

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS
KİTAPLARINDA 10 KÖK DEĞER BAĞLAMINDA DEĞERLER
EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NADİR ÖZEL

**AMASYA
Ağustos – 2022**

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS
KİTAPLARINDA 10 KÖK DEĞER BAĞLAMINDA DEĞERLER
EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Nadir ÖZEL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Asım ÇOBAN

AMASYA – 2022



Aileme...

TEZ ONAY SAYFASI

Nadir ÖZEL tarafından hazırlanan “İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında 10 Kök Değer Bağlamında Değerler Eğitiminin İncelenmesi” başlıklı proje çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Tezli Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir

Jüri

Danışman

: Prof. Dr. Asım ÇOBAN

Üye

: Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Üye

: Doç. Dr. Hasan BALTACI

İmza

.....

.....

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 31/08/2022

.....

Doç. Dr. Nevzat AYDIN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 31/08/2022

Nadir ÖZEL

İmza

ÖZET

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA 10 KÖK DEĞER BAĞLAMINDA DEĞERLER EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ

Nadir ÖZEL

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans, Ağustos/2022

Danışman: Prof. Dr. Asım ÇOBAN

Bu araştırmada, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Hayat Bilgisi (ilkokul 1., 2. ve 3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) ders kitaplarında yer alan metinlerin, görsellerin/resimlerin ve etkinliklerin değerler yönüyle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yönteminden durum çalışması ile yapılmış ve araştırmaya ait veriler incelenen dört adet ders kitabı aracılığıyla toplanmıştır. Veriler çözümlenirken içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Buna göre, Türk Millî Eğitimi'nin değerlere yaptığı tanımlar esas alınarak kök değerler incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 10 kök değerinin ders kitaplarında yer alma şekli incelenmiştir. Metinlerde, görsellerde/resimlerde ve etkinliklerde yer alan değer görsel veya ifadeleri belirlenmiştir. Elde edilen bu veriler kodlanıp sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, en çok yer alan değer "Sorumluluk ve özdenetim" ve en az yer alan değer ise "dürüstlük, adalet ve sabır" olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, değerler, ders kitapları içinde sınıf düzeyi ve öğrenme alanı kapsamında eşit şekilde yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler: değer eğitimi, hayat bilgisi ders kitapları, sosyal bilgiler ders kitabı

ABSTRACT

EXAMINATION OF VALUES EDUCATION IN THE CONTEXT OF 10 STEM VALUES IN PRIMARY SCHOOL LIFE AND SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS

Nadir ÖZEL

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Basic Education, M.A., August/2022

Supervisor: Prof. Dr. Asım ÇOBAN

This research aims to study the texts, images/pictures and activities in the Life Sciences (for 1st, 2nd and 3rd Grades) and Social Studies (for 4th grade) lessons' textbooks used in the 2021-2022 academic year in terms of values education. The research was conducted via case study technique with the qualitative research method and the data of the research were collected through four textbooks. Content analysis method was used while analysing the data. Accordingly, main values were examined based on the values definitions made by Turkish National Education. The 10 main values aimed to be acquired by the students in the studied textbooks were examined in this research. Visuals or expressions in texts, images/pictures and activities of the values have been determined. The obtained data were coded and categorized. As a result of the research, it was seen that the most repeated values were "Responsibility and self-control" and the least repeated values were "honesty, justice and patience". The results also show that values can be included in the textbooks equally within the scope of class level and learning area.

Keywords: life sciences lesson textbook, social studies lesson textbook, values education,

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç ve Kapsam	1
1.2. Araştırmanın Önemi	1
1.3. Araştırma Soruları	2

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	3
2.1. Değerler	3
2.1.1. Değer Kavramı	3
2.1.2. Temel Değerler	5
2.1.3. Temel Değerlerin Önemi.....	6
2.1.4. Farklı Değer Türleri.....	7
2.1.4.1. Hümanist, İyimser ve Demokratik Değerler	7
2.1.4.2. Sosyal Değerler	7
2.1.5. Değerleri Korumanın Önemi	8
2.1.6. Kurumsal Değer Sistemine Bireysel Uyum.....	9
2.1.7. Değerler Eğitimi	9
2.2. Değerler Öğretimi Yaklaşımları	11
2.2.1. Değerler Hakkında Teoriler	11
2.2.1.1. Psikoanalitik Teori.....	11

2.2.1.2. Bilişsel Teori	12
2.2.2. Değerler Eğitimi Yaklaşımları.....	15
2.2.2.1. Telkin Etme.....	15
2.2.2.2. Değer Analizi	16
2.2.2.3. Değer Açıklama	17
2.2.2.4. Ahlaki İkilem Tartışması.....	17
2.2.2.5. Eylem Öğrenme.....	18
2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi.....	19
2.3.1. Bilimsel Bilginin İnşası	19
2.3.2. Yaşam Bilimleri Bilgisi.....	20
2.3.3. Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerler	22
2.3.4. Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersi Kitabı ve Değerler Eğitimi.....	24

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Veri Toplaması.....	28
3.3. Veri Kaynakları.....	30
3.4. Verilerin toplanması ve Analizi	30

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	32
4.1. Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Kök Değerler	32
4.1.1. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin incelenmesi	32
4.1.2. İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin incelenmesi	36
4.1.3. İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin incelenmesi	41
4.1.4. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin incelenmesi	45

4.2.	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Kök Değerlerin Analizi	50
------	--	----

V. BÖLÜM

5.	TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	52
	KAYNAKÇA	55
	EKLER	61
	ÖZ GEÇMİŞ	62



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Değerler ve Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar	29
Tablo 2. Araştırmaya Konu Olan Ders Kitapları.....	30
Tablo 3. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değerler	32
Tablo 4. İlkokul 1.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler.....	32
Tablo 5. İlkokul 2.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler.....	37
Tablo 6. İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler.....	41
Tablo 7. İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Değerler	45
Tablo 8. İlkokul 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Değerler.....	51



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri	34
Şekil 2. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	34
Şekil 3. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	35
Şekil 4. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri	36
Şekil 5. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	38
Şekil 6. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri	38
Şekil 7. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri	39
Şekil 8. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	40
Şekil 9. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	42
Şekil 10. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri	43
Şekil 11. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri	44
Şekil 12. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	44
Şekil 13. Kökdeğer2_Dostluk değeri	46
Şekil 14. Kökdeğer7_Sevgi değeri	46
Şekil 15. Kökdeğer9_Vatanseverlik değeri.....	47
Şekil 16. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri	48
Şekil 17. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	49
Şekil 18. Kökdeğer4_Özdenetim değeri.....	50
Şekil 19. Değerlerin sınıflara göre dağılım	51
Şekil 20. Sınıf düzeylerine göre değerler.....	51

KISALTMALAR DİZİNİ

HBÖP	: Hayat Bilgisi Öğretim Programı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
İHBDK1	: İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı
İHBDK2	: İlkokul Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı
İHBDK3	: İlkokul Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı
İSBDK4	: İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi ve araştırma soruları hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Amaç ve Kapsam

Hayat bilgisi dersi, öğrenciye hayatı öğreten, yani onları hayata hazırlayan bir derstir. Değerlerin öğrencilere en yoğun şekilde verilmeye çalışıldığı derslerin başında gelmektedir. Hayat bilgisi, bireyi hayatı boyunca karşılaşacağı farklı sorunlara en uygun çözümü ortaya çıkarabilmesi için hayata hazırlamakta, ona hayatta karşılaştığı olaylardan ne gibi dersler çıkarması gerektiğini, sosyal bir insan olarak görev ve sorumluluklarını öğretmektedir. Hayat bilgisi dersi, sosyal, doğal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin birleşiminden oluştuğu için, hayatın tüm alanlarının özelliklerini yansıtabilir ve bu nedenle hayattaki her şeyi içerebilir (Akınoğlu, 2002, s. 8). Değerler eğitimi hayat bilgisi dersinden ayrılamayan ve koordineli bir şekilde devam etmesi gereken bir eğitimidir. Bu nedenle hayat bilgisi dersinde kullanılan kitaplarda değerlerden hangi şekillerde ve ne sıklıkla bahsedildiği araştırılmaya değer ve önemlidir.

Bu araştırmada, ders kitabı olarak kabul edilen ilkokul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kök değerlerin nasıl ve ne düzeyde yer aldığını incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Toplumlarda kişileri doğruya ve güzele yönelten değerlerimiz çocuklara küçük yaşlardan itibaren anlatılmalı, aktarılmalı ve öğretilmelidir. Değerlerimizin karakterimizi etkilemesi süreç içindedir. Bu süreçte okullar, öğretmenler ve müfredat belirleyicidir. Müfredatta yer alan değerlerin ders kitaplarında yeterince yer alıp almadığı düşüncesi bu konuyu araştırmaya sevk etmektedir. Bu açıdan öğrencilerin öğretim aşamalarında her an ulaşabilecekleri kaynaklardan birisi ders kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi önem arz etmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim döneminden itibaren kullanılmaya başlanılan ders kitaplarında kök değerlerin nasıl verildiği ve hangi seviyede gösterildiğini

ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın literatüre katkısının öğrencileri hayata hazırlayan derslere ait olduğu düşünülmektedir. hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi değerler eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

1.3. Araştırma Soruları

Hayat Bilgisi (İlkokul 1, 2, 3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) ders kitaplarında 10 kök değer (Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik ve Yardımseverlik) yer alma durumu nedir?

Hayat Bilgisi (İlkokul 1, 2, 3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) ders kitaplarında en çok ve en az hangi değerlere yer verilmiştir?



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, değer kavramı, türleri, değer eğitimi ve yaklaşımları hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Değerler

Değerlerin tanımında, doğru ve yanlışın ne olup olmadığı ve hayatta neyin önemli olduğuna dair inançlardır. Bir topluluğun sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini içeren maddi ve manevi unsurların bütünüdür (TDK, 2022).

2.1.1. Değer Kavramı

Değer kavramını genişletirken, başlangıçta tekil değerler ile çoğul değerler arasında temel ve önemli bir fark vardır. Değer, bireyin bir nesneye veya sonuca, yani kişinin ödemeye verdiği değere yüklediği şeydir (Soltekin, 2019). Bu alıntı, değerın bir ürünle ve fiyatla ilgili olduğunu gösterir. Değer, ürünlerle ilgili değerlendirmelerle ilgilidir ve geleneksel olarak nesnel niteliktedir. Bu görüşün bir örneği Yalın Üretim'de bulunabilir, değerin müşteri tarafından her durumda tanımlandığı gibi, müşteriye doğru zamanda ve uygun fiyata sağlanan bir yetenek olduğunu belirtmektedir (Aydın, 2015). Öte yandan değerler, yaşadığımız ilkelerdir veya değerlerin bizim bireysel kutsal kitaplarımız veya dünyayı gördüğümüz paradigma olduğu söylenebilir. Bireylerin temel inançları, ahlakları ve idealleridir ve toplumdaki tutum ve davranışlara yansır. Bütün insan faaliyetlerinin temelinde değerler vardır, bazı şeylerin olması gerektiği inancı ve bir davranışın ahlaki olarak doğru olup olmadığı kararın arkasında yatan değerler tarafından belirlenir (Kızılar, 2004). Değerler doğası gereği öznelir çünkü bireyler tarafından yapılan yargıları çerçevelerler. Başka bir deyişle, değerler yalan söylemek değerlerime aykırıdır gibi kişisel yönergelerdir, değer ise bir ürün ve varlıklarıyla ilgilidir ve genellikle yeni bir cep telefonu çok değerlidir gibi parasal ilişkilerle bağlantılıdır.

Değerlerle ilgili birkaç yapı mevcuttur ve bu kavramları ayırt etmek ve bunları değerlerle ilişkilendirmek önemlidir. Bu, değerler kavramının daha kolay anlaşılmasını sağlamalı ve daha sonra inşaat projelerinde değerlerin nasıl kullanılabileceğini görmeye yardımcı olmalıdır.

Yukarıda yazıldığı gibi değerler, kişinin doğru/yanlış, iyi/kötü vb. algısına ilişkin kişisel kılavuzlardır. Bir bireyin sahip olduğu değerler veya bir organizasyonun ortak değerleri, bir bireyin gerçek davranışını belirler. Değerlere dayalı fiili davranışla bağlantılı olarak ahlak, davranışın değerleri ne kadar iyi yansıttığının bir göstergesidir. Böylece ahlak, kişilerin kendi değerlerine göre hareket ettikleri bir “ölçü” haline gelir (Kızıler, 2004). Dolayısıyla ahlaklı bir insan, değerlerinin ne olduğunu bilen ve bunlarla doğrudan çalışma niyetinde olmayan bir kişidir.

Etik, harici bir iş bakış açısından doğru ve yanlışın incelenmesidir. Etik, çevredeki toplumun doğru davranış olarak tanımladığı şeydir. Bu nedenle etik bir davranış, toplumdaki etik kodların varlığından dolayı genellikle kasıtlı bir eylemdir. Ahlaki ve etik, gerçek eylemlerle ilgilidir (Mahmutoğlu, 2007). İnanç ise gerçek eylemle değil, bireysel düşünceyle ilgilidir. İnanç, önermesel bir tutum biçimini alan temsili bir zihinsel durumdur. Bu, pratik olarak belirlenemese bile, doğru veya yanlış olduğu varsayılan gerçeklik hakkında bir iddia, iddia veya beklenti olduğu için önerme olarak kabul edilir (Ok, 2004).

Tutum, kişinin belirli bir nesneye, olaya, eyleme, kişiye vb. yönelik kişisel inancının ifadesidir. Son olarak, ideoloji, az çok kurumsallaşmış veya başkalarıyla paylaşılan inanç ve tutumların bir organizasyonudur - doğası gereği dini, politik veya felsefidir (Arslan, 2009). Son 25 yılda örgüt kültürü kavramı, insan sistemlerini anlamının bir yolu olarak geniş bir kabul görmüştür. Açık sistem perspektifinden, örgüt kültürünün her yönü, sistemi ve alt sistemlerini etkileyen önemli bir çevresel koşul olarak görülebilir. Edgar Schein kavramı, grubun dış adaptasyon ve içsel entegrasyon problemini çözerken öğrendiği, geçerli sayılacak kadar iyi çalışan ve dolayısıyla yeni üyelere şu şekilde öğretilecek ortak temel varsayımlar modeli olarak tanımlar (Taşcıoğlu, 2007). Gruplar zaman içinde geliştikçe, iki temel zorlukla karşı karşıya kalırlar. Bireyleri etkili bir bütüne entegre etmek ve hayatta kalmak için dış çevreye etkili bir şekilde uyum sağlamaktır. Teoride, güçlü bir kültür, organizasyonun çoğu üyesi tarafından benimsenen tutarlı bir inançlar, değerler, varsayımlar ve uygulamalar dizisi olarak kavramsallaştırılır. Değerler önemsenirse bir kültürün temeli olabilir ve örgütsel taraflar ortak değerler etrafında toplanırsa güçlü bir birlik olur ve büyük sonuçlar elde edilebilir (Şimşek, Örgüt Kültürü: Kuramsal Bir Bakış, 2010).

Özetlemek gerekirse, iki farklı değer paradigması mevcuttur:

- ❖ Ürünlerle ve işlev, fayda, piyasa değeri, fiyat gibi ilişkili özelliklerle ilgili değer.
- ❖ İnsanın doğru/yanlış ve iyi/kötü algısı ile ilgili değerler. Bu değerler, bireylerin davranışlarına ve başkalarının davranışlarına ilişkin algımıza bilinçsizce rehberlik eder.

Değerler farklı türlerdedir ve geniş bir yoğunluk aralığına sahiptir. Bireyler, belirli değerleri diğerlerinden daha fazla veya önemli olarak görürler. Çevreciler ve sanayiciler bazı değerlerin önemi konusunda farklılık göstermektedir. Bir kişi için dürüstlük ne olursa olsun kritik olabilir, ancak bir başkası için dürüst olmayı seçmesi başka kimin bilebileceğine bağlı olabilir (Kıral Uçar, 2020).

Değer türlerinde Tip I değerler, hem bireysel hem de liderlik düzeyinde derin etkileri olan davranışlara ve sonuçlara dönüşür. Ortak iyiliği ilerletebilirler veya insanın insanlık dışılığını insana gösterebilirler. Rahibe Teresa birincisine, Adolph Hitler ikincisine bir örnektir. İlişkilerde değerler önemlidir (Barutcugil, 2022). Değerler önemsenirse bir kültürün temeli olabilir. Hem bireysel hem de örgütsel taraflar ortak değerler etrafında toplanırsa güçlü bir birlik olur.

2.1.2. Temel Değerler

Değerlerin tanımında, doğru ve yanlışın ne olup olmadığı ve hayatta neyin önemli olduğuna dair inançlardır. Bir topluluğun sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini içeren maddi ve manevi unsurların bütünüdür (TDK, 2022). Schein, değerleri temel varsayımlar olarak tanımlar, çünkü bunlar grup üyeleri tarafından verili olarak kabul edilir ve tartışılmaz olarak kabul edilir. Bununla birlikte, değerler tartışmaya açık olabilir ve insanlar bu değerler üzerinde hemfikir olmayabilirler. Temel varsayımlar o kadar doğal karşılanır ki, bunlara sahip olmayan biri “yabancı” veya “çılgın” olarak görülür ve otomatik olarak reddedilir şeklinde ifade etmektedir (Schein, 2004, s. 25).

Hytter’e (2006, s. 30) göre, bir dizi değer, varsayım ve inanç, organizasyon gelişiminin ayrılmaz bir parçasını oluşturmakta, alanın amaçlarını ve yöntemlerini şekillendirmekte ve diğer iyileştirme stratejileri için organizasyon gelişimini ayırt etmektedir. Aslında, bu inanç ve değerlerin çoğu, alanın geliştirilmesinde erken formüle edilmiş olmalıdır ve alanın kendisi geliştikçe gelişmeye devam ederler. Bu değerler ve varsayımlar, davranış bilimciler tarafından yapılan araştırma ve teoriden ya da uygulamacı yöneticilerin deneyimlerinden ve gözlemlerinden geliştirilebilir. Yazıcı (2014), s. 210), değerlerin inançlar olduğunu ve neyin arzu edilir ya da iyi, neyin istenmeyen ya da kötü olduğuna dair inançlar olarak tanımlandıklarını belirtmektedir. Nitekim, inançlar ve varsayımlar kadar değerler de insanlara çevrelerindeki dünyayı anlamaya çalışırken yapı ve istikrar sağlamaktadır.

Özmete ve Algan (2020, s. 358), değer, belirli bir davranış tarzının veya varoluş amacının bireysel veya toplum olarak zıt veya zıt bir davranış tarzına veya varoluşun son durumuna tercih edildiğine dair kalıcı bir inanç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca değerlerin

organizasyonda başarı standartlarını belirlemekte ve çalışanlar için “başarıyı” tanımlamaktadır.

- ❖ Bir şeyi temsil ederler(işin nasıl yürütüleceği açık ve nettir).
- ❖ Yönetimlerin rolü (değerlerin dış çevre ile tutarlı hale getirilmesi ve kuruluş içinde iletilmesi için şekillendirilmesine çok dikkat edilir).
- ❖ Değerler iyi bilinir ve organizasyonun tüm üyeleri arasında paylaşılır.

Ayrıca, temel değerlerin, onları elinde tutanlar için bir organizasyonun temel karakterini tanımladığı ifade edilmektedir. Bir şirketin sloganı ile değerleri arasındaki fark, değerlerin, kuruluş üyelerinin derinden inandığı bir şeyi yakalamasıdır. Bir şirketin bu temel değerleri, kuruluş felsefesinin özünü oluşturur. Belirtilen temel değerler, organizasyonun çalışması hakkında bir dizi inanç içeren karmaşık bir sistemin sadece görünen kısmıdır. Ancak değerlerin yaşatılabilmesi için yaşanması gerekir (Hyttter, 2006, s. 31).

Organizasyondaki davranışlarla ilgili bir dizi anahtar değer, bir organizasyonun üyeleri tarafından paylaşıldığında, merkezi bir değer sisteminin var olduğu söylenebilir. Üyeler tarafından geniş çapta ve yoğun bir şekilde paylaşılan temel değerler “güçlü” değerler olarak kabul edilir (Halis & Naktiyok, 1995, s. 120). Bir değer sistemi, bir uygulama veya davranış kodu olarak da görülebilir. Doğuştan gelen çatışmalar çok kültürlü bir durum, güçlü bir merkezi değer sistemi tarafından azaltılabilir, çünkü büyük, merkezi olmayan kuruluşlar birden fazla değer sistemine sahip olabilir (Aygün, 2019, s. 23). Bundan dolayı temel değerler önemlidir. Onları elinde tutanlar için bir organizasyonun temel karakterini oluşturabilir.

2.1.3. Temel Değerlerin Önemi

Kültürü tanımlamada kilit bir unsur, bir organizasyonun değer sistemine bakmaktır. Değerler, çalışanlara günlük yaşamlarında rehberlik eder ve şirketlerin genellikle çalışanlarının kuruluşun değerlerini tanımladığı, benimsediği ve buna göre hareket ettiği için başarılı olduğu belirtilmektedir (Şimşek, 2010). Temel değerlerin organizasyon kültürünün temel bir unsuru olduğunu ve bir organizasyonel değer sistemi oluşturmaktadır (Demir, 2007). Ayrıca, temel değerler yaklaşımı kültürel yapıdan bağımsızdır ve bu nedenle açıklayıcı bir sistem olarak faydalıdır. Örgütsel değer sistemi, yalnızca bir örgüt kültürünü tanımlamanın bir yolu olarak görülmemelidir, aynı zamanda örgütsel olguların anlaşılmasına benzersiz bir anlam ve bakış açısı sunabilir (Şimşek, 2010).

İlk araştırmalar, örgüt kültürüne bakarken temel olarak liderlik tarzı, örgütsel yapı, ödül sistemi ve karar verme süreçlerine odaklanmıştır. Temel değerlerin önemi az çok

ihmal edilmiştir. Bireysel değerler, bir kişinin niyetlerini ve eylemlerini yönlendirir ve benzer şekilde, örgütsel hedefler, politikalar ve stratejiler, örgütsel değer sisteminden gelen yönergelerden sonra belirlenir. Böylece, “değerlerin doğası, kültürün örgütsel etkililik üzerindeki etkisinde çok önemli bir faktördür” (Aydınlı, 2003). Hedefler ve stratejiler mevcut değerler tarafından desteklenirse, kültür önemli bir varlık haline gelecektir. Öte yandan, yanlış değerler, kültürü bir etkinlik kaynağı olmak yerine büyük bir zorlama şeklinde olumsuzlaştırabilir (Eren, 2005).

Ancak araştırmacılara göre, örgütler için bir zorluk, temel değerleri ifade etmenin çoğu zaman kolay olmamasıdır (Doğan & Karataş, 2012). Aslında, insanların söylemedikleri veya ifade etmekte zorlandıkları şeylerin, yaptıkları kadar önemli olabileceği önemli bir durum olduğunu ifade edilmektedir. Bu ise vizyon eksikliğidir.

2.1.4. Farklı Değer Türleri

2.1.4.1. Hümanist, İyimser ve Demokratik Değerler

Değerler genellikle daha spesifik sembolik çekiciliklerle elde edilemeyen belirsiz ve duygusal olarak zengin bir düzeyde endekslenir veya referans verilir (Çetin & Balanuye, 2015). Değerler duygu yüküdür. Gerçekten de birçok kuruluş, “aile dostu”, “çevre dostu” veya “çocuk bilincine sahip” gibi şeylere atıfta bulunarak izleyicilerinde veya paydaşlarında sıcak duygular uyandırmaktadır. Ayrıca, bazı değer ifadeleri, sorunları yatıştırma ve inkâr etme aracı olarak işlev görmektedir (Zengin, 2017).

Değerler hümanist, iyimser ve demokratik olma eğilimindedir. İnsancıl değerler bireyin önemini belirtir: tüm kişiye saygı duymak, insanlara saygılı ve onurlu davranmak, herkesin içsel bir değere sahip olduğunu varsaymak, tüm insanları büyüme ve gelişme potansiyeline sahip olarak görmektir. İyimser değerler, insanların temelde iyi olduğunu, insan ilişkilerinde ilerlemenin mümkün ve arzu edilir olduğunu ve rasyonalitenin, aklın ve iyi niyetin ilerleme için araçlar olduğunu ilan eder (Çırak, 2019). Demokratik değerler, bireyin kutsallığını, insanların gücün keyfi kötüye kullanımından özgür olma hakkını, herkes için adil ve eşit muamelenin önemini ve hukukun üstünlüğü ve yasal süreç yoluyla adalet ihtiyacını ortaya koyar.

2.1.4.2. Sosyal Değerler

Bununla birlikte, değerler ahlakın temel ilkeleri olarak görülebilir. Ahlak, neyin doğru neyin yanlış olduğu ve neyin önemli olduğuna dair kişisel yargı olmasına rağmen, toplumsal olarak inşa edildiğinden ve dolayısıyla toplumsal olarak yargılandığından değerlerden farklıdır (Uysal, 2003). Öte yandan, değerler daha kişiseldir ve karakter ve

davranışı belirler. Değerler, insanların örgütte yaptıklarını neden yaptıkları sorusuna yanıt verir (Schein, 2004, s. 340).

Bir kuruluştaki değerlerin önemli bir kaynağı, özellikle paylaşıldıkları zaman, sosyal beklentiler olabilir. Bu nedenle sosyal değerler, davranışın öncüleri olarak araçsal inançları tamamlayan normatif inançlar olarak görülebilir. Değerler, kurulduklarında bir tür çerçeve oluşturan içselleştirilmiş normatif inançlar olarak da görülebilir. Eylemlerin sonuçları olarak ödül ve cezaların etkisinden bağımsız olarak, davranışa yerleşik normatif kılavuzlar olarak hareket ederler. Temel değerler normlar haline gelir ve bir örgütün üyelerini davranışta tek biçimliliğe doğru yönlendirir (Şimşek, 2010).

Sosyal değerler, daha çok etik ve estetikle ilgilenen, test edilemeyen değerler için geçerlidir. Grup üyeleri, örneğin bu değerlerin grubun işleyişine ilişkin belirsizliği azalttığını ve çalışmaya devam ettikçe tartışılmaz varsayımlara dönüştürüleceğini öğrenir. Bunlar daha sonra ifade edilmiş inançlar, normlar ve davranış kuralları olarak fark edilebilir (Ayhan, 2021). Diğer bir tanım ise, normların daha spesifik ve açık davranışsal beklentiler olarak görülmesi anlamında değerlerin normlardan daha geniş olmasıdır (Kahraman, 2015). Sosyal değerler, davranışlarda ortaya çıkar ve alışkanlık halini alır. Değerler, içselleştirildikçe normatif inançlar görülebilir. Davranışa yerleşik normatif kılavuzlar olarak hareket ederler.

2.1.5. Değerleri Korumanın Önemi

Çoğu şirket, değişikliklerin sıklıkla meydana geldiği çalkantılı ortamlarda gelişmektedir. Bir kuruluşa dışarıdan gelenler kaçınılmaz olarak rahatsızlık yaratır ve kültürel varsayımları birbiriyle çatışır hale getirmektedir. Ancak Schein, alt kültürlerin yenilikçi olmalarına rağmen daha geniş kurumsal kültürü değiştirebileceğinin veya yeniden gözden geçirebileceğinin bir garantisi olmadığını savunulmaktadır. Alt kültürler, temel varsayımların çürütülmesine yardımcı olur, ancak herhangi bir kriz duygusu veya yeterli kaygı yoksa, çekirdek kültür yaratılan yeniliklerden etkilenmeyecektir. Bir değer sistemini sürdürme sürecinde üç ana işlev vardır (Schein, 2004, s. 310):

1. Kurumun kültürüne uyum sağlama eğiliminde olan gelecekteki yeni üyelerin belirlenmesidir. Buradaki hayati faktörler işe alım ve seçimidir.
2. Kurumsal temel değerlerin yeni üyelere iletilmesidir. Burada düşünülmesi gereken önemli bir husus, örgütsel sosyalleşmedir.
3. Ritüeller ve ritüeller tarafından yönetilen mevcut değer sisteminin desteklenmesi ve yenilenmesidir.

Örgütün temel değerlerinin kaynağı ve odağı, işe alım ve seçim, örgütsel sosyalleşme ve ayinler ve ritüeller gibi müdahale faktörlerinin biçimini etkilemektedir.

2.1.6. Kurumsal Değer Sistemine Bireysel Uyum

Bireyler, belirli bir değer sisteminin altında yatan temel değerleri elde etmenin farklı yollarına sahiptir. Bireylerin bir organizasyonun temel değerlerini kavrama eğilimlerinin belirlenmesinde çok önemli olan iki faktör belirlemiştir. İlk olarak, bireylerin önemli kişisel katılımlarının olduğu tüm sosyal durumlarda sadakat ve görevle meşgul olmak için ahlaki bir yükümlülüğe sahip olduklarına inanılmalıdır (Çelikkaya & Seyhan, 2016). Bunlar, genelleştirilmiş sadakat ve görev değerleri olarak görülebilir ve esas olarak sosyalleşme süreçleri tarafından belirlenir ve örgütsel etkilerden etkilenmez. Bireylerin bu genelleştirilmiş değerlerin oldukça farkında olmaları durumunda yerleşik bir kültüre uyum sağlamaları daha kolaydır. İkinci olarak, her potansiyel üyenin temel değerleri ile temel örgütsel değerler arasındaki benzerlik derecesi bulunmaktadır. Uyum derecesi yüksek olduğunda, bireylerin örgütsel değer sistemine uyum sağlamaları daha olasıdır. Birlikte, bu iki belirleyici, belirli bir kültüre uyum sağlama yetenekleri söz konusu olduğunda, müstakbel organizasyon üyeleri için bir model oluşturabilir (Çiçek, Evcimen , & Biçer, 2018). Bu türleri müdahalelerin üç biçimine bakıldığında kullanılacak dört sınıfa ayırmıştır; işe alma ve seçme, örgütsel sosyalleşme ve ayinler ve ritüellerdir.

2.1.7. Değerler Eğitimi

Aristoteles, iyi karakteri “diğer insanlarla ve kendi kendisiyle ilgili olarak doğru davranış-doğru davranış yaşamı” olarak tanımlamıştır. Aristoteles ve Konfüçyüs’ün “her bir çocuğumuzun nasıl bir insan olmasını istiyoruz ve onları nasıl bu şekilde yetiştirip eğitebiliriz” sorusunun, bir toplumun ahlakı ve karakter eğitimi ile bağlantılı bulunmuştur. Özellikle Aristoteles, iyi karakter alışkanlıklarını kazanmaları için bireylere değerlerin aşılmasının önemini vurgulamıştır (Senemoğlu, 2013). Yıllar önce Rousseau, ahlaki eğitimden, çocukların günahsız doğdukları ve doğaları gereği iyi oldukları şeklinde bahsetmiştir; dolayısıyla doğru eğitim verilirse geleceğe bozulmamış bir karakterle ulaşacaktır (Tüfenkçi & Çetin, 2017). Rousseau'nun fikirlerinden doğrudan etkilenen Pestalozzi, çocukların doğuştan iyi olduğunu ve eğitimin çocuğun sosyal yeterliliğini geliştirmek için bir araç olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca anne-çocuk ilişkisinin çocukların ahlaki gelişiminin temeli olduğu için öğretmen-çocuk ilişkisine model olması gerektiğini iddia etmiştir.

Yirminci yüzyılın başlarında karakter eğitimi programı bazı okullarda farklı şekillerde uygulanmış, ancak yirminci yüzyılın sonlarına doğru karakter eğitiminin uygulanması konusunda yeniden bir tartışma ortaya çıkmıştır. Çeşitli eğitimciler karakter eğitiminin ezberlenmesi ve çocuklara anlatılması gerektiğini savunmuştur. Ancak, diğerleri ahlaki değerlerin kazanılması için ek bir müfredat ihtiyacına odaklanmıştır. 1960'larda Değer Açıklama yaklaşımı öğrencilerin değerler hakkında çıkarımlar yaptıkları ve kendi değerlerini tanımladıkları bireysel bir gelişime dayalı olarak geliştirilmiştir (Yılmaz, 2021).

Halihazırda çoğu ülkede değerler eğitimi programları farklı temellere ve uygulamalara sahiptir. Örneğin Çin'de değerler eğitimi için "doğal" terimi kullanılır ve onların doğal eğitimi okul öncesi dönemde başlar. Yol gösterici kurallar "Beş Sevgi" de somutlaştırılmıştır; Anavatan Sevgisi, Halk Sevgisi, Bilim Sevgisi, Bedensel Emek Sevgisi ve Kolektif Mülkiyet Sevgisi ve öğretmenlerden, sevginin beş türü ilkesini tüm çocuklara uygulama konusunda yardımcı olmaları beklenir. Birleşik Krallık'ta, çoğulcu bir toplumda yaşayabilen, saygılı ve sorumlu bireyler yetiştirmek amacıyla 1995 yılında bir değerler eğitimi konseyi kurulmuştur. Benzer şekilde Amerika'da eyaletlerin çoğunun değerler eğitimi ile ilgili kendi mevzuatı vardır ve 37 eyalet bu eğitim için devletten fon almaktadır (Chapman & Campbell, 2008).

Ayrıca mevzuatın çoğu, değerler eğitimine dahil edilmesi zorunlu veya tavsiye edilen madde veya konuları içermektedir. Türkiye'de değerler eğitimi ancak 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın il yönetimine gönderdiği genelge ile başlamıştır. Her yönetim kendi değerler eğitim programını hazırlamış ve okullara "değerlere yolculuk" başlığı altında gönderilmiştir (Cihan, 2014).

Açıktır ki, değerleri sonraki nesillere aktarmanın gerekliliklerinden biri de bir eğitim sürecinin varlığıdır. Değerler konusunda dünya genelinde farklı görüş ve uygulamalar olsa da değerler eğitiminin eğitimin temel dayanaklarından biri olduğu konusunda ortak bir görüş vardır. Günümüzde hızlı teknolojik değişim ve gelişmelere bağlı olarak teknolojik gelişmeler değerlerin yozlaşmasına neden olabileceğinden toplumsal değerler genç nesillere istenilen etkiyle öğretilmemektedir (Neslitürk, 2013).

Ancak, dengeli bir yaşam ve toplumun sürdürülmesinde değerler eğitiminin önemli bir rolü vardır. Değerler eğitimi, (a) yaşam için değerler, (b) öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak, (c) bireysel gelişim, (d) sosyal uyum için çok önemlidir.

Ekşi'ye (2003) göre, karakter eğitimi, öğrencilere sorumluluklarını uygulama ve rasyonel seçimler yapma fırsatı sağlayan bilgi ve becerilerin gelişimi olarak tanımlanmaktadır. Karakter eğitimine, okulların, gençleri etik, sorumlu ve iyi bir insan olarak modelleyerek ve öğreterek herkesin beslediği evrensel değerleri teşvik etme amacına hizmet ettiği ulusal bir hareket olarak atıfta bulunarak odaklanılmalıdır.

Bu sorumluluğu eğitim ve devlet kurumlarının uluslararası çabalarına bağlıdır. Öğrencileri sorumluluk, önemseme, adalet, dürüstlük, kendine ve başkalarına saygı gibi etik değerlerle donatmanın bu kuruluşların sorumluluğu olduğu vurgulanmaktadır.

2.2. Değerler Öğretimi Yaklaşımları

2.2.1. Değerler Hakkında Teoriler

Eğitimde karakter, ahlak ve değerler eğitimi kelimeleri birbirinin yerine kullanılmaktadır; ancak bu terimler bağımsız değil, ilişkilidir. Berkowitz (2002), bu üç kelimenin benzer anlamlara sahip olduğunu ancak coğrafya, ideoloji ve tarihsel perspektiflere göre farklı kelimelerin kullanıldığını açıklamıştır. Bu bölümde değerleri, ahlaki veya karakter gelişimini etkileyen teoriler açıklanmıştır. Buna bağlı olarak ahlaki gelişim ile kazanılan temel toplumsal değerler için ve ilgili literatürde en çok “ahlak eğitimi” terimi kullanılmıştır. Çocukların ahlak duygusunu nasıl geliştirdiklerini anlamamıza katkıda bulunan beş ana teori açıklanmaktadır. Bunlar psikanalitik, davranışsal, sosyal öğrenme, alan ve bilişsel teorilerdir..

2.2.1.1. Psikoanalitik Teori

Bu kuramın kurucusu, kişilik araştırmalarında etkili bir figür olan Freud'dur. Kişiliği id, ego ve süperegö şeklinde üç seviyeye ayırmaktadır. İd düzeyi, bireyin vücudun ihtiyaçlarının tatmini ile ilgilidir ve kişiliğin bilinçdışı kısmının düşünme sürecinin birincil sürecidir. Herhangi bir fiziksel veya sosyal kısıtlama olmaksızın kişisel arzuların tatminini tanımlayan haz ilkesine dayanmaktadır. Ego, bedensel ihtiyaçları erteleyerek veya yönlendirerek kimliği destekleyen kişiliğin bilinçli kısmıdır. Eylemleri, id dürtülerini kontrol eden gerçeklik ilkesine dayanmaktadır. Süperegö ahlaki zorunluluklarla ilgilidir ve toplumun özellikle de ebeveynlerin değer ve standartlarını temsil eder, yapabileceklerimiz ve yapamayacaklarımız konusunda daha fazla kısıtlama getirmektedir (Schultz & Schultz, 2005).

Freud'a göre ahlaki gelişim, süperegönün gelişimine paraleldir ve yaklaşık 5-6 yaşlarında ebeveynlerin kurallarıyla şekillenen kişiliğin ahlaki yönüdür. Yetişkinlerle etkileşim sonucunda süperegö gelişir ve ahlak kurallarının uygun olup olmadığını belirler (Hatunoğlu, Halmatov, & Hatunoğlu, 2012). Çocuklar bu ahlaki kuralları içselleştirir ve bu süreç boyunca kendilerine ahlaki kurallar oluştururlar. Ahlaki gelişimin temeline genellikle beş yaşında ulaşılır ve kişiliğin bilinçli kısmı ahlaki değerler kaynağını elinde tutmaktadır (Çagdas & Seğer, 2002).

Erikson, Freud'un ahlaki zorunluluklarına ek bir hipotez geliştirmiştir. Ahlaki gelişimin 5 yaşında tamamlanmadığını, ancak gelişimin yetişkinliğin ilk yıllarına kadar devam ettiğini savunmaktadır. Erikson'un teorisi sekiz aşamadan oluşur ve “girişime karşı suçluluk” aşamasında (3 ila 5 yaş) sosyal ve ahlaki değerlerin iletilildiğini ve “kimliğe karşı rol karmaşası” aşamasında (12-18-18) olduğunu iddia etmekte ve çocuklar bazı ahlaki çatışmalar yaşarlar ve bunları 3-5 yaşlarında gelişen bilinçlerine göre yorumlarlar (Topses, 2003). Çocuklar bu ahlaki kuralları içselleştirerek kendilerine ahlaki kurallar koyarlar.

2.2.1.2. Bilişsel Teori

Bilişsel gelişim teorisyenleri, ahlaki akıl yürütmeyi ve ahlaki yargıyı, bireyin anlam inşası yoluyla incelemiştir. Ayrıca çocuklar büyüdükçe ahlaki yargının nasıl değiştiğini ve bu değişiklikleri hangi faktörlerin etkilediğini, neyin doğru neyin yanlış olduğuna nasıl karar verdiklerini ve ahlaki kurallar, değerler, haklar ve roller hakkında ne düşündüklerini araştırırlar (Gander & Gardiner, 2004). Bilişsel teorisyenler, bilişsel gelişime benzer şekilde ahlaki gelişimin de sıralı bir düzeni olduğunu; yani ahlaki yargı ve ahlaki muhakeme, farklı yaşlarda ortaya çıkan niteliksel olarak farklı bir dizi aşamada gelişir (Erden & Akman, 2003).

Bu teorilerin temel taşları olan Piaget'nin ahlak teorisi ve Kohlberg'in ahlaki aşama gelişimi yer almaktadır.

Piaget'nin Ahlaki Gelişimi; Jean Piaget, çocukların ahlaki düşüncesinin nasıl oluştuğunu inceleyen tanınmış bilişsel teorisyenlerden olup ve çocukların ahlakı ile ilgili çalışması 1932'de yayınlanmıştır. Teorisini, çocukların hikayeleri yorumlamalarını analiz ettiği, çocukların oyunlarını gözlemlediği ve oluşturduğu senaryolarla ilgili sorular sorduğu bir dizi çalışma tasarlayarak ortaya atmıştır (Senemoğlu, 2013). Piaget, “çocukların ahlaki duygularının, gelişen bilişsel yapıları ile giderek genişleyen sosyal deneyimler arasındaki etkileşimden kaynaklandığını” iddia etmiştir. Çocuklukta ahlaki gelişimin Heteronomi ve Özerklik diye iki aşaması olduğunu öne sürmüştür. Piaget'e göre 3 ve 4 yaşlarına kadar doğru ve yanlışa dayalı ahlaki kurallar anlayışı yoktur, bu yaştan önceki çocuklar premolar olarak nitelendirilmektedir. Yaklaşık 4 ila 6 yaşlarında çocuklar, çevrelerinde maruz kaldıkları ahlaki kuralların ne anlama geldiğini bilmeden taklit ederler. Arzularına ve fantezilerine göre davranırlar, ardından ahlaki akıl yürütmeleri başlar (Erden & Akman, 2003).

Piaget'in kuramında yaklaşık olarak 7-11 yaşları arasında başlayan ilk aşama, ahlaki gerçekçilik, heteronom ahlak veya kısıtlama ahlakı olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamadaki çocuklar deneyimsizdir ve ebeveynlerinin ahlaki değerlerini sorgulamadan kabul ederler. Piaget, çocuklar için davranışın arkasındaki nedenlerin dikkate

alınmadığını; dolayısıyla bu mantık çocukları kuralların değişmez, sabit ve uyulması gerektiğine inandırır (Gander ve Gardiner, 2004); bu nedenle kurallara uymayan birey cezalandırılmalıdır (Senemoğlu, 2013). Bu yaş grubundaki çocuklar, davranışları kesinlikle doğru ya da yanlış olarak yargılama ve herkesin kendisi gibi düşündüğünü varsayma eğilimindedir. 7-11 yaş arası çocukların öğretmenleri, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda karar vermeyi tartışmaları için fırsatlar sağlamalıdır (Topses, 2003).

Yaklaşık 11 yaşında çocuklar, Piaget'nin otonom ahlak, ahlaki görecelik veya karşılıklılık ahlaki olarak adlandırılan ikinci aşamaya girerler. Bu dönemde çocukların sosyal yaşamları uzar ve akranlarıyla daha fazla etkileşime girmeye ve işbirliği yapmaya başlarlar (Senemoğlu, 2013). Bu etkileşim ile çocukların ahlaki muhakeme bakış açısı değişmeye başlar ve ahlaki kural ve normların gerektiği gibi değiştirilebileceği fikrini kabul ederler (Hammond, 2014). Bu aşamada çocuklar davranışın altında yatan nedenleri dikkate alarak davranışın amacını ve kuralların neden ihlal edildiğini eleştirmeye başlarlar (Senemoğlu, 2013). Ahlaki yargının daha fazla esneklik gösterdiği ve bireyin eyleminin koşullarını ve oyuncunun bakış açısını, duygularını ve duygularını dikkate aldığı görülmektedir. Bu aşamada öğretmenin rolü, öğrencilerine nasıl karar vereceklerini keşfetmeleri ve sorumlu bir kişi olmaları için fırsatlar sağlamaktır (Gander & Gardiner, 2004).

Kohlberg'in Ahlaki Gelişimi; Kohlberg tarafından oluşturulan ahlaki gelişim aşamaları teorisi, Piaget'nin bilişsel teorisinden etkilenmiştir. Piaget gibi Kohlberg de çocukların ve yetişkinlerin insan davranışlarını yöneten ahlaki kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir (Senemoğlu, 2013). Kohlberg'e göre ahlak, neyin doğru neyin yanlış, neyin adil neyin haksız, neyin iyi neyin kötü olduğuna ilişkin bilinçli yargı ve karar vermeyi kapsayan ve alınan kararlara uygun davranmayı içeren bilişsel bir yapıdır (Çiftçi, 2003). Kohlberg, teorisini çocuklara ahlaki ikilemler hakkında hikayeler sunarak geliştirmiştir. Ayrıca, Piaget'nin çocukların tepkilerine ilişkin gözlemlerinden farklı olarak, Kohlberg bu ikilemler hakkında sorular sormuştur. Kohlberg'e göre bireyler ahlaki ikilemlerle ilgili kararlar verirken ahlaki tepkiler vererek ahlaki anlayışlarını oluşturmaktadırlar (Senemoğlu, 2013).

İnsanların ahlaki ikilemler hakkında nasıl akıl yürüttüklerini araştırmayı amaçlamış ve çalışmanın sonunda yanıtları analiz etmiştir. Daha sonra ahlaki akıl yürütmenin ardışık üç seviyeli seriler üzerinde geliştiği ve her birinin iki aşama içerdiği sonucuna varmıştır. Kohlberg daha çok çözümün sonucuyla değil, çözümü yakalama sırasında gözlemlenen muhakeme süreciyle ilgilenmiştir (Erden ve Akman, 2003).

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Aşamaları

I. Gelenek Öncesi Düzey

Bu seviye genellikle, çocukların ahlaki yargılarının içsel değil dışsal olanlara bağlı olduğu 4 ila 10 yaş arasında gerçekleşir. Kurallar başkaları tarafından belirlenir ve çocuk kültürel kurallara açıktır. Davranış iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olarak etiketlenir ve çocuk ceza, ödül gibi fiziksel sonuçlar açısından sosyal kuralların ölçütlerine göre davranır. İlk iki aşama bu düzeyde aşağıdaki şekilde yer alır (Hammond, 2014):

Aşama 1. Cezalandırma ve İtaat Yönelimi: Çocuklar, bir davranışın anlamını veya değerini düşünmeden, fiziksel sonuçlarını gözlemleyerek bir davranışın iyi mi kötü mü olduğunu belirler. Çocuk belirli bir davranış için cezalandırılıyorsa, bu kötüdür, o yüzden yapmamalıdır; ceza almazsa değer anlamından bağımsız olarak eylemi tekrarlayabilir. Cezadan kaçınmak, ahlaki yargının temel belirleyicisidir (Gander & Gardiner, 2004).

Aşama 2. Araçsal- Göreceli Yönelim: Çocuklar, bir eylemin doğru ya da yanlış olduğuna kendi istek ve ihtiyaçlarına göre karar verirler. Bazen başkalarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar ancak kendi çıkarları önceliklidir (Senemoğlu, 2013). Bu aşama 'adalet', 'karşılıklılık' ve 'eşit paylaşım' ile karakterize edilir; ancak bu aşamada bu unsurlara her zaman fiziksel olarak pragmatik bir şekilde yaklaşılmaktadır. Örneğin karşılıklılık, 'sen benim sırtımı kaşı, ben seninkini kaşıyayım' eğilimi olarak algılanıyor; sadakat, şükran veya adalet unsurlarını içerdiği algılanmaz (Gander & Gardiner, 2004).

II. Geleneksel Seviye

Bu düzey daha çok ilkokul çağındaki çocuklarda, bazı ortaokul öğrencilerinde ve birçok lise öğrencisinde görülmektedir. Bu düzeyde birey için ailenin, grubun ya da ulusun beklentileri diğer unsurlardan daha değerlidir. Bu beklentiler, ani ve kesin sonuçlar düşünülmeden kabul edilir. Ayrıca, bu düzeyde, bireyler sosyal düzeni ve gruba bağlılığı korumaya artan bir ilgi gösterirler (Senemoğlu, 2013). Bu seviye aşağıdaki iki aşamayı içerir:

Aşama 3. İyi çocuk, İyi kız Oryantasyonu: İşbirliği ve başkalarına yardım etme bu aşamada onaylanan davranışlardır ve bireysel iyi davranışlar zevk ve başkalarına faydalı olmakla sonuçlanır. İyi bir erkek veya kız olmak ve bunun başkaları tarafından onaylanması bu aşamada önemli bir özelliktir. Ayrıca çocuklar, ahlaki yargılarda bulunurken başkalarının duygularını da dikkate almaya başlamakta ve ne cezadan kaçacak ne de kendileri için davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar; aksine davranışları başkalarını mutlu etmek için oynanır (Senemoğlu, 2013).

4. Aşama Kanun ve Düzen Yönelimi: Çocuğun sosyal çevresi arttıkça normların kaynağına ilişkin anlayış da gelişir. Bu aşamadaki çocuklar ve gençler artık grup kuralları yerine toplumsal kurallara uymakta ve otorite kurallarını dikkate almaktadırlar. Doğru davranışı kişinin taahhütlerini yerine getirmeyi, otoriteye saygı duymayı ve sosyal düzeni korumayı gerektiren davranışlar olarak tanımlamıştır.

III. Gelenek Sonrası Düzey

12 yaşında başlayabilen bu düzeydeki kişi, başkalarının kurallarından ve otoritesinden bağımsız olmak ve kendi ahlaki değerler sistemini belirlemek ister. Son iki aşama bu seviyede yer alır:

Aşama 5. Sosyal-Sözleşme, Hukuki Yönelim: Kişi, toplum tarafından dikkate incelenen ilkeleri dikkate alarak kendi doğru davranışını benimser. Kuralların ve yasaların, sosyal faydaların rasyonel değerlendirmeleri açısından değiştirilebileceği anlayışı vardır. Ayrıca yasalar, toplumsal düzeni ve temel özgürlük haklarını korumak için gerekli görülmektedir (Topses, 2003).

Aşama 6. Evrensel-Etik-İlke Yönelimi: Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi aşamalarının son aşamasında, kişi adalet, insan hakları eşitliği, saygı ve karşılıklılık temelinde kendi kişisel etik ilkelerini oluşturur. Bu aşamada neyin doğru davranış olduğuna karar veren vicdandır; bunu mantıklı, evrensel ve tutarlı görünen etik değerleri dikkate alarak yapar.

Kohlberg daha sonraki çalışmalarında İsa, Gandhi ve Buda gibi bu aşamanın ahlaki ilkelerini yalnızca nadir kişilerin sergileyebileceğini, çünkü bu en yüksek seviyeye ulaşmanın "ahlaki seçeneklerin yansıtıcı ve özerk bir incelemesini" gerektirdiğini açıkladı.

Mevcut çalışma, Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamalarının bazı temel varsayımlarına odaklandı. Özetlemek gerekirse, çocuğun karakter gelişimi ve edindiği değerleri davranışlarına aktarması için ilk 5-6 yaş önemlidir. Bu yaş grubundaki çocuklar, doğru ile yanlış, iyi ile kötü arasındaki farkı anlamaya başlarlar. Bu çalışmada oluşturulan değerler eğitimi programının etkinlikleri, gelişimin bu yönleri dikkate alınarak ve kuramların kuramsal altyapısına dayalı olarak hazırlanmıştır (Gander & Gardiner, 2004). Çocuklar büyüdükçe ahlaki yargının nasıl değiştiğini ve bu değişiklikleri hangi faktörlerin etkilediğini, neyin doğru neyin yanlış olduğuna nasıl karar verebilirler.

2.2.2. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

İlgili literatür taraması, değerler eğitimine yönelik çeşitli yaklaşımları ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlar 1960'ların ortalarından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Teoriler değerlerin gelişimsel yönlerine odaklanırken, yaklaşımlar daha çok değerlerin pratik ve öğretim yöntemleri yönlerini ele almıştır (Erikli, 2016).

Bu bölüm beş değer eğitimi yaklaşımına odaklanmaktadır; telkin etme, değer analizi, değer açıklama, ahlaki ikilem tartışması ve eylem öğrenme.

2.2.2.1. Telkin Etme

Değerler eğitiminde muhtemelen en çok kullanılan yaklaşımlardan biri telkindir. Tümdengelim yöntemi olarak da adlandırılır. Bu yaklaşımın amacı, toplum tarafından arzu edilen ve bu değerlerin kaynağı kültürel veya toplumsal olarak görülen değerleri dayatmak ve içselleştirmektir (Ulusoy & Dilmaç, 2015). Diğer bir amaç ise, belirli ve istenen değerlere ulaşmak için öğrencilerin mevcut değerlere ilişkin görüşlerini değiştirmektir. Bu yaklaşımın temel odak noktası, çocukların davranışlarını şekillendirmek ve istenilen ahlaki değerleri doğrudan öğretmek onları ahlaki değerlere göre sorumluluk almaya teşvik etmektir (Topaç, 2022). Bu yaklaşımda öğretmen eğitimin merkezidir ve etkinlikleri hazırlar ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını beklemektedir.

İstenen değerleri aşlamak için özel öğretim yöntemleri kullanılır; örneğin, olumlu ve olumsuz pekiştirmeler kullanılmaktadır. Öğretmen, istenen davranış ortaya çıktığında ödül ya da övgü vermek gibi olumlu pekiştireç, istenmeyen belirli davranış ortaya çıktığında ise olumsuz pekiştireç kullanmaktadır. Pekiştirme olumlu jestler, gülümseme, dokunma ya da istenmeyen davranışlara kızgın bir bakışla ya da kaşlarını çatarak yanıt verme şeklinde olabilir (Babayiğit & Erkuş, 2016).

Diğer bir öğretim yöntemi, öğretmenin bir öğrenciyi dakiklik veya saygı gibi değerlerden birinin özelliklerine sahip olarak belirlediği ve diğer öğrencileri belirlenen çocuğun davranışını benimsemeye teşvik ettiği modellemidir. Diğer teknikler, oyunlarda rol oynamayı ve simülasyonu içerir.

2.2.2.2. Değer Analizi

Değer analizi yaklaşımı, araştırmacılar tarafından en çok kullanılan bilimsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencileri değerlerle ilgili ikilemleri çözmek için mantıksal düşünme yeteneklerini ve bilimsel araştırma sürecini kullanmaya teşvik etmektir. Başka bir deyişle öğretmen, duyguları değil, akıl yürütmeyi kullanarak değer konularına ilişkin karar vermeyi öğrenmede çocukları desteklemektedir. Değer analizi yaklaşımında öğrenci rasyonel kararlar verebilmek için eleştirel düşünme yeteneğini kullanmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Bu yaklaşım bilişsel sürece, bilimsel çalışmalara ve rasyonel analize odaklanır.

Bu yaklaşımda kullanılan öğretim yöntemleri; sosyal değer problemlerini ve konularını incelemek için bireysel veya grup çalışması atamak, kütüphane ve alan araştırması görevlerine katılmak ve argümanları veya iddiaları rasyonelleştirmeye dayalı bir seminer veya Sokratik tarzda tartışma başlatmak ve yürütmektir (Erikli, 2016).

Değerleri öğrenme sürecinde çocukların kendilerine verilen değerlerin yerine kendi seçtikleri değerleri öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu süreçte elde etmek istedikleri değerleri seçmek için muhakeme kullanırlar (Ulusoy ve Dilmaç, 2015).

Sonuçta öğretmen, duyguları değil, akıl yürütmeyi kullanarak değer konularına ilişkin karar vermeyi öğrenmede çocukları desteklemelidir.

2.2.2.3. Değer Açıklama

Bu yaklaşım değerler eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). 1950'lerde Louis Rath, John Dewey'in değer kavramsallaştırmasından yararlanarak bu yaklaşımın temelini atmıştır (Kirschenbaum, 2013). Belirli soru türlerinin çocukların değer karmaşasını ve çatışmayı anlamalarına yardımcı olduğunu öne sürmüştür. 1960'lardan sonra Rath, öğrencileri Sidney B. Simon ve Merrill Harmin ile birlikte yaklaşımı geliştirmiş ve uygulamıştır (Kirschenbaum, 2013).

Yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin kendi değerlerinin ve başkalarının değerlerinin farkında olmalarına ve bunları netleştirmelerine yardımcı olmaktır. Değer analizi yaklaşımından farklı olarak, kendi değerlerini oluştururken hem rasyonel düşünmeyi hem de duygusal farkındalığı kullanmayı önerir. Diğer bir amaç ise öğrencilere başkalarının sahip olduğu değerler hakkında açıkça ve cesurca konuşma fırsatı vermektir (Erikli, 2016). Bu yaklaşımın öncülerinin enerjilerini mevcut stratejileri geliştirmeye ve öğrencilerin değer yargılarını ortaya çıkaran yeni stratejiler oluşturmaya harcadıkları için, bu yaklaşımın diğer yaklaşımlardan daha fazla öğretim stratejisi gerektirdiğini açıklamıştır. Aşağıda verilen öğretim stratejileri bu yaklaşımda kullanılmaktadır:

- ❖ Büyük ve küçük grup tartışması
- ❖ Bireysel ve grup çalışması
- ❖ Varsayımsal yapay ve gerçek ikilemler
- ❖ Sıralama emirleri ve zorunlu seçimler
- ❖ Duyarlılık ve dinleme
- ❖ Şarkılar ve sanat eseri
- ❖ Oyunlar ve simülasyonlar
- ❖ Kişisel günlükler ve röportaj

2.2.2.4. Ahlaki İkilem Tartışması

Bu yaklaşımın temel dayanağı, 6 aşama ve 25 temel ahlaki kavramdan oluşan Kohlberg'in ahlaki aşama gelişim teorisidir. Kohlberg, bir çocuğun içinde bulunduğu ahlaki aşamayı ortaya çıkarmak ve ahlaki ikilemleri kullanarak ahlaki muhakemelerini netleştirmek için bu kavramları ahlaki ikilemler olarak oluşturmuştur. Bu yaklaşım temel

olarak hakkaniyet, adalet, eşitlik ve insan onuru gibi değerlere odaklanır; diğer sosyal veya kişisel değerler dikkate alınmamaktadır (Huitt, 2022).

Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin daha yüksek düzeyde değerler çatışmasına dayalı olarak daha karmaşık bir ahlaki akıl yürütme becerisi geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Diğer bir amaç ise, çocukların muhakeme becerilerini geliştirme temel amacı ile çocukları, seçtikleri değerlerin seçimlerini ve bakış açılarını haklı çıkarmaya teşvik etmektir. Ahlaki ikilem yaklaşımı, telkin yaklaşımından farklı olarak, çocukların çevrelerinde aktif başlatıcılar ve tepki vericiler olduklarını ve eylemlerinin düşünce, inanç ve tutumlardan kaynaklandığını öne sürmüştür (Erikli, 2016).

Öğretim yöntemleri çoğunlukla varsayımsal veya olgusal ahlaki ikilem hikayelerinin sunulduğu tartışma oturumlarına dayanmakta ve çocuklar hikayeleri küçük gruplar halinde tartışmakta ve akranlarının ahlaki muhakeme aşamasını gözlemleyebilmektedir (Huitt, 2022). Bu yöntemde, öğrencilerin sorumlu, işbirlikçi ve saygılı davranışlar sergilediklerinde maddi olarak değil, ödüllendirilmeleri gerektiğini belirten pekiştirme ile ilgili bir öğretim yöntemi önerilmektedir.

2.2.2.5. Eylem Öğrenme

Bu yaklaşım dört yaklaşımdan en az kullanılanı olmasına rağmen, Huitt'e (2022) göre değerler eğitiminde etkili yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım, uygulama anlayışından ve değerlerin gelişimsel yönlerinden doğmuştur. Yani, düşünmek ve hissetmek kadar değerleri canlandırmak da önemlidir. Bu yaklaşıma göre değerlerin kaynağı ne toplum ne de bireydir, bu unsurlar arasındaki etkileşimdir. Diğer yaklaşımlardan farklı olarak öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında değerler açısından aktif olması gerektiğini vurgulamaktadır (Huitt, 2022).

Bu yaklaşımın amacı, öğrencileri toplumda kendi değerlerine göre hareket etmeye ve kendilerini başkaları üzerinde etkisi olan etkileşimli varlıklar olarak görmeye teşvik etmektir. Bu, çocukların kendilerini tamamen özerk olarak görmeleri gerektiği anlamına gelmez; kendilerini belirli bir toplumun veya sistemin bir üyesi olarak görmeleri gerektirmektedir (Huitt, 2022).

Değer analizi ve değerleri açıklama yaklaşımlarının öğretim yöntemlerine ek olarak, eylem öğrenme yaklaşımı öğrencilerin hem okul ortamında hem de topluluk içinde bireysel ve gruplar halinde faaliyetlerde bulundukları eylem projeleri yürütmelerini gerektirmektedir. Diğer bir teknik ise öğrencilerin grup ve kişiler arası ilişkilerde beceri pratiği yapmalarınıdır.

Eğitimde çeşitli değer yaklaşımları olmasına rağmen en fazla kullanılan etkinlikler daha çok telkin etme ve değer açıklama yaklaşımlarına dayandırılmaktadır. Bu

yaklaşımlar, erken çocukluk döneminde uygulama ve çocuklara uygulanabilirlik açısından daha uygun ve etkili göründükleri için tercih edilmektedir.

2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi

Bilim, dünyayı anlamaya çalışırken, her yerde hazır ve nazır doğasıyla tüm insan girişimleriyle kesişmektedir. Bilim, yaşamın sayısız problemini çözmeyi içerebilen, bilimsel araştırma ve akıl yürütmenin aktif katılımıdır. Empiristler, örneğin Hume, doğal bilimsel çabaları, mevcut fen eğitimi terimlerinde bilimsel araştırmanın katılımı olarak adlandırılan doğal fenomenlerle doğrudan deneyimler olarak görmektedir (Padilla, 2010, s. 8).

Lederman ve arkadaşları (2017), bilimsel sorgulamanın neyle ilgili olduğunu bilmeyi sorgulama pratiğinden ayırt etmektedir. Son zamanlarda, fen eğitimi geliştirmek için sorgulama, yani sorgulamayı yürütmek çoğu eğitim müfredatında yer almaktadır, ancak birçok öğrenci bu sorgulama sırasında ne yaptıklarına dair bir anlayıştan yoksundur (Lederman ve diğerleri, 2017). Çoğu durumda, öğrenciler araştırmaları sırasında uygulamalı el kitaplarında belirtildiği gibi belirli adımları ve sıraları takip ederler. Bu durum eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı engellemektedir (Özdemir & Dikici, 2017).

Lederman ve arkadaşları (2017), bilimsel sorgulamayı, belirli doğal fenomenleri anlamak amacıyla bilimsel bilgiyi geliştirmek için geleneksel bilim içeriği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme ile bilimsel süreç becerileri olarak tanımlamıştır. Bilim pratiği ile oluşturulan bilgi, öğrencilerin bu deneyimlerden edindikleri bilgileri günlük yaşamda ve kişisel ve toplumsal kararlarda uygulamalarını geliştirebilir. Doğa bilimlerinden elde edilen bilgilerin uygulanmasının olasılığı ve önemi, doğal bilimsel araştırmaların nihayetinde insan yaşamına olumlu katkılar sağlamak için uygulanması gerektiği belirtilmektedir.

2.3.1. Bilimsel Bilginin İnşası

Doğa bilimlerinin pratiği, doğal bilimsel metodolojilerin uygulanması ve bilimsel pratiğin uygulanması olasılığı yoluyla doğal fenomenler hakkında bilginin oluşturulmasında bulunur. Bir öğretim aracı olarak sorgulamaya sahip olmanın yanı sıra, bilimsel araştırmanın, bilim adamlarının yaptığı gibi, öğrencilerin doğal bilimsel metodolojilerin uygulanması konusunda ilk elden deneyime sahip oldukları bilim eğitiminin bir sonucu olarak durması gerektiğini bilmek çok önemlidir (Abd-El-Khalick, ve diğerleri, 2004).

Doğa bilimlerinin pratiği ve uygulama olanakları birbirine bağlıdır. Bu karşılıklı bağımlılık, doğa bilimlerini uygulama mantığının, doğa olaylarını incelemekten akan bilgide kök salmış olmasının bir sonucudur ve bilgili kararlarla dünyaya yayılmıştır (Sormunen & Köksal, 2014, s. 167). Ancak bu iyileştirilmiş yaşam kalitesi, ancak öğrenenlerin fen dersinde öğrendiklerini gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek bilinçli kararlar ve eylemler alabilmeleri ile mümkündür (Anılan, Atalay, & Kılıç, 2018, s. 735).

Bilim anlayışının ve bilimin doğası uygulamalarının birbirine bağımlılığı nedeniyle, doğa bilimleri bu nedenle buluşsal ve sezgisel bir çalışma alanı olarak özetlenebilir. İnsanoğlunun yaşam kalitesini iyileştirmek amacıyla bu olayları açıklamak veya tahmin etmek için doğal olaylarla keşfedici etkileşimde bulunmak gerekmektedir (Sormunen & Köksal, 2014, s. 167).

Bilimin doğası uygulamalarına dayanarak - gözlem, sorgulama, diğerleri arasında - bilimsel bilgi veya sonuçlar olan teoriler, çalışmanın bileşenlerinin tanımlanabileceği, hipotezlenebileceği, gerçeğe karşı doğrulanabileceği (çalışmanın bileşenleri) ve açıklanabileceği şeklinde olmalıdır (Çibik, 2016, s. 455). Sonuç olarak, doğal bilimsel bilgi, incelenen doğal fenomenlerin bileşenlerinin bilimsel bilgi yapılarına dönüştürülmesiyle oluşturulmaktadır. Bu aynı zamanda öğrencilerin eğitim bağlamında deneyimledikleri bilim olmalıdır (Padilla, 2010, s. 8-9), burada bilimsel uygulamalar ve bilimsel bilginin gelişimi arasında bir etkileşim bulunmaktadır.

Fen Bilimi doğasına it uygulamaların okul dışında veya okul içinde bir öğretim nihai ürünü veya bir öğretim aracı olabileceğini anlayarak, bu nedenle hem sürecin (bilimsel uygulamalar) hem de ürünün (bilimsel içerik veya sonuçlar) bilimlerin öğrenilmesinde önemli roller oynadığı varsayılabilir (Abd-El-Khalick ve diğerleri, 2004, s. 398). Bu nedenle, aşağıdaki paragraflar, bir doğal bilim disiplini olarak Yaşam Bilimlerinin doğası ve yapısına odaklanmaktadır.

2.3.2. Yaşam Bilimleri Bilgisi

Muhtemelen hızla gelişen doğası ve yapısı nedeniyle Yaşam Bilimlerini tanımlamak zordur. Bu nedenle, Yaşam Bilimlerini anlamamıza yardımcı olmak için, Yaşam Bilimleri bilgisinin inşasını anlamaya çalışmak gerekir. Bu, Yaşam Bilimlerinin doğası ve yapısı ile Yaşam Bilimleri eğitimi ile ilişkisinin anlaşılmasına dayanmaktadır (Bell, 2010, s. 40).

Bilim bilgisinin kuruluşu, çok daha hızlı ve beklenmedik olması dışında, yıllar içinde çok fazla değişmemiştir. Bilimsel bilgi, belirli bir fenomen, çalışma nesnesi olarak tanımlanan bir nedenle dikkat gerektirdiğinde ortaya çıkmaktadır (Lederman vd., 2017).

Bununla birlikte, bilim pratiği, hareket noktası olan bir başlangıç noktasına ihtiyaç duyar. Hareket noktası, sınırlandırılmış çalışma alanı içinde belirlenir. Bilimsel bir alanın hareket noktasının gerçekliğe sabitlenmesi gerektiği açıklanmaktadır. Hareket noktası, belirli bir fenomen için kanıtların bütünü kapsamalıdır. Böylece bu hareket noktası incelenerek, çalışma nesnesinin özü bilimsel olarak tanımlanabilir ve açıklanabilir. Bu nedenle, hareket noktası, çalışma nesnesinin özünü temsil eden fenomenleri içermektedir (Trujillo, 2014).

Bilim alanından metodoloji (aynı zamanda bilimsel araştırma süreci), çalışma nesnesinin anlaşılmasını sağlamak için kullanılır (Abd-El-Khalick ve diğerleri, 2004, s. 398). Lederman ve arkadaşları (2017), bilimsel alanın metodolojisinin sabit veya statik olmadığını, fenomenin benzersiz doğası tarafından belirlendiğini açıklamaktadır. Bu nedenle fenomenin kendisi, çeşitli ancak alana özgü metodoloji yoluyla bilinebilir ve bu şekilde, bu fenomenin anlaşılmasını sağlamak için gerekli insan eylemlerini belirleyebilir. Bu nedenle, belirli fenomenleri tanımlayan ve açıklayan bilgi, alana özgü metodolojilerin uygulanması yoluyla üretilir. Bilimsel disiplinler, kendilerine özgü arazi, hareket noktaları, alana özgü metodolojiler ve alana özgü bilgiler açısından farklı bir doğa ve yapı sergilemektedir.

Yaşam Bilimlerinin kesin kökenini belirlemek kolay değildir. Ancak antik çağlardan beri varlığının belirtileri kaydedilmiştir (Leonelli, 2018). Çinli Taocu simyacılar, bitkiler üzerinde yaptıkları çalışmalar, farklı rahatsızlıklar ve hastalıklar için tıbbi tedaviler üretmeleri ve günümüzde hala geçerli olan akupunkturları ile tanınmaktadır. Yaşam Bilimleri, genellikle dağınık bir şekilde yürütülen örgütlenmemiş sorgulama süreçleriyle özetlenmiştir. Aristo'nun Yaşam Bilimleri üzerindeki etkisi de bu yönde iken hayvanların varlığıyla ilgili bilmeceyi çözme arayışı, bu alandaki ilk organize belgelenmiş atılım olmuştur. Bu nedenle, Yaşam Bilimleri ve uygulamasının ağırlıklı olarak gözleme ve ilgili organizmaların sistematik karşılaştırmalı çalışmasına dayandığı çıkarılabilmektedir (Martinez, 2018).

Tarih öncesinden beri, Yaşam Bilimi bilgisinin inşası, insanoğlunun doğuştan gelen merakından güç alan gözlem yoluyla gerçekleşmiştir. Ancak bu merakın bir bilim olarak kabul edilebilmesi için Yaşam Bilimlerinde olduğu gibi belirli bir metodolojiye dönüştürülmesi gerekmektedir. Yaşam olgusunun bilgisi, gözlem ve deneye dayalı ampirik araştırma yoluyla canlı gerçekliğe ilişkin olarak kurulabilir ve doğrulanabilir veya test edilebilir. Sonuç olarak Yaşam Bilimi bilgisinin oluşturulması, yaşayan gerçekliğin bileşenlerine dayanan doğrulanmış bilimsel bilginin entegrasyonu yoluyla gerçekleşir (Schwartz & Lederman, 2008). Bu nedenle, bir bilimsel disiplin olarak Yaşam Bilimlerinin

tamamı, canlı organizmaları ampirik olarak inceleyerek yaşam olgusunun özünü tanımlamak ve açıklamakla ilgilidir.

Yaşam Bilimleri de dahil olmak üzere bilimsel disiplinler, gözlem ve hesaplanmış spekülasyon gibi bilimsel uygulamalardan betimleyici veya ilişkisel bilimlere doğru gelişmiş ve bir dereceye kadar bilimsel bilgiye dönüşmüştür (Lederman, 2009). Yaşam Bilimleri, insanın canlı organizmaları anlama arzusundan kaynaklandığından ve yaşam olgusunun incelenmesini gerektirdiğinden, Yaşam Bilimlerinin Yaşam Bilimleri bilgisine gelişimi, insanın canlı organizmaları anlama girişimleri analiz edildiğinde ortaya çıkmaktadır.

2.3.3. Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerler

Medeniyetlerin tarih boyunca eğitim hareketlerine yönelik eylemlerinin temel nedeni, hayatta kalabilmek için yaşadıkları coğrafyada bir bilgi talebini karşılama ihtiyacıdır. Bilme arzusunun toplumların refah düzeylerini yükseltmek ve daha iyi koşullarda yaşamak için var olduğu iddia edilebilir. Amacı, insanlara içinde yaşadıkları coğrafya ve toplumla bütünleşmeleri için ihtiyaç duydukları temel bilgi, beceri ve değerleri sağlamaktır. Bu bağlamda, toplumsal gereksinimler eğitimin kapsayıcı hedefini belirlemelidir (Baş, Tay , & Tertemiz , 2021).

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıla gelindiğinde toplumun eğitim sisteminden beklentileri değişmiştir. Yüzyılın hedefleri doğrultusunda daha fazlasını öğrenmek yerine, daha pratik beceriler edinme dürtüsünün öncelikli olduğu açıktır. Bu mantıkla, günümüzde bireylerin sahip olduğu bilgiler kadar, bunlara nasıl sahip olunduğu ve uygun zamanlarda uygun şekilde kullanıldığı da açıktır. Bunların yanı sıra toplumda yaşayan her bireyin sahip olması gereken medeni milli değerleri kazanmak için medeni bir toplum olmak gerekmektedir (Demirci Güler & Açıkgöz, 2019). Ekşi (2003), sahip olması gereken değerleri, öğrencilere akademik olarak başarılı bir şekilde öğretme ve temel değerleri aşılama süreci olarak tanımlamıştır.

Okullar, uygulayıcı yapıları gereği, öğrencilere toplumları ve dünya ile barış içinde yaşamaları için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı misyon edinmiştir (Sözer & Yılmaz, 2019). Bu görüşe göre, öğrencilerin eğitiminin en erken aşaması olan ilkokulda değerler eğitiminin planlı ve başarılı bir şekilde sunulması, öğrencilerin yaşamları boyunca karakter ve değer kazanımlarının sağlıklı gelişimi için kritik öneme sahiptir.

Araştırmacılar değerler eğitimi konusunda birçok farklı bakış açısı gelişmektedir. Çeşitli teknikler üzerinde çalışıldığında, bazılarının doğrudan öğrencinin değerini aşılama çalıştığı ortaya çıkıyor (Uzunkol & Yel, 2016). Buna karşılık, diğerleri öğrencinin soru ağırlığında açıklanan konuyu temsil eden veya reddeden bir sistemi karakterize eder.

Bu tekniklerin bir kısmı okulların açık ve gizli öğretim programlarının bir parçasıyken, bir kısmı da müfredat içinde planlı sınıf etkinlikleri sunmaktadır (Doğanay, 2006). Değerler eğitimi, ahlaki gelişimde, değerlerin netleştirilmesinde, davranışsal öğrenme yaklaşımında ve davranışsal yaklaşımda olmak üzere beş yaklaşım öne sürülmektedir. Yaklaşımın anlayışına göre organize olan öğrenciler, değerler hakkında mantıklı sonuçlar çıkarır ve bilimsel süreç becerilerini uygular. Ek olarak, öğretmenler öğrencilere değerleri kavramsallaştırmada ve akıl ve mantık yoluyla kavramsallaştırmada yardımcı olur (Baş, Tay , & Tertemiz , 2021).

Medeni bir toplumun yetiştirmek istediği ideal bireyler için çağın gereklerine uygun, bilgili ve yetenekli bireyler yetiştirmeyi hedefleyen, toplumsal ve evrensel değerlere sahip bir eğitim sistemi olmalıdır. Bu gerekli eğitim sistemi, yukarıda bahsedilen gelişmelerden kaynaklanan karmaşık ve disiplinler arası zorluklara cevap vermelidir. Literatüre göre, disiplinlerarası yaklaşıma yönelik entegrasyon çalışmaları birçok müfredat ögesi üzerindedir. Deneyler, müfredatın disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirilmesinin eğitim boyutuna da önemli katkılar sağladığını göstermiştir. En çok kullanılan disiplinlerin fen, Türkçe, İngilizce, görsel sanatlar ve sosyal bilimler olduğu ortaya çıkmaktadır (Tekerek & Cebesoy, 2017). Ayrıca hayat bilgisi dersleri ile ilgili sadece bir çalışma bulunmaktadır.

Sonuç olarak, hayat bilgisi ve matematik dersiyle alakalı çok az sayıda çalışmanın sadece tek disiplin ile entegrasyon çalışması olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak diğer sınıflarla ilgili araştırmalara bakıldığında farklı çalışmaların disiplinler arası bağlantılar kurduğu tespit edilmiştir (Tekerek ve Cebesoy, 2017). Bu çalışmaların bir sonucu olarak disiplinler arası yaklaşım öğrencilerin değer kazanımlarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Hayat bilgisi dersi, toplu eğitim ve öğretime dayalı olarak tanımlanmaktadır. Giderek küreselleşen dünyada ulusal vatandaş ve uluslararası vatandaş olma özelliklerini vermektedir. Bu tanımlardan hareketle matematik ve hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, bu iki dersin yaklaşım ilkeleri altında öğrenciye kazandırmayı amaçladıkları kazanımlar, beceriler ve değerler konusunda birçok ortak noktasının olduğu ortaya çıkmıştır (Tay, 2017).

Ayrıca her iki derste verilen ortak kök değerler, önemli vurgunun vurgulanmasına hizmet edecektir. Eğitim sistemlerinin işlevi, bireylere adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve iyilikseverlik kazandırmaktır. Bu işlevi yerine getirmek için öğretim programları aracılığıyla kök değerler verilmelidir. Bu bağlamda değerler, müfredatta yer alan kök değerlere ulaşmada ayrı bir öğrenme alanı veya birimi değil, eğitim sürecinin nihai amacı olmuştur. Ayrıca değerler eğitimi konu, ünite ve kazanımlarla ilişki kurmalıdır (MEB, 2018). Disiplinler arası tematik çalışmalar, öğrencilere geleneksel yöntemlerle elde edilmesi zor olan beceriler kazandırır.

Ayrıca günümüzde değer yargılarının değişmeye başlaması nedeniyle son yıllarda önem kazanan değerler eğitimi açısından önemi çalışmalarla kanıtlanmıştır. 2017 ve 2018 ilköğretim programları karşılaştırıldığında, kök değerler başlığı altında değerler eğitimine büyük önem verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Bundan dolayı eğitim sistemlerinin işlevi, bireylere adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve iyilikseverlik kazandırmaktadır.

2.3.4. Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersi Kitabı ve Değerler Eğitimi

Eğitimin amacı her dönemde tartışılan bir konudur. Bu tartışmalar ağırlıklı olarak insanın zihin, beden, duygu ve irade gelişimine odaklanmaktadır. Etik ve değerler, yaşamla doğrudan ilişkili olması ve bireylerin insanca yaşamasına yardımcı olması açısından her dönemde eğitimin gerek hedefi gerekse de konusu olmuştur (Aydın, 2003). Değerler eğitiminin aileden sonra ilk verildiği yer okul öncesi ve ilkokul olduğundan eğitim kurumlarında değerler eğitiminin durumu önemlidir. Eğitim kurumlarında verilen değerler, ilgili kazanımlar ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Okulun temel görevlerinden biri de öğrencilerin değerleri benimsemelerini ve yaşamlarında uygulamalarını sağlamaktır. Bu süreçte hayat bilgisi dersi ve hayat bilgisi ders materyalleri önemli bir yer tutmaktadır (Güzel, 2013). Eğitim kurumları toplumun temel kültür ve değerlerini geliştirme görevini üstlenirken, bu görevi üstlenen derslerin başında hayat bilgisi dersi gelmektedir (Özkan, 2009).

Toplumlar sahip oldukları değerleri, örf, adet, gelenek ve göreneklerini eğitim sistemi ve eğitim kurumları yardımıyla yaşatmakta ve geleceğe aktarmaktadır (Jones, 2009). Bu bağlamda ilköğretim kurumları tüm şubeleri ve unsurlarıyla bu aktarım sürecine hizmet etmektedir. İlköğretimde değer aktarımının önemli adımlarından biri de okullarda okutulan ders kitaplarıdır. Öğretimin gerçekleşmesi için öğretim araç ve gereçlerine ihtiyaç vardır. Araçlar öğretimin kalitesini etkileyen temel unsurlardan biridir. Eğitim araç ve gereçleri, davranışların kazandırılmasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Çünkü öğrenmenin zamanında gerçekleşmesinde, ekonomik ve kalıcı hale getirilmesinde ve sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında araç ve gereçler önemli rol ve görevler üstlenmektedir (Ulu Kalın, 2007).

Ders kitapları eğitimde kullanılan araçlardan biridir. Ders kitapları, müfredatta yer alan konulara ilişkin bilgileri planlı ve düzenli bir şekilde inceleyen ve açıklayan, bir bilgi kaynağı olarak dersin amaçları doğrultusunda öğrencileri yönlendiren ve eğiten temel unsurlardır. Ders kitabı, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında

kullanılan, müfredatı uygun olarak hazırlanan ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı eser olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Ceyhan ve Yiğit'e (2005) göre eğitimin vazgeçilmez unsurları olan kitaplar, insan gücünün niteliğinin artırılmasında öğretmenler, fiziki imkanlar ve öğretim programları kadar önemlidir. Öte yandan ders kitapları, öğretim programı ile öğrenci arasında köprü görevi gören, öğretmenin öğretimdeki gücünü artıran, öğretmenin elde etmek istediklerini daha sistemli bir şekilde vermesini sağlayan ve öğrenciye ders verme fırsatı veren temel materyallerdir (Ataman, 2001).

Ders kitapları öğretim programlarının içeriğini yansıtacak, ilgili dersin kazanımlarını kazandıracak, öğrenciyi bilgi, beceri ve değerler açısından geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır. Ders kitaplarının hazırlanmasında sınıf düzeyine göre gelişim özellikleri de dikkate alınmalıdır (Erol, 2010). Bu bağlamda ders kitaplarının bilinçli olarak hazırlanması ve kullanılması, gelecek nesillerin olumlu değerlerle donatılması açısından büyük önem taşımaktadır (Karagöz, 2009).

Hayatın ilk yıllarında öğrenilen bilgilerin hayatın geri kalanının temelini oluşturduğu herkes tarafından bilinmektedir. İlkokul dönemini eğitim sürecinin kritik dönemi olarak ele alırsak ilkokul yıllarında öğrenilen değerlerin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Bu bağlamda sınıf ortamında en çok kullanılan eğitim ve öğretim araçlarından biri olan ders kitaplarının değerler eğitimi açısından yeterli ve nitelikli olması önemlidir. Özellikle öğrencilerin hayatı anlamlı bir şekilde öğrendiği hayat bilgisi ders kitabı, değerler eğitimi açısından önemli görevler üstlenmektedir. Bireylerin hayatı anlamlandırmasında yol gösterici derslerden biri olan hayat bilgisi dersi değer katma etkisinden dolayı ilkokul döneminde değerler eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Değerler, aynı zamanda çocuğun dünyaya ilk penceresi olan hayat bilgisi ders kitabında genellikle metinler ve görseller aracılığıyla sunulur. Bu anlamda hayat bilgisi ders kitapları öğrencilere değer katması açısından oldukça önemli bir eğitim materyalidir (Özkan, 2017).

İlköğretim müfredatına uygun olarak hazırlanan ders kitapları sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de etkili bir kaynak görevi görmektedir. Çünkü öğretmen derste öğretilecek bilgileri ders kitaplarında hazır olarak bulabilmektedir. Ancak burada ders kitaplarının müfredatı yansıtmaması çok önemlidir. Ders kitapları milli eğitimin genel felsefesi ve müfredat içeriği ile uyumlu olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere ek bilgi vermek istedikleri durumlarda müfredat ve ders kitaplarına paralel olarak diğer materyalleri ve teknolojik araçları da kullanabilirler. Çünkü ek materyaller ve kullanılan eğitim araç ve gereçleri öğretimin etkililiğini arttırmaktadır (Yıldırım, 2006).

Eğitim araçları eğitim öğretimin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığından, bu amaca hizmet edebilecek araç ve gereçlerin hazırlanması öğretim sürecini zenginleştirir,

öğrenmeyi daha kalıcı hale getirir ve hızlandırır. Öte yandan öğrenme-öğretme sürecinin araç ve gereçlerle desteklenmesi, öğretim amaçlarına uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, hedeflenen kazanımların elde edilmesinde önemli unsurlardır (Gülener, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018 yılında uygulamaya koyduğu Hayat Bilgisi Öğretim Programının (HBÖP) içeriğine eklenen kişisel nitelik ve değerlerin yanı sıra planlı ve programlı bir şekilde değerlerin eğitim - öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılmasını amaçlamıştır (MEB, 2018). 2018 yılından itibaren programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler değişse de değerler eğitiminin öneminin korunduğu ve değerler eğitiminin müfredatta yer bulmaya devam ettiği görülmektedir. Bu değişiklikler hayat bilgisi ders kitaplarında da değişiklikleri beraberinde getirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı müfredat, müfredat ve dersler yoluyla değerlerin kazandırılmasını görev edinmiştir. Bu bağlamda özellikle 18. Milli Eğitim Şurası (MEB, 2010) kararlarında ve 2010 yılındaki ilk ders genelgesinde de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nın değerler eğitime önem verdiği ve dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Bu konuda bilimsel çalışmalar olmasına rağmen değerler alanının değişime açık olması, duyuşsal alana hitap etmesi ve analizinin zor olması nedeniyle farklı araştırmaların yapılması önemlidir (Gündüz, 2014).

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlı Eğitiminde Yetiştirilmek İsteyen Bireylerin Özellikleri; “Milli, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmek” olarak ifade etmektedir. Bu hedeflerde değerler vurgulanır. Bu amaçla toplumda yer alan milli ve evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılması önemli bir konudur. 2018 yılında yayınlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programında (HBÖ) kök değerler adı altında “adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, iyilikseverlik” değerlerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018) .

HBÖP’nda belirtilen kazanımlar, hayat bilgisi ders kitaplarındaki içerikler aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Öğretim programlarında belirtilen kazanımların ders kitaplarıyla uyumlu olmaması ve bu kazanımların gerektiği gibi verilmemesi hedeflere ulaşmada büyük eksikliklere yol açabilmektedir. Programda belirtilen değerler ile ders kitaplarında öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin örtüşüp örtüşmediği konusu dikkat çekici bir sorundur. Öte yandan ders kitaplarının öğretim programında belirtilen değerleri öğrencilere kazandırabilecek nitelikte ve içeriğe sahip olup olmadığı da önemli bir konudur. Bu açıdan ders kitaplarının öğretim programları ile uyumunun incelenmesi, dersin değerler eğitimi açısından daha verimli hale getirilmesi açısından önemlidir.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, toplanan verilerin araştırma modeli, çalışma dokümanı, veri toplama ve analiz süreci hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim döneminde başlayıp günümüzde kadar ders kitabı olarak okutulan Hayat Bilgisi (ilkokul 1, 2, 3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. Sınıf) ders kitaplarındaki kök değerler incelenmiştir. Adalet, sabır, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, özdenetim, saygı, vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kök değerler olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, “gözlemi, görüşmeyi ve doküman analizleri gibi veri toplama tekniğinin kullanıldığı ve nitel bir sürecin izlenerek doğal bir ortamda algının ve olayın gerçek ve bütün haliyle ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmalar” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39-40). Neuman (2007, s. 23) nitel araştırma sürecinin adımlarını şu şekilde sıralamaktadır (1) Sosyal benliği kabul etmek, (2) Bir bakış açısı benimsemek, (3) Araştırmayı tasarlamak, (4) Veri toplama, (5) Verileri analiz etme, (6) Verileri yorumlama ve (7) Başkalarını bilgilendirme şeklindedir.

Durum çalışmasında sadece bir vaka veya olaya ait derinlikli bir incelemede, veriler sistemli bir halde toplanması ve gerçek ortam içindeki durumlarının incelendiği bir yöntem şeklindedir (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420-422). Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışmaları, araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunar.

3.2. Veri Toplaması

Nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinde ilk akla gelen gözlem ve görüşme olmakla birlikte, gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda araştırma ile ilgili dokümanların değerlendirilmesi süreci doküman incelemesi tekniğini gerektirmektedir. Belge incelemesi; araştırma, hedef konu ile ilgili yazılı ve görsel materyallerin analizini içermektedir. Yazılı ve görsel belgelerin incelenmesi, olgu veya olayla ilgili farklı

kaynaktan bilgilerin toplanmasına, farklı perspektifler ve yaklaşımının incelenmesine ve sentezlenmesine olanak sağladığı için daha zengin ve kapsamlı bir sonuç elde edilmesi açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39-40). Bu araştırmada hayat bilgisi (ilkokul 1, 2, 3. sınıf) ve sosyal bilgiler (4. sınıf) ders kitaplarındaki etkinlik, metin ve görseller inceleneneğinden doküman incelemesi tekniği uygundur.

Araştırmada hayat bilgisi (ilkokul 1, 2, 3. sınıf) ve sosyal bilgiler (4. Sınıf)ders kitapları içerisinde, MEB tarafından yayınlanmış 2018 yılında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içinde bulunan on kök değer incelenmesi yapılmıştır. Ders kitaplarının incelenmesi sırasında metin, soru kalıbı, etkinlik ifadeleri ve görsellerin içinde yer alan kök değere ait bilgiler veya anlamlar dikkatli bir şekilde araştırılmıştır. Özellikle görseller içinde birden çok değer varsa o görsel ilgili değer sınıflandırılmasında ayrı ayrı işlenmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan müfredatta değer ve değerler ile ilgili bazı tutumlar ve davranış kalıpları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değerler ve Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar

Değer İsimleri	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Kökdeğer1_Adalet	Adil olmak, eşit davranmak, paylaşmak...
Kökdeğer2_Dostluk	Fedakârlık, güven, anlayış, dayanışma, sadakat, sadakat, yardımlaşmak.
Kökdeğer3_Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olmak, doğru sözlü olmak, güvenilir olmak, sözünü tutmak...
Kökdeğer4_Öz denetim	Davranışlarını kontrol etmek, davranışlarının sorumluluğunu almak, özgüven sahibi olmak, gerektiğinde özür dilemek...
Kökdeğer5_Sabır	Sabırlı olun, tahammül edin, beklemeyi bilin...
Kökdeğer6_Saygı	Alçakgönüllü olmak, başkalarına kendisine davranılmasını istediği gibi davranmak, diğer insanların kişiliklerine değer vermek, muhatabın konumunu, özelliklerini ve durumunu gözlemlemek...
Kökdeğer7_Sevgi	Aile birliğine önem vermek, fedakarlık yapmak, güvenmek, merhametli olmak, vefalı olmak...
Kökdeğer8_Sorumluluk	Kendisine, çevresine, ülkesine, ailesine karşı sorumlu olmak; sözünü tut, tutarlı ve güvenilir ol, yaptıklarının sonuçlarına katlan.....
Kökdeğer9_Vatanseverlik	Çalışkan olmak, dayanışmak, kural ve yasalara uymak, sadık olmak, tarihi ve doğal mirasa duyarlı olmak, toplumu önemsemek...
Kökdeğer10_Yardımseverlik	Cömert olun, işbirliği yapın, şefkatli olun, misafirperver olun, paylaşın...

Ders kitaplarındaki değerler araştırmacı tarafından incelenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan doküman inceleme formu ile toplanmıştır.

3.3. Veri Kaynakları

Bu araştırmada kullanılan dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018-2019 yılı eğitim öğretim döneminden bugüne kadar kullanılan ve ders kitabı olarak kabul edilen hayat bilgisi (ilkokul 1, 2, 3. sınıf) ve sosyal bilgiler (4. sınıf) ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ders kitaplarına ait detay bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Konu Olan Ders Kitapları

Ders Kitabının Adı	Yayınevi	Yazarları
İHBKD1	Pasifik Yayınları	Çiğdem Alemdar
İHBKD2	MEB	Asude Dokumacı Nihal Özdemir Gök Zinnur Dokumacı
İHBKD3	MEB	Elif Çelikbaş Fatma Gürel Nazile Özcan
İSBKD4	Tuna Matbaacılık	Sami TÜYSÜZ

Araştırmının dokümanını oluşturan ders kitapları Amasya'da 2021-2022 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılan bir okuldaki temin edilmiştir. Ders kitapları incelenmesi sırasında metin kısımlarıyla birlikte görseller incelenmiştir. Ayrıca etkinlikler kısmı da incelenmiştir. Bunun haricindeki diğer bölümler sınırlılık kapsamında dikkate alınmamıştır.

3.4. Verilerin toplanması ve Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz sürecinde betimsel analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Betimsel analiz, farklı tekniklerle toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasını içeren bir tür nitel veri analizidir. Betimsel analizin temel amacı, toplanan verileri betimlemek, yorumlamak ve neden-sonuç ilişkileri içinde sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 224). Bu araştırmada ders kitaplarındaki kök değerler sınıf düzeyleri dikkate alınarak birim bazında tablolara dönüştürülmüştür. Ünitelerde yer alan sorular, metinler ve görseller ayrı ayrı ele alınmış ve değerlerin doğrudan veya dolaylı olarak verildiği durumlar da tabloya dahil edilmiştir. İncelemeler sonrasında elde edilen sayısal veriler Excel programında hesaplanmış ve kök değerlerin ders kitaplarında ne kadar ve ne sıklıkla yer aldığı frekans ve yüzde değerleri ile belirlenmiştir.



IV BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Kök Değerler

Tablo 3. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
İHBDK1	156	138	52	346
İHBDK2	134	144	42	320
İHBDK3	356	171	48	575
İSBDK4	164	33	22	219
Toplam	810	486	164	1460

İHBDK1’nda 346 adet, İHBDK2’nda 320 adet, İHBDK3’nda 575 adet ve İSBDK4’nda 219 adet değer ifade içeren içerik bulunmuştur. Bununla birlikte kitaplardaki değer ifadelerinin 810’u metinde, 486’sı resim/görselde ve 164’ü etkinlikte geçmektedir. Ders kitaplarına ilişkin ayrıntılı bulgular, ilerleyen sayfalarda ayrıca verilmiştir.

4.1.1. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin incelenmesi

Tablo 4 incelendiğinde, İHBDK1’nda 372 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görülmektedir. Bu değer ifadelerinden 156’sı metinlerde, 138’i resimlerde / görsellerde ve 52’si etkinliklerde geçmektedir. İHBDK1’nda en çok rastlanan değerlerin; 133 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 91 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim, 26 frekans ile Kökdeğer9_Vatanseverlik değeri olduğu görülmektedir. En az görülen değer 3 frekansla Kökdeğer1_Adalet olurken hiç rastlanılmayan değer ise Kökdeğer3_Dürüstlük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. İlkokul 1.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Kökdeğer1_Adalet	3			3
Kökdeğer2_Dostluk	5	8	2	15
Kökdeğer3_Dürüstlük				0
Kökdeğer4_Öz denetim	39	35	17	91

Kökdeğer5_Sabır	4	1		5
Kökdeğer6_Saygı	11	9	5	25
Kökdeğer7_Sevgi	8	15		23
Kökdeğer8_Sorumluluk	62	52	19	133
Kökdeğer9_Vatanseverlik	11	11	4	26
Kökdeğer10_Yardımseverlik	13	7	5	25
Toplam	156	138	52	346

1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 4'e göre, İHBKD1'ndaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 62 frekansla Kökdeğer8_Sorumluluk olduğu görülmektedir. Bunu 39 frekansla Kökdeğer4_Özdenetim, 13 frekansla Kökdeğer10_Yardımseverlik, 11'er frekansla Kökdeğer9_Vatanseverlik ve Kökdeğer6_Saygı değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değer ise Kökdeğer1_Adalet olduğu görülmektedir. Kökdeğer3_Dürüstlük değerinin ise İHBKD1'nda yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İHBKD1'ndaki metinlerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.

Kökdeğer8_Sorumluluk: "Selma buzdolabından sütü aldı ve yıkanmış armudu beslenme çantasına koydu. Annesinin hazırladığı sandviçi, bir avuç fındık, çatal, kağıt peçete ve ıslak mendili çantasına koyarak beslenme çantasını hazırladı. (s. 95)". Bu ifadelerle, Selma, beslenme çantasını hazırlarken sergilediği davranışlar, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Kökdeğer4_Öz denetim: "Okul otobüsünde sırayla gitmeliyiz. Aynı şekilde araçtan sırayla inmeliyiz. Okul aracının içinde emniyet kemerlerimizi takmalıyız. yüksek sesle konuşmamalıyız (s. 17)". Bu ifadelerle, okuldaki kuralları öğrenip bu kurallara uygun davranmaya, öğrencinin kendini kontrol etmesine vurgu yapmaktadır. Bu şekilde Kökdeğer4_Öz denetim değerine yer verildiği anlaşılmaktadır..

Kökdeğer10_Yardımseverlik: "Kurban etinin bir kısmı kurban etmeyenlerle paylaşılırken bir kısmı da bayramda komşu ve akrabalarla pişirilerek yenir. (s. 160)." Bu ifadeler, Kurban Bayramında ihtiyaç sahiplerine yardım edilmesine vurgu yaparak Kökdeğer10_Yardımseverlik değerini ön plana çıkarmaktadır.

Resim/Görsel teması incelendiğinde;

Tablo 4'e göre İHBKD1'ndaki resimlerde / görsellerde en çok; 52 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 35 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim, 15 frekans ile Kökdeğer7_Sevgi ve 11 frekans ile Kökdeğer9_Vatanseverlik değeri bulunmaktadır. En az rastlanan değerlerin; 1 frekansla değeri olduğu görülmektedir. Kökdeğer1_Adalet ve Kökdeğer3_Dürüstlük değerlerinin ise İHBKD1'nda yer almadığı görülmektedir. Bu

bulgular ışığında, İHBDK1'ndaki resimlerin / görsellerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.



Oyundan sonra, okulda öğrendiklerimi tekrar ediyorum. Ailemle akşam yemeğimizi yiyoruz.



Sabah 7.30'da kalkıyorum. Elimi yüzümü yıkayıp saçlarımı tarıyorum.

Şekil 1. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri Şekil 2. Kökdeğer4_Özdenetim değeri

Şekil 1'de çocuğun oyundan sonra okulda öğrendiklerini tekrar ettiğini ifade etmektedir. Çocuğun kendi görevlerini hatırlatan bu görselin, sorumluluk değerini yansıttığı ifade edilebilir. Şekil 2'de çocuğun sabah erkenden kalktığını, elini yüzünü yıkadığını ve saçlarını taradığını kurallara uygun şekilde yerine getirdiği görülmektedir. Böylece Kökdeğer4_Öz denetim değerine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Etkinlikler teması incelendiğinde;

Tablo 4'de görüleceği üzere İHBDK1'ndaki etkinliklerde en çok; 19 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk ve 17 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değerlerin; 2 frekansla Kökdeğer2_Dostluk değeri olduğu görülmektedir. Kökdeğer1_Adalet, Kökdeğer3_Dürüstlük, Kökdeğer5_Sabır ve Kökdeğer7_Sevgi değerlerinin ise İHBDK1'ndaki etkinliklerde bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, İHBDK1'ndaki etkinliklerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örnekler görülmektedir.



Verilen alanların güvenli olup olmadığını belirleyip uygun başlığın altına yazınız.

Çocuk Parkı

Asansör

Okul Bahçesi

Park

Çukur

Merdiven boşluğu

Balkon

Süs Havuzu

Su Kanalı

İnşaat

Trafiğe Kapalı
Alan

Güvenli Alanlar

.....

.....

.....

.....

Güvensiz Alanlar

.....

.....

.....

.....

Şekil 3. Kökdeğer4_Özdenetim değeri



Siz de aşağıdaki tabloya, bir gününüzün planını, okul saatlerini dikkate alarak yazınız. Planınızı yaparken büyüklerinizden yardım alınız.

GÜNLÜK PLANIM	
Saat	Yaptıklarım

Şekil 4. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri

Şekil 3'te verilen alanların güvenli olup olmadığını karar vermesi beklenmektedir. Bu etkinlik Kökdeğer4_Özdenetim değerini yansıtmaktadır. Şekil 4'teki etkinlikte öğrencilerin evdeki sorumlulukları vurgulanmaktadır. Bu etkinlik Kökdeğer8_Sorumluluk değerini yansıtmaktadır.

4.1.2. İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin incelenmesi

Tablo 5 incelendiğinde, İHBDK2'nda 320 değer ifadeleri yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değer ifadeleri incelendiğinde 134'ü metinlerde, 144'ü resim/ görsellerde ve 42'si i etkinliklerde geçmektedir. İHBDK2'nda en çok rastlanan değerlerin; 127 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 70 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim, 40 frekans ile Kökdeğer10_Yardımseverlik değeri olduğu görülmektedir. En az görülen değer 1

frekansla Kökdeğer1_Adalet olurken hiç rastlanılmayan değer ise Kökdeğer3_Dürüstlük olduğu görülmektedir.

Tablo 5. İlkokul 2.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Kökdeğer1_Adalet	1	1	2	4
Kökdeğer2_Dostluk	1	15	3	19
Kökdeğer3_Dürüstlük				0
Kökdeğer4_Öz denetim	32	29	9	70
Kökdeğer5_Sabır	1			1
Kökdeğer6_Saygı	12	9	7	28
Kökdeğer7_Sevgi	5	5	1	11
Kökdeğer8_Sorumluluk	61	53	13	127
Kökdeğer9_Vatanseverlik	10	9	1	20
Kökdeğer10_Yardımseverlik	11	23	6	40
Toplam	134	144	42	320

İHBDK2'ndaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 5'e göre, İHBDK2'ndaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 61 frekansla Kökdeğer8_Sorumluluk olduğu görülmektedir. Bunu 32 frekansla Kökdeğer4_Özdenetim, 12 frekansla Kökdeğer6_Saygı değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değer ise Kökdeğer1_Adalet ve Kökdeğer2_Dostluk olduğu görülmektedir. Kökdeğer3_Dürüstlük değerinin ise İHBDK2'nda yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İHBDK2'ndaki metinlerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.

Kökdeğer8_Sorumluluk: "Odamızı, çalışma masamızı, oyuncaklarımı toplayabiliriz, Giysilerimizi katlayabiliriz. Sofrayı hazırlamada ve toplamada yardımcı olabiliriz (s. 78)". Bu ifadelerle, evdeki yaşama yardımcı olduğu davranışlarla, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Kökdeğer4_Öz denetim: "Ulaşım aracıyla yolculuk sırasında uyulması gereken kurallar bulunmaktadır. Ayakta yolculuk yapmamalıyız. Camlardan sarkmamalıyız. Emniyet kemerini takmalıyız. Şoförü ve yolcuları rahatsız etmemeliyiz (s. 147)". Bu ifadelerle, ulaşım araçlarıyla yolculuk bu kurallara uygun davranmayı, öğrencinin kendini kontrol etmesine vurgu yapmaktadır. Bu şekilde Kökdeğer4_Öz denetim değerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

Resim/Görsel teması incelendiğinde;

Tablo 5'e göre İHBDK2'ndaki resimlerde / görsellerde en çok; 53 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 29 frekansla Kökdeğer4_Öz denetim ve 23 frekansla

Kökdeğer10_Yardımseverlik değeri bulunmaktadır. En az rastlanan değerlerin; 1 frekansla değeri ile Kökdeğer1_Adalet olduğu görülmektedir. Kökdeğer3_Dürüstlük ve Kökdeğer5_Sabır değerlerinin ise İHBDK2'nda yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İHBDK2'ndaki resimlerin / görsellerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.



Şekil 5. Kökdeğer4_Özdenetim değeri



Şekil 6. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri

Şekil 5'de çocukların piknikten sonra çöpleri topladıkları görülmektedir. Çocuğun kendi görevlerini hatırlatan bu görselin, Kökdeğer4_Özdenetim değerini yansıttığı ifade edilebilir. Şekil 6'da çocuğun evde ısı kaybını önlemek için pencereleri kapattığı görülmektedir. Böylece öz evdeki sorumluluklarına ait değere vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Etkinlikler teması incelendiğinde;

Tablo 5'te görüleceği üzere İHBDK2'ndaki etkinliklerde en çok; 13 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk ve 9 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değerler; 1 frekansla Kökdeğer7_Sevgi değeri olduğu görülmektedir. Kökdeğer3_Dürüstlük ve Kökdeğer5_Sabır değerlerinin ise İHBDK2'ndaki etkinliklerde yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İHBDK2'ndaki etkinliklerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.

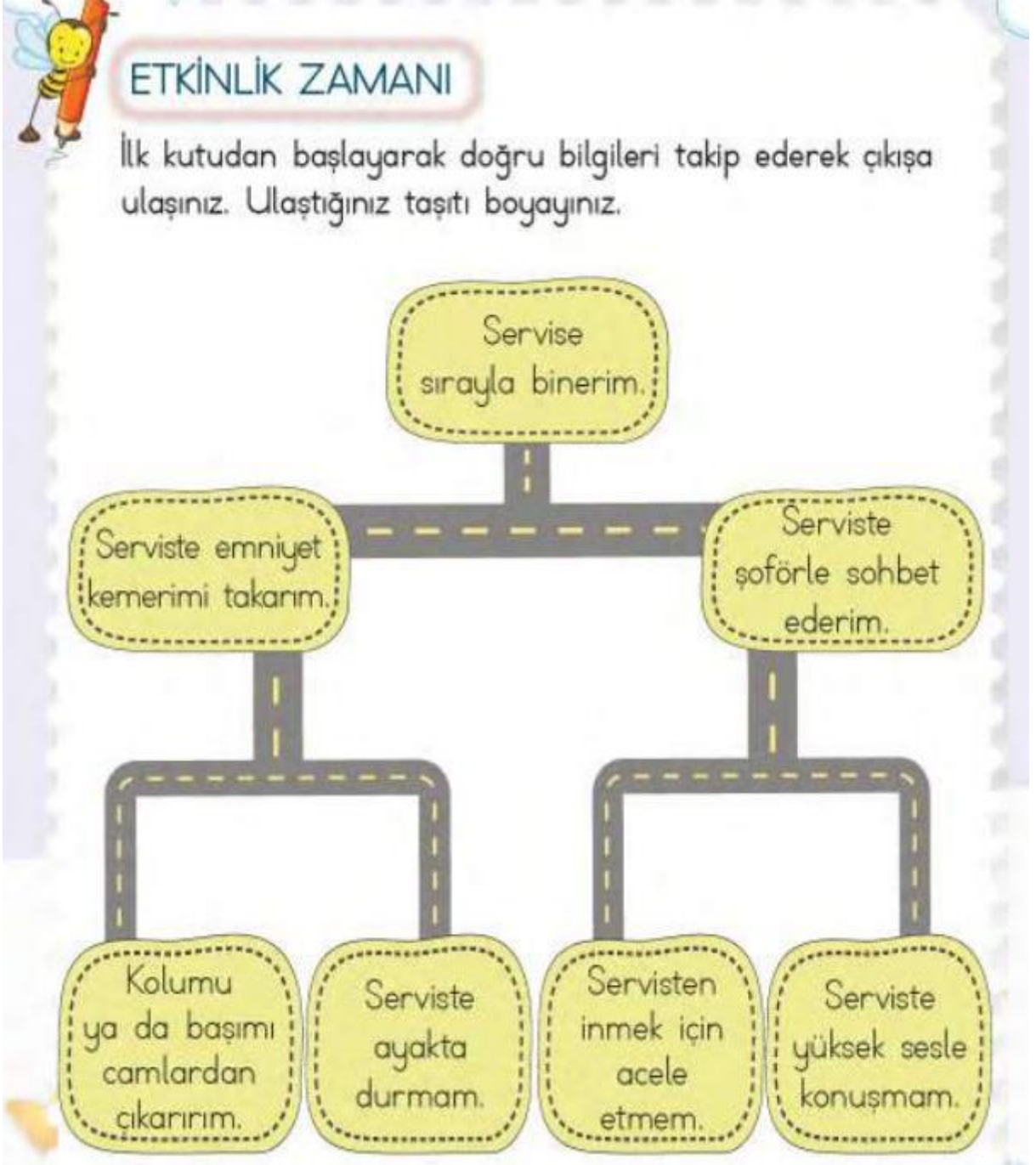


ETKİNLİK ZAMANI

Aşağıda verilen cümlelerden doğru olanların kalplerini boyayınız. Boyadığınız kalplerdeki harfleri sırayla kutulara yazarak şifreyi bulunuz.

1. ☐ P Okuluma zamanında giderim.
2. ☐ Z Okuldan sonra istediğim kadar internette oyun oynarım.
3. ☐ L Her gün düzenli olarak kitap okurum.
4. ☐ M Günde dört saat uyurum.
5. ☐ A Okuldan gelince dinlenirim.
6. ☐ N Günlük ders çalışırım.
7. ☐ C Akşama kadar sokakta oynarım.
8. ☐ L İşlerimi önem sırasına göre yaparım.

Şekil 7. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri



Şekil 8. Kökdeğer4_Özdenetim değeri

Şekil 7’de okulda ve evdeki yapması gereken davranışların listesi bulunmaktadır. Bu etkinlik sorumluluk değerini yansıtmaktadır. Şekil 8’deki etkinlikte çocuğun trafikte uyması gereken kurallar vurgulanmaktadır. Bu etkinlik Kökdeğer4_Özdenetim değerini yansıtmaktadır.

4.1.3. İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin incelenmesi

Tablo 6 incelendiğinde, İHBDK3'nda 575 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görülmektedir. Bu değer ifadelerinden 356'sı metinlerde, 171'i resim/ görsellerde ve 48'i etkinliklerde geçmektedir. İHBDK3'nda en çok rastlanan değerlerin; 275 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 163 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim, 49 frekans ile Kökdeğer10_Yardımseverlik değeri olduğu görülmektedir. En az görülen değer 1 frekansla Kökdeğer3_Dürüstlük olduğu görülmektedir.

Tablo 6. İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Kökdeğer1_Adalet	4			4
Kökdeğer2_Dostluk	8	9	3	20
Kökdeğer3_Dürüstlük	1			1
Kökdeğer4_Öz denetim	102	49	12	163
Kökdeğer5_Sabır	5	5		10
Kökdeğer6_Saygı	18	6	2	26
Kökdeğer7_Sevgi	15	1	1	17
Kökdeğer8_Sorumluluk	165	85	25	275
Kökdeğer9_Vatanseverlik	6	3	1	10
Kökdeğer10_Yardımseverlik	32	13	4	49
Toplam	356	171	48	575

İHBDK3'ndaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 6'a göre, İHBDK3'ndaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 165 frekansla Kökdeğer8_Sorumluluk olduğu görülmektedir. Bunu 102 frekansla Kökdeğer4_Özdenetim, 32 frekansla Kökdeğer10_Yardımseverlik değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değer ise Kökdeğer3_Dürüstlük olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İHBDK3'ndaki metinlerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.

Kökdeğer8_Sorumluluk: “Benim adım Tuğçe. Bizim evde işler çabuk biter. Nasıl mı? Aile bireyleri görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirirler. Örneğin, odamın tozunu alırım, toplarım. (s. 54)”. Bu ifadelerle, evdeki yaşama yardımcı olduğu davranışlarla, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Kökdeğer4_Öz denetim: “Hasan, mevsimler değiştikçe sebze ve meyvelerin de sürekli değiştiğini fark etti. Annesi ona mevsimlik yiyeceklerin hem daha sağlıklı hem de daha lezzetli olduğunu söyledi. Hasan artık sebze ve meyveleri doğru zamanda tüketmenin önemini çok iyi biliyordu. Sağlığımızı korumak için gıdaları mevsiminde

tüketmek önemlidir. (s. 82)". Bu ifadelerle, meyve ve sebzeleri doğru zamanda tüketmenin uygun davranış olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu şekilde Kökdeğer4_Öz denetim değerine yer verildiği anlaşılmaktadır..

Resim/Görsel teması incelendiğinde;

Tablo 6'a göre İHBDK3'ndaki resimlerde / görsellerde en çok; 85 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 49 frekansla Kökdeğer4_Öz denetim ve 13 frekansla Kökdeğer10_Yardımseverlik değeri bulunmaktadır. En az rastlanan değerlerin; 1 frekansla değeri ile Kökdeğer7_Sevgi olduğu görülmektedir. Kökdeğer3_Dürüstlük ve Kökdeğer1_Adalet değerlerinin ise İHBDK3'nda yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İHBDK3'ndaki resimlerin / görsellerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.



Şekil 9. Kökdeğer4_Özdenetim değeri



Şekil 10. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri

Şekil 9'da çocukların bisiklet yolunda, kask ve diz korumalarıyla bisiklet kullandıkları görülmektedir. Çocuğun kendi görevlerini hatırlatan bu görselin, Kökdeğer4_Özdenetim değerini yansıttığı ifade edilebilir. Şekil 10'da çocuğun evdeki temizlik işlerinde annesine yardım ettiği davranışı görülmektedir. Böylece evdeki sorumluluklarına ait değere vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Etkinlikler teması incelendiğinde;

Tablo 6'da görüleceği üzere İHBDK3'ndaki etkinliklerde en çok; 25 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk ve 12 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değerler; 1 frekansla Kökdeğer7_Sevgi ve Kökdeğer9_Vatanseverlik değeri olduğu görülmektedir. Kökdeğer1_Adalet, Kökdeğer3_Dürüstlük ve Kökdeğer5_Sabır değerlerinin ise İHBDK3'ndaki etkinliklerde yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İHBDK3'ndaki etkinliklerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.

Görev Dağılımı

Evdeki İşler	En Çok Kim Yapar?
Yemek yapmak	
Ekmek almak	
Çiçekleri sulamak	
Çöpleri atmak	
Sofrayı kurmak	
Market alışverişi yapmak	
Oyuncakları toplamak	
Bahçeyi düzenlemek	
Çamaşır yıkamak	

Şekil 11. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri

Etkinlik Zamanı



Aşağıdaki kutuların içine bilinçli tüketicinin davranışlarını yazınız.





Şekil 12. Kökdeğer4_Özdenetim değeri

Şekil 11’de evdeki işlerin kimler tarafında yapıldığına ve kendi sorumluluklarına ait davranışları ortaya çıkaran etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlik sorumluluk değerini yansıtmaktadır. Şekil 12’deki etkinlikte bilinçli tüketicinin nasıl olması gerektiğine dair davranış vurgulanmaktadır. Bu etkinlik Kökdeğer4_Özdenetim değerini yansıtmaktadır.

4.1.4. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabında Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi

Tablo 7 incelendiğinde, İSBDK4’nda 219 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görülmektedir. Bu değer ifadelerinden 164’ü metinlerde, 33’ü resim/ görsellerde ve 22’si etkinliklerde geçmektedir. İSBDK4’nda en çok rastlanan değerlerin; 54 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 37 frekans ile Kökdeğer2_Dostluk ve 34 frekans ile Kökdeğer4_Özdenetim değeri olduğu görülmektedir. En az görülen değer 2 frekansla Kökdeğer3_Dürüstlük olduğu görülmektedir.

Tablo 7. İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Kökdeğer1_Adalet	3	1		4
Kökdeğer2_Dostluk	29	7	1	37
Kökdeğer3_Dürüstlük	2			2
Kökdeğer4_Öz denetim	27	3	4	34
Kökdeğer5_Sabır	5			5
Kökdeğer6_Saygı	15	3	3	21
Kökdeğer7_Sevgi	11	7		18
Kökdeğer8_Sorumluluk	42	3	9	54
Kökdeğer9_Vatanseverlik	18	6	4	28
Kökdeğer10_Yardımseverlik	12	3	1	16
Toplam	164	33	22	219

İSBDK4’ndaki değer ifade eden içerikler aşağıdaki tema başlıklarının altında incelenmiştir. Buna göre;

Metin teması incelendiğinde;

Tablo 7’ye göre, İSBDK4’ndaki metinlerin içerikleri incelendiğinde en fazla 42 frekansla Kökdeğer8_Sorumluluk olduğu görülmektedir. Bunu 29 frekansla Kökdeğer2_Dostluk, 27 frekansla Kökdeğer4_Özdenetim değerleri takip etmektedir. En az rastlanan değer ise Kökdeğer3_Dürüstlük olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İSBDK4’ndaki metinlerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.

Kökdeğer8_Sorumluluk: “Yarışmaya sunmaya başladığım bir tablom vardı. Öğretmenim resmin bir bölümünü hiç istemediğim şekilde çizdi. Eve geldiğimde o boyayı çıkarana kadar çok uğraştım. İşime herhangi bir müdahale istemiyorum. Bir resim yaptıysam, her şeyiyle bana ait olmalı. Resmi bitirmek için sabaha kadar uğraştım. Ben sadece 7 yaşındaydım. Annem “Boş ver kızım, yat artık, önemli değil. Bitmezse bitmez, yarışmaya da katılmazsın.” diyordu. Tablo, ertesi gün uluslararası yarışmaya yetişti ve 245 bin tablo arasından ikinci seçildi. (s. 21)”. Bu ifadelerle, ödevini ve verilen görevi yerine getirme davranışıyla, sorumluluk sahibi bireyin davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

Kökdeğer2_Dostluk: “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı dünyada çocuklara armağan edilen ilk bayramdır. Türk çocukları bu bayramı her yıl çeşitli ülkelerden gelen çocuklarla birlikte kutluyor. Böylece barışın, dostluğun ve kardeşliğin ne anlama geldiğini tüm insanlığa gösterirler (s. 168)”. Bu ifadelerle, dostluğun ve kardeşliğin uygun davranış olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu şekilde Kökdeğer2_Dostluk değerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

Resim/Görsel teması incelendiğinde;

Tablo 7'ye göre İSBDK4'ndaki resimlerde / görsellerde en çok; 7 frekans ile Kökdeğer2_Dostluk ve Kökdeğer7_Sevgi, 6 frekansla Kökdeğer9_Vatanseverlik değeri bulunmaktadır. En az rastlanan değerlerin; 1 frekansla değeri ile Kökdeğer1_Adalet olduğu görülmektedir. Kökdeğer3_Dürüstlük ve Kökdeğer5_Sabır değerlerinin ise İSBDK4'nda yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İSBDK4'ndaki resimlerin / görsellerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.



Şekil 13. Kökdeğer2_Dostluk değeri

Merhaba, ben Efe. Hayvanları, özellikle köpekleri seviyorum. Köpek türleri ve bu türlerin özellikleriyle ilgili genel ağda araştırmalar yapıyorum. Sahipsiz kedi ve köpeklerin sokaklarda başıboş dolaşmasına, yiyecek bulamamasına ve soğukta üşümesine çok üzülüyorum. Onlara arabaların çarpma ihtimali beni oldukça endişelendiriyor. Bu konuda kendimi sorumlu hissediyor ve sokak hayvanlarının sorunlarına yönelik çözüm önerileri üretmeye çalışıyorum.

Şekil 14. Kökdeğer7_Sevgi değeri



Şekil 15. Kökdeğer9_Vatanseverlik değeri

Şekil 13'te Özbekistan ile Türkiye arasındaki dostluğu simgeleyen bir resim görülmektedir. Çocukların Türk ve Özbek bayraklarını birlikte tutarak Kökdeğer2_Dostluk değerini yansıttığı ifade edilebilir. Şekil 14'te çocuğun hayvan sevgisi davranışı görülmektedir. Böylece canlılara duyulan sevgi değerine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Görsel 15'te çocuğun kurtuluş Atatürk silüetli savaştan bir sahne görülmektedir. Vatanın nasıl alındığını gösteren bu görselde Kökdeğer9_Vatanseverlik değerine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Etkinlikler teması incelendiğinde;

Tablo 7'de görüleceği üzere İSBDK4'ndaki etkinliklerde en çok; 9 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk ve 4 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim ve Kökdeğer9_Vatanseverlik değerleri bulunmaktadır. En az rastlanan değerler; 1 frekansla Kökdeğer2_Dostluk ve Kökdeğer10_Yardıms severlik değeri olduğu görülmektedir. Kökdeğer1_Adalet, Kökdeğer3_Dürüstlük, Kökdeğer5_Sabır ve Kökdeğer7_Sevgi değerlerinin ise İSBDK4'ndaki etkinliklerde yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, İSBDK4'ndaki etkinliklerin içinde ortaya çıkarılan değer ifadeleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir.



Yapınız

Aşağıdaki hikâyeyi okuyunuz. Buraya kadar öğrendiklerinizden de yararlanarak hikâyenin devamında neler yaşanmış olabileceğini noktalı yerlere yazınız.

Her türlü zenginliğe sahip olmasına rağmen can sıkıntısından yakınan bir prens vardı. Kardeşleri, arkadaşları gezer, ava gider, eğlenirken o odasına kapanır, otururdu. Hükümdar oğlunun bu hâline çok üzüldü. Bir gün ülkesinin en bilge kişisini sarayına çağırıp ona oğlunun durumunu anlattı ve ondan bir çözüm bulmasını istedi. Bunun için bilgeye bir hafta süre verdi.

Yaşlı bilge üç beş gün düşünüp taşındı, aklına hiçbir çözüm gelmedi. Üzgün ve dalgın hâlde yürürken koyunlarını otlatan küçük bir çobanla karşılaştı.

Çoban, yaşlı bilgeye “Şu hayvanlara biraz göz kulak oluver de şu görünen köyden yiyecek alıp geleyim.” dedi. Bilge de kabul etti. Yaşlı bilge kafası karşılaştığı olaylarla meşgul bir hâlde hayvanlara göz kulak olurken bir koyun yavrusu uçurumdan aşağı yuvarlanıverdi. Kuzunun oradan kendi kendine kurtulması mümkün değildi. Bunun üzerine uçurumun dibine inen yaşlı bilge, kuzuyu sırtına bağlayıp tırmanmaya başladı. İlk hamlelerinde başarılı olamasa da yılmadı. Uğraştı, didindi, zorlandı ama sonunda kuzuyu yukarı çıkarmayı başardı. Bu arada kuzuyu kurtarma kaygısı yaşlı bilgenin kafasını öyle meşgul etmişti ki canını kurtarabilmek için kaçmakta olduğunu unutmuştu.

Bilge bu durumu fark edince “Demek ki bir kimse bir işle ciddi şekilde meşgul olursa can sıkıntısı çekmiyormuş.” diye düşünerek kaçma fikrinden vazgeçti. Hemen hükümdarın huzuruna çıkarak şunları söyledi:

“Hükümdarım, eğer oğlunuzun can sıkıntısından kurtulmasını, hayata bağlanmasını istiyorsanız ona bir sorumluluk yükleyin. Zamanını alan bir meşguliyet verin. Oğlunuza yükleyeceğiniz sorumluluk ne derece ciddi, bu sorumluluğun sonuçları ne derece ağır olursa oğlunuz kendini o ölçüde can sıkıntısından kurtaracaktır. Oğlunuzun yaşama azmi de o derece artacaktır.”

Ekrem ACAR, Bağırıp Çağırmadan Çocuk Eğitimi, s.73-74 (Düzenlenmiştir.).

.....

.....

.....

.....

Şekil 16. Kökdeğer8_Sorumluluk değeri

Yapınız

Aşağıda Ender'in tepeden görünüşünü ve durduğu yerde öğle vakti oluşan gölgesini görüyorsunuz. Gölgesinden hareketle Ender'in çevresindeki mekânlara gitmek için hangi yönlerde ilerlemesi gerektiğini belirleyiniz. Elde ettiğiniz sonuçlara göre cümlelerdeki noktalı yerleri doldurunuz.

1. Ender futbol sahasına gitmek için önce, daha sonra da yönünde ilerlemelidir.

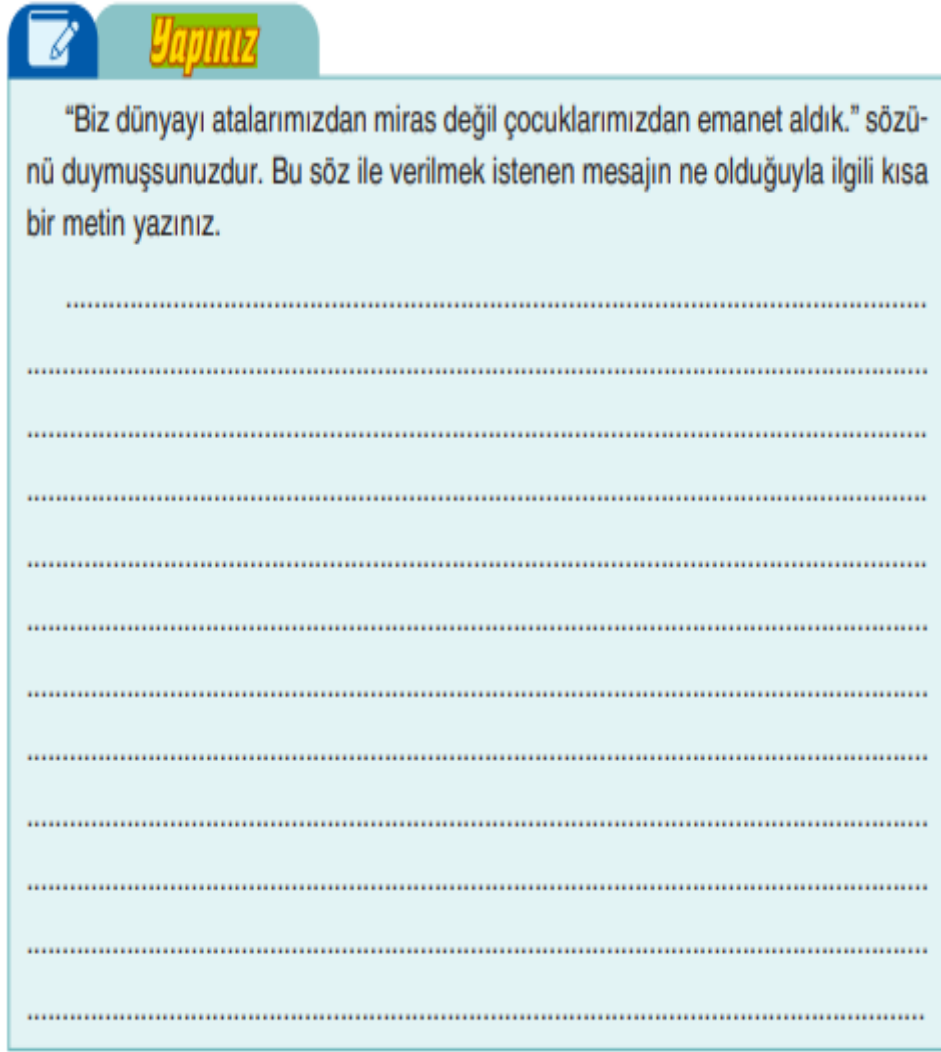
2. Ender okula gitmek için önce, daha sonra da yönünde ilerlemelidir.

3. Ender büfeye gitmek için önce, daha sonra da yönünde ilerlemelidir.

4. Ender eve gitmek için önce, daha sonra da yönünde ilerlemelidir.

Şekil 17. Kökdeğer4_Özdenetim değeri

Şekil 16'da anlatılan hikâyede çocuklara verilecek sorumluluktan bahsetmektedir. Bu etkinlik sorumluluk değerini yansıtmaktadır. Şekil 17'deki etkinlikte yön kavramı ile ne yapması gerektiğine kara vermektedir. Bu etkinlik Kökdeğer4_Özdenetim değerini yansıtmaktadır.



Yapınız

“Biz dünyayı atalarımızdan miras değil çocuklarımızdan emanet aldık.” sözünü duymuşsunuzdur. Bu söz ile verilmek istenen mesajın ne olduğuyla ilgili kısa bir metin yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 18. Kökdeğer4_Özdenetim değeri

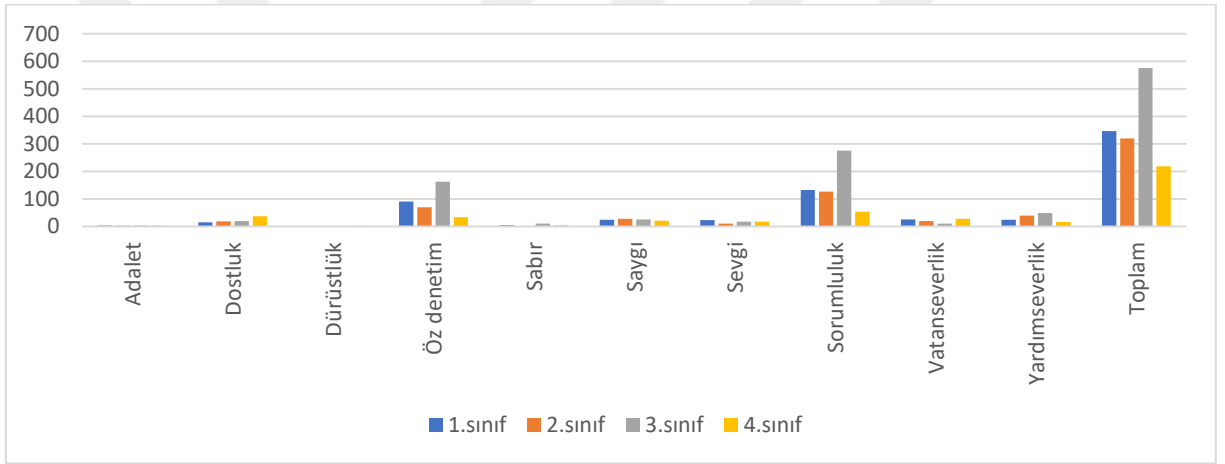
Şekil 18’de istenen kompozisyon ile vatana sahip çıkılması gerektiği ve gelecek nesillere güzel bir miras bırakılması konusu Kökdeğer9_Vatanseverlik değerini yansıtmaktadır.

4.2. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Kök Değerlerin Analizi

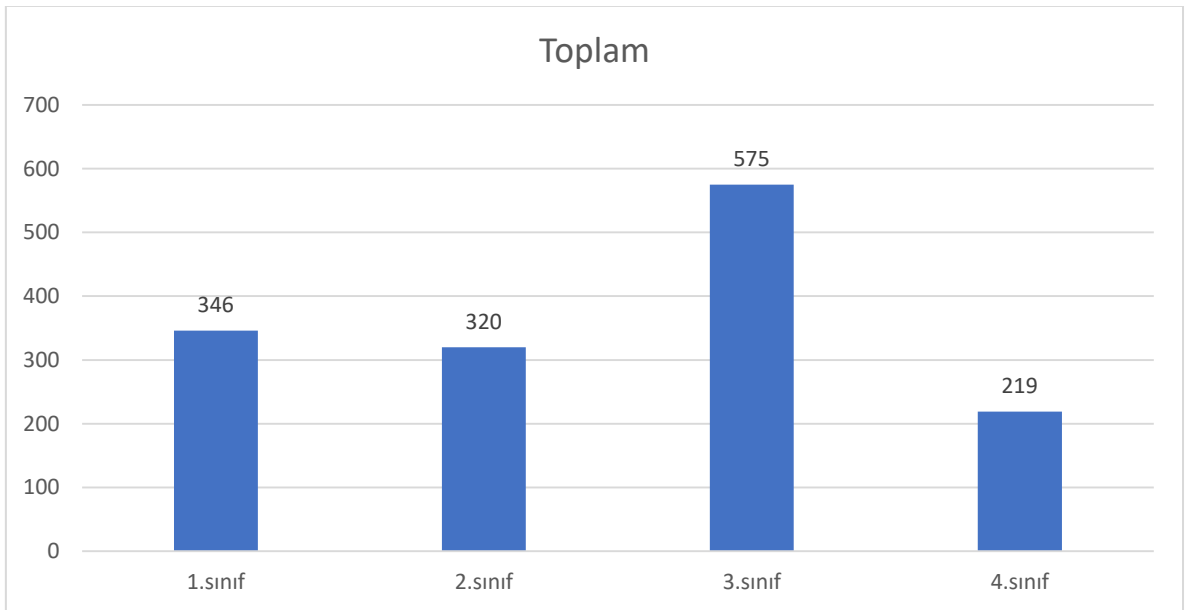
Tablo 8 incelendiğinde, 1. sınıf ile 3. sınıf hayat bilgisi ve İSBDK4’nda 1460 değer ifade eden içeriğin bulunduğu görülmektedir. Bu değer ifadelerinden 810’u metinlerde, 486’sı resimlerde / görsellerde ve 164’ü etkinliklerde geçmektedir. 1. sınıf ile 3. sınıf hayat bilgisi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında en çok rastlanan değerlerin; 589 frekans ile Kökdeğer8_Sorumluluk, 358 frekans ile Kökdeğer4_Öz denetim, 130 frekans ile Kökdeğer10_Yardımseverlik değeri olduğu görülmektedir. En az görülen değer 3 frekansla Kökdeğer3_Dürüstlük olduğu görülmektedir.

Tablo 8. İlkokul 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Değerler

Ders Kitabının Adı	Metin	Resim/Görsel	Etkinlik	Toplam
Kökdeğer1_Adalet	11	2	2	15
Kökdeğer2_Dostluk	43	39	9	91
Kökdeğer3_Dürüstlük	3	0	0	3
Kökdeğer4_Öz denetim	200	116	42	358
Kökdeğer5_Sabır	15	6	0	21
Kökdeğer6_Saygı	56	27	17	100
Kökdeğer7_Sevgi	39	28	2	69
Kökdeğer8_Sorumluluk	330	193	66	589
Kökdeğer9_Vatanseverlik	45	29	10	84
Kökdeğer10_Yardımseverlik	68	46	16	130
Toplam	810	486	164	1460



Şekil 19. Değerlerin sınıflara göre dağılımı



Şekil 20. Sınıf düzeylerine göre değerler

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ders kitapları genel hatlarıyla incelendiğinde, İHBDK3’nda değer ifade eden içerik yoğunluğunun 1. ve 2. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Burada sınıf düzeyi yükseldikçe hayat bilgisi ders kitaplarındaki değerlerin yoğunluğunun da arttığı görülmektedir. Temalara bakıldığında kitaplardaki değerlerin yoğunluk, metin, resim/görsel ve etkinlikler şeklinde sıralandığı anlaşılmaktadır. Değerlerin kazanılması bilişsel olduğu kadar davranışsal bir süreçtir. Bu bağlamda kitap içeriğinde yer alan değer ifadelerinin, değerlerin kazanılmasında metin ve resim/görsellerde olduğu kadar etkinliklerde de yer alması oldukça önemlidir. Yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun olarak öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi çok önemlidir. Bu bağlamda yaparak ve yaşayarak öğrenmenin etkin bir şekilde kullanılabildiği “etkinlikler” bölümünün değerler açısından diğer bölümlere göre geri planda kalması dikkat çekici bir eksikliklerdir.

Ders kitapları detaylı olarak incelendiğinde Şekil 2’de görüldüğü gibi İHBDK1’nda 346 değer ifade eden içerik tespit edilmiştir. Bu değerler çoğunlukla metinler ve ardından görseller/resimler aracılığıyla yer almaktadır. Kitapta yer alan değerler etkinlikler bölümlerinde de yer almakla birlikte dağılım açısından bu bölümlerde az sayıda yer almaktadır. 1.sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en fazla “Kökdeğer8_Sorumluluk, Kökdeğer4_Özdenetim, Kökdeğer9_Vatanseverlik, Kökdeğer10_Yardımseverlik, Kökdeğer6_Saygı” değerleri görülmektedir. Ancak ders kitabının içeriğinde “Kökdeğer3_Dürüstlük, Kökdeğer1_Adalet ve Kökdeğer5_Sabır” değerlerinin çok az olması ders kitabı ile müfredat arasındaki uyum açısından ders kitabının yetersiz olduğunu göstermektedir.

İHBDK1’nda değer ifade eden içeriklerin çoğunun yazılı metinlerde verildiği tespit edilmiştir. 1. sınıf öğrencileri okuma yazma öğrenme sürecinde oldukları için ders kitaplarının içeriğinin ağırlıklı olarak resim/görsel olması öğrencilerin kitap içeriğini anlamaları ve algılamaları açısından daha faydalı olacaktır.

İHBDK2’ dikkate alındığında, kitabın içeriğinde şekil 2’de görüldüğü gibi 320 değer ifade eden içerik tespit edilmiştir. İHBDK2’nda yer alan değerlerin daha çok görsel içerikle verilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. 2.sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en sık rastlanan değerler “Kökdeğer8_Sorumluluk, Kökdeğer4_Özdenetim, Kökdeğer10_Yardımseverlik,

Kökdeğer6_Saygı” değerleridir. Yine İHBDK2’nin içeriğinde “Kökdeğer3_Dürüstlük, Kökdeğer1_Adalet ve Kökdeğer5_Sabır” değerlerinin çok az olması ders kitabı ile müfredatın tam uyumlu olmadığını göstermektedir.

İHBDK3’ incelendiğinde, kitabın içeriğinde şekil 2’de görüldüğü gibi 575 değer ifadesinin yer aldığı anlaşılmaktadır. 3.sınıf hayat bilgisi ders kitabında sırasıyla “Kökdeğer8_Sorumluluk, Kökdeğer4_Özdenetim ve Kökdeğer10_Yardımseverlik” değerlerinin en fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak İHBDK3’nin içeriğinde “Kökdeğer3_Dürüstlük ve Kökdeğer1_Adalet” değerlerine daha az yer verilmesi ders kitabı ile müfredatın tam olarak örtüşmediğini göstermektedir.

Araştırmada İHBDK3’nin 1. ve 2. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına göre değerleri daha fazla yansıttığı tespit edilmiştir. Ancak kök değerler arasında yer alan “Kökdeğer3_Dürüstlük, Kökdeğer1_Adalet ve Kökdeğer5_Sabır” değerleri ders kitaplarına yeterince yansıtılmamıştır. Öğretim programlarının ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığı veya ders kitaplarının öğretim programlarıyla tam uyumlu olmadığı konusunda literatürde çalışmamızı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Sezer, 2005; Calp, 2006; Kahya, 2018).

İSBDK4’ ele alındığında, şekil 2’de görüldüğü gibi kitap içinde 219 adet değer ifadesi yer almaktadır. Bu değerlerin yoğunluğu metin, sonrasında resim/görsel ve en son olarak da etkinlikler şeklinde yer verilmiştir. Bununla birlikte İSBDK4’nda sırasıyla en çok “Kökdeğer8_Sorumluluk, Kökdeğer2_Dostluk, Kökdeğer4_Öz denetim, Kökdeğer9_Vatanseverlik” değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Ancak “Kökdeğer3_Dürüstlük, Kökdeğer1_Adalet ve Kökdeğer5_Sabır” değerlerinin İSBDK4’ içinde daha az bulunması, ders kitabının öğretim programını tam olarak yansıtmadığını göstermektedir.

İSBDK4’nda arkadaşlık ve Kökdeğer8_Sorumluluk değerlerinin en fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarındaki değerler çeşitli görsellerle desteklenmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Kuş, Merey ve Karatekin’in (2013) çalışmalarında; yurtseverlik ve duyarlılık değerlerine ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızın sonuçlarının genel olarak örtüştüğü söylenebilir.

İSBDK4’nda en az Kökdeğer3_Dürüstlük ve Kökdeğer1_Adalet; değer olduğu görülmektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Kuş, Merey ve Karatekin (2013) en az 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında barış ve Kökdeğer3_Dürüstlük değerlerin yer aldığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızın sonuçlarının kısmen benzer olduğu söylenebilir.

Öneriler

Hayat Bilgisi (İlkokul 1, 2, 3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) ders kitaplarında 10 kök değerin (Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik ve Yardımseverlik) yer alma durumu ile birlikte Hayat Bilgisi (İlkokul 1, 2, 3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) ders kitaplarında en çok ve en az hangi değerlere yer verilmesi incelendiğinde;

- ❖ 4.Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Kökdeğer8_Sorumluluk, Kökdeğer2_Dostluk ve Kökdeğer4_Özdenetim değerlerinin en fazla olduğu; Kökdeğer3_Dürüstlük, Kökdeğer5_Sabır ve Kökdeğer1_Adalet değerlerine en az yer verildiği görülmektedir. Ders kitaplarında en çok vurgulanan Kökdeğer8_Sorumluluk değeri hak, görev ve sorumluluktur; Kökdeğer2_Dostluk değeri, arkadaşlara duyarlılık ve diğer canlılar ele alınmıştır. İnsanların önce ailesine, çevresine, sonra da vatanına ve milletine faydalı bireyler olabilmeleri için yukarıda belirtilen değerlerle donatılması önerilmektedir.
- ❖ Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerlerin hem sınıf hem de öğrenme alanları dağılımında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda öğrenciler bahsedilen değerlerin çok önemli olduğunu, az bahsedilen veya hiç bahsedilmeyen değerlerin ise önemsiz olduğunu düşünebilirler. Ders kitaplarında değerlerin her zaman etkin bir şekilde yer almadığını, değer kazanma ile ilgili örnek metin ve etkinliklerin tüm öğrenme alanına yayılmadığını vurgulamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Ders kitaplarında değerlerin sınıf düzeyi ve öğrenme alanı kapsamında eşit olarak dağıtıldığı not edilebilir. Diğer çalışmalarda ise farklı ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., . . . Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 397–419.
- Anılan, B., Atalay, N., & Kılıç, Z. (2018). Teacher candidates' levels of relating the scientific knowledge to their daily lives. *International Journal of Instruction*, 733–748.
- Arslan, H. (2009). Dinî Tutumların Oluşum, Gelişim ve Değişim. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 77-96.
- Ataman, A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1 - 8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 125-158.
- Aydın, N. (2015). Yalın Düşünce Sisteminin Üretime Sağladığı . *ABMYO Dergisi*, 23-37.
- Aydınlı, H. İ. (2003). Örgüt Kültürünün Yönetim Açısından Önemi. *Bilgi* , 79-99 .
- Aygün, H. S. (2019). *Kültürlerarası Farklılığın Kurumiçi İletişime Yansıması: Türkiye'deki Yabancı Yöneticiler Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ayhan, D. (2021). *Değer Yaratmak Ve Çalışma İlişkisi: Çalışmaya Varoluşçu Bakış* . Sakarya : Sakarya Üniversitesi .
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Pekiştireç ve Cezaların Etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 567-580.
- Barutcugil, İ. (2022). *Değerlere Dayalı Liderlik*. <https://ismetbarutcugil.com/2015/09/19/degerlere-dayali-liderlik-2/> adresinden alındı
- Baş, M., Tay , B., & Tertemiz , N. (2021). The Effects of Integrated Mathematics and Life Sciences Teaching on Primary School Students' Value Acquisition. *International Journal of Modern Education Studies*, 487-515.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 39–43.
- Berkowitz, M. (2002). The science of character education. W. Damon içinde, *Bringing in a new era in character education* (s. 1-43). Stanford CA: Hoover Press.
- Calp, Ş. (2006). *Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 tarihli Türkçe programlarında yer alan davranışlar ile kazanımlara uygunluğunun karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chapman, G., & Campbell, R. (2008). *Çocuklar için beş sevgi dili (P. Ozaner, çev. ed.)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık .
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Turkish Studies*, 429-443.
- Çagdas, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi* . Ankara: Nobel.
- Çelikkaya, T., & Seyhan, O. (2016). Değerlerin Kazanılmasındaki Etkili Faktörler (Öğrenci Görüşleri). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 167-190.
- Çetin, N., & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 192-205.
- Çibik, A. (2016). The effect of project-based history and nature of science practices on the change of nature of scientific knowledge. *International Journal of Environmental & Science Education*, 453–472.
- Çiçek, I., Evcimen , İ., & Biçer, İ. (2018). Örgütsel Bağlamda Uyum Metodolojisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 756-784.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi . *Değerler Eğitimi Dergisi*, 43-77.
- Çırak, A. (2019). Demokratik Değerler, Demokratik Eğitim ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 1-18.
- Demir, N. (2007). Örgüt Kültürü ve Strateji Uyumu. *Öneri*, 187-192.
- Demirci Güler, M. P., & Açıkgöz, S. N. (2019). 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Sorumluluk Kazanımlarına Yer Vermesi Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 391-419.
- Doğan, S., & Karataş, A. (2012). Örgütlerde Sosyal Sorumluluk Bilinci Ve Güven Ortamının Oluşturulmasında Etiğin Önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 93-110.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 79-96.
- Erden, M., & Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, A. (2005). Korku Kültürü, Değerler Kültürü ve Şiddet. *Aile ve Toplum*, 1-13.
- Erikli, S. (2016). *Development And Implementation Of A Values Education Program For Pre-School Children* . Ankara: ODTU.

- Erol, B. (2010). *Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi)*. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gülener, S. (2010). *Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği) (Yüksek lisans tezi)*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi (Doktora tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halis, M., & Naktiyok, A. (1995). Durumsallığı Açısından Türk Örgüt Kültürlerindeki Yönelimler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 109-135.
- Hammond, S. I. (2014). Children's early helping in action: Piagetian developmental theory and early prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 1-7.
- Hatunoğlu, A., Halmatov, M., & Hatunoğlu, B. (2012). Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 1-15.
- Huitt, W. (2022). *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> adresinden alındı
- Hytter, A. (2006). *How to maintain core values at Atea Logistics?* Vaxjö: Vaxjö University.
- Jones, T. M. (2009). Framing the framework: Discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 35-57.
- Kahraman, B. (2015). Toplumsal Yapının İşleyişinde Değerler ve Değer Rölativizmi. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1-12.
- Kahya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği) (Yüksek lisans tezi)*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıral Uçar, G. (2020). Değer Yönelimleri Ve Çevre Yanlısı Davranışlar. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 801-822.

- Kirschenbaum, H. (2013). *Values clarification in counseling and psychotherapy: Practical strategies for individual and group settings*. UK: Oxford University Press.
- Kızılar, H. (2004). Ahlakî Değerlerin Şahsiyet Oluşumuna Etkisi . *Millî Eğitim*, 5-16.
- Kuş, Z., Meray, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 183- 214.
- Lederman, J. (2009). Teaching scientific inquiry: Exploration, directed, guided, and opened-ended levels. *National Geographic Science: Best Practices and Research Base*, 8–20.
- Lederman, J., Lederman, N., Bartels, S., Jimenez Pavez, J., Lavonen, J., Blanquet, E., & Yalaki, Y. (2017). Understandings of scientific inquiry: an international collaborative investigation of seventh grade students. En ESERA 17. *European Science Education Research Association* (s. 2-5). Dublin: Dublin City University.
- Leonelli, S. (2018). The time of data: Timescales of Data use in the life sciences. *Philosophy of Science*, 741–754.
- Mahmutoğlu, A. (2007). Etik ve Ahlâk; Benzerlikler, Farklılıklar ve İlişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 223-249.
- Martinez, P. (2018). The comparative method in biology and the essentialist trap. *Frontiers in Ecology and Evolution*, 1-10.
- MEB. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Mindivanli, E., & Aktaş, E. (2011). Sosyal bilgiler 6. sınıf müfredatında yer alan milli ve evrensel değerler. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72-77.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının(ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası.
- Ok, Ü. (2004). Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Ü. İlahiyat Fakültesi*, 111-136.
- Özdemir, G., & Dikici, A. (2017). Relationships between scientific process skills and scientific creativity: Mediating role of nature of science knowledge. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 52–68.
- Özkan, H. (2009). *2005 hayat bilgisi 3. sınıf programı içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği) (Yüksek lisans tezi)*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özmete, E., & Algan, T. (2020). Sosyal Hizmet Uygulamalarında Bireysel ve Toplumsal Değerlerin İşlevselliğine Kavramsal Bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 357-384.
- Padilla, M. (2010). Inquiry, process skills, and thinking in science. *Science and Children*, 8–9.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2005). *Theories of personality*. USA: Thomson & Wadsworth.
- Schwartz, R., & Lederman, N. (2008). What scientists say: Scientists' views of nature of science and relation to science context. *International Journal of Science Education*, 727–771.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soltekin, M. F. (2019). Hobbes Ve Kuçuradi'de Bir Kişinin Değeri. *SdÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 99-107 .
- Sormunen, K., & Köksal, M. (2014). Advanced science students' understanding on nature of science in Finland. *European Journal of Educational Research*, 167–176.
- Sözer, M., & Yılmaz, F. (2019). *Karakter Gelişiminde ve Eğitiminde Aile, Çevre ve Okul*. Ankara: Pegem Akademi.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 419-426.
- Şimşek, A. (2010). Örgüt Kültürü: Kuramsal Bir Bakış. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14-22.
- Şimşek, A. (2010). Örgüt Kültürü: Kuramsal Bir Bakış. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14-23.
- Taşçıoğlu, H. (2007). Yerel Yönetimlerde Örgüt Kültürünün Örnek Olay Kapsamında Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Dergisi*, 1-11.
- Tay, B. (2017). Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi. B. Tay, Ş. Uçuş Güldalı, & M. Baş içinde, *Hayatın bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2022). "değer" araması. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

- Tekerek, B., & Cebesoy, Ü. B. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ünitesindeki çizgi grafiği ile ilgili zorlukları üzerine disiplinlerarası bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 307-332.
- Topaç, N. (2022). *Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (Şadep) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi Doktora Tezi*. Bursa : Uludağ Üniversitesi .
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Trujillo, J. (2014). Time, temporality, and the scientific investigation of reality. . *META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, 445-462.
- Tüfenkçi, S., & Çetin, M. (2017). Rousseau'da İnsan Doğası Ve Değerler Eğitimi. *Hittit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 487-506.
- Ulu Kalın, Ö. (2007). *Sosyal bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2015). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uysal, E. (2003). Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsanî Erdemler–İslâmî Erdemler. *Uuldağ Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 51-69.
- Uzunkol, E., & Yel, S. (2016). (). Hayat Bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 267-292.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler Ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 209-223.
- Yıldırım, A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği) (Yüksek lisans tezi)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, F. (2021). Karakter Eğitimi ve Karakter Eğitimi Programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 234-257.
- Zengin, M. (2017). Herkes İçin Geçerli Uygun Değerleri Belirlemek ve Öğretmek Mümkün mü? Değer Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 432-445.



ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Nadir ÖZEL
Doğum Yeri :
Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı
Yüksek Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi Sınıf Eğitimi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

- a) Yayınlar (SCI/Diğer)
- b) Bildiriler (Uluslararası/Ulusal)
- c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : 2013- 2021 Midyat Kayalar İlkokulu (MEB)
Sınıf Öğretmeni
: 2021- Zübeyde Hanım Üçler İlkokulu (MEB)
Sınıf Öğretmeni

İLETİŞİM

E-posta Adresi :