı, (<https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=161>)
- Dede,Y.& Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Değirmençay, Ş. A. ve Yeşiltaş, İ. (2020). Değer eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2513-2530.<https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44457>
- Demir, E. (2017).“İstatistik Ders Notları.” [www.academia.edu/30931820/Istatistik Ders Notlarim E Demir 2017 pdf](http://www.academia.edu/30931820/Istatistik_Ders_Notlarim_E_Demir_2017_pdf) Erişim tarihi: 19.01.2021
- Demirci Güler , M. P. ve Açıkgoz, S. N. (2019). 2018 Yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programının sorumluluk kazanımlarına yer vermesi bakımından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 391-419.<https://doi.org/10.15285/maruaebd.525249>
- Demirhan, İ. C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* . Hacettepe Üniversitesi, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara.
- Demirtaş, S. (2009). “Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitimi yaratıcı dramının etkililiği” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799- 825.<https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- DfE (The UK Department for Education), (2014). Promoting Fundamental British Values as part of SMSC in Schools (<https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc>)
- Dinçer, B.& Gözel, Ü. (2019). İlkokul programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedef değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 207-234.<https://doi.org/10.34234/ded.536439>
- Doğan, İ. (1999). Küresel Değerler ve Eğitim: Türkiye Örneği. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. 25-27 Kasım 1999. Ankara: Tek ışık Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, R. (2008), Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli. AÜDTCFD, XLIX (2008), s II, s.1-43.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi .Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. “Yapılandırmacı bir yaklaşım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi, Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik vatandaş Eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi, s. 225–256.
- Doğanay, A., Seggie, F. N., & Caner, H. A. (2012). A sample project on values education: European values education project. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 73-86.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press
- Dönmez, C., & Avcı, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterlikleri *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Ecerkale, N. (2019). *Meb yayınları Türkçe 7. ve 8. Sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Edwards, A.L. & Kenney, K.C. (1946). A comparison of the Thurstone and Likert techniques of attitude scale construction. *Journal of Applied Psychology*, 30, 72-83.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimde yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- El Hassan, Karma ve Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program ” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81-90.
- 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, Çanakkale.
- Ennis, C.D. & Chen, A. (1995). Teachers’ value orientation in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.

- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). *Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı içinde* (C. I, s. 471-477). Denizli.
- Erdoğan, İ. (2015), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Sümer Kitabevi, İstanbul.
- Ergin, E. ve Karataş, S., (2014). “Öğretmenlerin Değerler”, *Journal of Educational Science*, 3(4): 33-45
- Erguvan, M. (2009). Değerler eğitimi ve eğitimde ideoloji sorunu. *Uluslar Arası Eğitim Felsefesi Kongresi*, (s. 479-488). Ankara.
- Erkenekli, M. (2009). *Türkiye’de sosyoekonomik statü (ses) gruplarına göre temel değerlerin farklılaşması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavram ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Eser, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fritz, C.O, Morris, P.E ve Richler, J.J (2012). Etki büyüklüğü tahminleri: Mevcut kullanım, hesaplamalar ve yorum. *Deneyisel Psikoloji Dergisi: Genel*, 141 (1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gelen, B., Akçay, B., Tiryaki, A., & Benek, İ. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM)’e Yönelik Özyeterlik Ölçeği: Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 88-107.
- Gömlüksiz, M. N.& Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88. <https://doi.org/10.14686/201312029>
- Gömlüksiz M. N. ve Cüro E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134
- Görgüt, İ. (2015). *Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin ahlak, karakter ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guest, G. (2000), *Using Guttman Scaling to Rank Wealth: Integrating Quantitative and Qualitative Data*, Sage Publications, USA.
- Gündüz, M., ve Bağcı, M. (2019). Fen Bilgisi öğretmenlerine göre kazanımlardaki kök değerler ve değerleri öğretme yöntemlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 184-197.
- Gündüz, M., Başpınar, Z., & Büyükkarcı, A. (2017). 2000-2015 yılları arasında değer eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin içerik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 705-718.
- Güneş, F. (2013). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara

- Güneş, F. & Köse, N. (2016). Japonya ve İngiltere’de değerler eğitiminin incelemesi
- Güvendir, M.A & Özkan, Y.Ö (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,14,52 (23-33)
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning And Teaching About Values: A Review Of Recent Research. *Cambridge Journal Of Education*. (30),169-202
- Harmin, M., Kirschenbaum, H. ve Simon, S. B. (1973) . Clarifying values through subject matter: application for classroom. Minneapolis: *Winston Press. Inc.*
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.,
- Herve, A. (2010). “Guttman Scaling”, Encyclopedia of Research Design. Thousand Oaks, CA: Sage publications, pp: 1-5
- Hjorth, S. (2001).“Curriculum for the Non-Compulsory School System”, Lpf 94 Ministry of Educationand Science in Swedenand National Agency for Education, (Printing: Graphium Västra Aros) (Translation: Brian R. Turner).
- Hovardaoğlu, S. (2007), *davranış bilimleri için araştırma teknikleri*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara
- 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
- Hökelekli, H. ve Gündüz T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğilimleri*, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M. Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul. 371-396.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ikemoto, T. (1996). Moral Education in Japan: Implications for American Schools. <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/papers/thes595.htm>
- İlhan, M. (2016). Araştırmacıların Nicel Veri Analizinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İkili Karşılaştırmalar Yoluyla İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 73-84
- İNSAMER (İHH İnsani ve Sosyal Araştırma Merkezi), Malezya (2020). https://insamer.com/tr/malezya_805.htm
- Jakubowsky, J. K. (2013). *Making character education a reality: an investigation of secondary teacher’s perspectives toward implementation* (Yayımlanmamış doktora tezi). California State University, California.
- JCCV(The Jubilee Center for Character and Virtues) (2015). Character Education in UK Schools. Research Report. http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Character_Education_in_UK_Schools.pdf
- Joh, Jong-Ho, (2002), “A dilemma in moral education in the republic of Korea: The limitation of individualistic cognitive approaches”, *Journal of Moral Education*, 31(4), 393-406, DOI: 10.1080/0305724022000029635.

- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve insanlar (11.Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Kuşdil, M. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi? *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (26-28 Kasım 2004) içinde (s.313-322), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., ve Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 183-207.
- Karacaoğlu, H. (2018). *Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü, Kayseri.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: nitel bir çalışma. *Dünden bugüne Türkiye’de beceri, ahlak ve değerler eğitimi uluslar arası sempozyumu 1*, 623.
- Karasar, N. (1985). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Matbaş Matbaacılık, Ankara
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Karataş, A., ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220.
- Karip, E. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2010). Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-87.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kenar, İ., & Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: ilköğretim 4 ve 5. Sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34).
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri (Kırşehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6.
- Kıral, B., & Çilek, A. (2020). 2023 Vizyon belgesi'nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 5-22.
- Kieffer, K. M. (1998). Orthogonal versus Oblique Factor Rotation: A Review of the Literature regarding the Pros and Cons. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Kirschenbaum, H. (1995). 100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings. Massachusetts, *Allyn & Bacon Company*.
- Kluckhohn, C., *Value & Value Orientations in the Theory of Action*, In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1951.
- Knafo, A. ve Schwartz, S.H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*. 74(2) 595-611.
- Kolaç, H. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208
- Koç, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi II.Ulusal (Uluslararası katılımlı) değerler eğitimi kongresi*.
- Kreck, D., Crutchfield, R. S. (1967) *Sosyal psikoloji; Teori ve sorunlar*, Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları, (Çev: Erdoğan Güçbilmez, Oğuz Onaran), Ankara, Sevinç Matbaası
- Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarımları, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 161-180
- Leming, J. (1999). Teaching values in social studies education past practice and current trends.
- Lickona, T. (1991). *Education for character how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1992). *The educating for character (How our school can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Ling, L.; Burman, E. & Cooper M.(2005). "The Australian Study", J. Stephenson, L. Ling, E. Burman ve M. Coopler (ed.), *Values in Education* 35-60. London and New York: Routledge.
- Martin, B. and Reigeluth, C. (1999). "Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models" (editör: By.Charles M.Reigeluth) *Instructional-Design Theories and Models*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Maruyama, H. (2013). Moral Education in Japan.
<http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303MED.pdf>
- Mccullough, D. (2008). Moral and Social Education in Japanese schools: conflicting conceptions of citizenship. *Citizenship Teaching and Learning*.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB yayınevi.
- MEB. (2010). *Milli Eğitim Şurası Bölge Çalışmaları. Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi komisyonu sonuç raporu*. Samsun.

- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: MEB yayınevi.
- MEB. (2018). Fen Bilimleri öğretim programı(ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7,8.sınıflar). Ankara.
- Mederios, T.S.(2010). *Meeting the mission: enhancing character education at Tower Hill School* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Delaware, Georgetown
- Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations. Concepts, controverises and research. *Journal of Management*, 24(3), 351-389.
- Mehmedoğlu, A. U. (2007). *Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık. Değer ve eğitimi*. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, G. Arslan, M. Zengin (Ed.). İstanbul: Dem Yayınları.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- MEXT (The Japanese Ministry of Education), (1965). Improvement of Content of Education and Development of Ability. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae196501/hpae196501_2_031.html
- Michaelis U. J. (1988). *Social studies for children (A guide to basic insruction)*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Nartgün, Z.(2002). *Aynı tutumu ölçmeye yönelik likert tipi ölçek ile metrik ölçeğin madde ve ölçek özelliklerinin klasik test kuramı ve örtük özellikleri kuramına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Naylor, D. & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Neuman, W. L. (2006), *Toplumsal araştırma yöntemleri; nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev: Sedef Özge), Yayın Odası Yayınları, Ankara
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuz, E. (2012). *Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimiine ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamadaki Eğitim Bilimleri*, 12(2),1309-1325.<https://doi.org/10.17121/ressjournal.1448>
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları
- Özcan, H. (2019). *Trabzon ilinde en çok satılan çocuk kitaplarındaki değerler ile Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerdiği değerlerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özdamar, G. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki değer yönelimleri ve öğrencileri tarafından algılanan disiplin sağlama stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*(Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, C., Er, H. & Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Öztürk, F., Özcan, A., Çimen, S., Özkan, A., ve Balkaş, S. R. (2016). Değerler eğitime yönelik kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore ve Malezya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 629-649.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program* (6th ed.). London, UK: McGraw-Hill Education.
- Paykoç, F. (1995). *Sosyal bilgiler eğitiminde Çağdaş eğilimler, ilköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları
- Perla, R. J., & Carifio, J. (2007). Psychological, philosophical, and educational criticisms of Harry Frankfurt's concept of and views about "bullshit" in human discourse, discussions, and exchanges. *Interchange*, 38(2), 119-136
- Prencipe, A. ve Helwing C.C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in School and family contexts, *Child Development*, 73(3), 841-856.
- Prince-Gibson, E., & Schwartz, S. H. (1998). Value priorities and gender. *Social psychology quarterly*, 49-67.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem) Ankara: Nobel Yayınları.
- Roberts, J.S., Laughlin, J.E & Wedell, D.H. (1999). Validity issues in the Likert and Thurstone approaches to attitude measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (2), 211-233.
- Rodriguez, C. C. (2016). Which values regarding nature and other species are we promoting in the Australian Science Curriculum. 11.999–1021.
- Ryan. K. (1991). Moral and values education. A. Lewy (Edi). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Newyork: Advences In Education. Pergaman Press.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742.
- Salahuddin, P. Z. (2011). *Character education in a Muslim school: a case study of a 184 comprehensive Muslim school's curricula* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida International Universty, Florida.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Selanik Ay, T. (2014). *Değer Eğitime Yönelik Olarak Okullarda Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler*. R. Turan, K. Ulusoy (Eds). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. (ss.17-40). Ankara: Pegem A Akademi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891.
- Schwartz, S. H. (1992). "Universals in the Content And Structure Of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries", in M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York Academic Pres., 25, 1-65.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, M. (2006). *Evrensel ve yerel Değerlerin Eğitime Yansıması küreselleşme ahlak ve değerler*, Mehmedoğlu Y., Mehmedoğlu A.U (Editörler). İstanbul. Litera Yayıncılık, s. 205-239.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sorensen, C. W, (1994), "Success and Education in South Korea", *Comparative Education Review*, 38:1
- Sılay, N. (2010). *Yükseköğretimde karakter eğitiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sidat, E., & Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Starkey, H. (2000). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *Curriculum Journal*, 11(1), 39-54, DOI: 10.1080/095851700361384.
- Suh, B.K. ve Traiger, J. (1999). *Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula*, School Of Education Dowling College Oakdale, Long Island, New York, 11769-Education Vol.119, No, 4.
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* (pp. 1-17). In Cary: SAS Institute.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L. J. ve Johnson, P.L. (1976). *Values education source book: conceptual approaches. material analyses. and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Şahin, T. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yolunda Türkçe eğitiminde değerler eğitimi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerini ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Şentürk, G. (2019). *Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, C. L. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7), 127-146
- Şimşek, L. C. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve ders kitaplarındaki çevre konularının etik ve estetik değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2239-2257.
- Tan, S. K. (1997). Moral values and science teaching: a malaysian school curriculum initiative. *Science ve Education*, 6(6), 555-572.
- Tatto, M., Tapia, M., Varela, A., & Rodriguez, M. (2001). Examining Mesico's values education in a globally dynamic contest. *Journal of Moral Education*, 30(2), 173-198.
- Tavşancıl E (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayınevi
- Terlemez L (Ekim, 2020), İstatistik, <http://home.anadolu.edu.tr/~lterlemez/istatistikO%C3%96%C3%96P.pdf>.
- Tezbaşaran, A.(1967). Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu. *Pisikologlar Derneği Yayınları*, Ankara
- Tok, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde değer eğitimiye yönelik görüşleri: Durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Toktemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kardeniz Teknik Üniversitesi Trabzon.
- Topsakal, C. (2004). Avrupa Birliğinde Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 125-148.
- TTKB (2013, Kasım -1013). Öğretim programları. Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72>
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Turgut, M. F. (1977). *Tutumların ölçülmesi, eğitimde ölçme teknikleri ders notu*. Ankara
- Turgut, M. F. (1984), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*, Saydam Matbaacılık, Ankara.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32-1.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO. (2005). Living values education. www.livingvalues.net UNESCO.
- Ürey, M., ve Aydın, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularına yönelik bir program analizi, *e. Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 37-50.

- Vagias, W. M. (2006). *Likert-type scale response anchors*. Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University.
- Walsh, W. B. Ve Betz, N. E. (1995). *Test and Assessment*. (Editör. New Jersey) Prentice Hall.
- Welton, D.A. ve Mallon, J.T. (1999). Children and their world: strategies for teaching social studies. *Boston: Houghton MifflinCompany*.
- Whitney, I. B. (1986). *the status of values education in the middle and junior high schools of tennessee* (Yayımlanmamış doktora tezi). Tennessee State University, Nashville, USA.
- Winterspoon, W. A. (2007). *Character education: a barriers to implementation* (Yayımlanmamış doktora tezi). George Fox University, Oregon.
- Wistrich, E. (1994). *The United States of Europe*. Routledge London and Newyork.
- Varis, K., Jappinen, I., Karkkainen, S., Keinonen, T. and Vayrynen, E. (2018). Promoting participation in society through. *Science Education, Journal Sustainability*, (10), 1-16. doi:10.3390/su10103412.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Akçay Yayıncılık.
- Yapıcı, A. & Zengin, S., Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4),173-206.
- Yaşaroğlu, C.(2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal Of Social Science*. (27), 503-515.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yaylacı, A. (2016). Değerler Eğitimi ve Bir Fabrika Olarak Modern Okul. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Yazıcı, D. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilim Araştırmaları*(19), 499-522.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 407-416.
- Yıldırım, C. (1991), *Bilim felsefesi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya

- Yıldız, M. (2019). *Ortaokul Matematik ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Eceviz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, G. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü)
- Yüksel, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, R., Ergen, A., & Benzer, S. (2018). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretmenlerinin yeni fen bilimleri dersi öğretim programı hakkındaki tutum ve görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 57-70.
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avustralya'daki okullarda değerler eğitimi. *Journal of International Social Research*, 10(52).



EKLER

EK. 1

FEN BİLİMLERİ DERSİ DEĞER EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ

Bu çalışmanın amacı; Giresun ilinde görev yapan, Fen Bilimleri dersini yürüten Sınıf Öğretmenleri, Resmi İmam Hatip Ortaokulu ve Resmi Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; değer eğitimi hakkındaki düşüncelerini belirlemek, değer eğitimi konusunda fikir alış-verişi yaparak literatürdeki bir eksikliği gidermektir. Siz meslektaşlarımdan değerli fikirlerine ihtiyaç duymaktayım. Ölçeğe verdiğiniz tüm cevaplar gizli tutulacaktır. Katılımınız ve özverili cevaplarınız için teşekkür ederim.

1.BÖLÜM

- Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- Branşınız:** Sınıf Öğretmeni () İmam Hatip-Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmeni ()
- Medeni Hal:** Evli () Bekar ()
- Mesleki Kıdem:** 1-5 yıl arası () 6-10yıl arası () 11-15 yıl arası ()
6-20 yıl arası () 21 yıl ve üzeri ()
- Mezun Olunan Okul Türü:** Eğitim Fakültesi() Fen-Edebiyat Fakültesi()
Diğer ()
- Eğitim Durumunuz:** Lisans Mezunu () Yüksek Lisans Mezunu ()
Doktora Mezunu ()
- Göre Yapılan Okulun Yerleşim Birimi:** Köy () İlçe merkezi () İl merkezi ()

2.BÖLÜM

Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin değer eğitimi hakkındaki düşüncelerinin tespit edilebilmesi için verilmiş 26 madde bulunmaktadır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyarak size uygun olan seçenek tercihinizi **X** işareti ile işaretleyiniz.

EK.1 (Devamı)

MADDELER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1-Deney etkinlikleri ile farklı değerlerin ilişkilendirilmesi değer eğitimine katkı sağlar.					
2- Değer eğitimi verme konusunda istekli değilim.					
3- Drama etkinlikleri ile farklı değerlerin ilişkilendirilmesi değer eğitimine katkı sağlar.					
4- Değer eğitimine yönelik yaklaşımlar (telkin yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, değer aydınlatması yaklaşımı vb.) konusunda bilgi sahibi değilim.					
5- Fen bilimleri öğretim programında yer alan değerlere yönelik etkinlikler öğrencilerin farklı değerleri keşfetmelerini sağlar.					
6- Değer eğitimi çalışmalarına ders içerisinde yer vermeye gerek yoktur.					
7- Değer eğitimi konusunda üniversitede yeterli düzeyde eğitim almadım.					
8- Deneyerek keşfeder/ gözlemler /sorgular/test eder kazanımlarına yönelik yapılacak etkinlikler, bilimsel değerlerin kazanılmasında etkili olur.					
9- Bakanlığın değer eğitimi konusunda her ders bünyesinde ayrı bir program hazırlaması gerekmektedir.					
10- Değer eğitiminde öğrenci motivasyonunu sağlamak oldukça zordur.					
11- Değer eğitimi için nasıl bir etkinlik hazırlanması gerektiğini bilmiyorum.					
12- Zamanla öğrenciler değer eğitimi etkinliklerinden sıkılabilirler.					
13- Dersim içerisinde değer eğitimine vakit ayıramıyorum.					
14- Değer eğitimi konusunda kendimi geliştirmek istiyorum.					
15- Çevre konuları ile ilgili yapılacak etkinliklerin, farklı değerlerle ilişkilendirilmesi değer eğitimine katkı sağlar.					
16- Değer eğitimi konusunda verdiğim eğitimin sonunda nasıl bir ölçme değerlendirme yapacağımı bilmiyorum.					
17- Değer eğitimi konusunda bakanlık materyal desteğinde bulunmalıdır.					
18- Değer eğitimi konusunda sabırlı olamamaktan kaygılanırım.					
19- Değer eğitimi konusunda işlenecek değere göre uzman birinden yardım almak gerekir.(Mesela yardımseverlik konusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, empati konusunda Rehberlik ve Psikolojik danışman).					
20- Değer eğitimi konusunda yayımlanan dergi, makale gibi yayınları takip ederim.					
21- Bilim insanlarının özveri, sabır, kararlılık vb. değerleri içeren hayat hikayelerinin sunulması değer eğitimine katkı sağlar.					
22- Milli eğitim bakanlığının değer eğitimi hakkında yaptığı değişiklikleri (vizyon, yönetmelik, öğretim programı vb.) takip ederim.					
23- Tartışma gerektiren kazanımlara yönelik yapılacak etkinlikler, farklı görüşlere saygı gösterme ve özgürce düşünebilme gibi değerlerin kazanılmasında etkilidir.					
24- Değer eğitimi çalışmalarına veliler tepki gösterebilir.					
25- Sosyal değerleri içeren (aitlik, sorumluluk vb.) etkinlikleri kapsayan grup çalışmaları değer eğitimine katkı sağlar.					
26- Model oluşturmaya yönelik kazanımlarda yapılacak etkinlikler; başarı, öz kontrol, ufkü geniş olma gibi değerlerin eğitiminde etkilidir.					

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ayrıntılı yüzde ve frekans dağılımı

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Deney etkinlikleri ile farklı değerlerin ilişkilendirilmesi değer eğitime katkı sağlar.	3	1,2	4	1,6	27	11,1	125	51,4	84	34,6
2	Değer eğitimi verme konusunda istekli değilim.	62	25,5	82	33,7	28	11,5	40	16,5	31	12,8
3	Drama etkinlikleri ile farklı değerlerin ilişkilendirilmesi değer eğitime katkı sağlar.	2	0,8	3	1,2	18	7,4	129	53,1	91	37,4
4	Değer eğitime yönelik yaklaşımlar (telkin yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, değer aydınlatması yaklaşımı vb.) konusunda bilgi sahibi değilim.	16	6,6	60	24,7	84	34,6	60	24,7	23	9,5
5	Fen bilimleri öğretim programında yer alan değerlere yönelik etkinlikler öğrencilerin farklı değerleri keşfetmelerini sağlar.	1	0,4	3	1,2	27	11,1	146	60,1	66	27,2
6	Değer eğitimi çalışmalarına ders içerisinde yer vermeye gerek yoktur.	75	30,9	90	37,0	13	5,3	32	13,2	33	13,6
7	Değer eğitimi konusunda üniversitede yeterli düzeyde eğitim almadım.	11	4,5	50	20,6	61	25,1	79	32,5	42	17,3
8	Deneyerek keşfeder/ gözlemler /sorgular/test eder kazanımlarına yönelik yapılacak etkinlikler, bilimsel değerlerin kazanılmasında etkili olur.	1	0,4	4	1,6	17	7,0	136	56,0	85	35,0
9	Bakanlığın değer eğitimi konusunda her ders bünyesinde ayrı bir program hazırlaması gerekmektedir.	5	2,1	18	7,4	42	17,3	115	47,3	63	25,9

EK.2 (Devamı)

10	Değer eğitiminde öğrenci motivasyonunu sağlamak oldukça zordur.	18	7,4	79	32,5	87	35,3	47	19,3	12	4,9
11	Değer eğitimi için nasıl bir etkinlik hazırlanması gerektiğini bilmiyorum.	13	5,3	59	24,3	93	38,3	64	26,3	14	5,8
12	Zamanla öğrenciler değer eğitimi etkinliklerinden sıkılabilirler	9	3,7	79	32,5	87	35,8	56	23,0	12	4,9
13	Dersim içerisinde değer eğitime vakit ayıramıyorum.	17	7,0	71	29,2	89	36,6	50	20,6	16	6,6
14	Değer eğitimi konusunda kendimi geliştirmek istiyorum.	4	1,6	6	2,5	32	13,2	130	53,5	71	29,2
15	Çevre konuları ile ilgili yapılacak etkinliklerin, farklı değerlerle ilişkilendirilmesi değer eğitime katkı sağlar.	1	0,4	5	2,1	12	4,9	127	52,3	98	40,3
16	Değer eğitimi konusunda verdiğim eğitimin sonunda nasıl bir ölçme değerlendirme yapacağımı bilmiyorum.	15	6,2	55	22,6	88	36,2	67	27,6	18	7,4
17	Değer eğitimi konusunda bakanlık materyal desteğinde bulunmalıdır.	1	0,4	15	6,2	18	7,4	132	54,3	77	31,7
18	Değer eğitimi konusunda sabırlı olamamaktan kaygılanırım.	21	8,6	97	39,9	51	21,0	62	25,5	12	4,9
19	Değer eğitimi konusunda işlenecek değere göre uzman birinden yardım almak gerekir.(Mesela yardımseverlik konusunda din kültürü ve ahlak bilgisi, empati konusunda rehberlik ve psikolojik danışman).	13	5,3	17	7,0	42	17,3	122	50,2	49	20,2
20	Değer eğitimi konusunda yayınlanan dergi, makale gibi yayınları takip ederim.	13	5,3	70	28,8	98	40,3	51	21,0	11	4,5
21	Bilim insanlarının özveri, sabır, kararlılık vb. değerleri içeren hayat hikayelerinin sunulması değer eğitime katkı sağlar.	1	0,4	15	6,2	18	7,4	132	54,3	77	31,7

EK.2 (Devamı)

22	Milli eğitim bakanlığının değer eğitimi hakkında yaptığı değişiklikleri (vizyon, yönetmelik, öğretim programı vb.) takip ederim	11	4,5	46	18,9	99	40,7	65	26,7	22	9,1
23	Tartışma gerektiren kazanımlara yönelik yapılacak etkinlikler, farklı görüşlere saygı gösterme ve özgürce düşünebilme gibi değerlerin kazanılmasında etkilidir.	2	0,8	3	1,2	17	7,0	145	59,7	76	31,3
24	Değer eğitimi çalışmalarına veliler tepki gösterebilir.	28	11,5	94	38,7	46	18,9	62	25,5	13	5,3
25	Sosyal değerleri içeren (aitlik, sorumluluk vb.) etkinlikleri kapsayan grup çalışmaları değer eğitimine katkı sağlar.	1	0,4	4	1,6	18	7,4	141	58,0	79	32,5
26	Model oluşturmaya yönelik kazanımlarda yapılacak etkinlikler; başarı, öz kontrol, ufku geniş olma gibi değerlerin eğitiminde etkilidir.	-	-	6	2,5	32	13,2	129	53,1	76	31,3

ÖZGEÇMİŞ

İlkay YEŞİLTAS İlk, orta ve lise eğitimini Düzköy’de tamamladı. 2009 yılında Nazım KAYHAN Anadolu Lisesi’nden mezun oldu. 2009 yılında başladığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü’nü 2013 yılında bitirdi. Aynı yıl Giresun’un Yağlıdere ilçesinde Sınır Şehit Süleyman Kul Ortaokulunda fen bilimleri öğretmeni olarak göreve başladı. 2019 yılında Giresun Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Şuan Yağlıdere İmam Hatip Ortaokulunda görev yapmaktadır.