

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DEĞERLER EĞİTİMİ
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE
BİR İNCELEME)

ZEYNEP FİDAN DAL

2501100923

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. AYŞE ZİŞAN FURAT

İSTANBUL – 2018



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : ZEYNEP FİDAN DAL Numarası : 2501100923
Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Danışmanı : DOÇ. DR. AYŞE ZİŞAN FURAT
Tez Savunma Tarihi : 15.11.2018 Saati : 10:30
Tez Başlığı : "OKUL ÖNCESİ DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE BİR İNCELEME"

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. HAMİT ER		KABUL
2- DOÇ. DR. AYŞE ZİŞAN FURAT		KABUL
3- DR. ÖĞR. ÜYESİ EMİNE KESKİNER		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- DOÇ. DR. BANU GÜRER		
2- DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA İSMAİL BAĞDATLI		

Versiyon: 1.0.0.2-61559050-302.14.06

ÖZ

Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme)

ZEYNEP FİDAN DAL

Bu çalışma değerler eğitimi uygulamalarını okul öncesi eğitim kademesinde öğretmen görüşleri ekseninde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda İstanbul ilinin Esenler ilçesinde 3-6 yaş arası çocuklara hizmet veren 71 okul öncesi öğretmenine uygulanan anket neticesinde öğretmenlerin gözünden okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin ne şekilde uygulandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak geliştirilen ankette açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Dört bölümden oluşan çalışmada; birinci bölümde kavramsal çerçeve, ikinci bölümde araştırmanın metodolojisi, üçüncü bölümde bulgular ve yorum dördüncü bölümde tartışma yer almaktadır.

ABSTRACT

The Evaluation of Preschool Values Education Practices (A Study on Preschool Teachers)

ZEYNEP FİDAN DAL

This study aims to evaluate values education practices at preschool level from the viewpoint of teachers. In this context, following a questionnaire applied to 71 preschool teachers working with kids aged 3 to 6 in Esenler district of Istanbul, it was attempted to present how teachers view values education practices in preschool education. This study has been carried out through scanning method and the questionnaire which has been developed as a data collection tool includes open-ended questions. In this study, which is comprised of four chapters, the first chapter includes conceptual framework; the second one introduces the methodology of the study; the third one contains findings and interpretations and the fourth one offers discussion.

ÖNSÖZ

Teknolojinin hayatımızda sağladığı kolaylıkların yanında mevcut ahlakî ve toplumsal değerlerde de çözümler meydana gelmiştir. Çağımız toplumunda aile yaşamının değişmesi, sosyal medya, dinî, manevî ve insanî değerlerden uzaklaşma neticesinde birey ve aile çapında başlayan değişiklikler yıllar içinde tüm toplumu etkileyecek düzeye ulaştığında evrensel insanî değerlerin yaşanması ve yaşatılmasında da sıkıntılar oluşmaya başlayacaktır. Bu durumun en küçük birim olan aileden başlayıp devlet politikalarını da etkileyecek bir çözülmeye yol açacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerekçelerle eğitim programları gözden geçirilerek toplum yapısında eğitimin rolü bilinip uygun şekilde hareket edilmelidir. Tüm hayatı şekillendirecek önemli bir süreç ve ilk sosyal ortam olan okul; kişinin millî, dinî ve insanî değerlere sahip olarak yetişmesi, evrensel insan haklarına sadık kalması ve dünya barışı için önem teşkil etmektedir. Bir problemin varlığı söz konusuysa ya da gelecekte karşılaşılabileceği öngörülüyorsa önlem alabilmek için mevcut durumu tespit etmek ve olası sonuçları tahmin etmek gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle tez çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin alınması ve yaptıkları uygulamaları öğrenmek amaç edinilmiştir.

Değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve öğretmenlerin bu konudaki donanımları eğitimin başarısı açısından önemlidir. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve eğitimi konusunda ne düzeyde farkındalık ve bilinç sahibi olduklarını, konuyla ilgili öz yeterliliklerini, okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi anlamında nasıl bulduklarını, değerler eğitimi ile ilgili neler yaptıklarını tespit etmek amacıyla Esenler ilçesinde 3-6 yaş grubuyla çalışan 71 okul öncesi öğretmeni üzerinde bir anket çalışması yürütülmüştür. Değerler eğitimi konusundaki teorik tartışmalara odaklanmaktan ziyade sosyal hayattaki pratiklere odaklanmayı ve bulgularını sahadan, sosyal ve gündelik yaşantının içinden alarak teoriyi geliştirmek için mevcut pratiği gözlemlemek ve yorumlama isteğiyle gerçekleştirilen bu çalışmada gerçekliğe daha çok yaklaşabilmek için alan araştırması tekniği kullanılmıştır. Verilerin daha sağlıklı işlenebilmesi, şematik göstergelerin kullanılabilmesi ve hata payının en aza indirgenebilmesi bakımından elverişli bir teknik olduğu için anket

uygulaması yapılmış, elde edilen veriler spss programına girilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinin Esenler ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuş, çalışmada evrenin tamamına ulaşmak amaçlanarak evren ve örneklemin örtüşmesi planlanmıştır.

Yukarıda kısaca bahsettiğimiz sebepler neticesinde son yıllarda değerler eğitimi çalışmalarında gerek çeşitli kamu kuruluşlarının gerek özel teşebbüslerin ve Millî Eğitim Bakanlığı müfredat çalışmalarında değerler kapsamına girecek yeniliklerin yapılmasıyla konuya olan ilginin arttığı ve eksikliklerin ortaya konulduğu görülmektedir. Ancak bu çalışma öncesinde yapılan taramalar okul öncesi dönemde gerçekleştirilen değerler eğitimi çalışmalarına yönelik araştırmaların az sayıda olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma okul öncesi dönemde gerçekleştirilen değerler eğitiminin niteliğinin artırılmasında katkı sağlayacağı temennisiyle gerçekleştirilmiştir.

Bu süreçte desteğini ve rehberliğini esirgemeyen Sayın Hocam Doç. Dr. Ayşe Zişan FURAT' a ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Zeynep FİDAN DAL

İstanbul - 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Değerler Eğitimi.....	9
1.1.1. Değerler Eğitimi İle İlgili Yaklaşımlar	14
1.1.1.1. Telkin Yaklaşımı	15
1.1.1.2. Değerleri Açıklama Yaklaşımı.....	17
1.1.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı.....	20
1.1.1.4. Ahlaki İkilem Tartışmaları Yaklaşımı	21
1.2. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi	23
1.2.1. Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri	24
1.2.1.1. Bebeklik Dönemi Gelişim Özellikleri.....	25
1.1.1.2. İlk Çocukluk (Oyun) Dönemi Gelişim Özellikleri	27
1.2.2. Okul Öncesi Dönem Ahlaki Gelişim Özellikleri	29
1.2.3. Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim Özellikleri – Fowler İnanç Gelişimi .	34
1.3. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirildiği Ortamlar.....	38
1.3.1. Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü	38
1.3.2. Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitiminde Okulun Rolü	41
1.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Değerler Eğitimi	45
İKİNCİ BÖLÜM	51

METODOLOJİ

2.1. Araştırmanın Modeli	51
2.2. Evren ve Örneklem	51
2.3. Sınırlılıklar	52
2.4. Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Özellikleri.....	52

2.5. Varsayımlar	54
2.6. Problem ve Alt Problemler.....	54
2.7. Verileri Yorumlamada Takip Edilen Yol.....	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	56

BULGULAR VE YORUM

3.1. Demografik Bulgular ve Yorum	56
3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
3.2.1. Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Ne'liğine İlişkin Görüşleri.....	64
3.2.1.1. Değerler Eğitiminin İlişkili Olduğu Alanlar	64
3.2.1.2. Değerler Eğitimi ve Din Eğitimi İlişkisi	71
3.2.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	73
3.2.2.1. Değerler Eğitimi Uygulamalarını Gerçekleştirme Durumu.....	73
3.2.2.2. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Sıklığı	81
3.2.2.3. Öğretmenlerin Uygulamalarında Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerine Yer Verme Durumları	82
3.2.2.4. Değerler Eğitimi Materyallerinin Mevcudiyeti.....	83
3.2.2.5. Değerler Eğitimi Materyallerinin Yeterliliği	84
3.2.2.6. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Tercih Edilen Etkinlikler	86
3.2.2.7. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Daha Etkili Olduğu Düşünülen Etkinlikler.....	87
3.2.3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	89
3.2.3.1. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerinde Davranış Değişikliği Oluşturma Durumu.....	89
3.2.3.2. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisi	90
3.2.3.3. Kazandırılması Gereken Değerlerin Öncelik Sırası.....	93
3.2.4. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusundaki Öz Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	95
3.2.4.1. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle Kişisel Olarak İlgilenme Durumları	95

3.2.4.3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duydukları Alanlar.....	105
3.2.5. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliğine İlişkin Görüşleri	105
3.2.5.1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Değerler Eğitimi Açısından Yeterli Bulma Durumları	106
3.2.5.2. Öğretmenlerin Kazanım Göstergelerini Yeterli Bulma Durumları.....	107
3.2.5.3. Öğretmenlerin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberini (OBADER) Yeterli Bulma Durumları.....	108
3.2.5.4. Öğretmenlerin Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerini Yeterli Bulma Durumları	109
3.2.5.5. Öğretmenlere Göre Okul Öncesi Eğitim Programı Haricinde Değerler Eğitimi Programının Gerekliliği	111
3.2.5.6. Çalışılacak Değerin Seçiminde Kullanılacak Yöntem	113
3.2.6. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımına İlişkin Görüşleri.....	115
3.2.6.1. Ailelerin Değerler Eğitimi Hakkında Bilgilendirilme Durumları ve Bilgilendirmede Tercih Edilen Yöntemler	115
3.2.6.2. Değerler Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımının Mahiyeti	117
3.2.7. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenmesine İlişkin Görüşleri.....	126
3.2.7.1. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenme Durumu	126
3.2.7.2. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenme Sıklığı.....	127
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	131

TARTIŞMA

4.1. Öğretmenlere Göre Değerler Eğitiminin Ne'liği	131
4.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	134
4.3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	137
4.4. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusundaki Öz Yeterlilikleri.....	139
4.5. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Yeterliliğine İlişkin Görüşleri	146

4.6. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımına İlişkin Görüşleri.....	151
4.7. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenmesine İlişkin Görüşleri.....	154
SONUÇ	158
ÖNERİLER	163
KAYNAKÇA	167
EKLER	180



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım	56
Tablo 2. Yaş Değişkenine Göre Dağılım	57
Tablo 3. Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılım	58
Tablo 4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılım	59
Tablo 5. Üniversite Değişkenine Göre Dağılım	60
Tablo 6. Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılım	61
Tablo 7. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle İlgili Ön Lisans/Lisans Sürecinde Ders Alma Durumlarına Göre Dağılım	61
Tablo 8. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılım	62
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değeri	64
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	65
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Çalışma Yılı değişkenine Göre Dağılımı	67
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	69
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Ders Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Din Eğitiminin Birbiriyle İlişkili Olup Olmadığına Dair Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.	71
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Gerçekleştirme Durumları Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri	73
Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı	78
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	79
Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Ders Alma Değişkenine Göre Dağılımı	80
Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Sıklığıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	81

Tablo 21. Öğretmenlerin Planlamalarında, Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerine Yer Verme Durumlarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	82
Tablo 22. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Kullanılabilecek Materyalin Olup Olmadığıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	83
Tablo 23. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Kullanılabilecek Mevcut Materyallerin Yeterliliğiyle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 24. Öğretmenlerin Uygulamalarında En Çok Kullandıkları Materyallerle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 25. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarını Gerçekleştirirken Daha Başarılı Olduğunu Düşündükleri Etkinliklerin Frekans ve Yüzde Değerleri	87
Tablo 26. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerinde Davranış Değişikliği Oluşturma Durumuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	89
Tablo 27. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocukların Daha Çok Hangi Gelişim Alanında Davranış Değişikliği Oluşturduğuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri ..	90
Tablo 28. Değerler Eğitiminde Okul Öncesi Grubunda Hangi Değerin Öncelikli Olarak Kazandırılması Gerektiği İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	93
Tablo 29. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle Kişisel Olarak İlgilenme Durumlarını Gösterir Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
Tablo 30. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Öz Yeterlilikleriyle İlgili Frekans Ve Yüzde Değerleri	96
Tablo 31. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Öz Yeterliliklerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 32. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Öz Yeterliliklerinin Ön Lisans / Lisans Sürecinde Ders Alma Değişkenine Göre Dağılımı.....	100
Tablo 33. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Öz Yeterlilik Tanımlarının Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 34. Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 35. Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerinin Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı	104
Tablo 36. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duydukları Alanlarla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	105
Tablo 37. Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri	106

Tablo 38. Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergelerinin Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 39. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programının Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri	108
Tablo 40. Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerinin Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri	109
Tablo 41. Okul Öncesi Eğitim Programı Haricinde Değerler Eğitimi Programı Uygulanması Gerekliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri.....	111
Tablo 42. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Çalışılacak Olan Değerin Hangi Yöntemle Belirlenmesi Gerekliğiyle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri.....	113
Tablo 43. Ailelerin Değerler Eğitimi Hakkında Bilgilendirilme Durumuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri.....	115
Tablo 44. Değerler Eğitimi Uygulamaları Hakkında Velilerin Bilgilendirilme Yöntemleri İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri.....	116
Tablo 45. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımına Yer Verme Durumuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri.....	117
Tablo 46. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımına Yer Verme Sıklığı İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	118
Tablo 47. Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmaları Kapsamında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programını Kullanma Durumlarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	119
Tablo 48. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	120
Tablo 49. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı	122
Tablo 50. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	124
Tablo 51. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Üniversitede Ders Alma Değişkenine Göre Dağılımı.....	125
Tablo 52. Sınıflarda Değerler Eğitimi Kapsamında Yapılan Etkinliklerin Yöneticiler Tarafından Denetlenmesine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	126
Tablo 53. Sınıflarda Değerler Eğitimi Kapsamında Yapılan Etkinliklerin Yöneticiler Tarafından Denetlenme Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	127

Tablo 54. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulama Sıklığının Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenme Durumuna Göre Dağılımı	129
--	-----



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

Çev: Çeviren

DEM: Değerler Eğitimi Merkezi

Der: Derleyen

Ed: Editör

Haz: Hazırlayan

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OBADER: Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi

vd.: ve diğerleri

GİRİŞ

Modernleşme süreciyle ortaya çıkan değerlerin değişmesi, yozlaşması, yeni değerlerin oluşması durumu planlı bir değerler eğitimi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Değerler eğitiminin bir ihtiyaç olduğunun kabul edilmesinin ardından değer nedir?, hangi değerler öğretilmelidir?, değerler nerede ve nasıl öğretilmelidir? soruları da beraberinde gelmektedir. Değerler eğitimi savunucuları değerlerde olan bu çözümlenin önüne geçebilmenin değerler eğitiminin okullarda planlı ve sistemli şekilde gerçekleştirilmesiyle mümkün olacağını düşünmektedir.¹

Okul öncesi dönem, değerler eğitimi açısından önemli bir dönemdir. Çünkü kişilik, ahlak, dil ve diğer alanlarda olduğu gibi değerlerle ilgili kazanımların temeli de bu dönemde gerçekleşmektedir. Çocuğun sonraki kazanımları bu dönemde öğrendiklerinin üzerine inşa edilecektir. Bu dönemde elde edilen değerlere ilişkin bilgiler tüm hayat boyunca devam etmekte sonraki süreçlerde değişim mümkün olsa da temel değerler bu aşamada kazanılmış olmaktadır.² Bu durum da aslında okul öncesi dönemin eğitim açısından ne kadar önemli ve kritik olduğunu göstermektedir.

Tarihi süreçte birçok düşünür eğitimin amacının ahlaklı, erdemli bireyler yetiştirme olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İnsanın ahlakını eğiterek güzelleştirmekten sorumlu olduğunu söyleyen Gazali, güzel ahlakı hayatın her alanında etkili olan değerler sistemi içerisinde değerlendirmekte ve güzel ahlak sahibi olmanın en önemli yolunun eğitim olduğunu söylemektedir.³ Farabi dünya ve ahiretteki mutluluk için nazari erdemler, düşünme erdemleri, ahlaki erdemler ve ameli sanatlar olmak üzere dört erdemi elde etmek gerektiğini, bunun ise eğitim sayesinde olabileceğini söylemektedir.⁴ Aristoteles eğitimin ana görevinin insanı bulunduğu topluma ya da devlete ait erdemli ve bilgili bir birey yapmak olduğunu söylerken⁵, Comenius ve John Locke’a göre de okul birinci derecede öğretime

¹ Ali Faruk Yaylacı, “Değerler Eğitimi ve Bir Fabrika Olarak Modern Okul”, **Değerler Eğitimi**, No.2, C.6, Temmuz 2016, s.155-169.

² Balat, Dağal, **a.g.e.**, s. 9.

³ Abdullah Durakoğlu, “Gazali’de Ahlak Eğitimi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.34, No:2, 2014, s.212

⁴ Cemil Oruç, **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi**, 1. bs., İstanbul, Ensar Neşriyat, 2011, s.26.

⁵ İrfan Erdoğan, **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**, 4.bs. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2005, s. 42

değil, eğitime, ahlak ve fazilete değer vermelidir.⁶ Locke'e göre faziletli bir adam bilgili bir adamdan kat kat üstün ve yüksek bir durumdayken, Pestalozzi'ye göre çocukları yetiştirmekte ahlak eğitimini her şeyden üstün tutmak lazımdır.⁷ Erasmus'a göre insanlığın daha yüksek bir seviyeye ulaşması için iyi öğretmenlerin, ders içeriklerinin, pedagojik metotların ve bireysel farklılıkların göz önünde tutulması gerekir.⁸ Ancak iyi karakter kendiliğinden olarak oluşmaz; öğretme, model olma, öğrenme ve uygulamayı kapsayan süreçlerle zamanla gelişir. Bu konuda okullar da sorumludur.⁹ Ayrıca modernleşme süreci zımnen sürekli bir değişimi ve hareketi ihtiva etmektedir. Modernliğin taşıdığı bu sürekli değişim hali, içinde bulunduğumuz toplum için değerlerin sürekli bir şekilde yeniden üretimini zorunlu kılmaktadır. Çünkü değer statik olmayıp, zamansal ve toplumsal değişiklikler göstermektedir.¹⁰ Bilhassa bu süreçte karşılaşılan kentleşme problemi, üretici insanın kendi emeğine yabancılaşması, bürokrasinin ortaya çıkışı, organik paylaşım ağlarının azalması, internetin yaygın kullanımı ile sanal ilişkilerin ortaya çıkışı, okullaşma ve okulların devletin birer aygıtı haline gelmesi modernleşme tecrübesinin sadece ülkemize değil tüm dünyaya kattığı bir yeniliktir.¹¹ Bilimsel ilerlemeler, teknolojik gelişmeler, toplumda ve ailede değişimler, değerlerde de değişmeyi beraberinde getirir.¹² Önceden aile bireyleri aracılığıyla ailede kazanılan değerler, günümüz global dünyasında sosyal çevrenin de etkisiyle oluşmakta, aileler de çocuklarını etkileme düzeylerinin azalmasıyla kendi değerlerini çocuklarına kazandıramadıklarını hissetmektedirler.¹³ Bu noktada okullar devreye girmektedir. Çünkü okullar çocuklara sadece akademik öğretim yapılması sebebiyle inşa edilen kurumlar değil, bunun yanında bir toplumun kendi kültürel

⁶ Recep Kaymakcan, Hasan Meydan, **Ahlak Değerler ve Eğitimi**, 2. bs. , İstanbul, DEM Yayınları, 2016, s. 139.

⁷ Kaymakcan, Meydan, **a.g.e.**, s. 139.

⁸ Erdoğan, **a.g.e.**, s. 45

⁹ Hayati Hökelekli, **Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi**, 1. bs. İstanbul, Timaş Yayınları, 2011, s. 290.

¹⁰ Necip Çetin, Çetin Balanuye, "Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine", **Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi**, No:24, Bahar, 2015, s. 198.

¹¹ Bkz.: Krishan Kumar, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, Çev. Mehmet Küçük, 4.bs. ,İstanbul, Dost Kitabevi Yayınları, 2013.

¹² Gülden Uyanık Balat, Asude Balaban Dağal, **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri**, 3.bs. , Ankara, Kök Yayınları, 2011, s. 10-11.

¹³ Şebnem Akyol Gürler, **Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler- Etkinlikler- Kaynaklar**, 1. bs. Nobel Yayınları, 2012, s. 45.

yapısınınca değerli kabul edilen tutumları çocuklara benimsetmek, bu doğrultuda gelişimlerini desteklemek amacıyla da inşa edilen kurumlardır.¹⁴ Müfredatlarda açıkça belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belli kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemek de okulun görevlerindendir.¹⁵

Değerlerin son dönem eğitim politikalarının belirlenmesinde odak noktası olduğu, önemli bir kriter haline geldiği görülmektedir. Bu bağlamda yeni müfredatlar incelendiğinde de bu durum net olarak seçilebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017- 2018 eğitim öğretim yılında birçok müfredat yenilenerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Yenilenen müfredatlarda önceki müfredatlardan farklı olarak değerler ve değerler eğitiminin müfredatların odağını oluşturduğu görülmektedir. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında yenilenen müfredatlarda¹⁶ disiplin alanlarının her birinde kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılması hedeflenen milli, manevi ve evrensel değerler on ana başlık altında toplanarak bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar ortaya koyulmuştur. Belirlenen on kök değer adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Ayrıca öğrencilere kazandırılması gerektiği düşünülen anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde 9 temel yeterlilik ve beceri belirlenmiştir. Bu değerler, yeterlilik ve beceriler çerçevesi içerisinde ilkökul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplamda 51 müfredatın yenilenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu değerler, temel beceri ve yeterlilikler 51 müfredatın tamamına örtük olarak yerleştirilmiştir.¹⁷

¹⁴ Halil Ekşi, Ahmet Katılmış, **Karakter Eğitimi El Kitabı**, 1. bs. , Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2011, s. 117.

¹⁵ Oktay Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, **Değerler Eğitimi**, Der. Sinan Zavalı, 1.bs. , İstanbul, Ensar Neşriyat, 2014, s. 39.

¹⁶ Bkz.:Yenilenen müfredatlar <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>, (Çevrimiçi), 13 Haziran 2018

¹⁷ Bkz.: Talim Terbiye Kurulunun 18 Temmuz 2017 tarihli Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... adlı raporu, (Çevrimiçi), http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf, 20 Nisan 2018

Talim Terbiye Kurulunun 18 Temmuz 2017 tarihli Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine adlı raporunda yenilenen müfredatta değerler eğitimi ile ilgili açıklamaları incelendiğinde değerler eğitiminin belirlenen on kök değer ve yeterlilikler çerçevesinde dersler içerisine bütüncül şekilde yerleştirildiği, aynı zamanda örtük öğrenmeyle kazandırılması hedeflendiği görülmektedir. Ancak yenilenen müfredatlar içerisinde okul öncesi eğitim programı bulunmamaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan okul öncesi eğitim programında ise değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınmadığı, fakat kazanım ve göstergelerde bütüncül şekilde vurgulandığı¹⁸ belirtilmiştir. Bu duruma göre Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde müfredatlara değerler eğitiminin yerleştirilerek, değerler eğitiminin yaygınlaştırılması, uygulama düzeyinin artırılması amaçlı müfredat eksenli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 2010 yılından itibaren İl Milli Eğitim Müdürlükleri valilik oluruyla Değerler Eğitimi yönergesi yayınlamış, her kademedeki yer alan örgün eğitim kurumlarında değerler eğitimi çalışmalarının gerçekleştirilmesi yönünde bildirimde bulunulmuştur. Bu yönergeler incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili bütüncül çalışmalar önerilse de daha çok etkinlik temelli uygulamaların yer aldığı görülmüştür.¹⁹

Okul öncesi eğitim kademesinde gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamaları üzerinde duran bu çalışma temelde, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama süreciyle ilgili düşüncelerini, uygulama boyutundaki eksiklik ve aksaklıkları belirlemek bakımından önemli görülmektedir. Böylelikle bu çalışmanın mevcut değerler eğitimi çalışmalarını iyileştirme ve geliştirme çabaları açısından yarar sağlaması amaçlanmaktadır. Eğitimde planlama, uygulama, değerlendirme süreçlerini gerçekleştiren öğretmenler değerler eğitiminde de liderlik yapmakta, hedef kitle olan öğrencilerle birebir etkileşim kurarak öğrenme sürecini yönetmektedir. Okul odaklı bir değerler eğitiminde, öğretmenin süreçteki bu kilit konumu değerler eğitimi noktasında görüşlerinin önemli olduğunun göstergesidir.

¹⁸ Bkz.: Programın Temel Özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 18 Mayıs 2017

¹⁹ Bkz.: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Yönergesi, (Çevrimiçi), <http://www.istmem.com/Sayfa/24/Degerler-Egitimi.aspx>, 15 Aralık 2017

Bu çalışmanın temel problemi, okul öncesi kademesinde değerler eğitiminin uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bununla birlikte, çalışmanın alt problemleriyle öğretmenlerin gözünde değerler eğitiminin ne'liği, değerler eğitimi uygulama süreci, uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisi, okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi açısından yeterlilik düzeyi, değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin öz yeterlilik değerlendirmeleri, öğretmenlerin değerler eğitiminde aile katılımına yer verme durumları, değerler eğitimi uygulamalarının denetlenme durumu araştırılmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, daha çok değerler eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisini belirleme amaçlı²⁰ çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Genel anlamda bu çalışmalar uygulanan değerler eğitimi programı/etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkililiği ekseninde konuyu tartışmakta, çoğunlukla nicel araştırma yöntemleriyle yürütülmektedir. Okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmalarda ise değerler eğitimi uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiği, hangi değerlerin kazandırıldığı, karşılaşılan güçlükler, kullanılan etkinlikler, öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki birikimleri ile ilgili verilere ulaşılmaya çalışılan nitel araştırmalardır.

Ayşe Öztürk Samur²¹ (2011) Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi adlı doktora çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Deneme modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okulu anasınıflarında eğitim görmekte olan altı yaş

²⁰ Bkz.: Esra Dereli İman, "Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.14, No:1, 2014; Ayşe Öztürk Samur, "Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi" **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, Konya, 2011; Seviye Nesli Türk Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi **(Yayımlanmamış Doktora Tezi)**. Seval Ördök, İnsancıl Değerler Eğitim Programı'nın Hayvan Temalı Etkinlikler Aracılığıyla Okul Öncesi Eğitimde Uygulanması, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**

²¹ Samur, a.g.e.

grubundaki 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Çalışma kapsamında deney grubunu oluşturan çocuklara üç ay boyunca haftada üç gün toplamda 36 günlük bir eğitim programı uygulanmış, gerçekleştirilen ön test son test sonucuna göre değerler eğitimi programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığına ulaşılmıştır.

Süreyya Erkuş²² (2012) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi isimli yüksek lisans tezinde Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan 72 okul öncesi öğretmenin programdaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulamıştır. Çalışma sonucunda değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiği ve yetersiz olduğuna, ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere verilmesi gereken değerlerin başında saygı, sevgi ve paylaşım olması gerektiğini düşündükleri, öğretmenlerin uygulamalar sırasında yaşadıkları güçlükler belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırma sonucunda öğretmenlerin okul öncesi eğitimde belli nedenlerden dolayı zorluk yaşadıkları bu zorluklar da öğrenci mevcutlarının fazlalığı, değerlerin öğretiminin yalnızca öğretmene bırakılması ve ailelerin değerler eğitimi noktasında yeterli farkındalığa sahip olmamaları şeklinde belirtilmiştir. Erkuş'un çalışması öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirleme, değerler eğitiminde yaşanan güçlükleri saptama noktasında önemli bir çalışmadır.

Züleyha Yuvacı, Münire Şafak, Nurşen Şirin (2013) Okul Öncesi Çocuklarına Değer Eğitimi Verirken Davranış Geliştirme Merkezli Öğrenme Yöntemi Uygulayan Öğretmenlerin Görüşleri adlı araştırmasında, değerler eğitimi gerçekleştirirken davranış merkezli öğrenme yöntemi uygulayan 15 okul öncesi öğretmenin yöntemle ilgili görüşlerini almak ayrıca bu yöntemin çocuklar üzerindeki etkisini hangi ölçme teknikleriyle belirlediklerini araştırmak

²² Süreyya Erkuş, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Diyarbakır, 2012. Ayrıca bu tezden üretilen bir makale için bkz. Taha Yazar- Süreyya Erkuş, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 20, 2013, s. 196-211.

amaçlanmıştır. Çalışmada veriler fenomenografi yöntemine uygun olarak görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma da öğretmenlerin davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemini değer eğitimi verirken başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Esra Dereli-İman²³, (2014) Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi isimli makalesinde okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş olan aile katılımlı değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 66 çocuk oluşturmuştur. 33 kişilik bir grup deney, 33 kişilik diğer grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara, 11 hafta süresince 30 dakikalık oturumlar halinde 33 oturum Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda Değerler Eğitimi Programının uygulandığı grup olan deney grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri, psiko sosyal gelişim ve sosyal beceri puanlarının, bu program uygulanmayan kontrol grubu çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilmiştir. Dereli İman'ın bu çalışması değerler eğitimi programının çocukların sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki olumlu etkisini belirleme adına önemli bir çalışmadır.

Hülya Gülay Ogelman, Hatice Erten Sarıkaya,²⁴ (2014) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değer Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği isimli araştırma makalelerinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki fikirlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Öğretmen Görüş Formuyla verilerin toplandığı araştırmada, örneklemini Denizli il merkezinde çalışmakta olan 46 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ilk önce aklına gelen değerler, değerler eğitimiyle ilgili program/etkinlik uygulayıp uygulamama durumları, öğretmenlere

²³ İman, **a.g.e.**, s. 249-268.

²⁴ Hülya Gülay Ogelman, Hatice Erten Sarıkaya, "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, No:29, 2015, s. 81-100.

göre çocuklara kazandırılması gereken ilk üç değer sıralaması, çocuklara en kolay ve en zor kazandırılabilen değerlerin neler olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Serpil Pekdoğan, Halil İbrahim Korkmaz,²⁵'in (2016) Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi isimli makalelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 15 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında en çok kullandıkları yöntemler, materyaller, etkinlikler, çocuklara en çok öğretilen değerler belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitimiyle ilgili eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmaların çokluğu daha nitelikli eğitim süreçlerinin planlanması açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem değerler eğitiminin farklı boyutlarında (öğretmen, etkinlik, aile katılımı, program, hizmet içi eğitim, materyal) akademik çalışmalar yapılması bu kritik dönemdeki eğitimin kalitesini ve verimliliğini arttırma adına önemli bir adımdır. Bu araştırma değerler eğitimi uygulamalarını; uygulama, program, öz yeterlilik, aile katılımı, denetleme şeklinde çok boyutlu olarak bütüncül şekilde incelemeyi amaçladığı için mevcut araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kavramsal çerçeve, ikinci bölümde araştırmanın metodolojisi, üçüncü bölümde bulgular ve yorum dördüncü bölümde tartışma yer almaktadır.

²⁵ Serpil Pekdoğan, Halil İbrahim Korkmaz, “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.14, No:37, 2017, s. 59-72.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde değerler eğitiminin tanımı, okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri ve değerler eğitimi bağlamında ilgili olduğu düşünülen okul öncesi dönemde ahlaki ve dini gelişim özellikleriyle ilgili kavramsal açıklamalara yer verilecektir. Aynı zamanda değerler eğitiminde yaygın olarak kullanılan yaklaşımlar ele alınarak, mevcut okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi içeriğinden bahsedilecektir.

1.1. Değerler Eğitimi

Değer sözlükte “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet ayrıca yüksek ve yararlı nitelik”¹ olarak tanımlanmıştır. Güngör değerleri inanca yakın tutmakta ve değeri bir şeyin istenebilir veya istenemez olduğu yönündeki inanç olarak tanımlamaktadır.² Ülken değerle ilgili olarak, değerın değer olmasının devamlılığından geldiğini, değerın ömür boyunca gelişen bir eylem yani bir karakter olması gerektiğini ifade etmektedir.³ İnsanların ve toplumların nasıl yaşayacaklarına, neleri değerli bulacaklarına karar vermede onları etkileyen, karar vermede bağımlı oldukları tecrübe, davranış, amaç ve inançlar değer kavramını ifade etmektedir.⁴ Rokeach’a göre değerler davranışa farklı şekillerde rehberlik yapan çok yönlü standartlardır ve değerlerin temel görevleri; bireyi, sosyal konularda pozisyon almaya yöneltmek, bir ideolojiyi diğerine tercih etmesini sağlamak, kendini ifade etmesine rehberlik yapmak, kendini ve diğerlerini yargılamasında, yüceltmesinde kusurlu bulmasında ölçüt olmak, kendini diğerleriyle kıyaslayarak ahlaklılığını değerlendirmesinde ölçü olmak, diğerlerini ikna etme ve etkilemeye dayanak oluşturmak, psikoanalitik anlamda, kişisel veya sosyal olarak kabul edilemez

¹ **Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük**, “Değer”, 10.bs. , Ankara, 2005, s. 483.

² Erol Güngör, **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar**, İstanbul, Ötüken Yayınları, 1998.

³ Hilmi Ziya Ülken, **Bilgi ve Değer**, 3. bs. , Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2016, s. 390.

⁴ Hill, Akt: Süleyman Yiğittir, Adem Öcal, “Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri”, **KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, C.13, No:20, 2011, s. 117-124.

nitelikteki tutum, inanç ve davranışların nasıl rasyonalize edileceği konusunda yol göstermektir.⁵

Bir toplumdaki kontrol mekanizması ve ödül araçlarının kaynağının değerler olduğu görülmektedir, çünkü iyi ve kötünün belirlenmesi, ideal düşünce ve davranış yollarının hepsi değerler kaynaklı oluşturulur.⁶

Değer ekonomi için kıymeti, estetik için güzelliği, ahlak için iyiliği belirleyen bir ölçüdür.⁷ Literatürde, soyut bir kavram olan değer ile ilgili akla yakın bir tanımlama yapabilmek için ya değerlerin bireysel ve toplumsal işlevlerine yer verilerek somutlaştırılmaya çalışılmış ya değerli olan şey belirtilerek betimsel bir tanımlama yapılmış ya da değerler inanç, standart, ölçüt ve tutum gibi çeşitli kavramlara benzetilmiştir.⁸ Değerlerin her birinin alanını birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün olmasa da ahlaki, dini, estetik, ekonomik hatta ilmi, siyasi ve sosyal değerlerden bahsedilmektedir.⁹ Değerlerin sınıflandırılmasında tam anlamıyla birliktelik olmamakla beraber Rokeach, Schwartz, Spranger, Ülken, Güngör'ün değer sınıflandırmalarının genel olarak değer eğitimi alanında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.¹⁰ Ülken değerleri öz karakterleri açısından içkin, aşkın ve normatif olarak üç grupta sınıflandırmıştır.¹¹ Eşya ile ilişkide ortaya çıkan yoğunlukla bilgi içerikli değerler içkin, sosyal ilişkilerde yer alan ve inanç dünyası ile alakalı olanlar aşkın, kaynağı kişi olan söz ve eylemlerin değişiminden ortaya çıkan değerler ise normatif değerler olarak isimlendirilmektedir.¹² Bilinen en eski değer ölçüm aracı Spranger tarafından geliştirilmiştir.¹³ Alman Psikolog Edward Spranger değerleri altı temel gruba ayırarak, estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer şeklinde

⁵ Ayşem Çalışkur, Esra Aslan, "Rokeach Değerler Envanteri Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.16, No: 29, 2013 s. 88.

⁶ Ertan Özensel, "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", **Değerler Eğitimi**, der. Sinan Zavalı, 1. bs. , İstanbul, Ensar Neşriyat, 2014, s. 16.

⁷ Recep Kaymakcan, Hasan Meydan, **Ahlak Değerler ve Eğitimi**, 2. bs. , İstanbul, DEM Yayınları, 2016, s. 24.

⁸ Kaymakcan, Meydan, **a.g.e.**, s. 24.

⁹ Enver Uysal, "Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsanî Erdemler–İslâmî Erdemler", **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi**, C.12, No:1, s. 53.

¹⁰ Süleyman Yiğittir, "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach Ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, No:19, 2012, s. 4.

¹¹ Hilmi Ziya Ülken, **a.g.e.**,

¹² Halil Ekşi, Ahmet Katılmış, **Karakter Eğitimi El Kitabı**, 1.Bs. , Ankara, Nobel yay., 2011, s. 9-10.

¹³ Ayşem Çalışkur, Esra Aslan, **a.g.m.**, s. 85.

sınıflandırmıştır. Spranger'in oluşturmuş olduğu bu değer grupları da sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından bir ölçeğe dönüştürülmüştür.¹⁴

Değerler ile ilgili literatürde en çok kabul gören çalışmalardan biri de psikolog Milton Rokeach'a aittir. Rokeach değerleri iki ana kategoriye ayırmıştır.¹⁵ Bu sınıflandırmada değerler asli (amaç) ve araç değerler olarak iki gruba ayrılmıştır. Asli değerler güvenlik, mutluluk, eşitlik gibi ana unsurları içerirken araç değerler ise asli değerlere ulaşmak için kullanılan değerleri içermektedir.¹⁶ Örneğin Rokeach'ın değerler sınıflamasında bilgelik bir amaç değerdir ve bilge olabilmek için dürüst olmak gerekmektedir, dürüst olmak ise bir araç değerdir. Bunun gibi mutlu olabilmek için mantıklı hareket etmek, rahat bir yaşam için sorumluluk sahibi olmak, barış için bağışlayıcı olmak gerekmektedir.¹⁷

Rokeach'ın asli ve araç değerler olarak yapmış olduğu sınıflama üzerinde çalışma yapan Schwartz değerleri bireysel ve kültürel olarak iki boyutta incelemiştir. Bu incelemesinde Schwartz tespit ettiği 56 değeri güdüsel yönden 10 temel tipe ayırmıştır.¹⁸ Schwartz değerleri bireyi motive etme amacına göre sınıflandırarak teorisinde; güç, başarı, hedonizm, harekete geçirme, kendini yönetme, evrensellik, bağlılık, gelenek, uyum ve güvenlik olmak üzere 10 temel değer tipini içeren bir değerler yapısını öngörmüştür.¹⁹ Değerlerin tanımında da olduğu gibi değerlerin sınıflandırma aşamasında da farklı açılardan çeşitli sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Değerler yöneltildikleri kaynak, durum, ilgili oldukları toplumsal kurum ve içerik açısından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır.²⁰

Modern dünya bir çok noktadan birey ve toplum üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahiptir. En büyük olumsuz etkinin ahlaki değerlerin yüksek oranda sarsılması

¹⁴ Oktay Akbaş, "Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi", **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, Ankara, 2004, s. 55.

¹⁵ Ayşem Çalışkur, Ayşe Demirhan, Serdar Bozkurt, "Değerlerin Belirli Meslek Alanları Ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.17, No:1, 2012, s. 222.

¹⁶ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 11.

¹⁷ Mehmet Zeki Aydın, Şebnem Akyol Gürler, **Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler- Etkinlikler- Kaynaklar**, 1.bs. , Ankara, Nobel Yayınları, 2012, s. 12.

¹⁸ M. Ersin Kuşdil, Çiğdem Kağıtçıbaşı, "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı", **Türk Psikoloji Dergisi**, C.15, No:45, s. 61 (59-76)

¹⁹ Çalışkur, Demirhan, Bozkurt, **a.g.e.**, s. 223.

²⁰ Arzu Arıkan, **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi**, ed. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Eskişehir, 2012, s. 8.

olduğu²¹ kabul edildiğinde bu durumla başa çıkabilme adına değerler eğitimi bir gereklilik halini almıştır. Değerlerin değişebilir özellikte olması da değerler eğitimi konusunu gündeme getirmiştir. Değerler eğitimi, değerler ve/veya değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci konusunda öğretim için açık bir girişim²² olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise değer ve değerler eğitiminin ayrı noktaları ifade ettiği üzerinde durularak değer eğitiminin daha çok belirlenmiş bir grup değer aktarılması şeklinde kullanıldığı, değerler eğitiminin ise daha liberal bir bakış açısıyla kişinin kendi değerlerinin farkına varmasını desteklemeye yönelik çalışmaları ifade ettiği²³ belirtilmiştir. UNESCO değerler eğitimi çocuk ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel çabalar olarak tanımlamaktadır.²⁴ Slater ise değerler eğitimi bir şemsiye terim olarak nitelendirerek, geniş bir yelpazede değerler eğitimi şu şekilde tanımlamıştır:

“Değerler eğitimi manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçı- karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle, vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir.”²⁵

Değerler eğitiminin aynı zamanda farklı adlandırma ve tekniklerle Asya, Avrupa, Avustralya, Amerika ve Latin Amerika’da uygulanan, eğitim sürecinde duyuşsal alanı ön plana çıkaran eğitimi ifade ettiği²⁶ de görülmektedir. Pratikte okullarda

²¹ Cemil Oruç, “Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi”, **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama**, C: 1, No: 2, 2010, s. 48.

²² Bahaddin Acat, Mecit Aslan, “Yeni Bir Değer Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.12, No:2 s. 1462

²³ Hasan Bacanlı, Ali Dombaycı, “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, **Değerler ve Eğitimi II Sempozyum Bildirileri Kitabı**, , 1. bs. , İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları Ensar Neşriyat, 2015, s. 888

²⁴ Kaymakcan, Meydan, **a.g.e.**, s. 138.

²⁵ Yusuf Keskin, “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi)**, İstanbul, 2008, s. 20.

²⁶ Kaymakcan, Meydan, **a.g.e.**, s. 141.

gerçekleştirilen değerler eğitimi ahlak eğitimi, karakter eğitimi, etik değerler eğitimi olarak da isimlendirilmektedir.²⁷

Milli Eğitim Bakanlığı 2010/53 sayılı ilk ders genelgesinde değerler eğitimini; “toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal ve manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasıdır”²⁸ şeklinde tanımlamıştır.

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan birçok tanım incelendiğinde değerler eğitiminden anlaşılması gerekenin belirli/belirlenen/istenen değerlerin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen uygulamaları içeren bir eğitim süreci olduğu söylenebilir.

Değerler ve eğitimine olan gerekliliğin arttığı bu dönemde eğitimde değerler eğitimine yer verilip verilmemesinden ziyade hangi değerlerin hangi amaç doğrultusunda ve hangi yöntem ve tekniklerle eğitimde yer alması gerekliliği üzerinde durulmalıdır.²⁹ Bu durum değerler eğitiminin pedagojik bir anlayışla, hedef kitlenin yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanıldığı öğrenme süreçlerinin planlanmasıyla gerçekleştirilebilecektir. Değerler eğitimi ilk olarak ailede başlayıp ardından okulda devam eden bir süreci içermekle beraber değerler farkında olmadan toplum ve çevre etkisiyle de edinilmektedir.³⁰ Değerlerin ediniminde çeşitli faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu durum değerler eğitiminin sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğinin de önemli bir göstergesidir. Planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilen değerler eğitiminde eğitim sürecinde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknik de sürecin başarısı için önemli görülmektedir. Aşağıda değerler eğitiminde sıklıkla kullanılan yaklaşımlara yer verilmiştir.

²⁷ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 42.

²⁸ Bkz.: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı B.08.0.TTK.0.72.02.00 sayılı İlk Ders Genelgesi

²⁹ Kaymakcan, Meydan, “Ahlaki Karakter ve Eğitimi”, **Değerler ve Eğitimi II Sempozyum Bildirileri Kitabı**, 1. bs. , Dem Yayınları Ensar Neşriyat, Ankara, 2015, s. 171.

³⁰ Vedat Aktepe, Mustafa Tahiroğlu, “Değerler Eğitimi Yaklaşımları ve Etkinlik Örnekleri”, **International Journal of Social Science**, No: 42, 2016, s. 364.

1.1.1. Değerler Eğitimi İle İlgili Yaklaşımlar

Araştırmacılara göre çeşitli bakış açılarına göre sınıflanan farklı değerler eğitimi yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; insanın doğasını ve insan-toplum/çevre ilişkilerini tanımlamaları; değerleri edinme süreçlerini açıklamaları, değerlerin kaynağıyla ilgili görüşleri; değerler eğitiminde belirledikleri amaçları ve uyguladıkları yöntemler açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.³¹

Literatürde değerler eğitimi ile ilgili yaklaşımların birlikçi, çoğulcu ve değer aktarma, değer gerçekleştirme, bütüncül yaklaşımlar olarak farklı isimlerle ifade edildiğini görmek mümkündür. Birlikçi anlayışta değerlerin doğrudan öğretimi ya da aktarımı üzerinde durulurken çoğulcu anlayışlarda zihinsel süreçlerin kullanılması, değerlerin benimsetilmesinden çok değerlerin sunumu ve tartışılması üzerinde durulmaktadır.³² Buna benzer şekilde değer aktarma ve değer gerçekleştirme yaklaşımları Kaymakcan ve Meydan tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmıştır: “Literatürdeki genel eğilim ve programların değerler eğitimi yaklaşımlarını ele alışındaki tutumuna baktığımızda değerler eğitimi yöntemlerini temel olarak, genel doğru kabul edilen değerleri öğrenciye aktarmayı hedefleyen tümdengelimci (değerlerin doğrudan öğretimi) ve öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına yardım eden, bu yolla genel doğrulara öğrencileri ulaştırmaya çalışan tümevarımcı (değer gerçekleştirme) yöntemleri olarak iki grupta değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır.”³³ Yine Meydan bu yaklaşımların yanında karakter eğitimi ve adil topluluk okulları yaklaşımlarının da bulunduğunu belirterek bu yaklaşımlarla ilgili aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

“Değerler eğitiminde işe koşulan bu yaklaşımlara karakter eğitimi ve adil topluluk okulları gibi her iki eğilimden de istifade eden yönleri bulunan yaklaşımları da bütüncül yaklaşımlar olarak olarak ilave edebiliriz. Zira bu yaklaşımlar bir yandan saygı, sorumluluk, işbirliği gibi bir takım değerleri önceden belirleyip eğitim yaşantılarını buna göre düzenleme ve örneklik oluşturma gibi geleneksel yöntemlerden istifade ederken bir yandan öğrencilerin eğitim

³¹ Hasan Meydan, “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, **Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 1, No:1, 2014, s. 96.

³² Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 63.

³³ Recep Kaymakcan, Hasan Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C.9, No:21, 2011, s.35.

süreçlerine aktif katılımı ve yaşayarak öğrenmesi gibi değer geliştirmeci çağrışımlar yapmaktadır.”³⁴

Talim Terbiye Kurulunun Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... adlı raporu incelendiğinde değerler eğitiminin on kök değer ve yeterlilikler çerçevesinde dersler içerisine bütüncül şekilde yerleştirildiği ve örtük öğrenmeyle kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca raporda yer alan öğretmenlerin değerleri müfredatların bütünleyici bir parçası olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilere kazandırması gerektiği açıklaması,³⁵ değerlerin kazandırılması sürecinde kullanılacak yaklaşımların seçiminde öğretmenin etkili olduğu sonucunu işaret etmektedir. Okul öncesi eğitim açısından bakıldığında, mevcut okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınmadığı, fakat kazanım ve göstergelerde bütüncül şekilde vurgulandığı³⁶ açıklaması da okul öncesi kademedede de değerler eğitimi uygulamalarında öğretmene özgürlük tanındığını göstermektedir. Bu açıklamalardan anlaşılmaktadır ki öğretmenler değerler eğitimi uygulamalarında kendi inisiyatifleri dahilinde belirledikleri yaklaşımla öğrenme süreçlerini planlamakta özgürdür. Değerlerin kazandırılması sürecinde birçok yaklaşımdan bahsedilmekle birlikte aşağıda en çok kullanılan ve okul öncesi dönemde uygulanabilirliği olduğu düşünülen yaklaşımlar açıklanmıştır.

1.1.1.1. Telkin Yaklaşımı

Değerleri telkin etmede önceden belirlenmiş olan birtakım değerlerin bireyin zihninde inşa edilmesi amaçlanır. Toplum için önemli olan değerlerin bireye kazandırılması arzulanmaktadır. Yetişkinler kendi tecrübeleri sonucu elde ettikleri değerleri doğru olarak kabul ederler, bu değerlerin toplumsal hayatın devamlılığını olumlu yönde etkilediğini düşünürler ve yeni neslin de bu değerleri benimsemesini,

³⁴ Meydan, **a.g.m.**, s. 97.

³⁵ Bkz.: Talim Terbiye Kurulunun 18 Temmuz 2017 tarihli Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... adlı raporu, (Çevrimiçi), http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf, 20 Nisan 2018

³⁶ Bkz.: Programın Temel Özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 14, (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 15 Aralık 2017

bunlarla örtüşmeyecek yeni değerleri kazanmamalarını isterler.³⁷ Değerleri doğrudan öğretme yaklaşımında hedef bireye belirlenen değerlerin kazandırılması ve bu değerlerin içselleşmesini sağlayarak bireyin istenen değerleri daha iyi yansıtması için sahip olduğu değerleri değiştirmektir.³⁸ Yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri öğretmek davranışlarını şekillendirme, onlara iyi alışkanlıklar kazandırma sorumluluğu olduğu düşüncesi bu yaklaşımın özünde yer almaktadır.³⁹ Telkin yoluyla değer öğretiminde, öğrencilerin okuma metinleri ve akademik uygulamalarla sınıf içerisinde iletilen değerleri almaları beklendiğinden telkin yoluyla değer eğitimi yaklaşımında ahlaki öğretileri içeren, öğrencileri öykünmeye teşvik eden hikâyeler, biyografiler, videolar,⁴⁰ ilham verici hikâyeler (destanlar), gerçek yaşam öyküleri ve özlü sözler öğretim materyali olarak kullanılır. Telkin yoluyla değer öğretiminde yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı⁴¹ ve çocukların değerleri öğrenmede yetişkin rehberliğine ihtiyaç duydukları kabul edilmektedir. Telkin yoluyla değer öğretiminde sosyal öğrenme teorisinin pedagoji anlayışı önemsenirken dikkat edilecek nokta model alınacak karakterin ve örnek alınacak niteliğinin öğretmen tarafından belirlenmesi gerektiğidir. Çünkü telkin yoluyla değerleri kazanmada öğrencinin sorgulama, eleştirme gibi akıl yürütme fiillerini kullanmadan üzerinde durulan değeri kazanması beklenir.⁴²

Dilmaç, Superka'nın telkin yoluyla değer aşılama sürecinde uyulması gereken işlem basamaklarını sırasıyla;

“telkin yaklaşımı olabilecek değeri belirleme, değer seviyelerini belirleme, davranışsal amaçları belirleme, uygun metotları seçme, seçilen metotları uygulama, sonuçları değerlendirme”⁴³

şeklinde açıklamıştır.

³⁷ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 16.

³⁸ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 66.

³⁹ Ahmet Doğanay, Mediha Sarı, “Değerlerin Kazandırılmasında Açık Örtük Program”, **Educational Administration in Theory and Practice**, No: 39, 2004, s. 360.

⁴⁰ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 16.

⁴¹ Muhammet Yılmaz, **Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri**, 1.bs. , İstanbul, DEM Yayınları, 2013, s. 19.

⁴² Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 16-17.

⁴³ Bülent Dilmaç, “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi)**, Konya, 2007, s. 36.

Telkin yaklaşımının değerleri benimseyecek olan kişinin istekleriyle uyumlu olduğunda başarılı olacağı düşünülür çünkü, bu yaklaşımda aileler öğretmenler, akranlar, din adamları, siyasiler ve basın kuruluşları gibi doğru olduğunu düşündüğü değerleri telkin edecek olan kişiler nasihat vererek, vaat ederek, günah sevap, ödül ceza gibi araçlardan yararlanarak değerleri kazandırmaya çalışmaktadırlar.⁴⁴ Fakat telkin yaklaşımının savunucularına göre toplumsal kültürün devamlılığının sürdürülebilmesi için bazı değerlere ihtiyaç vardır ve bu değerlerin açıklanmasına ya da analiz edilmesine ihtiyaç yoktur.⁴⁵

Davranışçı yaklaşımın izlerinin görüldüğü telkin yaklaşımında özellikle okul öncesi dönem çocuklarında istenen davranışın kazandırılması ve sürekliliğinin sağlanması sürecinde kullanılan davranış tablolarının, ödül olarak gülen yüz, yıldız toplama çalışmalarının çocukların istenen davranışı kazanmasında etkili olduğu düşünüldüğünde değerlerin kazandırılması sürecinde de özellikle okul öncesi dönem çocuklarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

1.1.1.2. Değerleri Açıklama Yaklaşımı

Değerleri açıklama yaklaşımı, 1960 ve 1970 yılları arasında bireyselliğe verilen önemin artmasıyla beraber, çocuklara bütün değerlerin öğretilmesi yerine çocukların kendi değerlerini açıklamaları, kendi değerlerinin farkına varmalarının önemli olduğu düşüncesinin hakim olduğu bir yaklaşımdır.⁴⁶ Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu yaklaşım telkine dayalı değer öğretiminin etkililiğini kaybettiği fikrinden yola çıkılarak geliştirilmiş 1960'ların sonu ve 1970'li yıllarda özellikle ABD' de etkili olmuştur.⁴⁷ Bu yaklaşımın gerekçesinin öğrencilerin rol model kabul edeceği kişilerin artmasıyla açıklanabileceği görülmektedir. Çünkü gençler ebeveyn ve öğretmenleri dışında akranlar, televizyon, basın, sinema ve sanat dünyasından etkilenmeye başlamış, model alabileceği kişi sayısı artarak öğretmen ve

⁴⁴ Aktepe, Tahiroğlu, **a.g.m.**, s. 365.

⁴⁵ Süleyman Yiğittir, Selahattin Kaymakçı, "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu'nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.13, No:2, 2012, s. 51.

⁴⁶ William Edginton, To Promote character education, use literature for children and adolescents, **The Social Studies**, May/June, 2002, Akt: Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 17.

⁴⁷ Oktay Akbaş, "Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış" **Değerler Eğitimi Dergisi**, C:6, No:16, 2008, s. 13.

ebeveynin öğrenci üzerindeki etkisi azalmıştır.⁴⁸ Çocuklar açısından değerlendirildiğinde de çizgi filmler kültür aktarımı ve değerler eğitimi aracı olarak da kullanılmakta, çocuk, izledikleriyle kendine göre bir hayal dünyası oluşturmakta ve bu dünyayı istediği şekilde yönlendirebilmektedir. Bu yolla, içine girdiği dünyadan öğrendiklerini gerçek yaşama taşıyabilmektedir. Böylece çizgi filmler yoluyla çocuğun hayal dünyasına ulaşip çocuğa öğretilmek ya da aktarılacak istenen davranışlar ve bilgiler daha etkin biçimde verilebilmektedir.⁴⁹ Bu durum çocukların değerleri kazanma sürecinde ne kadar fazla ve farklı uyarıcılara maruz kaldıklarını göstermektedir. Çocuk ve genç kendi ailesine, toplumuna uygun olan veya olmayan birçok değerle karşı karşıya kalabilmektedir.

Değer açıklama yaklaşımında bireylere kendi değerlerinin farkına varması için yardım edilmektedir. Bunun nedeni ise bireylerin kendi değerlerini net olarak anlayamayacakları düşüncesidir.⁵⁰ Bu sebeple bu yaklaşımda da doğrudan öğretim yaklaşımının aksine bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, alternatifleri ve olası sonuçları inceleyerek, özgürce kendisinin değer hakkında karar vermesi önemli görülmüştür.⁵¹ Brimi'ye göre değer açıklama yaklaşımının temelinde öğretmenlerin kurgusal durumlar sunması, öğrencilerinse bu durumlarda ortaya konabilecek olası davranışları tartışması ve karar vermesi vardır.⁵² Bu yaklaşımda öğrencinin belli bir değeri seçmesi ve benimsemesi için başkaları tarafından zorlama yapılmamaktadır. Öğretmen, öğrencinin kendi değerlerini kendisinin belirlemesi için fırsatlar sunan bir rehber konumundadır ve davranışın nedenlerine inme durumu önemlidir. Yani bir değeri seçen kişinin niçin o değeri seçtiğini belirtmesi üzerinde durulması gereken bir noktadır. Kişinin tercihinin nedenini açıklaması ile davranışının doğru veya yanlış olduğu anlaşılabilecektir. Bu yaklaşım öğrencinin tercih ettiği değerden çok bu değeri niçin tercih ettiğini önemli bulmaktadır.⁵³

⁴⁸ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s.79.

⁴⁹ Taşkın İnan, "Çizgi Filmlerin Okulöncesi Çocuklarının Problem Davranışlarına Etkisi", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C: 9, No: 43, 2016, s. 1435

⁵⁰ Akbaş, **a.g.m.**, s. 13.

⁵¹ Soner Aladağ, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Kazanma Düzeyine Etkisi", **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi)**, Ankara, 2009, s. 29

⁵² Akbaş, **a.g.m.**, s. 13.

⁵³ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 18-19.

Lickona'ya göre bu yaklaşım öğretmenlere “öğrencilere değer öğretmeye çalışma, onun yerine öğrencinin kendi değerini anlamasına yardımcı ol” demiştir.⁵⁴ Öğrencilerin değerler hakkında düşündüğü, alternatifler arasından seçim yaparak bu seçimin de nedenlerini açıkladıkları ve öğretmenin bu süreçte öğrenciye fırsatlar oluşturan bir rehber konumunda olduğu bu yaklaşımda öğrencilerin değerleri açıklama faaliyetleri, sırasıyla üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk adım seçme aşaması; öğrencinin seçim yapmaya cesaretlendirildiği, seçeneklerle yüzleştirilerek alternatifleri görmelerine yardım edildiği, ikinci aşama olan ödüllendirme; öğrencinin seçimlerinin diğer öğrenciler tarafından onaylanmasının gerçekleştiği, üçüncü aşama davranma; öğrencinin seçimlerine göre hareket etmesinin teşvik edildiği, benzer durumlarla karşılaştıklarında aynı tepkiyi göstermeleri için yardım edilen aşamadır.⁵⁵

Bu yaklaşıma yönelik önemli bir eleştiri ise öğrencinin seçtiği değerın öğretmen veya ebeveynin değerleriyle uyumlu olmaması tehlikesidir. Bu sebeple çocuklara kendi değerlerini seçme fırsatının tanınmasına olumsuz yaklaşılmaktadır.⁵⁶ Bu olumsuz bakış açısı değer açıklama yaklaşımının etkili olarak uygulanmasını zorlaştırmıştır. Böylelikle, 1960'lardan 1980'lerin ortalarına kadar değer ve ahlak eğitiminde popüler olan değer açıklama yaklaşımı 1990'lardan itibaren önemini kaybetmiştir.⁵⁷

Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, değerleri açıklama yaklaşımına uygun öğrenme süreçleri planlanabilir. Bir olayı anlatan resimli kartlar üzerinden çocuklarla sohbet edilerek o durumda neler yapılabileceği, alternatifler üzerinden konuşulur, çocuktan kendisinin hangisini yapmayı seçeceğini açıklaması istenir ve niçin o davranışı yapmayı tercih ettiğini anlatması yönünde rehberlik yapılır. Okul öncesi eğitim programında yer alan drama, Türkçe Dil etkinlikleri, fen etkinlikleri, günü değerlendirme ve güne başlama zamanları öğretmenin nitelikli planlama ve rehberliğiyle değerleri açıklama yaklaşımı ile değer öğretiminin gerçekleştirilebileceği zamanlardır.

⁵⁴ Akbaş, **a.g.m.**, s. 14.

⁵⁵ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 19.

⁵⁶ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 23.

⁵⁷ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 23.

1.1.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, değer öğretiminde bilimsel düşünme basamaklarının kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencinin gerçek ya da kurgulanmış bir sorunla karşılaştığında duygusallık içermeden, akılcı ve mantıksal düşünme becerilerini kullanarak sorunu çözüme kavuşturmaya çalışmasına dayanmaktadır.⁵⁸ Bu yaklaşımda, sosyal problemleri içeren olaylar doğrudan ya da hikâyeler yoluyla ele alınarak incelenir, neden-niçin-nasıl sorularının cevapları ele alınarak sosyal olaydaki benzerlik ve farklılıklar analiz edilir.⁵⁹

Değer analizi yaklaşımında çocukların bir duruma yönelik kendilerine en uygun kararı alabilmeleri için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanmaları amaçlanmaktadır. Öğrencinin bir konuda karar verebilmesi ise belli bir bilişsel kapasite gerektiren bir durumdur. Bu sebeplerle değer analizi yaklaşımı değerlerin sadece rol modellerle veya iyi örnekleri sunmakla kazanılmasının yeterli olmayacağına, belli durumların tartışılmasının öğrenciye nasihat etmekten daha etkili olduğuna işaret etmektedir.⁶⁰ Dolayısıyla bu durum çocukta bilişsel süreçlerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Değer analizi yaklaşımında en çok tercih edilen öğretim yöntemleri ise; sosyal değer problemlerinde ve konularında kişisel ve grup çalışmaları, kütüphane ve alan araştırmaları, mantıksal sınıf tartışmaları, seminerler ve buldurmadır.⁶¹ Bilimsel problem çözme basamaklarıyla benzerlik gösteren değer analizinin aşamalarını Akbaş şu şekilde açıklamıştır:

“problemin tanımlanması, problemin ve alternatif yolların açıklanması, her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmin edilmesi, kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların ön görülmesi, oluşacak durumun yeniden tanımlanması, her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması, alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma”⁶²

şeklinde yedi aşamada gerçekleştirilmektedir.

⁵⁸ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 74-75.

⁵⁹ Aktepe, Tahiroğlu, **a.g.m.**, s. 369.

⁶⁰ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 24.

⁶¹ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 75.

⁶² Akbaş, **a.g.m.**, s. 15.

Değer analizi yaklaşımı değerlerin benimsenmesi anlamında özellikle öğüt vermeye göre daha etkili bir yaklaşımdır çünkü bu yaklaşımda, “başkalarının cüzdanını almamalıyız” tarzında bir nasihat vermektense bulduğu cüzdanı sahibine ulaştıran öğrencinin bu davranışının doğruluğunun nedeni ayrıntılı şekilde tartışılır.⁶³

Okul öncesi dönem çocuklarıyla değer öğretiminde değer analizi yöntemi fen, matematik, drama, oyun gibi birçok etkinlikle kullanılabilir. Değer analizi aşamaları çocuklarla problem çözme becerilerinin desteklenmesinde kullanılan basamaklarla benzer özellik göstermektedir.⁶⁴ Bu sebeple değer analizi yaklaşımıyla değer öğretimi yapılırken çocuğun yaş, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak tasarlanmış öğrenme süreçleri yaklaşımın başarılı olmasını sağlayacaktır. Örneğin bir solucanın kavanoz içerisinde sınıf ortamına getirilip incelendikten sonra solucana ne olacağı sorusuyla problem çözme çalışması yaptırılarak canlılara saygı, yaşama hakkı, doğaya saygı ekseninde çocuklarla tartışılıp değer analizi yapılmaları konusunda rehberlik yapılabilir. Ayrıca belli durumlar üzerinden hikâye tamamlama, empati kurma çalışmaları, çeşitli dramatik yöntemlerle uygulamalar yapılabilir. Çocuğun bilişsel gelişimine paralel düzeyde açık ve net anlamlandırma yapabileceği tarzda sorular kullanılarak değerleri kazanmalarına rehberlik yapılmalıdır.

1.1.1.4. Ahlaki İkilem Tartışmaları Yaklaşımı

Bu yaklaşım Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramında kullanmış olduğu örnek olayların tartışılarak ahlaki değerlerin öğrenilmesi esasına dayanmaktadır.⁶⁵

Piaget’in bilişsel gelişim kuramıyla bağlantılı olarak açıklamış olduğu ahlaki gelişimi yine bilişsel temelli açıklayan Kohlberg’e göre ahlaki değerler başkalarının söylemiyle değil, kişinin kendisinin zihinsel gelişimine göre ilerleme gösteren akıl yürütme süreçleri sonucunda ortaya çıkmaktadır.⁶⁶ Bu sebeple Kohlberg, değer öğretiminin telkinle değil, bireyin kendi ahlaki gelişimine paralel olarak şekillenen akıl

⁶³ Münire Erdem, Yasemin Akman, **Gelişim, Öğrenme, Öğretme**. Ankara, Arkadaş Yayınları, 1998.

⁶⁴ Okul öncesi dönem çocuklarına problem çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulama örnekleri için Bkz.: Yasemin Aydoğan, **Problem Çözme Becerileri Grup Etkinlikleri**, ed. Esra Ömeroğlu, 2.bs. , Ankara, Özgün Kök Yayıncılık, 2012.

⁶⁵ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 69.

⁶⁶ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 27.

yürütmesi ile mümkün olduğunu, bunun da ahlaki ikilem tartışmaları yani örnek olay incelemesi ile gerçekleşeceğini söylemektedir.⁶⁷

Kişinin ahlaki ikilemlerdeki düşünce tarzının ortaya konulmasına dayanan bu yaklaşımda, öğretmenin görevi, ahlaki ikilemlerin çözüm sürecinde öğrenciye rehberlik yaparak öğrencinin ahlaki gelişiminin yükselmesine katkı sağlamaktır.⁶⁸ Bu amaçla öğretmen bu yaklaşımın uygulama sürecinde ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencinin kendi çıkmazını çözmesine yardım etmeli⁶⁹ ve tartışmanın yöneticisi olarak sınıf ortamında düşüncelerin özgürce ifade edilebileceği atmosferi oluşturmalı ayrıca öğrencilerin daha ileri düzeyde ahlaki akıl yürütmelerini sağlama amacıyla onların karşılıklı soru ve cevaplarla etkileşime girmelerine fırsat sağlayan bir ortam da oluşturmalıdır.⁷⁰ Bu yaklaşımda öğrenciler kendi değer yargılarına uygun durumlardan birini tercih ederek sorunu çözerler. Değerler eğitimi açısından bu noktada önemli olan durumlardan hangisinin seçildiği değil seçilme nedenleridir.⁷¹ Bu yaklaşımda öğrenci değerlendirme yaparken kullandığı temellendirmeler bireyin ahlakî gelişimi hakkında bilgi vermekte ve öğrencinin çözümü değil çözüme ulaşma yolu önemli görülmektedir.⁷²

Okul öncesi dönemde değerleri kazandırma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çocuğun gelişimsel özellikleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Bilişsel gelişim alanında işlem öncesi aşamada olan okul öncesi çocuğu, gelişimsel açıdan davranışları görünen duruma ve somut sonuca göre değerlendirmektedir. Bu bağlamda davranışların altında yatan niyeti açıklamaya dayalı bu yaklaşımın erken çocukluk döneminde değerleri kazandırma sürecinde başarılı olamayacağı da öngörülmektedir. Bu dönem çocuğunun gelişim özellikleri ahlaki ikilem yaklaşımının erken çocuklukta uygulanabilirliğinin zorluğunu ifade etmekle beraber çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretmenin uygun materyal

⁶⁷ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 70.

⁶⁸ Leming, Akt: Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 27.

⁶⁹ Akbaş, “Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)** Ankara, 2004, s. 101.

⁷⁰ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 27.

⁷¹ Ahmet Muhammet Tokdemir, “Tarih Öğretmenlerinin Değerler Ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”, **Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Trabzon, 2007, s. 48.

⁷² Akbaş, **a.g.e.**, s. 16.

seçimi, basit ve sade olay kurgusu ve nitelikli rehberliği ile uygun uygulamalar yapılabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, değerler eğitiminde çocuğun gelişimsel özellikleri ve kazandırılmak istenen değerın özelliği dikkate alınarak, mevcut yaklaşımların bir veya bir kaçının birlikte kullanılması, uygun durumlarda uygun yaklaşımdan yararlanılmasının uygulamaların başarısını ve kalitesini olumlu yönde etkileyeceği düşünölmektedir. Örneğin, bir hikâye etkinliğinde sokakta bulduğu, kendisine ait olmayan bir oyuncadı sahibine ulaştıran çocuğun gerçekleştirdiği bu davranışın neden doğru olduğunun öğretmen rehberliğinde tartışılması değer analizi yaklaşımla gerçekleştirilen bir etkinlik iken, dürüstlük sorumluluk veya saygı gibi herhangi bir değerı anlatan bir öykünün çocuklara anlatılarak, doğru davranışın üzerinde durulması veya çocuğun istenen davranışı gerçekleştirdiğinde bir pekiştireç verilmesi de telkin yaklaşımla değerler eğitiminin gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda değerler eğitiminde kullanılabilecek yaklaşımların bilinmesi, nitelikli planlamalar yapabilmek, hangi değerin nasıl daha kolay ve verimli şekilde kazandırılabilceğinin farkında olmak öğretmenler açısından önemlidir. Çünkü değer öğretimi yapılırken kullanılacak yöntem ulaşılabilecek sonucu etkileyecektir. Örneğin, dürüstlük değerinin önemi konusunda duygusal bir edebi eserin kullanılması ayrı, dürüstlüğün gerekliliği hakkında ahlaki ikilem içeren bir durumu incelemek ayrı sonuç verecektir.⁷³ Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada da öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirirken kullandıkları etkinlikler, yöntemler, değerler eğitimi ile ilgili bakış açıları önemlidir.

1.2. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Çocukların dil, bilişsel, sosyal duygusal ve motor alanlarda şaşırtıcı bir hızla yetkinleştikleri yaşamın ilk altı yılı okul öncesi dönem⁷⁴ ya da erken çocukluk dönemi⁷⁵ olarak adlandırılmaktadır. 0 – 6 yaş dönemi, çocuk gelişiminin hızlı olduğu

⁷³ Akbaş, “Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, **Değerler Bilançosu Felsefe, Sosyoloji, Kamu, Eğitim**, Ed. Hasan Hüseyin Bircan, Bülent Dilmaç, Konya, Çizgi Kitabevi, 2015, s. 251.

⁷⁴ Bkz.: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 10 Aralık 2017

⁷⁵ Aysel Çağdaş, Zariye Şahin Seçer, **Anne Baba Eğitimi**, Ankara, Eğiten Kitap, 2011, s. 49.

gelişimde kritik yıllar olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde edinilen davranışların ilerleyen yaşlarda çocuğun kişilik, alışkanlık ve değerlerinde yüksek oranda etkili olduğunu göstermektedir. Bu erken dönemde temeli atılmış olan bedensel, psiko sosyal ve kişilik gelişiminin ilerleyen süreçlerde yön değiştirmekten ziyade aynı doğrultuda gelişim göstermesi yüksek bir olasılıktır.⁷⁶ Okul öncesi dönemin çocukların değerlere ilişkin bilgilerinin temellerinin atıldığı ilk dönem⁷⁷ olmasından hareketle, bu dönemin değerler eğitimi anlamında da oldukça kritik bir süreç olduğu öngörülebilmektedir. Okul öncesi dönemin çocuğun yaşamındaki önemi ve bu dönemdeki eğitimin gerekliliği kabul edildikten sonra, bu dönemde verilen eğitimin nasıllığı ve neye göre verildiği de önemli bir konudur.

Doğumla başlayıp ölümle biten hayat, belli gelişim basamakları ve kuralları içerdiğinden, insanın gelişimi ile bu gelişim basamaklarının eğitim süreçleri arasında bir uyum olmak durumundadır. Bu uyum da gelişimde süreklilik ve bütünlüğü gerekli kılmaktadır.⁷⁸ Bu uyumun yakalanabilmesi noktasında verilen eğitimin, hazırlanan öğrenme etkinlikleri, eğitim durumlarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek değerler eğitimi uygulamalarının da çocukların gelişimsel özellikleri paralelinde hazır bulunuşlukları dikkate alınarak planlanmalıdır. Okul öncesi eğitimde öğrenme ortamını ve materyallerini hazırlayarak öğrenme süreçlerinde çocuklara liderlik ve rehberlik yapan okul öncesi öğretmenleridir. Değerler eğitimi gibi soyut içerikli bir konunun, çocuklar için somutlaştırılması ve çocuğa uygun hale getirilmesi sürecinde okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri öğretmene rehberlik yapacaktır.

1.2.1. Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri

Erken çocukluk döneminde çocuğun, yetişkinin küçük bir modeli olarak düşünülmesi, çocuğun yetişkinler tarafından doldurulması gereken boş bir sayfa olarak görülmesi, çocuğa karşı yanlış yaklaşımlar sergilenmesine neden olabilmektedir. Bu sebeple çocuğa verilecek olan eğitim öncesinde çocuk ve çocukluk iyi tanımlanmalı,

⁷⁶ Haluk Yavuzer, **Çocuğunuzun İlk Altı Yılı**, 27.bs. , İstanbul, Remzi Kitabevi, 2011, s. 9.

⁷⁷ Gülden Uyanık Balat, Asude Balaban Dağal, **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri**, 3. bs. , Ankara, Kök Yayıncılık, 2011, s. 9.

⁷⁸ Cemil Oruç, **Gazali'de Değerler Sistemi ve Eğitim Öğretim**, İstanbul, Araştırma Yayınları, 2011, s. 163.

yaşlara göre gelişim özellikleri bilinerek uygun zamanda ve uygun şekilde eğitim gerçekleştirilmelidir. Gelişim dönemleri farklı kaynaklarda küçük bazı değişikliklerle birlikte genel olarak; 0 – 2 yaş bebeklik dönemi, 3 – 6 yaş ilk çocukluk (oyun) dönemi, 7 – 11 yaş ikinci çocukluk (ilkokul) dönemi, 12 – 18 yaş ergenlik dönemi⁷⁹ olarak isimlendirilmektedir. Buna göre okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaşın bebeklik ve ilk çocukluk dönemlerini içine aldığı görülmektedir. Bu bölümde bebeklik ve ilk çocukluk dönemi gelişim özellikleri açıklanacaktır.

1.2.1.1. Bebeklik Dönemi Gelişim Özellikleri

Bebeklik dönemi çocukların en hızlı büyüyen ve geliştiği dönemdir. İlk yıllarda bebeğin boyunun uzaması, kilo artışı gibi fiziksel özelliklerle ilgili değişimler bebeğin sağlıklı büyüyen ve geliştiğinin göstergeleridir.⁸⁰ Bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının güvenilir ve hızlı bir şekilde karşılanması bebeğe güven verir, aynı zamanda bu durum ilerleyen dönemlerde kendisinin de güven duyulan biri olması için önemli bir önkoşuldur.⁸¹ Bebeklik döneminin ilk yılını içine alan 0 -1 yaş Erikson'un psikososyal kuramına göre temel güvene karşı güvensizlik dönemidir. Annenin veya anne yerine geçen kişinin davranışları bu dönemin en önemli öğelerinden biridir. Bebek bu dönemde dünyanın güvenilebileceği bir ortam olup olmadığını farketmeye çalışır. Bu aşamada anne bebeğine dünyanın güvenilebileceği bir ortam olduğu hissini yaşatmalıdır. Bu dönemde çocukla ilgilenen kişinin sık sık değişmemesi, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasında süreklilik ve tutarlılık gösterilmesi güven duygusunun kazanılması açısından önemlidir.⁸²

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramında oral dönem olarak adlandırdığı 0 – 1 yaş Erikson'un temel güvene karşı güvensizlik dönemine denk gelir. Freud'un kuramında psikoseksüel aşamalar bedenin bir organının adıyla tanımlanır. Doğumdan iki yaşına kadar geçen süre içerisinde çocuk oral, yani ağız aşamasındadır. Bu aşamada emmek ve yemek, çocuğun haz duyduğu en önemli davranışlardır.⁸³

⁷⁹ Neriman Aral v.d., **Çocuk Gelişimi I**, İstanbul, Ya-Pa , 2011, s. 26.

⁸⁰ Aral, **a.g.e.**, s. 46.

⁸¹ Gerda Pighin, **Çocuklara Değer Aktarımı**, çev. Ali Yaşar Gök,1.bs. , İzmir, İlya Yayınları,2005, s. 22.

⁸² Hasan Bacanlı, **Eğitim Psikolojisi**, 14.bs. , Ankara, Asa Yayınları, 2009, s. 85.

⁸³ Doğan Cüceloğlu, **İnsan ve Davranışı**, 27. bs. , İstanbul, Remzi Kitabevi, 2013, s. 412.

Bebeklik dönemine bilişsel gelişim açısından bakıldığında Piaget'in bilişsel gelişim kuramında 0 – 2 yaş duyu motor aşamasında olduğu görülür. Piaget'in dört dönemde incelediği bilişsel gelişimin ilk aşaması olan duyu motor dönem yaşamın ilk iki yılında en temel ve en hızlı değişikliklerin oluşması sebebiyle son derece önemli olan bir dönemdir.⁸⁴

Piaget iki yaşından önce kavramların oluşmadığını, gerçek manada usamlama ve zekâ yeteneğinin gelişmediğini söyler. Bu dönemde çocuk duyularını kullanmaya, uyaranlara uygun tepkiler vermeye ve devinimleri tekrar etmeye çaba gösterir. Böylece bir takım davranış kalıpları geliştirir. Duyu organlarının, elinin, kolunun, amaca uygun kullanılışı çocuk için önemli bir başarıdır. Bu belli hareketleri tekrarlayarak özümser.⁸⁵

Bebek bu dönemde diğer bütün bilişsel gelişiminin temel ögesi kabul edilebilecek bir yetenek olan nesne sürekliliğini kazanmaktadır. Nesne sürekliliği nesnelerin uzayda yer tutan varlıklar olduğuna ve nesnenin bebeğin algı alanı dışına çıksa dahi var olmayı sürdürdüğüne dair bilgidir.⁸⁶ Nesne sürekliliği aşama aşama gerçekleşerek yaklaşık 2 yaşında tamamlanmaktadır.

Bu dönemde görülen, bilişsel gelişim anlamında önemli bir diğer özellik ertelenmiş taklittir. Ertelenmiş taklit, bebeğin gördüğü bir olayı olay ortadan kalktıktan sonra tekrar etmesi, yani o olayı taklit etmesidir. Örneğin gittiği yerde üzerine çay döküldüğü için telaşlanan birini gören bebek, eve döndükten sonra üzerine çay dökülmüş gibi telaşlanırsa bu durumun ertelenmiş taklit olduğunu söylenebilmektedir. Ertelenmiş taklit bebeğin olayı aklında tuttuğunu gösterir. Bu akılda tutulanlar daha sonra kavramları oluşturduğundan Bu durum zihinsel gelişim anlamında önemli bir aşamadır.⁸⁷ Ertelenmiş taklit durumu çocuğun akılda tutma ve hatırlama becerilerinin geliştiğini gösterirken aynı zamanda model alma yoluyla öğrenebildiğinin de önemli bir göstergesidir. Bu nedenle bu dönemde değerlerin öğretiminde ebeveynin ve

⁸⁴ Aysel Köksal Akyol, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Hz. Ayten Ulusoy, 7.bs. ,Ankara, Anı Yayınları, 2013, s. 50.

⁸⁵ Yörükoğlu, **a.g.e.**, s. 79.

⁸⁶ Mary J.Gander, Harry W. Gardiner, **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Çev.: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur, 6. bs. , Ankara, İmge Kitabevi, 2007, s. 174.

⁸⁷ Bacanlı, **a.g.e.**, s. 63.

çocuğun çevresindekilerin doğru davranışları günlük yaşamda gerçekleştirmeleri çocukta istenen davranışların öğrenilmesini sağlayacaktır.

Bebeklik dönemi dil gelişimi açısından incelendiğinde yaşamın ilk birkaç ayında bebeklerin gerçek konuşmanın temeli olan ağlama ve anlamsız sesler çıkarma yoluyla iletişim kurduklarını görülmektedir.⁸⁸ Yeni doğan ağlarken, konuşma için gerekli alıştırmaları yapmış olmakta, soluk alış ve verişleri konuşmanın temelini oluşturmakta, Çocuk ağlama sırasında seslerin çıkarılması için gerekli olan dudak, çene ve dil hareketlerini tekrarlayarak, ses ve solunumunu düzenleme becerisini geliştirmektedir.⁸⁹ Daha sonraları, çocuk sırasıyla duyduklarını anlamaya, tek kelime ile ardından birkaç kelime ile konuşmaya başlamakta ve en son aşamada gramer yapısına uygun konuşmayı kazanmaktadır. Çocukların dil potansiyeli sosyal çevreden etkilendiğinden uyarıcı çevreden yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil becerilerinin düşüklüğü, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymaktadır.⁹⁰

1.1.1.2. İlk Çocukluk (Oyun) Dönemi Gelişim Özellikleri

Bebeklik dönemini takip eden ilk çocukluk dönemi, çocuğun çevresine yöneldiği, uyarıcılarla dolu dış dünyayı keşfetmeye çabaladığı, yaşam için gerekli temel becerilerin kazanıldığı dönemdir.⁹¹ Bu dönemde artık çocuk yetişkin dünyasına yönelmekte, bağımsız olarak bazı basit işlerini gerçekleştirebilmektedir.

Üç yaşla birlikte oyun dönemine adım atan çocuk motor becerilerinin artmasıyla çevre üzerinde etkin olmaktadır. Sayı sayma, şarkı şiir öğrenme ve çevreyle ilgili sorular sorma gibi alanlarda dil ve zihinsel yetenekleri ilerlemektedir. Çocuk artık etrafında kendisinden ayrı bir dünyanın var olduğunu ve kendisinin o dünya içinde bir birey olduğunu kabul etmiş, kendine özel ayrı bir benlik ve cinsiyet duygusu geliştirmeye başlamıştır.⁹²

Bu dönem çocuğu Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre girişimciliğe karşı suçluluk, Freud'un psikoseksüel gelişim kuramına göre ise fallik dönemdedir. Freud, kuramında oedipus kompleksi önemlidir. Oedipus kompleksi

⁸⁸ Aral, **a.g.e.**, s. 132.

⁸⁹ Yavuzer, **a.g.e.**, s. 23.

⁹⁰ Aral, **a.g.e.**, s. 136 – 137.

⁹¹ Aral, **a.g.e.**, s. 28.

⁹² Yavuzer, **a.g.e.**, s. 185.

erkek çocuğunun annesine karşı cinsel bir arzu duyarak babasını kendine rakip olarak algılamasıdır. Bu durum bu dönemde çocuğun bir yandan babasına hayranlık beslerken bir taraftan annesine olan ilgisini anlarsa diye ondan korkmasına sebep olur.⁹³ Çocuğun babasına benzemek için çabalarken onun inanç, değer, ilgi ve tutumlarını benimseyerek güçlü bir bağ geliştirdiği bu özdeşleşme oedipus kompleksinin en önemli sonucudur. Bu sırada kız çocuklar da babalarına karşı bir eğilim duyar ve annelerini rakip olarak görürler.⁹⁴ Bu da elektra kompleksi olarak adlandırılır.

Bu dönem çocuğu artan motor becerileri sayesinde hareketlidir. Merak duygusunun artması çocuğu öğrenmeye istekli hale getirir. Birçok şeyi merak eden çocuk hızlı bir şekilde öğrenir, yeni beceriler kazanır. Çocuktaki bu ilerlemeler çocuğun çevresinden gördüğü destek, ilgi ve rehberlikle paralellik gösterir. Girişkenliğe karşı suçluluk döneminde olan bu dönem çocuğu davranışları sebebiyle eleştirildiğinde engellenmiş hissederek suçluluk duygusu geliştirir.

Bu dönem çocuğu Piaget'e göre bilişsel gelişimde işlem öncesi dönemdedir. Çocuk öğrendiği kelime, kavram ve semboller sayesinde oyun yaşamında da gelişmeler yaşar. Dal parçasını at gibi kullanır, ebeveyn rollerine girer, yetişkin ilişkilerini taklit oyunları şeklinde oynar ve bu sembolik, hayali oyunlar sayesinde gerçek hayata hazırlanır.⁹⁵ İlk çocukluk döneminin özellikleri çocuğun öğrenmeye, çevreye, sosyal ilişkilere hazır olduğunu göstermektedir. Bu yaş dönemi çocukları yaşitlarıyla ilişkilerinde bilgi alışverişinde bulunmak, kendilerini açıkça ifade etmek, anlaşılmadıkları durumlarda mesajlarını netleştirmek gibi konularda ilerleme fırsatı bularak sırayla konuşmayı ve oynamayı, paylaşmayı, çatışma çözmeyi, diğerlerinin isteklerine ve duygularına karşı anlayışlı olmayı öğrenirler.⁹⁶ Tüm bunlar bu dönem çocuğunun değerlerin kazanılması, davranış haline getirilebilmesi açısından öğrenmeye açık olduğunu göstermekte ve değerlerin kazanımında okul öncesi dönemin kritikliğini ifade etmektedir.

⁹³ Bacanlı, **a.g.e.**, s. 91.

⁹⁴ Bacanlı, **a.g.e.**, s. 91.

⁹⁵ Cüceloğlu, **a.g.e.**, s. 347.

⁹⁶ Kemal Sayar, Feyza Bağlan, **Koruyucu Psikoloji Çocuk Eğitiminde Duygusal Rehberlik**, 5.bs. , İstanbul, Timaş Yayınları, 2013, s. 88.

1.2.2. Okul Öncesi Dönem Ahlaki Gelişim Özellikleri

Erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılmak istenen değerlerin gelişiminin; ahlaki, kişilik ve sosyal duygusal gelişimle olan paralelliği sebebiyle değerlerin kazandırılması sürecinin de çocuğun bu gelişim alanlarından bağımsız olarak düşünülmemesi gerekmektedir.

Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin gelişiminin; moral-ahlaki kişilik gelişimi ve sosyal ve duygusal gelişimle iç içe olması sebebiyle değerler eğitimi çalışmaları da bu gelişim alanlarından bağımsız olarak düşünülememektedir. Çocuklarla değerler eğitimi çalışmalarına başlamadan önce çocukların ahlak gelişimi ve sosyal duygusal gelişim özelliklerinin nasıl olduğuna yer vermek gerekir.⁹⁷ Çocuğun gerçek yaşama hazırlandığı bu dönemde ona doğru model olmak, içselleştirmesini istediğimiz değerleri ve davranışları doğru yöntemle vermek çocuğun değerleri kazanmasını ve kişilik gelişimini destekleyecektir. Değerler eğitiminin ahlak gelişimi ile ilgili paralelliğinden hareketle, okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek değerler eğitiminde özellikle çocuğun ahlaki gelişim özelliklerinin bilinmesi ve eğitimin bu doğrultuda planlanması eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi anlamında atlanmaması gereken bir öneme sahiptir. Ahlak gelişimi,

“çocukların belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma süreci”⁹⁸

olarak tanımlandığında bu sürecin ayrıntılı bir şekilde bilinmesi değerler eğitiminin nitelikli olarak planlanmasını sağlayacaktır. Ahlak gelişiminin bu tanımı incelendiğinde ahlaki gelişiminin bilişsel, davranışsal ve duygusal içerikli bir süreç olduğu görülebilmektedir. İnsanların bir durumda yapılması veya yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünmelerinin yönü ahlakın bilişsel gelişim temeliyle, insanların kendi ahlaki akıl yürütmeleri ile tutarlı olan ya da olmayan biçimlerde davranmaları yönü davranışsal boyutuyla, insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin

⁹⁷ Balat, Beceren, **a.g.e.**, s. 59.

⁹⁸ Bekir Onur, **Gelişim Psikolojisi**, 9.bs. , Ankara, İmge Kitabevi, 2011, s. 172.

duyguları da ahlakın duygusal boyutuyla açıklanabilmektedir.⁹⁹ Ahlakın bir öğrenme işi olduğu¹⁰⁰ da bilişsel gelişimle ilişkisini vurgulamaktadır.

Ahlak ile ilgili çeşitli tanımlar incelendiğinde, karakter, huy, erdem, gelenek, görenek ve toplum gibi çeşitli kavramların yer aldığı görülmektedir. İyi ve kötü arasında seçim yapma durumunu ele aldığımızda kişinin bireysel iradesi ve vicdani sorumluluğunu işe katacak olursak vicdani gelişimin ahlaki olgunluk için gerekli olduğu görülebilmektedir. İyi kötü ayrımını yapmada bireyin iyi ve kötüyü tanımlayabilmesi muhakeme yeteneğinin gelişimine bağlı olduğundan bireyin bilişsel yetilerinin ahlaki sorumluluğu için ön koşul olduğu söylenebilmektedir. Değerler eğitimi bağlamında düşünüldüğünde çocuğun doğru ve yanlış ayırt edebilecek yeterlilikte olması, çocuğun değerleri kazanması ve davranışlarında bu değerleri yaşatması anlamında zorunludur. Bu sebeplerle çocukta değerlerin kazandırılabilmesi ve çocuğun bu değerleri içselleştirerek kişilik özelliği haline getirebilmesi çocuğun ahlaki ve bilişsel gelişimindeki ilerlemelere paralel olarak gelişim gösterecektir.

Gelişim psikolojisinin ana çalışma alanlarından biri olan ahlak gelişiminde üç farklı yaklaşımın baskın olarak yer aldığı görülmektedir. Bunlar, Psikanalitik, Sosyal Öğrenme ve Bilişsel-Gelişimsel yaklaşımlardır. Çocuğun ahlak gelişimi konusunda üç büyük felsefi öğreti yer almaktadır. İlki St. Augustine'in de içinde bulunduğu bazı teologların savunduğu ilk günah öğretisidir. Bu öğretiye göre çocuk doğuştan günahkârdır ve yetişkin müdahalesine ihtiyaç vardır. İkinci görüş John Locke'un çocukların beyinlerinin boş yazısız bir levha gibi olduğu,¹⁰¹ çocuğun ahlak açısından nötr olduğunu, eğitim ve yaşantının çocuğu günahkâr veya doğru bir insan olarak şekillendireceğini savunan görüştür. Jean Jaques Rousseau'nun temsil ettiği üçüncü öğretiye göre çocuk yaradılıştan saf ve temizdir, ahlak dışı davranışlar yetişkinlerin bozucu etkisinden kaynaklanır.¹⁰² Bu üç görüş ahlak gelişimde üç farklı yaklaşıma temel oluşturmuştur.

⁹⁹ Gander, Gardiner, **a.g.e.**, s. 281.

¹⁰⁰ Mustafa Çağrı, **İslam Düşüncesinde Ahlak**, İstanbul, DEM Yayınları, 2006, s. 32, 33.

¹⁰¹ Hatice Poyraz, Hale Dere, **Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, 2.bs., Ankara, Anı Yayınları, 2003, s. 2.

¹⁰² Onur, **a.g.e.**, s. 172.

Birinci görüş değiştirilmiş bir biçimde Freud'un kuramında görülür.¹⁰³ Çocuk bencillik, cinsellik, saldırganlık gibi negatif eğilimlerle doğar, bu negatif eğilimler çocuğun özellikle anne baba tarafından erken yaşta eğitim ile yok edilebilir.¹⁰⁴ Psikanalitik yaklaşımda Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almış ve ahlak gelişimini id, ego ve süper ego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamıştır.¹⁰⁵ Kişinin değer yargıları ve ahlak kuralları süper egosunda bulunur, ana babasından aktarılan toplumsal ahlak kurallarını içeren süper ego vicdan demektir.¹⁰⁶

Freud'un kişiliği açıklamış olduğu id, ego, süper ego mekanizmaları ahlak gelişiminde de rol oynayan unsurlardır. Freud, psikanalitik kuramda ahlak gelişimini temel kimlik yapılarından biri olan süper ego'nun bir işlevi olarak görmüş ve süper egonun içinde bulunan 'vicdan'ı ahlak gelişiminin sonucu olarak ele almıştır.¹⁰⁷

Ahlaki gelişim teorilerinin temellendirildiği ikinci görüş Tabula Rasa fikrine dayanır ve buna göre yeni doğan çocuk ne iyi ne kötü olarak tanımlandığından sosyal çevresi tarafından her yönde biçimlendirilebilir.¹⁰⁸ Ahlak gelişimini koşullanma ve yaşanmışlıkların sonucu olarak kabul eden toplumsal öğrenme kuramında bu görüş temsil edilmektedir. Bu görüş ahlak gelişimini koşullanmanın ve yaşantıların bir sonucu olarak gören toplumsal öğrenme kuramında temsil edilir. Toplumsal öğrenme kuramında önemli bir isim olan Bandura gözlem yoluyla öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Kişi kabul gören davranışları toplumsallaşma süreci içerisinde öğrenir bunu yaparken de gözlemlediği modellerin davranışlarını kendini değerlendirme standartları olarak örnek alır. Bu yaklaşımda model olma aracılığıyla bireye her türlü davranışın öğretilebileceği savunulur.¹⁰⁹ Bu görüşe göre çocuk yaratılış itibarıyla tamamen

¹⁰³ Onur, **a.g.e.**, s. 172.

¹⁰⁴ Nermin Çiftçi, "Kolhberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi", **Değerler Eğitimi Dergisi**, C.1, No:1,2003, s. 50

¹⁰⁵ Psikanalitik kuramın ahlak ve kişilik gelişimi konusundaki yaklaşımı için Bkz. Aysel Çağdaş ve Zarife Seçer Şahin, **Çocuk ve Ergen Sosyal ve Ahlak Gelişimi**, 1.bs. , Ankara, Nobel Yayınları, 2002, s. 102.; N. Hülya Bilgin Aydın, **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2003, s. 24

¹⁰⁶ Bacanlı, **a.g.e.**, s. 85.

¹⁰⁷ Elliot Turiel, "The culture of morality: Social development, context, and conflict", **Cambridge, England: Cambridge University Press**, 2002 Akt: Zekeriya Çam v.d., "Ahlak Gelişiminde Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.12, No:2, s. 1212

¹⁰⁸ Çiftçi, **a.g.m.**, s. 50.

¹⁰⁹ Onur, **a.g.e.**, s. 50.

nötrdür. Çocuğun iyi veya kötü ahlaklı olması içerisinde bulunduğu çevreye olumlu veya olumsuz modelleri örnek almasına bağlıdır.

Ahlaki gelişim kuramlarının temellendirildiği üçüncü öğretiye göre çocuk doğuştan masumdur. İnsanda kötülük toplumun etkisiyle yani anne baba ve eğitim faktörüyle oluşur. Eğitim çocukta doğuştan olan bu iyi potansiyelin kısıtlanmadan özgür gelişimini sağlamak için gereklidir. Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim anlayışları bu düşünceye yakındır.¹¹⁰

1.2.2.1. Ahlakî Gerçeklik Evresi

Piaget ahlaki gelişimi zihinsel gelişime paralel olarak incelemiş, ahlaki gelişim evrelerini bilişsel gelişim özellikleriyle açıklamıştır. Piaget'in ahlak gelişiminin dışsal kurallara bağlılık (ahlaki gerçeklik, baskı ahlakı, heteronomi) ve ahlaki özerklik (otonomi) olarak iki evrede açıklandığı görülmekle¹¹¹ birlikte bazı kaynaklarda çocukta kurallara uyma davranışının kazanılmadığı 0-2 yaş dönemi ahlak öncesi evre olarak açıklanmıştır.¹¹² Piaget'in ahlaki gelişim kuramına göre okul öncesi dönem çocuğu dış kurallara bağlılık döneminde yer almaktadır. Bu evrede çocuk sahip olduğu egosantrik düşünce ve realist olma özelliğinden dolayı insanların farklı düşünceleri olabileceğini bilememekte, bu sebeple de çocuğun gözünde ahlaki yargı tek ve değişmez özellik göstermektedir.¹¹³ Zamanla birtakım kurallar olduğunu anlamaya başlayan çocuk davranışın iyi ya da kötülüğünü sonuçlarına göre anlamlandırarak, ödül alırsa davranışı iyi, ceza alırsa davranışı kötü olarak kabul eder.¹¹⁴ Baskı ahlakı olarak da adlandırılan bu evre ahlakında çocuğun motivasyon kaynağı ödül ve ceza olmaktadır.¹¹⁵ Çocuk bir davranışı sonucunda cezalandırılıyorsa davranışı yanlış, cezalandırılmıyorsa ise davranışı doğru kabul edecektir. Çocuk ödüllendirildiği şeyleri yapacak, ceza göreceği davranışlardan kaçınacaktır. Yani bu dönem çocuğuna göre bir şey iyi duygular ve hoş sonuçlar veriyorsa iyidir.¹¹⁶

¹¹⁰ Çiftçi, **a.g.m.**, s. 50.

¹¹¹ Çağdaş, Seçer, **a.g.e.**, s. 112-113.

¹¹² Zeynep Nezahat Özeri, **Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**, İstanbul, DEM Yayınları, 2004, s.78.

¹¹³ Çağdaş, Seçer, **a.g.e.**, s.113.

¹¹⁴ Faruk Karaca, **Dini Gelişim Teorileri**, İstanbul, DEM Yayınları, 2007, s. 73.

¹¹⁵ Karaca, **a.g.e.**, s. 73.

¹¹⁶ Abide Güngör Ayar, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, ed.: Ayten Ulusoy, 7. bs. , Ankara, Anı Yayınları, 2013, s. 81.

Ahlak gelişimi süreci içerisinde kuralların nasıl algılandığının yanında, yapılan hatanın öneminin nasıl algılandığı da değişir. Dışa bağlı evrede çocuklar bir hatanın ne kadar ciddi olduğunu hatanın yol açtığı zararlar yani sonucuyla ölçerler. Özerk evredeki çocuklar ise hatayı yapan kimsenin gerçek niyetine daha fazla önem verirler. Erken yaşlardaki ahlak algısı kuralların değiştirilemez ve nesnel olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Yaşın ilerlemesiyle yetişkinlerin oluşturduğu kuralların kişiye ve davranışa bağlı olabileceği düşüncesi ve davranışın altında yatan niyetin önemi ortaya çıkmaktadır.¹¹⁷

Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimini bilişsel açıdan incelemişlerdir. Piaget oluşturmuş olduğu bilişsel gelişim kuramından yola çıkarak ahlak gelişimini temellendirmiş, Kohlberg ise Piaget'in geliştirmiş olduğu kuramı genişleterek ahlak gelişimi alanında önemli bir isim olmuştur.

Kohlberg ahlakî gelişimin zihinsel yeteneklerdeki ikilemlere dayandığını, zihinsel gelişimde olduğu gibi ahlaki aşamaların da bir birinden diğerine geçen ve bir öncekinin yerini alan değişmez basamaklar içinde ortaya çıktığını düşünmektedir.¹¹⁸ Kohlberg ahlakiliğin insanın akıl yürütme potansiyeliyle ilgili tecrübe içerikli bir alan olduğunu düşünmekte ve bireyin geliştikçe sosyal çevreden aktif biçimde yapılar ve anlamlar oluşturduğunu düşünerek sosyal tecrübe sonucunda nitelik bakımından daha olgun evrelere ulaştığına inanmaktadır.¹¹⁹

Kohlberg ahlak gelişimini gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi olmak üzere 3 düzeyde, bu üç düzeyi de her biri 2 evre olmak üzere toplam altı evrede incelemiştir. Gelenek öncesi düzeyde kişiler olayları sonuçlarına göre, geleneksel düzeyde toplum düzenine etkisine göre, gelenek ötesi düzeyde ise daha büyük değerlere göre değerlendirmektedirler.¹²⁰ Okul öncesi dönem çocuğu Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramına göre ceza itaat evresindedir. Bu dönemdeki çocuk için doğru kural ve otoriteye bağımlı olmakken amaç, ceza ve maddi zarardan kaçmaktır.¹²¹ Bu dönemde olaylar sonuçlarına göre değerlendirilir sonucunda ceza alınan davranış suç,

¹¹⁷ Çiğdem Kağıtçıbaşı, **Günümüzde İnsan ve İnsanlar**, 12.bs. , İstanbul, 2010, Evrim Yayınları,2010 s. 366-367.

¹¹⁸ Aytar, **a.g.e.**, s. 76.

¹¹⁹ Halil Ekşi, "Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg ve Sonrası", s. 30, (Çevrimiçi) <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16938>, 13.06.2018

¹²⁰ Bacanlı, **a.g.e.**, s. 75.

¹²¹ Özeri, **a.g.e.**, s.80.

ödül getiren davranış iyidir. Bu düzey Piaget'in ahlaki gerçeklik anlayışını göstermektedir. Otoritenin cezalandırdığı davranış yanlıştır cezadan kaçmak için o davranış yapılmaz. Cezadan kurtulmak ve otoriteye riayet değerlidir.

Okul öncesi dönem çocuğunun ahlaki gelişim özellikleri incelendiğinde Piaget'e göre ahlak öncesi, Kohlberg'e göre ceza itaat döneminde olduğu görülmektedir. Bu dönemde çocuğun ahlaki anlamda dışa bağlı olduğu, olayları fiziksel sonuçlarına ve sonuçta ödül ve ceza alma durumuna göre değerlendirdiği görülmektedir. Çocuk bir durumu olayın altında yatan niyet ve sebeplere göre değil, sonuçta ortaya çıkan sonuca göre iyi ve kötü olarak nitelendirmektedir. Çocuğun herhangi bir davranışının sonrasında ödül veya ceza alması, uyarılması veya onaylanması durumu çocuğun doğru ve yanlış fark etmesini sağlayacaktır. İlk çocukluk dönemindeki, çocuğun yaşam tarzının adeta çocuğun şahsiyetinin çekirdeğini oluşturuyor olması¹²² bu dönemde gerçekleştirilecek değerler eğitiminin önemini vurgularken, bu dönem çocuğunun bilişsel ve ahlaki gelişim özellikleri de bu dönemdeki eğitimin ve özelde öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda önem arz etmektedir.

1.2.3. Okul Öncesi Dönemde Dini Gelişim Özellikleri – Fowler İnanç Gelişimi

Amerikalı teolog Fowler, dini olmayan inançları da kapsayacak şekilde inancın bütün formlarını açıklayabilecek özellikte geniş bir yaklaşım öneren bir dini gelişim modeli ortaya koymuştur. Genel perspektifte inanç gelişiminin özünü ortaya koymayı hedefleyen bu model özelde herhangi bir dini gelenekle sınırlı değildir.¹²³ Fowler'ın inanç gelişim teorisini anlayabilmek için öncelikle Fowler'ın inanç kavramına yüklediği anlamı tanımlamak gerekecektir. Çünkü Fowler inanç kavramına genel kabul görenden farklı bir anlam yüklemektedir.

“Fowler, inanç kavramını çoğunlukla dini geleneklere bağlı olarak tarif edilip içeriğinin kutsal metinlere göre doldurulmasına karşılık- insanın temel dinamik güven tecrübesi anlamında,

¹²² H. Mahmut Çamdibi, **Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali**, 5.bs. , İstanbul, Çamlıca Yayınları, 2014, s. 227.

¹²³ Karaca, **a.g.e.**, s. 189.

psikoloji geleneği içerisinde Erikson'a bağlı olarak yorumlar. Yani burada güven dinî duygu ve düşüncenin temeli olarak kabul edilir.”¹²⁴

İnanç insan yaşantısının malzemesini oluşturan farklı bireyler, kurumlar, durumlar ve ilişkilerle etkileşimden ortaya çıkan dinamik bir süreçtir.¹²⁵ Fowler inancı dinden ve imandan ayırarak insanların toplum içinde birbirlerine güven ve bağlılıklarını görerek inancın sosyal ve ilişkisel boyutlarını kabul ettiğini belirtmektedir. İnanç, karakter ve kişiliğin bütünleyici bir parçasıdır.¹²⁶ Fowler inanç gelişim teorisinde bahsettiği inancı şu şekilde tanımlamıştır:

“İnsanların yaşamlarına tutarlılık ve yön veren, onları diğer insanlarla paylaşılan güven ve sadakat ortamında buluşturan, kişisel duruşlarını ve toplumsal bağlılıklarını daha büyük çerçevede bir kaynağa bağlanma bilinciyle destekleyen, yaşamlarında nihai niteliklere sahip olmalarına dayanarak, insan hayatının ve ölümün zorluklarıyla yüzleşmelerini ve mücadele etmelerini sağlayan, iman, değerler ve manalar oluşmasının altında yatan gerekli ve merkezi bir süreç olarak tanımlanabilir.”¹²⁷

Fowler'in inanç teorisi ve inanç tanımı bize din eğitiminde amacın, çocuklara mevcut değerlerin olduğu gibi benimsetilmesi değil, “benliklerini ve çevrelerini” kurumsallaşmış geleneklerin içinde ve dışında nasıl anlamlandıracaklarının öğretilmesi olması gerektiğini de göstermektedir.¹²⁸

Fowler'e göre inanç gelişimi, özel bir inanç ya da din ile ilgili değil, insani bir durum olarak anlam kazanma ve oluşturma süreci ile ilgilidir.¹²⁹ Yapısal anlamda Fowler'in bu teorisini Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı ve Piaget'in zihinsel gelişim teorisi üzerinde şekillendirdiği görülmektedir.¹³⁰ Fowler'ın inanç

¹²⁴ Ali Ulvi Mehmedoğlu, Adem Aygün, “James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi”, **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 6, No:1, s. 124 117-139.

¹²⁵ Zeynep Kaya, **Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi**, 1.bs. , İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2015, s. 109

¹²⁶ Kaya, **a.g.e.**, s. 109.

¹²⁷ James W.Fowler, Mary Lynn Dell, Çev.: Mustafa Ulu, “Bebeklikten Yetişkinliğe İnanç Aşamaları İnanç Gelişim Teorisinin Otuz Yılı Üzerine Düşünceler”, **Bilimname**, No: 1, 2016, s. 542.

¹²⁸ Üzeyir Ok, “Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, No: 4, 2005, s. 134.

¹²⁹ Mehmedoğlu, Aygün, **a.g.m.**, s. 125.

¹³⁰ Mustafa Ulu, “İnanç Gelişim Teorisi: İnanç Aşamaları”, **Bilimname Düşünce Platformu**, No:1, 2016, s. 153

gelişim teorisinde Piaget, Kohlberg ve Erikson'un kuramlarının etkisinin olduğunun görülmesi, inancın ahlaki, toplumsal, sosyal boyutunu işaret ederken, gelişimin tüm alanlarıyla bir bütün olduğu ilkesini de doğrulamaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde değerlerin kazanılması sürecinde Fowler'ın inanç gelişimi teorisi ahlak gelişimi kuramlarında olduğu gibi yol gösterici olacaktır.

Fowler inanç gelişimini 6 evrede 0-2 yaş bebeklik dönemiyle birlikte toplamda 7 evrede açıklamaktadır. Farklılaşmamış-Temel İnanç (0-2 yaş), Sezgisel Projektif İnanç (3-7 yaş), Efsanevi-Literal İnanç (7-11 yaş), Sentetik-Geleneksel İnanç (ilk ergenlik), Bireysel- Düşünsel İnanç (Son ergenlik/genç yetişkinlik), Bütünleşmiş İnanç (Orta yaş ve sonrası), Universal- Genelleştirilmiş İnanç (Belli bir yaşı yoktur)¹³¹ evrelerinden oluşan inanç gelişimi teorisinin erken çocukluk dönemini içine alan ilk iki evresi açıklanmıştır.

1.2.3.1. Farklılaşmamış- Temel İnanç (0-2 yaş)

Konuşma öncesi dönemin duygusal ilişkiler ile sınırlı bir evre olması ve ampirik açıdan araştırılmasının zorluğuna rağmen bu dönem, sonraki süreçlerde inancın üzerine temelleneceği otonomi, güven, ümit ve cesaretin temellerinin atıldığı bir dönemdir.¹³² Bu ilk evre kişinin ebeveyni ve diğerleri ile ilişkisinin sonucunda şekillenen dil öncesi eğilimdir.¹³³ Bebek doğduğu andan itibaren çevresinin ilgi ve sevgisine muhtaçtır ve her bebek dünyaya uyum sağlama kapasitesi ile doğmaktadır. Bebeğin temel gereksinimleri karşılıklı ilişki içinde tutarlı ve nitelikli şekilde karşılanmadığı sürece dünyaya karşı güveni kaybolacak, güvensizlik ve umutsuzluk duygusu etkili olacaktır.¹³⁴ Bu evrede temel güvenin kazanılması bebeklik dönemi boyunca meydana gelen ayrılık kaygısını yatıştıracağı ve inanç gelişiminin bu temel üzerine kurulması sebebiyle önemli görülmekte, bu evre eksik kaldığında temel güvensizlik ve inançsızlık meydana gelebilmektedir.¹³⁵ Bu güven duygusunu oluşturmak için bir araya gelmiş tecrübeler vücut teması ve bakımı; sesli ve görsel

¹³¹ Ayrıntılı bilgi için bkz.: Faruk Karaca, **Dini Gelişim Teorileri**, 1. bs. , İstanbul, DEM Yayınları, 2007, s. 189

¹³² Mehmedoğlu, Aygün, **a.g.m.**, s. 127.

¹³³ Cemil Oruç, **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi**, 1.bs. , İstanbul, Ensar Neşriyat, 2011, s. 112

¹³⁴ Kaya, **a.g.e.**, s. 117.

¹³⁵ Karaca, **a.g.e.**, s. 191.

etkileşim; erken oyun, besleme ve bakımla ilgili etkileşimler ve bebeğin kendine bakanlarla ilişkisindeki kişiler arası bağın gelişimini içermektedir.¹³⁶ Fowler bu aşamada çocukta Erikson'un kuramında olduğu gibi temel güven duygusunun kazanılmasının önemli olduğunu ifade etmekte, temel güven duygusunun kazanılmasının sonraki dönemlerde gerçekleşecek inanç gelişimine temel teşkil ettiğini, sağlıklı bir inanç gelişimi için bu dönemde kazanılacak temel güven duygusunun ön koşul olduğunu vurgulamaktadır.

Bir sonraki aşamaya geçiş konuşma ve oyunlarda sembollerin kullanılmaya başlamasının sonucunda düşünce ve dilin yakınlaşması ile başlamaktadır.¹³⁷

1.2.3.2. Sezgisel Projektif İnanç (3-7 yaş)

Sezgisel inanç aşaması ilk çocuklukta dilin öğrenilmesi ile ortaya çıkmaktadır.¹³⁸ Bu aşamada çocuğun zihinsel becerilerine bakıldığında, çocuk geniş bir hayal gücüne sahiptir ve düşünme becerisi sezgisel ve bölünmüştür, dilin gücünü farketmiştir ve çevresini anlamlandırma konusunda duysal deneyimlerini organize eden semboller ve konuşma gibi yeni araçlar kullanır, düşüncesi henüz tersine çevirebilme özelliğine ulaşmamıştır ve zayıf bir şekilde neden sonuç ilişkisini kavrayabilir, egosantrik düşünce hakimdir ve bilişsel gelişim açısından bakıldığında düşünmesi değişkendir.¹³⁹ Bu aşama yaşamın ikinci yılındaki ahlaki duyguların ve standartların farkına varma ile, ve tabuların, kutsalın ve otonominin dengelenme mücadelesinin farkındalığı ile uyumlu olduğu gibi bu dönemde tanrı sembolleri de bilinçli bir form kazanır.¹⁴⁰ Çocuk yaşamın ilk dönemlerinde duygusal anlamda bağlı olduğu ebeveynleri veya çevresindeki diğer yetişkinler hakkındaki deneyimlerini tanrıyı, iyiliği ya da iradeyi anlayabilmek için kullanır.¹⁴¹ Bu aşamada inanç, çocuğun etkilendiği yetişkinlerin hareketleri, ruh halleri, inançlarına dair hikâyeleri dolayısıyla taklide dayalıdır ve hayallerle doludur.¹⁴² Bu aşamada çocuklar etrafındaki kişileri taklit ederler. Bu sebeple sezgisel inanç aşaması inanç gelişimi için fırsat sunarken,

¹³⁶ Fowler, Dell, **a.g.m.**, s. 544.

¹³⁷ Ulu, **a.g.m.**, s. 142.

¹³⁸ Oruç, **a.g.e.**, s. 112.

¹³⁹ Kaya, **a.g.e.**, s. 118.

¹⁴⁰ Ulu, **a.g.m.**, s.142

¹⁴¹ Ulu, **a.g.m.**, s. 142.

¹⁴² Kaya, **a.g.e.**, s. 118.

eğer çocuk korku içeren bir ortamda bulunuyorsa çocuğun inancı geliştirme becerisini sınırlandırabilmektedir.¹⁴³

Fowler'e göre Freud'un teorisindeki ödipal çatışmanın çözülmesi ve ertelenmesi, duygusal anlamda bu evreye eşlik eden önemli bir faktörken, çocuğun kutsal, yasak ve ahlakın varlığından haberdar olduğu bu evre, Piaget'in işlem öncesi, Kohlberg'in ceza ve itaat evrelerine denk gelmektedir.¹⁴⁴ Önceki aşamada oluşturulan güven duygusuyla çocuk bu aşamada inancı şekillendirmekte, bu oluşumda çocukta bulunan taklit yeteneğinin ve sınırsız hayal gücünün etkisi görülmektedir.

1.3. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirildiği Ortamlar

1.3.1. Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Çocuğun ilk sosyal çevresi ebeveyni, yani anne babasıdır. Çocuk, gelişimi için altın dönem denilen 0-6 yaş dönemini ailede, anne ve baba ile birlikte geçirilir. Dolayısıyla ebeveynler çocuklarının tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde, karakter ve kişilik gelişimlerinin temellerinin atılmasında son derece önemli rol oynamaktadırlar.

Bacanlı ve Dombaycı okulun işlevini şu şekilde anlatmaktadır:

“Toplumlarda özel ve genel üç önemli kurum vardır. Bunlardan devlet, kurumsallaşmış genel değerleri; aile, kurumsallaşmış özel değerleri ve okul da, bunların her ikisini birlikte temsil eder. Bu nedenle genel olarak devlet, iki kurum arasındaki aracı rolü yerine getirerek hem iyi insan hem de iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır.”¹⁴⁵

Çocuğa ne zaman ve hangi şekilde ahlaki bir bilincin kazandırılabilceğini anlayabilmek için çocuğun zihinsel, ruhsal ve sosyal gelişim sürecini bilmek gerekmektedir.¹⁴⁶ Çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişiminden sorumlu olan ebeveynin çocukta bu gelişim sürecinin sağlıklı seyredebilmesi için öncelikli olarak çocuk

¹⁴³ Ulu, **a.g.m.**, s. 143.

¹⁴⁴ Karaca, **a.g.e.**, s. 192.

¹⁴⁵ Bacanlı, Dombaycı, **a.g.m.**, s. 889.

¹⁴⁶ Pighin, **a.g.e.**, s. 21.

gelişimi hakkında bilgi edinmesi her açıdan sağlıklı nesiller yetiştirebilmek adına ebeveyn olmanın önemli sorumluluklarındandır.

Din eğitimini aynı zamanda bir şahsiyet terbiyesi olarak tanımlayan Mahmut Çamdibi bu durumda ergenlik çağına kadar terbiye sorumluluğunun yetişkinler üzerinde olduğunu belirtmiştir. Yetişkinlerin önce kendilerini sonra aile fertlerini eğitime sorumluluğu genellikle sağlam, ilmi ve doğru bilgilerle olmadığından kendilerini ve çocuklarını yanlış terbiye etmektedirler. İnsanlar dinin gerçek terbiyesi yerine, içerisinde doğru ve yanlışların bulunduğu ve doğru sanılan gelenekler yoluyla iletilen tek taraflı bilgilerle eğitilmekte, böylelikle de bireyler hem kendilerini hem de çocuklarını korku, yanlış ve saldırganlıklara farkında olmadan yönlendirmektedirler.¹⁴⁷

Aydın, çağdaş eğitim ilkeleri uyarınca ebeveyne düşen görevleri; “çocuğa ve onun geleceğine ilişkin ilgi, sorumluluk, çocuğun gelişim özelliklerini bilme, onu tanıma ve anlama, çocuğa zengin ve tutarlı ilişkilerin olduğu bir çevre sunma, birey olarak çocuğa saygı duyma”¹⁴⁸ olarak sıralamıştır.

Sağlıklı toplumlar için sağlıklı bireyler yetiştirebilmek ön koşuldur, sağlıklı bireyleri de yetiştirmek ancak sağlıklı ailelerde mümkün olmaktadır. Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde çocuğun ihtiyaçlarına ve eğitim ilkelerine göre eğitilmeyen, ihmal edilen çocuğun ilerleyen yaşlarda eğitimi çok daha güç olacağı gibi bazı durumlarda telafisi güç hatta imkânsız durumlar ortaya çıkabilir. Çocuk bu dönemde kendisine bakan ve eğitene tamamen bağlı hatta bağımlıdır. Bu sebeple çocukları eğitmek için önce yetişkinlerin, ebeveynler, öğretmenler ve yöneltici çevrenin düzenlenmesi gerekmektedir.¹⁴⁹ Ailelerin çocukları üzerindeki ilk etkilerinin önemli olduğu kabul edilmektedir. Aile içerisinde yakın bir ilgi ve demokratik bir ortam gören çocuklar, etkin, özgür ve arkadaşlarıyla iletişimlerinde başarılı çocuklar olmaktadır.¹⁵⁰ Erken çocukluk döneminde çocuğun taklit ve gözlemle öğrenmesi değerlerin öğrenilmesi ve içselleştirilmesi açısından önemlidir. Çünkü çocuk bu dönemde ebeveyn ve yakın çevrede davranış haline gelen değerleri öğrenecek,

¹⁴⁷ Çamdibi, **Din Eğitiminde İnsan ve Hayat**, 1.bs. , İstanbul, Çamlıca Yayınları, 2003, s. 23.

¹⁴⁸ Mehmet Zeki Aydın, **Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi**, Ankara, Nobel Yayınları, 2007 s. 11

¹⁴⁹ Çamdibi, **a.g.e.**, s. 12.

¹⁵⁰ Yavuzer, **a.g.e.**, s. 133.

zamanla içselleştirerek karakter özelliği haline getirecektir. Bu dönemde özdeşleşme de çocuğun iyi davranışları öğrenmesi ve alışkanlık haline getirebilmesi için önemli bir kavramdır. Yörükoğlu ebeveyn ile özdeşim kurmanın çocuğun kişilik gelişiminde ne denli önemli olduğunu şu şekilde açıklamaktadır;

“Ruh bilim dilinde bu ruhsal olaya özdeşim adı verilir. Bu ana baba niteliklerinin içe sindirilmesi, özümsemesidir ve bilinçli öykünmeden çok daha derine inen bir benimseme olayıdır. Özdeşim yapma eğilimi öyle güçlüdür ki çocuk ana babanın tutumlarını, duygularını ve huylarını kendi benliğine mal eder, kendi kişiliğinin bir parçası haline getirir. Bunu yaparken ana babanın istek ve eğilimlerine duyarlılık kazanır. Onların doğru, iyi ve uygun gördüğü özellikleri özümsemeye, yanlış, kötü ve beğenilmeyen davranışlardan kaçınmaya çabalar. Kısacası ona yön verecek olan kuralları ve değerleri benimser. Öte yandan yasaklara uyar, iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmasına yarayan davranışına yön veren bir üstbenlik geliştirir. Cezadan korktuğu için değil, öncelikle ana baba sevgisini sürdürebilmek amacıyla olumlu özellikleri benimser. Ceza korkusu ikinci derecede bir etkidir. Doğaldır ki özdeşimin yolunda gitmesi için ilk koşul ana baba ve çocuk arasında sevgi ve güven bağının bulunmasıdır.”¹⁵¹

Bu durum çocuğun yakın çevresinin çocuğun karakter gelişiminde, değerleri içselleştirmesinde ne denli önemli olduğunun en önemli kanıtı olarak gösterilebilmektedir. Ailenin çocuğun gelişimdeki bu doğal potansiyelini kullanabilmek çocuğun sağlıklı ve olumlu kişilik gelişimi adına önemlidir. Bu dönemde çocuğun çevresine verilebilecek en önemli destek doğum öncesi süreçten başlayarak çocuğun gelişim ve eğitiminde önemli olan ebeveynleri eğitmektir.¹⁵² İlk çocukluk döneminde çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumları bu anlamda önemli bir konumdadır. Çünkü, çağdaş eğitim anlayışında okul öncesi eğitim kurumları çocuğu eğiterek geleceğe hazırlamada önemli rol oynar, ancak okul öncesi eğitim kurumlarının görevi sadece çocuğun eğitimi değildir, ev ve okul arası yaşantı zincirini oluşturmak ve eğitimde sürekliliği sağlamak için okul öncesi eğitim kurumları aile eğitiminde de önemli bir rol üstlenmektedir.¹⁵³ Bu durum değerler eğitiminde ailenin rolü ne denli etkili olursa olsun, okulun ve öğretmenin çocuğu

¹⁵¹ Yörükoğlu, **a.g.e.**, s. 79.

¹⁵² Çağdaş, Seçer, **a.g.e.**, s. 5.

¹⁵³ Çağdaş, Seçer, **a.g.e.**, s. 57.

eğitmenin yanı sıra aileyi de bilinçlendirme, eğitme, profesyonel destek sağlama anlamında ne kadar hassas bir konumda olduğunu göstermektedir.

Tüm bunlar değerler eğitiminde aile üzerinden okulun okul üzerinden de aslında öğretmenin önemini işaret etmektedir. Çünkü okul ve aile arasındaki nitelikli iletişim çocuğun okulda öğrendiklerinin ailede pekiştirilmesini sağlayacak, ailenin çocuğunu olumlu yönde destekleme anlamında potansiyelini arttıracak, aileye uygun materyal ve uyarıcı sunacaktır. Ailede değerler eğitimi konusundaki bir diğer önemli nokta, günümüzde yaşanan hızlı değişimler ve toplumsal şartların ailelerin çocuklarına rehberlik yapma görevini büyük oranda sekteye uğratması ve ailelerin çocuklara ne öğretmesi, nasıl davranması gerektiği konusunda tereddütler yaşamasıdır.¹⁵⁴ Tüm bunlar ailede gerçekleşmesi gereken değerler eğitiminin de temelde okul ve öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

1.3.2. Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitiminde Okulun Rolü

Çocuklar için günlük hayatta birçok uyarıcının etkin olduğu günümüzde, çocukların istenen yönde olumlu davranışlar kazanmaları, değerleri edinmeleri de zorlaşmıştır. Değerler eğitiminde ailenin yeri ve sorumluluğu koşulsuz kabul edilmekle birlikte, teknolojik gelişmeler ve aile yapısındaki farklılaşma ailenin çocuk üzerindeki etkililiğinin azalmasına sebep olmakta bu durum da değerler eğitiminin okul ortamında öğretmen liderliğinde gerçekleştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Akbaş okulun görevlerinden birinin;

“okul programında açıkça belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir.”¹⁵⁵

şeklinde açıklamıştır.

Önceki süreçlerde aile içinde çocuklara kazandırılan değerler küresel dünyada sosyal ortamdan da etkilenerек oluşmakta, böylelikle aileler, çocukları üzerindeki

¹⁵⁴ Hayati Hökelekli, **Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi**, 1.bs. , İstanbul, Timaş Yayınları, 2011, s. 289.

¹⁵⁵ Akbaş, **Değerler Eğitimi**, Hz. Sinan Zavalı, 1.bs. , İstanbul, Ensar Neşriyat, 2014, s. 39.

etkileri azaldığı için, sahip oldukları değerleri, çocuklarına yeterli miktarda aktaramadıklarını düşünmektedirler.¹⁵⁶ Bu noktada okullar devreye girmektedir. Çünkü okullar çocuklara yalnızca akademik içeriklerin verilmesi için değil, aynı zamanda içinde bulunulan toplum tarafından değerli bulunan anlayışları da çocuklara kazandırmak ve bu yönde olumlu gelişimlerini desteklemek hedefli inşa edilen kurumlardır.¹⁵⁷ Aynı zamanda toplumun itaat kültürü, ahlak algısı, komşuluk ilişkileri, güven ve himaye kültürü, sadakat ve ihanet, gizlilik, mahremiyet, sevgi ve hoşgörü, saygı ve korku, özgürlük ve teslimiyet gibi birtakım toplumsal değerleri, bilgi, rekabet, verimlilik, toplam kalite, demokrasi insan hakları, serbest piyasa ekonomisi ve birey gibi küresel değerlerin etkisi altında ya çözülmekte ya da yeni anlamlarla tekrar yorumlanmaktadır.¹⁵⁸ Değerlerin değişmesi durumu da değerler eğitiminde okul faktörünün önemini göstermektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Milli Eğitimin amacının;

“beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”¹⁵⁹

olduğu vurgulanarak okulun değerler eğitimindeki sorumluluğu işaret edilmektedir.

Bir toplumun geleceği düzgün yetişmiş ve iyi karakterli bireylerin toplumda yer almasına bağlıdır. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına girmeye başladığı günümüzde, okulun etki alanının artmasına bağlı olarak değerler eğitiminin de sistemli olarak okul ortamında gerçekleştirilmesinin önemli görüldüğü bu dönemde eğitim kurumlarının hedefleri arasında bireylerin insani ve ahlaki nitelikler kazanmasına ve iyi davranışlar ortaya koymasına yardımcı olacak değer ve becerilerle yetiştirilmesi de bulunmaktadır.¹⁶⁰ Toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olan değerlere ilişkin ön bilgiler erken çocukluk döneminde edinilir ve kaliteli bir okul öncesi eğitim programında akademik becerilerin yanında toplumsal değerlere de önem

¹⁵⁶ Aydın, Gürler, **a.g.e.**, s. 45.

¹⁵⁷ Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 117

¹⁵⁸ İsmail Doğan, “Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, 1.bs. , İstanbul, DEM Yayınları, 2007, s. 622.

¹⁵⁹ Bkz.: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

¹⁶⁰ Hökelekli, **a.g.e.**, s. 292.

verilmelidir.¹⁶¹ Bu doğrultuda, okullar akademik konuların öğretimiyle eğitimin değerlere yönelik amaçlarını bütünleştirerek ahlaki ve sosyal eğitimi anlamlı kılma fırsatına sahiptir.¹⁶² Aynı zamanda okul bireylerin mutlu hissedebilmeleri, toplumsal uyumu yakalayabilmeleri noktasında ihtiyaç hissettikleri içeriği elde etmelerine olanak sunduğu oranda başarılı sayılır.¹⁶³ 18. Milli Eğitim Şura Kararında yer alan,

“Değerler eğitimine okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dahil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.”¹⁶⁴

ifadesinde okulda gerçekleştirilen değerler eğitiminin sınıf sınırlarından çıkarılarak tüm okulu ve okul personelini hatta aile iş birliğini kapsayacak şekilde bütüncül bir anlayışla gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Okul öncesi dönemde verilecek değerler eğitiminin içeriğine bakıldığında ise özdeşleşme, ertelenmiş taklit, animizm, benmerkezcilik gibi erken çocukluk dönemine ait gelişimle ilgili kavramların çocuğun nasıl öğrendiğine dair de ipucu verdiği görülmektedir. Bu dönem çocuğunun gelişimsel özellikleri değerler eğitiminin nasıl uygulanması gerektiği yönünde belirleyici olmalıdır.

Okul öncesi dönemde çocuğun en önemli işi oyun oynamaktır, çocuk sürekli oyunlar oynar ve bu oyunlarda yaparak yaşayarak yani deneyerek hayatı anlamaya çalışır. Bu nedenle de okul öncesi eğitimde programlar oyun temellidir.¹⁶⁵ Oyun oynarken çocuk çevresi ile uzlaşmayı, kendi hakkını korumayı, başkalarının haklarına ise saygı duymayı, iş birliği yapmayı ve paylaşmayı öğrenir.¹⁶⁶ Başka çocuklarla oyun oynamak çocuğa birlikte iş yapma ve toplumsal hayatta gerekli kuralları kazanmasını sağlar. Oynadığı oyunlarla sosyallik kazanan çocuk ben ve başkası farkındalığını kazanarak verme ve almayı da öğrenmiş olur.¹⁶⁷ Çocuk için bu dönemde en doğal

¹⁶¹ Balat, Dağal, **a.g.e.**, s. 16.

¹⁶² Ekşi, Katılmış, **a.g.e.**, s. 117-118.

¹⁶³ Yavuzer, **a.g.e.**, s. 150.

¹⁶⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz.: 18. MEB Şura Kararları, (Çevrimiçi), http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, 20 Şubat 2018

¹⁶⁵ Balat, Dağal, **a.g.e.**, s. 24.

¹⁶⁶ Fahriye Maden Ellialtıoğlu, **Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri**, İstanbul, Ya- Pa, 2011, s. 26.

¹⁶⁷ Yavuzer, **Çocuk Psikolojisi**, 39.bs. , İstanbul, Remzi Kitabevi, 2016, s. 176.

öğrenme ortamı olan oyun değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi noktasında da etkili bir yöntem, araç, etkinlik olacaktır. 3 yaş çocuğu kazandığı güven ve özerklik duyguları paralelinde çevresini keşfeder. Bu amaçla da bedenine, cinsel farklılıklara ve çevresinde yaşananlara karşı merak ve öğrenme isteği göstermektedir.¹⁶⁸ Bu durum çocukların bu dönemde hayvanlara, bitkilere, doğaya karşı bir merak duygusu içinde olduklarını göstermektedir. Çocuklarla beraber gerçekleştirilecek fen etkinlikleri aynı zamanda yaşama ve doğaya saygı, sorumluluk, çevre bilinci gibi birçok değer kazanılmasını sağlayacaktır. Okul öncesi dönem çocuklarıyla değerler eğitimi çalışmalarında kullanılabilecek etkili yöntemlerden bir diğeri de yaşantılara dayalı olması, taklit oyunlarına benzemesi, deneyimlerin paylaşılması ve diğer öğretim teknikleri ile destekleyici çalışmaların olması nedeniyle eğitici dramadır.¹⁶⁹

Alpöge çocuğun değerleri düşünebilmesi için öğretmenin ona uyarıcı nitelikte sorular sormasının uygun olacağını belirtmiştir. Clarifying response (açıklığa kavuşturan yanıt) tekniğiyle çocuk değer ya da yargı içeren bir şey söylediğinde öğretmen onun söylediğini tekrarlayarak ne söylediğini anlamaya çalışır. Örneğin kızların aptal olduğunu söyleyen bir çocuğa öğretmeni, “kızların aptal olduğunu mu düşünüyorsun?”, “Uzun zamandır böyle mi düşünüyorsun?”, “Niçin böyle düşündüğünü açıklayabilir misin? gibi sorular sorarak çocuğu bilinçlendirmeye çalışmaktadır.”¹⁷⁰ Değerlerin yer almadığı bir dünyada yaşanabilecek durumların olası sonuçları çocuklarla paylaşarak, çocuk ahlaklı olmayı isteme noktasında desteklenmeli, ahlaki değerlere sahip bireylerin bulunduğu ortam ve tersi durumdaki ortamı anlatma noktasında öykü anlatımı etkili bir yöntem olmaktadır.¹⁷¹ Okul öncesi dönemde değerlerin kazandırılması sürecinde tasarlanan öğrenme süreçlerinde proje çalışmaları, oyun, drama, alan gezileri, büyük, küçük ya da bireysel grup etkinlikleri gibi farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.¹⁷² Balat ve Dağal değerler eğitimi çalışmalarında eğitimcilerin başarılı uygulamalar için dikkat etmeleri gereken kriterleri; ahlaki bir model, ahlaki danışman ve rehber olma, dikkatli bir sınıf topluluğu

¹⁶⁸ Yavuzer, **a.g.e.**, s. 186.

¹⁶⁹ Alev Önder, **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, 1. Bs. , İstanbul, Morpa, 2009, s. 220.

¹⁷⁰ Gülçin Alpöge, **Okul Öncesinde Değer Eğitimi**, 1.bs. , Ankara, Bilgi Yayınevi,2011, s. 14.

¹⁷¹ Oruç, **a.g.m.**, s. 54.

¹⁷² Pekdoğan, Korkmaz, **a.g.m.**, s. 61.

oluşturma, ahlaki disiplin, demokratik bir sınıf, programda değerleri öğretme, işbirlikçi öğrenme, iş-uğraşı başarısı, etik yansıma, sorunları çözmeyi öğretme şeklinde sıralamıştır.¹⁷³

Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler incelendiğinde yukarıda bahsedilen oyun, drama, fen, alan gezileri, öykü, proje çalışmaları, küçük, büyük grup etkinliklerinin zaten programın amaçlarına ulaşması adına okul öncesi eğitimin içeriğinde bulunan etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimin doğası ve içeriği gereği değerler eğitiminin gerçekleştirilebileceği yöntem ve teknikleri barındırdığını göstermektedir. Ancak öğretmenin kazandırmayı amaçladığı değeri bu etkinliklerde somutlaştırarak, okul öncesi eğitimin kazanım ve göstergeleriyle bütünleştirerek çocuklarla buluşturması gerekmektedir.

1.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Değerler Eğitimi

Bu bölümde mevcut okul öncesi eğitim programı kapsamında yer alan kazanım göstergeler, okul öncesi eğitimi programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER) ve etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla hazırlanmış etkinlik örnekleri (etkinlik kitabı) değerler eğitimi anlamında incelenecektir.

Çocukların gelişimsel özelliklerini ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan mevcut okul öncesi eğitim programı gelişimsel, sarmal ve eklektik bir yapıdadır. 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılarak uygulamaya koyulan bu program okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların çeşitli öğrenme tecrübeleriyle sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve aynı zamanda ilkokula hazırlanmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.¹⁷⁴ Program çocukların sosyal duygusal, dil, motor, bilişsel ve öz bakım becerileri alanında tüm gelişim alanlarını desteklediği için gelişimsel ve dengeli, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasının hedeflenmesi ve bilimsel çalışmalara dayanması bakımından eklektik özellik göstermektedir.¹⁷⁵ Programın eklektik olması okul öncesi eğitim programında

¹⁷³ Balat, Dağal, **a.g.e.**, s. 25, 26, 27.

¹⁷⁴ Bkz.: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 15 Aralık 2017

¹⁷⁵ Semra Tican Başaran, Özgür Ulubey, “2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.51, No: 2, s. 4

program geliştirme sürecinde farklı kuram ve uygulamalardan yararlanılarak, çağın ihtiyaç ve gerekliliklerine hizmet edebilecek yapıda bir program oluşturulması olarak tanımlanmıştır.¹⁷⁶ Programda, kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. Gelişimsel bir program olan okul öncesi eğitim programında bütüncül bir bakış açısıyla, çocuğun sosyal, duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerinde gelişim özelliklerine uygun olarak oluşturulan kazanım ve göstergelerle farklı eğitim süreçleri planlayarak çocukları desteklemek ve onları bulundukları gelişim düzeyinden ulaşabilecekleri en üst aşamaya taşımak hedeflenmektedir. Bu doğrultuda kazanımlar çocuğu merkeze alarak belirlenmiştir ve çocuklar tarafından ulaşılması gereken sonuçları, bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlar. Kazanımlar temel alınarak oluşturulmuş göstergeler ise kazanımın gerçekleşmesine hizmet eden kazanımın gözlenebilir halidir.¹⁷⁷ Ayrıca çocuğun dilinin oyun olduğu kabulünden hareketle programda oyun aracılığıyla öğrenme, programın ve okul öncesi eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak tanımlanmıştır.¹⁷⁸ Programın bir diğer önemli özelliği de aile katılımı çalışmalarına verdiği önemdir.¹⁷⁹ Bu kapsamda öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine rehber olabilmesi amacıyla okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (Obader) hazırlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının hızlı değişim ve gelişim sürecinde olmaları ve öğrenmenin birikim içeren bir süreç gerektirmesi sebebiyle sarmal yaklaşım temelinde hazırlanan programda öğretmenin kazanım ve göstergeleri süreç içerisinde farklı etkinlikler aracılığıyla tekrarlaması gerekmektedir.¹⁸⁰ Öğretmen farklı kazanım göstergeleri farklı kavramlarla da birleştirebilmekte, programda ortam, materyal, etkinlik çeşidi ve

¹⁷⁶ Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 15 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>, 24 Temmuz 2018

¹⁷⁷ Bkz.: Gelişim Özellikleri, Kazanımlar ve Göstergeleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 16 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>, 15 Aralık 2017

¹⁷⁸ Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 15 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>, 24 Temmuz 2018

¹⁷⁹ Onur Köksal, Asude Balaban Dağal, Aliye Duman, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, C.4, No:46, 2016, s. 383, 379-394.

¹⁸⁰ Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 15 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>, 24 Temmuz 2018

planlama anlamında öğretmene özgürlük tanınmaktadır. Tüm bunlar programın esnek özellik gösterdiğini ifade etmektedir. Bu durum programın genel çerçeve içerisinde öğretmene inisiyatif tanıdığının da göstergesidir.

Okul öncesi eğitim programı değerler eğitimi açısından incelendiğinde programın belli bölümlerinde değerler eğitimi ve programdaki mahiyetini ifade eden açıklama ve içeriklerin olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimin amaçlarında “çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak”¹⁸¹ bulunmaktadır. Bu amaçta yer alan “iyi alışkanlıklar” ifadesi değerler eğitimi ile ilgili olarak, yardımlaşma, iş birliği, sorumluluk vb. alışkanlıkların ifade edildiğini düşündürmektedir. Bu durum da değerler eğitiminin okul öncesi eğitimin amaçları içerisinde doğrudan yer almasa da dolaylı olarak yer verildiğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri incelendiğinde “okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.” ve “Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.”¹⁸² ilkelerinde doğrudan bazı değerlere vurgu yapılarak, bu değerleri kazandırmanın okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden olduğu ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine bakıldığında;

“Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır: Değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül şekilde vurgulanmıştır.”¹⁸³

açıklaması okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi içeriği bağlamında dikkat çekici ve açıklayıcı olma özelliği taşımaktadır. Programın bu özelliğine göre değerler eğitiminin programda spesifik olarak yer almadığı, ancak kazanım göstergelerde bütüncül bir anlayışla değerler eğitimine yer verildiği anlaşılmaktadır.

¹⁸¹ Bkz.: Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 8 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 15 Aralık 2017

¹⁸² Bkz.: Okul Öncesi Eğitiminin Temel İlkeleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 9 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 15 Aralık 2017

¹⁸³ Okul Öncesi Eğitiminin Temel Özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 17 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 25 Temmuz 2018

Kazanım ve göstergeler incelendiğinde, okul öncesi eğitim programında değerler, örtük olarak karşımıza çıkmakta, bilişsel gelişim alanında yer alan kazanımlar incelendiğinde, zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanarak problemlere çözüm üretebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi hedeflendiği, özellikle sosyal duygusal gelişim alanlarında yer alan kazanımların büyük çoğunluğunda ise değerlere ilişkin edinimlerin desteklendiği görülmektedir.¹⁸⁴ Neriman Aral ve Gül Kadan'ın Okul Öncesi Eğitim Programı 2013'de yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre değerler açısından incelemesi amacıyla yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerinde yer alan değerlerden en yüksek oranı sorumluluk değerinin aldığı, bunu sırasıyla saygı, dayanışma, güven, sevgi değerlerinin izlediği; hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adalet değerlerinin ise kazanım ve göstergelerde daha az vurgulandığı sonucuna ulaşmıştır.¹⁸⁵ Buna göre okul öncesi eğitim programında da açıkça ifade edildiği gibi değerler eğitiminin programda ayrı bir alan olarak ele alınmadığı kazanım göstergelerde vurgulandığı görülmüştür. Bu durumda da kazanım göstergelerde değerler eğitiminin ne ölçüde yer aldığı ve hangi değerlerin yer aldığı nitelik açısından önemli görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programı kapsamında yer alan okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi¹⁸⁶ değerler eğitimi açısından önemli görülmektedir. Değerler eğitiminde aile katılımının ve ailede değerler eğitiminin ne denli önemli olduğu kabul edildiğinde, öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine rehber olması amacıyla hazırlanmış olan, okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinin değerler eğitimi ne ölçüde içerdiği de önemli bir husustur. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi incelendiğinde, öğretmenlere aile eğitimi çalışmalarının amacı, önemi, aile eğitiminde dikkat edilecekler, aile eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında rehber niteliği taşıdığı görülmektedir. İçerikte aile katılımı

¹⁸⁴ Serpil Pekdoğan, "Çocukluk Döneminde Amerika'da Uygulanan Değerler Eğitimi Programları", **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, No: 1, 2017, s. 515

¹⁸⁵ Neriman Aral, Gül Kadan, "2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi", **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, C. 2, No:1, 2018, s. 123

¹⁸⁶ Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) Okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi beceri ve tutumların kalıcılığının sağlanması amacıyla öğretmenlerin aile eğitimi ve katılımı çalışmalarında kullanmaları için hazırlanan bir rehberdir.

çalışmaları için aile iletişim etkinliklerinden bahsedilmiş, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı için örnek uygulamalara yer verilmiştir. Okul Öncesi Eğitimin Önemi, Amacı, Aile Katılımı, Anne Baba Tutumları, Olumlu Disiplin, Oyun ve Oyuncaklar, Resimli Çocuk Kitapları¹⁸⁷ konularında 6 oturum halinde gerçekleştirilecek aile eğitimi, bu içeriklerin sunulmasında kullanılacak yöntem tekniklerle birlikte açıklanarak uygulanmaya hazır şekilde sunulmuştur. Aile destek eğitim rehberi incelendiğinde, okul öncesi eğitimin önemi, amacı, çocukla iletişim teknikleri hakkında aileleri desteklemeye yönelik çalışmaların yer aldığı, ancak, doğrudan değerler eğitime, değerler eğitiminin önemine ve ne şekilde olması gerektiğine, ailelerin değerler eğitiminde hangi boyutta ne şekilde yer alması gerektiğine ilişkin bilgi ve uygulamalara yer verilmediği görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programı kapsamında, etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla hazırlanmış etkinlik kitabı,¹⁸⁸ öğretmenlerin planladıkları etkinliklere örnek teşkil etmesi bakımından hazırlanmış olan 40 etkinlik planının yer aldığı bir çalışmadır. Öğretmenlerin özellikle okul öncesi grupta etkinlikler aracılığıyla değerler eğitimi uygulamaları yapacakları düşünüldüğünde bu çalışmanın öğretmenlere değerler eğitimi boyutunda ne denli kaynak teşkil edeceği ve rehberlik yapacağı da önemli görülmektedir. Bu bağlamda etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla hazırlanmış etkinlik örnekleri incelendiğinde, etkinlik kitabında yer alan toplamda 40 etkinlik planından bazılarının belli değerleri kazandırmaya hizmet ettiği görülebilir.

Öğretmen, okul öncesi eğitim programında öngörülen değerleri farklı etkinlikler, uygulamalar ve yöntemlerle çocuklara kazandırmaya çalışmaktadır.¹⁸⁹ Programda değerlerin örtük olarak yer alması ve bazı değerlere yer verilmiş olması aslında programın değerler eğitiminde öğretmene inisiyatif yüklediğini göstermektedir. Buna göre okul öncesi eğitimde değerlerin kazandırılması sürecinde öğretmen etkin bir roledir. Programın açıkça belirtmediği değerlerin kazandırılmasını

¹⁸⁷ Bkz: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf> 10 Aralık 2017

¹⁸⁸ Bkz.: Etkinlik örnekleri için Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/okuloncesietkinlikkitabi.pdf>, 9 Aralık 2017

¹⁸⁹ Müge Şen, **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi**, Ed. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Eskişehir, 2012, s. 126.

sağlamak ancak, öğretmenin kişisel ilgi, istek, hassasiyet, zaman, emek ve bilgisi dahilinde gerçekleştirilebilir.



İKİNCİ BÖLÜM

METODOLOJİ

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili görüşleri dikkate alınarak okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesinin hedeflendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da şu an var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır.¹ Araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili düşünceleri alınarak değerler eğitimi çalışmalarının seyri belirlenmeye çalışıldığından tarama modelinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada İstanbul'un Esenler ilçesinde resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Esenler' in genç nüfus ve dışarıdan göç alma oranının yüksek² olması ilçeyi mevcut insan kaynağı açısından değerler eğitimi uygulamalarının daha çok önemsenmesi gereken önemli bir konuma taşıdığı düşünülmektedir. Bu durum Esenler ilçesinin araştırma evreni olarak belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırmada evrenin hepsine ulaşmak hedeflenerek evren ve örneklemün örtüşmesi planlanmıştır. Örneklemün belirlenmesindeki ölçüt resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında 3-6 yaş grubu çocuklarla çalışmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak olmuştur. Esenlerde görev yapan 104³ okul öncesi öğretmenin 71'i gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır.

¹ Mine Arlı, Hamil Nazik, **Bilimsel Araştırmaya Giriş**, 3. bs. , Gazi Kitabevi, Ankara, 2004, s. 5.

² Esenler ayrıntılı bilgi için bkz.: (Çevrimiçi), <https://www.esenler.bel.tr/tr/icerik/102/1730/nufus-bilgileri.aspx> , 22 Şubat 2018

³ TC. Esenler Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Stratejik Plan 2015-2019, (Çevrimiçi), http://esenler.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/30120451_20152019_ESENLER_YLYE_ME_M_STRATEJYK_PLANI.pdf, 12 Nisan 2018

2.3. Sınırlılıklar

Araştırma İstanbul Esenler ilçesinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırma 2016 bahar dönemi elde edilen bulgularla sınırlıdır.

2.4. Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Özellikleri

Araştırmada veri toplama amacıyla geliştirilen “Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan ankete öğretmenlerin görüşlerini ifade edebilmelerine olanak sağlamak amacıyla açık uçlu sorular da eklenmiştir. Anket geliştirilmeden önce konu ile ilgili literatür taraması yapılarak muhtemel anket soruları tespit edilmiş, uzman görüşüne başvurulmuş sorular bir anket formatında düzenlenmiştir. Anketin pilot uygulaması araştırmaya dahil edilmeyen 10 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş, uygulama sonunda veri toplama aracında anlaşılamayan veya karışıklık oluşturabilecek soru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anketin uygulanabilmesi için gerekli izin Mart 2016 tarihinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alındıktan sonra; anket öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama aracında açık uçlu soruların yer alması doldurulması sürecinde daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasına sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerle mümkün olduğunca yüz yüze görüşülerek anketin doldurulması sağlanmıştır.

Geliştirilen veri toplama aracında demografik özellikler dâhil olmak üzere, öğretmenlerin; değerler eğitiminin ne’liği, değerler eğitimi uygulamaları, değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisi, değerler eğitimi konusundaki öz yeterlilikleri, programın değerler eğitimi yeterliliği, aile katılımı, ve uygulamaların denetlenmesi şeklinde 8 farklı alanda değerler eğitimiyle ilgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik çoktan seçmeli, evet/hayır cevaplı ve açık uçlu toplam 31 soruya yer verilmiştir.

Demografik özellikler bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, çalışma yılı, çalışma şekli, eğitim durumu ve mezun oldukları üniversiteyi öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin ne'liğine yönelik görüşlerini belirleme amaçlı oluşturulan 1. ve 2. sorularda değerler eğitiminin öğretmenlere göre hangi alanlarla ilişkili olduğuyla ilgili veri toplamaya yönelik soru sorulmuştur.

Anketin 6. 7. 14. 15. 16. 17. 18. 24. 29. soruları öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama süreci hakkında bilgi edinmek amaçlı hazırlanmıştır. Uygulama sürecine yönelik sorularda, kullanılan materyal, öğretmenlerin materyalleri yeterli görme durumu, değerlerin nasıl seçilmesi, ne sıklıkta uygulama yapıldığı, daha çok hangi etkinlikle değerler eğitiminin gerçekleştirildiğini öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur.

Anketin 19. 22. 23. Soruları öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili yapılan uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini elde etmek amaçlı hazırlanmıştır.

Araştırmada anketin 3. 4. 5. 20. 21. soruları değerler eğitiminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili öz yeterliliklerini öğrenmeyi hedefleyen sorulardır. Bu sorularla öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili ders, hizmet içi eğitim alma durumları, kişisel olarak konuyla ilgilenme şekilleri, kendilerini konu ile ilgili yeterli görme durumları ve değerler eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları alanların neler olduğu ile ilgili verilere ulaşmak hedeflenmiştir.

Ankette yer alan 25. 26. 28. 30. sorular, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi anlamında nasıl bulduklarına yönelik görüşlerini öğrenmek amaçlı, 31. soru ise okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programı uygulanmasının gerekliliği ile ilgili görüşlerini elde etmek amaçlı geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin uyguladıkları değerler eğitiminin aile katılımı boyutu ile ilgili veri elde etmeye yönelik hazırlanan 10. 11. ve 12. 27. sorular öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili aileleri bilgilendirme durumu ve kullandıkları yöntemleri, değerler eğitimi etkinliklerinde ailelere verdikleri rolleri öğrenme amaçlı oluşturulmuştur.

Ankette yer alan 8. ve 9. sorularla ise gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının yöneticiler tarafından denetlenme durumu ve denetlenme sıklığı ile ilgili veri elde etmek amaçlanmıştır.

Geliştirilen ankette öğretmenlerin gözünde değerler eğitimi uygulamalarının ne durumda olduğu tespit edilmeye çalışılırken, mevcut duruma etki eden nedenlerin belirlenebilmesi iyileştirme çalışmaları açısından önemli görülmektedir.

2.5. Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımı okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin okul öncesi değerler eğitimi uygulamalarını değerlendirmede temel kriterler arasında bulunduğudır. Çünkü öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili öğrenme süreçlerini planlayan, kullanılacak materyalleri geliştiren veya seçen, eğitim durumlarına liderlik yapan konumdadır. Bu varsayım üzerinde inşa edilen çalışmada öğretmenlerin konuya ilişkin yaklaşımları analiz edilmektedir.

2.6. Problem ve Alt Problemler

Çalışmanın temel problemini, okul öncesi kademesinde değerler eğitiminin uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır. Çalışmada bu temel problem kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aşağıda belirtilen ve çalışmanın alt problemlerini oluşturan yedi alana ilişkin görüşleri araştırılmıştır:

1. Değerler eğitiminin ne'liği
2. Değerler eğitimi uygulamaları
3. Değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisi
4. Değerler eğitimi ile ilgili öz yeterlilikleri
5. Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi yeterliliği
6. Değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımı
7. Değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmesi

2.7. Verileri Yorumlamada Takip Edilen Yol

Araştırmada SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17 paket programında çalışılmış frekans ve yüzde değerleri alınarak tablolastırılmıştır. Veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar da SPSS 17 paket programına girilmiş, öğretmenlerin konuyla ilgili görüş farklılıklarını yansıtacak şekilde çeşitlilik içeren görüşlerine tablo açıklamalarında yer verilmiştir. Tezin alt

problemlerini oluřturan bařlıklarda elde edilen bulguların iliřkili olabileceęi dűřűnűlen durumlarda yař, çalıřma yılı, eęitim durumu ve űn lisans/lisans sűrecinde deęerler eęitimi ile ilgili ders alma deęiřkenleri açısından daęılımları ele alınmıřtır. Bu daęılımları gűrebilmek için çapraz tablolardan yararlanılmıřtır. Tez çalıřmasının, durumu ortaya çıkarmaya yűnelik olmasından űtűrű deęiřkenler arasındaki istatistiki iliřkiye űzellikle bakılmamıř; deęiřkenler durumu açıklayıcı birer unsur olarak ele alınmıřtır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Demografik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular ayrıntılı bir biçimde tablo olarak gösterilmiş, tabloların daha iyi anlaşılması için bulgular tabloların altında açıklanmıştır.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım

	<i>f</i>	%
Kadın	70	98,6
Erkek	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların 70'inin (%98,6) kadın öğretmenlerden, 1'inin (%1,4) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamının kadınlardan oluştuğunu söyleyebiliriz. Bu sonuç okul öncesi öğretmenleriyle yapılan diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla da benzer niteliktedir.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Çocuk" Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler"⁴ isimli araştırmasında araştırma örneklemi oluşturan öğretmenlerin %97'sinin kadın, %3'ünün erkek olduğu; Ceylan ve Ömeroğlu'nun "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Drama Eğitimi Hakkındaki Tutumlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme"⁵ isimli araştırmasında araştırma örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının %97,1'inin

⁴ Yasemin Kuyucu, Mehmet Şahin, Osman Kapıcıoğlu, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler" **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, C.2, No:2, 2013, s. 43-53.

⁵ Şehnaz Ceylan, Esra Ömeroğlu, "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Drama Eğitimi Hakkındaki Tutumlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, No:29, 2011, s. 15-26.

kadın, %2,9'unun erkek olduğu; Özbek'in "Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi"⁶ isimli araştırmasında araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin %95,3'ünün kadın, %4,7'sinin erkek olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar Okul Öncesi Öğretmenliğinin daha çok kadınlar tarafından icra edildiğini göstermektedir. Araştırmada Esenler'de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakınının kadınlardan oluşması da okul öncesi öğretmenliğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edildiği bilgisiyle uyumaktadır.

Tablo 2. Yaş Değişkenine Göre Dağılım

Yaş	<i>f</i>	%
20-25	7	9,8
26-30	34	47,9
31-35	15	21,1
36-40	8	11,3
41-45	6	8,5
Cevap yok	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 45 ile 20 yaş aralığında olduğu, bunlardan 7'sinin (%9,8) 20-25 yaş aralığında, 34'ünün (%47,9) 26-30 yaş aralığında, 15'inin (%21,1) 31-35 yaş aralığında, 8'inin (%11,3) 36-40 yaş aralığında, 6'sının (%8,5) 41-45 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%47,9) 26-30 yaş aralığında olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin genç yetişkinlik döneminde olmasında son yıllarda hem devlet politikası⁷ hem de

⁶ Serap Özbek, "Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana, 2009

⁷ Bkz.: Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan s. 21, 26, 37 (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15, 02 Şubat 2018. 18.Millî Eğitim Şurası Kararları, (Çevrimiçi) http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, 02 Şubat 2018

ailelerin bu konuda bilinçlenmesinden dolayı okul öncesi eğitimin giderek yaygınlaşması sonucu çok sayıda okul öncesi öğretmen atamasının yapılması rol oynamaktadır. Ayrıca araştırma evrenini oluşturan Esenler ilçesinde ücretli öğretmen sayısının fazla olması, kadrolu öğretmen sayısının yetersizliği, kadrolu öğretmenlerin uzun süreli ilçede kalmak istememesi⁸ gibi sebeplerden dolayı öğretmen sirkülasyonunun fazla olmasından kaynaklı bu bölgeye ilk atama ile gelen öğretmen sayısının fazla olmasının da bu sonucun çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılım

Gruplar	<i>f</i>	%
1-5	33	46,5
6-10	31	43,8
11-15	4	5,6
16-20	2	2,8
Cevap yok	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 33'ünün (%46,5) 1-5 yıl, 31'inin (%43,8) 6-10 yıl, 4'ünün (%5,6) 11-15 yıl ve 2'sinin (%2,8) 16-20 yıl çalışma yılına sahip oldukları görülmüştür.

Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun (%46,5) 1-5 yıl arası çalışma yılına sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013), araştırmasında elde edilen bulgularla da benzer niteliktedir.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Çocuk" Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler"⁹ isimli araştırmasında araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin %17'si 1 yıldan az, %43'ü 1-5 yıl, %22'si 6-10 yıl aralığında çalışma yılına sahiptir.

19. Milli Eğitim Şurası Kararları, (Çevrimiçi) http://www.meb.gov.tr/meb_haberayrinti.php?ID=7594, 02 Şubat 2018

⁸ Bkz.: TC. Esenler Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Stratejik Plan 2015-2019, (Çevrimiçi), http://esenler.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/30120451_2015-2019_ESENLER_YYLYE_MEM_STRATEJYK_PLANI.pdf, 02 Şubat 2018

⁹ Kuyucu, Şahin, Kapıcıoğlu, **a.g.m.**, s. 43-53.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin çalışma yılının özellikle 1-5 yıl aralığında yoğunlaşmasında özellikle araştırmanın evreni olan Esenler ilçesinin zorunlu hizmet kapsamında bulunması sebebiyle öğretmenlerin ilk atamada tercih etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitime ilginin son yıllarda iyice artmasıyla beraber bakanlığın bu konuda ihtiyacı karşılamak adına Okul Öncesi Öğretmenliği kontenjanlarını artırmış olmasının da bunda payı vardır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinde¹⁰ yayımladığı istatistikî verilere göre 2012 yılında 2456, 2013 yılında 1815, 2014 yılında 2322, 2015 yılında 2966, 2016 yılında 2589, 2017 yılında 71 olmak üzere son beş yılda okul öncesi öğretmenliği alanında 12.148 (yıllık ortalama 2429.6) öğretmen ilk atama olarak istihdam edilmiştir. Bu veriler ülkemizde okul öncesi eğitime olan ilginin artmasına paralel olarak bu alana atanan öğretmen sayısında da kayda değer bir artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılım

Gruplar	<i>f</i>	%
Lise	2	2,8
Ön Lisans	11	15,5
Lisans	58	81,7
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'sinin (%2,8) lise mezunu, 11'inin (%15,5) ön lisans mezunu, 58'inin (%81,7) lisans mezunu oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%81,7) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bakanlığa bağlı, ilköğretim kapsamında açılan anasınıfları, bağımsız anaokulları ve uygulama anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 4 yıllık fakülte mezunu olmaları atama için ön koşulken, ücretli öğretmenlikte 2 yıllık ön lisans mezunu olarak çalışılabilmektedir. Araştırmadan elde

¹⁰ Bkz.: Atama verileri için, (Çevrimiçi),
http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2015&k_tur=2&Sonuc=Goster,
 21 Şubat 2018

edilen bulgulara göre, ön lisans mezunu olanların ücretli olarak görev yaptıkları, lise mezunlarının ise özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 5. Üniversite Değişkenine Göre Dağılım

Gruplar	<i>f</i>	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	2,8
Adnan Menderes Üniversitesi	1	1,4
Akdeniz Üniversitesi	2	2,8
Anadolu Üniversitesi	21	29,6
Ankara Üniversitesi	1	1,4
Atatürk Üniversitesi	2	2,8
Balıkesir Üniversitesi	1	1,4
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	1,4
Ege Üniversitesi	1	1,4
Fatih Üniversitesi	1	1,4
Gazi Üniversitesi	3	4,2
Hacettepe Üniversitesi	1	1,4
İstanbul Arel Üniversitesi	3	4,2
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	1,4
İstanbul Gelişim Üniversitesi	1	1,4
İstanbul Üniversitesi	1	1,4
Kocaeli Üniversitesi	1	1,4
Marmara Üniversitesi	4	5,6
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	3	4,2
Plato Meslek Yüksekokulu	1	1,4
Pamukkale Üniversitesi	3	4,2
Sakarya Üniversitesi	2	2,8
Selçuk Üniversitesi	4	5,6
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	1,4
Uludağ Üniversitesi	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 5'teki sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun (%29,6) Anadolu Üniversitesi mezunu olduğu görülmektedir. Bu sonuçta, Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan Açık Öğretim Fakültesinde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünün olması ve okuyabilme imkânlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6. Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılım

Gruplar	<i>f</i>	%
Kadrolu	53	74,6
Ücretli	17	23,9
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 53'ünün (%74,6) kadrolu, 17'sinin (%23,9) ücretli çalışıyor oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre Okul Öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun (%74,6) kadrolu olarak çalıştığı söylenebilir. Araştırmanın evrenini oluşturan Esenler ilçesinin sürekli göç alması, sürekli yeni okulların açılması ve öğretmen sirkülasyonunun fazla olmasından¹¹ dolayı ücretli öğretmen sayısı da %23,9 gibi önemli bir oranda çıkmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle İlgili Ön Lisans/Lisans Sürecinde Ders Alma Durumlarına Göre Dağılım

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	24	33,8
Hayır	46	64,8
Toplam	70	98,6
Cevap yok	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

¹¹ Bkz.: TC. Esenler Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Stratejik Plan 2015-2019, (Çevrimiçi), https://esenler.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/30120451_2015_2019_ESENLER_YLYE_MEM_STRATEJYK_PLANI.pdf, 13 Aralık 2017

Tablo 7’de görüldüğü üzere “Değerler eğitimiyle ilgili üniversitede ders aldınız mı?” sorusuna öğretmenlerin 24’ü (%33,8) evet, 46’sı (%64,8) hayır cevabını verirken, katılımcılardan 1’i (%1,4) soruya cevap vermemiştir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%64,8) Değerler eğitimiyle ilgili üniversitede ders almadığı söylenebilir. Bu durum değerler eğitimiyle ilgili lisans ders programlarında zorunlu dersin yer almadığını göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılım

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	4	5,6
Hayır	67	94,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 8’de görüldüğü üzere “Değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna öğretmenlerin 4’ü (%5,6) evet, 67’si (%94,4) hayır cevabını vermiştir. Değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirten 4 kişiden 1’i konuyla ilgili 5 günlük bir eğitim aldığını belirtmiştir.

Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almadığını bildiren 67 öğretmenden 30’u (%44,8) konuyla ilgili hizmet içi eğitim almama nedenlerini haberdar olmadığı, zorunlu olmadığı, başvuruların olumsuz sonuçlandığı ve ücretli öğretmenlere yönelik olmadığı gibi çeşitli şekillerde gerekçelendirmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zorunlu olmadığı gerekçesiyle katılmadığını bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Zorunlu bir eğitim olmadı.” (Ö63) Değerler eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitimden haberdar olmadığı gerekçesiyle katılmadığını bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bununla ilgili bir eğitim çalışması okul tarafından bildirilmedi.” (Ö21) “Böyle bir hizmet içi eğitim hatırlamıyorum.” (Ö39) Başvuruların olumsuz sonuçlandığı gerekçesiyle hizmet içi eğitime katılamadığını bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Hizmet içi eğitim modülünde başvurular genellikle olumsuz sonuçlanıyor.” (Ö28)
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ücretli öğretmenlere yönelik olmadığı için katılamadığını bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Ücretli öğretmenim.” (Ö38)*

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin tamamına yakınının (%94,4) değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim almadığı söylenebilir. Bu sonuçta hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla isteğe bağlı olmasından dolayı fazla tercih edilmemesinin ve değerler eğitimi ile ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim etkinliği düzenlenmemesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Planında, öğretmenlerin;

“projeli faaliyetler, birbirinin devamı niteliğinde olan veya görev değişikliği nedeniyle katılma zorunluluğu olan faaliyetler dışında yılda en fazla bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılabilme”¹²

sınırlılığının olduğu belirtilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olma olasılıklarını arttırdığı da düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı yıllara göre hizmet içi eğitim planları¹³ incelendiğinde 2010, 2013, 2014, 2015 yıllarında değerler eğitime yönelik herhangi hizmet içi eğitim gerçekleştirilmediği, 2011 yılında Bakanlık merkez birimlerdeki personele yönelik Ankara’da 2 günlük değerler eğitimi semineri, 2012 yılında Erzurum’da bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görevli öğretmenlere yönelik 5 günlük Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Semineri, 2016 yılında ise İstanbul’da temel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine yönelik 5 günlük okul öncesinde değerler eğitimi kursu ve Rize’de temel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine yönelik 5 günlük okul öncesinde değerler eğitimi kursu planlandığı görülmektedir. Bu eğitimleri 120-150 katılımcıyla sınırlı olduğu

¹² Bkz.: MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü Sayı : 30736300/774/5313998 14/11/2014 Konu : 2015 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı, (Çevrimiçi)

http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2015/2015_Yetki_Plan_Onay.pdf, 01 Aralık 2017

¹³ Bkz.: Millî Eğitim Bakanlığı Yıllara Göre Hizmetiçi Eğitim Planları (Çevrimiçi) http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 14 Aralık 2017

düşünüldüğünde öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma olasılıklarının da oldukça düşük olduğu görülebilir.

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

3.2.1. Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Ne'liğine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili ne düşündüklerini tespit etmeye yönelik elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

3.2.1.1. Değerler Eğitiminin İlişkili Olduğu Alanlar

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değeri

Gruplar	<i>f</i>	%
Ahlak Eğitimi	48	67,6
Din Eğitimi	1	1,4
Karakter Eğitimi	15	21,1
Diğer	7	9,9
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 9'da görüldüğü üzere değerler eğitiminin hangi alanla ilişkili olduğu sorusuna öğretmenlerin 48'i (%67,6) ahlak eğitimi, 15'i (%21,1) karakter eğitimi, 1'i (%1,4) din eğitimi ve 7'si (%9,9) diğer cevabını vermiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen yedi kişiden ikisi açıklama yapmıştır. Bu durumu örnekleyen öğretmen görüşleri arasında ilgi çekici olanlar şu şekildedir: “*Ahlak, karakter kültürel değerler ve birçok alanla ilgilidir.*” (Ö58), “*Akıl ve kalbin ortak çalışması sonucu ahlaki dini kişilik gelişimine olumlu yarıları.*” (Ö59)

Anlaşılabacağı üzere bu açıklamalarda da yine karakter, ahlak ve din eğitimine vurgu yapılmakla birlikte değerler eğitiminin kültürel değerlerle de ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%67,6) değerler eğitimini ahlak eğitimi ile ilişkili olarak gördüğü söylenebilir.

Örneklem olarak seçilen öğretmenler arasında bu görüşe ilişkin durumu daha net bir şekilde görebilmek amacıyla öğretmenlerin yaş ve çalışma yıllarına göre

verdikleri cevapların dağılımı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş		Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili				
		Ahlak Eğitimi	Din Eğitimi	Karakter Eğitimi	Diğer	Toplam
20-25	Sayı	5	1	0	1	7
	Yaş Grubu İçerisinde %	71,4%	14,3%	,0%	14,3%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	10,6%	100,0%	,0%	14,3%	10,0%
	Toplam %	7,1%	1,4%	,0%	1,4%	10,0%
26-30	Sayı	21	0	9	4	34
	Yaş Grubu İçerisinde %	61,8%	,0%	26,5%	11,8%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	44,7%	,0%	60,0%	57,1%	48,6%
	Toplam %	30,0%	,0%	12,9%	5,7%	48,6%
31-35	Sayı	11	0	2	2	15
	Yaş Grubu İçerisinde %	73,3%	,0%	13,3%	13,3%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	23,4%	,0%	13,3%	28,6%	21,4%
	Toplam %	15,7%	,0%	2,9%	2,9%	21,4%
36 ve Üstü	Sayı	10	0	4	0	14
	Yaş Grubu İçerisinde %	71,4%	,0%	28,6%	,0%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	21,3%	,0%	26,7%	,0%	20,0%
	Toplam %	14,3%	,0%	5,7%	,0%	20,0%
Toplam	Sayı	47	1	15	7	70
	Yaş Grubu İçerisinde %	67,1%	1,4%	21,4%	10,0%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	67,1%	1,4%	21,4%	10,0%	100,0%

Öğretmenlerin değerler eğitiminin hangi alanla ilgili olduğuna yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre dağılımını görmek amacıyla uygulanan çapraz tablo sonucu Tablo 10'da sunulmaktadır. Buna göre değerler eğitimi ahlak eğitimi ile ilişkili bulan öğretmenlerin; %10,6'sının 20-25 yaş, %44,7'sinin 26-30 yaş, %23,4'ünün 31-35 yaş, %21,3'ünün 36 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi karakter eğitimi ile ilişkili bulanların ise %60'ının 26-30 yaş, %13,3'ünün 31-35 yaş, %26,7'sinin 36 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi din eğitimi ilişkisini kuran bir öğretmenin ise 20-25 yaş grubundan olduğu görülmüştür. Değerler eğitiminin ahlak eğitimi ile ilişkili bulan öğretmenlerin çoğunluğunun (%44,7) 26-30 yaş grubunda olduğu görülürken aynı şekilde değerler eğitimi karakter eğitimi ile ilişkilidir düşüncesine sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun da %60,0 aynı yaş grubunda olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin 34'ünün (%48,6) 26-30 yaş grubunda olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Örneklemin bu dilimi diğerlerine nazaran daha fazla katılımcı içermektedir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Çalışma Yılı değişkenine Göre Dağılımı

		Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili				
Çalışma Yılı		Ahlak Eğitimi	Din Eğitimi	Karakter Eğitimi	Diğer	Toplam
1-5	Sayı	21	1	7	4	33
	Çalışma Yılı İçerisinde %	63,6%	3,0%	21,2%	12,1%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	44,7%	100,0%	46,7%	57,1%	47,1%
	Toplam %	30,0%	1,4%	10,0%	5,7%	47,1%
6-10	Sayı	22	0	6	3	31
	Çalışma Yılı İçerisinde %	71,0%	,0%	19,4%	9,7%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	46,8%	,0%	40,0%	42,9%	44,3%
	Toplam %	31,4%	,0%	8,6%	4,3%	44,3%
11 ve Üstü	Sayı	4	0	2	0	6
	Çalışma Yılı İçerisinde %	66,7%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	8,5%	,0%	13,3%	,0%	8,6%
	Toplam %	5,7%	,0%	2,9%	,0%	8,6%
Toplam	Sayı	47	1	15	7	70
	Çalışma Yılı İçerisinde %	67,1%	1,4%	21,4%	10,0%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	67,1%	1,4%	21,4%	10,0%	100,0%

Öğretmenlerin değerler eğitiminin hangi alanla ilgili olduğuna yönelik görüşlerinin çalışma yılı değişkenine göre dağılımını görmek amacıyla uygulanan çapraz tablo sonucuna bakılmıştır. Buna göre 1-5, 6-10, 11 ve üstü olmak üzere belirlenen tüm gruplarda öğretmenlerin yoğunluklu olarak değerler eğitimini ahlak

eğitimiyle ilgili gördükleri bulgusuna ulaşılmış olsa da öğretmenlerden 1-5 yıl arası çalışma yılı grubundan sadece birinin değerler eğitimi din eğitimi ile ilişkili bulunduğu görülmüştür. Tablodaki veriler daha detaylı bir şekilde ele alındığında değerler eğitimi ile ahlak eğitimi ilişkili görenlerin %44,7'sinin 1-5 yıl, %46,8'inin 6-10 yıl çalışma yılı grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu yanıtı verenler arasında 11 ve üstü çalışma yılı grubuna ait olanların %8,5 oranında olması ilgi çekicidir. Tablo 3'te de belirtildiği gibi Esenler' in zorunlu hizmet bölgesi olması ve okul öncesi öğretmenliği alanında fazlaca atama yapılması sebebiyle¹⁴ örneklemdaki katılımcıların 1-5 ve 6-10 kıdem aralığında toplandığı görülmektedir. Bunlara da kendi aralarında bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,1'inin 1-5 yıl, %43,3'ünün ise 6-10 yıl arası çalışma yılına sahip olduğu görülmüştür. 1-5 çalışma yılına sahip öğretmenlerin %63,6'sının, 6-10 çalışma yılına sahip öğretmenlerin ise %71'inin değerler eğitimi ahlak eğitimi ile ilişkili bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin %21,4'ü değerler eğitimi karakter eğitimi ile ilişkili bulduklarını söylemiştir. Değerler eğitimi ve karakter eğitimi ilişkisi kuran öğretmenlerin %46,7'sinin 1-5 yıl, %40'ının 6-10 yıl, %13,3'ünün 11 ve üstü çalışma yılı grubunda oldukları görülmüştür.

¹⁴Tablo 3. Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılım

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu		Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili				
		Ahlak Eğitimi	Din Eğitimi	Karakter Eğitimi	Diğer	Toplam
Lise / Ön Lisans	Sayı	8	1	2	2	13
	Eğitim Durumu İçerisinde %	61,5%	7,7%	15,4%	15,4%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	16,7%	100,0%	13,3%	28,6%	18,3%
	Toplam %	11,3%	1,4%	2,8%	2,8%	18,3%
Lisans	Sayı	40	0	13	5	58
	Eğitim Durumu İçerisinde %	69,0%	,0%	22,4%	8,6%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	83,3%	,0%	86,7%	71,4%	81,7%
	Toplam %	56,3%	,0%	18,3%	7,0%	81,7%
Toplam	Sayı	48	1	15	7	71
	Eğitim Durumu İçerisinde %	67,6%	1,4%	21,1%	9,9%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	67,6%	1,4%	21,1%	9,9%	100,0%

Öğretmenlerin değerler eğitiminin hangi alanla ilişkili olduğuna dair görüşlerinin eğitim durumlarına göre dağılımını görmek amacıyla uygulanan çapraz tablo sonucuna bakılmıştır. Tablo 12'ye göre değerler eğitimi ahlak eğitimi ile ilişkili bulan öğretmenlerin %16,7'sinin lise/ön lisans mezunlarından, %83,3'ünün ise lisans mezunlarından olduğu görülmüştür. Ayrıca değerler eğitimi karakter eğitimi ile ilişkili bulanların %86,7'sinin lisans mezunlarından olduğu görülmüştür. Bu sonucun

ortaya çıkmasında öğretmenlerin büyük oranını lisans mezunlarının oluşturmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Hangi Alanla İlgili Olduğuna Dair Görüşlerinin Ders Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Ders Aldı mı?		Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili				
		Ahlak Eğitimi	Din Eğitimi	Karakter Eğitimi	Diğer	Toplam
Evet	Sayı	16	1	2	5	24
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	66,7%	4,2%	8,3%	20,8%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	34,0%	100,0%	13,3%	71,4%	34,3%
	Toplam %	22,9%	1,4%	2,9%	7,1%	34,3%
Hayır	Sayı	31	0	13	2	46
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	67,4%	,0%	28,3%	4,3%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	66,0%	,0%	86,7%	28,6%	65,7%
	Toplam %	44,3%	,0%	18,6%	2,9%	65,7%
Toplam	Sayı	47	1	15	7	70
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	67,1%	1,4%	21,4%	10,0%	100,0%
	Değerler Eğitimi Hangisiyle İlişkili İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	67,1%	1,4%	21,4%	10,0%	100,0%

Öğretmenlerin değerler eğitiminin hangi alanla ilgili olduğuna yönelik görüşlerinin ön lisans/lisans sürecinde değerler eğitimi ile ilgili ders alma değişkenine göre dağılımını görmek amacıyla uygulanan çapraz tablo sonucuna bakılmıştır. Tablo 13'e göre, değerler eğitimi ahlak eğitimi ilişkisini kuran öğretmenlerin %34'ünün ders aldığı, %66'sının ise ders almadığı görülmüştür. Değerler eğitimi din eğitimi ilişkisini kurmuş olan bir öğretmenin de ders almış olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi ve karakter eğitimi ilişkisini kurmuş olan öğretmenlerin ders alma durumları

incelendiğinde, bu ilişkiyi kuran öğretmenlerin %13,3'ünün ders aldığı, %86,7'sinin ise ders almadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre değerler eğitimi ahlak eğitimi ve karakter eğitimi ile ilişkilendiren öğretmenlerden ders almayanların oranının alanların oranından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçta öğretmenlerin sadece bir kısmının %34,3'ünün ön lisans/lisans sürecinde değerler eğitimi ile ilgili ders almış olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

3.2.1.2. Değerler Eğitimi ve Din Eğitimi İlişkisi

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Din Eğitiminin Birbiriyle İlişkili Olup Olmadığına Dair Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	52	73,2
Hayır	16	22,5
Toplam	68	95,8
Cevap yok	3	4,2
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 14'te görüldüğü üzere din eğitimi ile değerler eğitiminin birbiriyle ilişkili olup olmadığı sorusuna öğretmenlerin 52'si (%73,2) evet, 16'sı (%22,5) hayır cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ünün (%4,2) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Evet cevabı veren 52 kişiden 41'i (%73,2) din ve değerler eğitiminin birbiriyle ilişkili olma gerekçesini belirtirken, hayır diyen 16 kişiden 12'si (%75) din ve değerler eğitiminin birbiriyle ilişkili olmadığına dair gerekçe belirtmiştir.

Din eğitimi ve değerler eğitiminin birbiriyle ilişkili olduğunu düşünen öğretmenler bu durumu farklı gerekçelerle açıklamışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri değerlerin ahlakla bağlantısından hareketle dolaylı olarak din eğitimi ve değerler eğitiminin birbiriyle ilişkili olduğunu düşünmeleri, değerlerin doğrudan dinle ilgili olduğu çünkü dinden referans aldığını düşünmeleri, ayrıca, değerler, din ve kültür üçgeninde açıklama bulunarak değerler eğitiminin kültür kapsamında dinle ilişkili olduğunu düşünmeleri şeklinde çeşitlenmektedir.

Değerlerin ahlakla bağlantısından hareketle din ve değerler eğitiminin ilişkili olduğunu düşünen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Ahlaki değerler dini eğitimin içinde bulunduğu için ikisi birbiriyle ilişkilidir.”*(Ö69), *“Din eğitiminin ahlak bilgisi kısmıyla ilgilidir. İkisi de doğru ve karakterli insan olmayı öğretir.”*(Ö46)

Değerlerin doğrudan dinle ilgili olduğunu destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“İnsanoğlu bir yaratıcının varlığını benimsemek ve onun için iyilik yapmak eğilimindedir. Bu ilahi güç her zaman değerler eğitimi destekler.”* (Ö25)

Değerler eğitiminin kültür kapsamında dinle ilişkisini ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Din ve kültürün ilişkili olduğunu düşünüyorum. Birçok değerimiz dini yaşamamızla ilgilidir.”* (Ö57)

Din eğitimi ve değerler eğitiminin birbiriyle ilişkisiz olduğunu düşünen öğretmenler ise bu durumu değerlerin aslında ahlakla ilgili olduğu, din eğitiminin her zaman ahlaklı olmayı sağlamadığı ve değerlerin dinden ayrı evrensel nitelik taşıdığı gibi çeşitli gerekçelerle açıklamışlardır.

Değerlerin aslında ahlakla ilgili olduğu gerekçesiyle bu durumu açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Tamamen ahlak eğitimiyle ilgili olduğunu düşünüyorum.”* (Ö21)

Din eğitiminin her zaman ahlaklı olmayı sağlamadığı yönündeki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Tanrı inancı olmayan bir insanın da değerleri vardır.”* (Ö49), *“Ailenin yetiştirme biçimine göre davranışlar şekillenir. İyi bir din eğitimi almış insanın çocuğunun davranışları mükemmeldir denilemez.”* (Ö11)

Değerlerin dinden ayrı evrensel nitelik taşıdığı gerekçesiyle değerler eğitimi ve din eğitimi ilişkisizliğini açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Değerler eğitimi çerçevesinde evrensel değerler ön planda tutulmalı. Bunun da tek bir dinin bakış açısıyla olmaması gerekir.”* (Ö12) *“Din eğitimi belli bir dinle ilişkili bilgi aktarımıdır. Değerler eğitimi daha geniş kapsamlı ve evrensel niteliklidir.”* (Ö16)

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%73,2) din eğitimi ile değerler eğitimi birbiriyle ilişkili olarak gördüğü söylenebilir. Çoktan seçmeli bir önceki soruda öğretmenlere değerler eğitiminin hangi alanla ilişkili olduğu sorulmuştur. Seçeneklerde ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve din eğitimi yer almış,

öğretmenlerden yalnızca biri din eğitimi seçeneğini işaretlemiştir. Değerler eğitimi ve din eğitiminin ilişkisinin sorulduğu bu soruda ise öğretmenlerin %73,2'sinin değerler eğitimi din eğitimi ile ilişkili bulduklarını söylemeleri bu durumda nelerin etkili olabileceği açısından düşündürücü bir sonuçtur. Bu sonuçta öğretmenlerin değerler eğitimi din eğitimi ile ilişkili bulmakla beraber öncelikli olarak ahlak eğitimi ile irtibatlı buluyor olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin değerler eğitimi ahlak eğitimiyle ilişkili bulmaları lakin değerler eğitiminin din eğitimi ile de irtibatlı olduğunu düşünüyor oldukları bulgusu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin değerler eğitimi ve din eğitimi ilişkisiyle ilgili açıklamaları da bu bulguyu desteklemektedir.

3.2.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama durumları ve uygulama sürecinde etkili olduğu düşünülen durumlarla ilgili elde edilen bulgular bu bölümde paylaşılmıştır.

3.2.2.1. Değerler Eğitimi Uygulamalarını Gerçekleştirme Durumu

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Gerçekleştirme Durumları Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	63	88,7
Hayır	5	7,0
Toplam	68	95,8
Cevap yok	3	4,2
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 15'te görüldüğü üzere “Sınıfınızda değerler eğitimi uygulamaları yapıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin 63'ü (%88,7) evet, 5'i (%7,0) hayır cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ünün (%4,2) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88,7) sınıflarında değerler eğitimi uygulamaları yaptığı anlaşılmaktadır.

Hülya Gülay Ogelman ve Hatice Ertan Sarıkaya Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri¹⁵ adlı çalışmasında, örneklemini oluşturan 46 okul öncesi öğretmeninden 21'sinin (%45,6) değerler eğitimi ile ilgili program uyguladığı, 25'inin (%54,3) ise sınıfında değerler eğitimi ile ilgili program uygulamadığı sonucuna ulaşırken, değerler eğitimi ile ilgili etkinlik uygulama dağılımlarında ise öğretmenlerden 38'inin (%82,6) sınıfında değerler eğitimi ile ilgili etkinlik uyguladığı, 8'inin (%17,4) ise etkinlik uygulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre örneklemimizi oluşturan 71 öğretmenden 63'ünün (%88,7) değerler eğitimi ile ilgili uygulamalar yapıyor olması, Ogelman ve Sarıkaya'nın araştırmasının bulgularıyla benzer niteliktedir.

Çalışmamızda, sınıfta değerler eğitimi uygulamaları gerçekleştirdiğini belirten 63 öğretmenden 55' i (%87,3) hangi uygulamaları yaptıkları hakkında açıklamada bulunmuştur. Öğretmenler drama, Türkçe dil, grup çalışmaları gibi etkinlikler yapmak, ayın değeri ile ilgili çeşitli etkinlikler yapmak, kitap çalışmaları gibi çeşitli uygulamalar yaparak değerler eğitimini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Çeşitli etkinliklerle değerler eğitimi uygulamaları yaptığını belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Drama, hikâye kitabı okumak, kitap çalışması.”* (Ö46), *“Grup çalışması drama uygulamalı aktiviteler araştırmalar eğitsel oyunlar.”* (Ö70)

Kitap çalışmalarıyla değerler eğitimi uygulamaları yaptığını belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Kitap çalışmalarımızdaki etkinlikleri tamamlıyoruz.”* (Ö53), *“Değerler eğitimi hikâyeleri okuyup faaliyetler yapıyoruz.”* (Ö26)

Ayın değeri ile ilgili çeşitli uygulamalar yaptığını ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları: *“Ayın değeri ile ilgili drama öykü şarkı vb.”* (Ö31), *“Her ay bir değer seçip o değere yönelik uygulamalar yapıyorum.”* (Ö22) Buna göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında okul öncesi eğitim programı

¹⁵ Hülya Gülay Ogelman, Hatice Ertan Sarıkaya, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, No: 29,2015, s. 81-100

kapsamında yer alan drama, Türkçe dil, oyun, etkinliklerine yer verdikleri ayrıca kitap çalışmaları yaptıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirme durumlarının yaş, çalışma yılı, eğitim durumu ve ders alma durumuyla ilişkili olduğu düşünüldüğünden dolayı çapraz tablo uygulanarak aşağıda dağılımları gösterilmiştir.



Tablo 16.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş		Uygulama Yapma Durumu		
		Evet	Hayır	Toplam
20-25	Sayı	6	1	7
	Yaş Grubu İçerisinde %	85,7%	14,3%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	9,7%	20,0%	10,4%
	Toplam %	9,0%	1,5%	10,4%
26-30	Sayı	30	2	32
	Yaş Grubu İçerisinde %	93,8%	6,3%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	48,4%	40,0%	47,8%
	Toplam %	44,8%	3,0%	47,8%
31-35	Sayı	13	1	14
	Yaş Grubu İçerisinde %	92,9%	7,1%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	21,0%	20,0%	20,9%
	Toplam %	19,4%	1,5%	20,9%
36 ve Üstü	Sayı	13	1	14
	Yaş Grubu İçerisinde %	92,9%	7,1%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	21,0%	20,0%	20,9%
	Toplam %	19,4%	1,5%	20,9%
Toplam	Sayı	62	5	67
	Yaş Grubu İçerisinde %	92,5%	7,5%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	92,5%	7,5%	100,0%

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları yapma durumlarının yaş değişkenine göre dağılımını görmek amacıyla uygulanan çapraz tablo sonucuna bakılmıştır. Buna göre 20-25, 26-30, 31-35, 36 ve üstü olmak üzere belirlenen tüm gruptaki öğretmenlerin %85'inden fazlasının değerler eğitimi ile ilgili uygulama yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 16 incelendiğinde uygulama yaptığını belirten öğretmenlerin %48,4'ünün 26-30 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin %47,8'inin 26-30 yaş diliminde bulunmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.



Tablo 17.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

Çalışma Yılı		Uygulama Yapma Durumu		
		Evet	Hayır	Toplam
1-5	Sayı	28	2	30
	Çalışma Yılı İçerisinde %	93,3%	6,7%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	45,2%	40,0%	44,8%
	Toplam %	41,8%	3,0%	44,8%
6-10	Sayı	28	3	31
	Çalışma Yılı İçerisinde %	90,3%	9,7%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	45,2%	60,0%	46,3%
	Toplam %	41,8%	4,5%	46,3%
11 ve Üstü	Sayı	6	0	6
	Çalışma Yılı İçerisinde %	100,0%	,0%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	9,7%	,0%	9,0%
	Toplam %	9,0%	,0%	9,0%
Toplam	Sayı	62	5	67
	Çalışma Yılı İçerisinde %	92,5%	7,5%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	92,5%	7,5%	100,0%

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları yapma durumlarının çalışma yılı değişkenine göre dağılımını görebilmek amacıyla uygulanan çapraz tablo sonucuna bakılmıştır. Uygulama yaptığını belirten öğretmenlerin %45,2'sinin 1-5 çalışma yılı grubunda, %45,2'sinin 6-10 çalışma yılı grubunda, 9,7'sinin ise 11 ve üstü çalışma yılı grubunda olduğu görülmüştür. Buna göre, tablo 17 detaylı incelendiğinde,

1-5 yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerin %93,3'ünün, 6-10 yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerin %90,3'ünün, 11 ve üstü yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerin ise %100'ünün değerler eğitimi uygulamaları yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre 11 ve üstü yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerden değerler eğitimi uygulamaları yapanların oranı daha az çalışma yılına sahip öğretmenlerden uygulama yapanların oranından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçta etkili olabilecek faktörler düşünüldüğünde, meslekte geçirilen yılların değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik inancın artmasında etkili olabileceği akla gelmektedir.

Tablo 18.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu		Uygulama Yapma Durumu		
		Evet	Hayır	Toplam
Ön Lisans	Sayı	12	1	13
	Eğitim Durumu İçerisinde %	92,3%	7,7%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	19,0%	20,0%	19,1%
	Toplam %	17,6%	1,5%	19,1%
Lisans	Sayı	51	4	55
	Eğitim Durumu İçerisinde %	92,7%	7,3%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	81,0%	80,0%	80,9%
	Toplam %	75,0%	5,9%	80,9%
Toplam	Sayı	63	5	68
	Eğitim Durumu İçerisinde %	92,6%	7,4%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	92,6%	7,4%	100,0%

Tablo 18 incelendiğinde değerler eğitimi uygulamaları yapan öğretmenlerin %19'unu ön lisans, %81'ini lisans mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca ön

lisans mezunu öğretmenlerin %92,3'ünün uygulama yaptığı, lisans mezunu öğretmenlerin de %92,7'sinin uygulama yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre uygulama yapma dağılımlarının birbirine yakın oranlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Durumlarının Ders Alma Değişkenine Göre Dağılımı

Ders Aldı mı?		Uygulama Yapma Durumu		
		Evet	Hayır	Toplam
Evet	Sayı	23	1	24
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	95,8%	4,2%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	37,1%	20,0%	35,8%
	Toplam %	34,3%	1,5%	35,8%
Hayır	Sayı	39	4	43
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	90,7%	9,3%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	62,9%	80,0%	64,2%
	Toplam %	58,2%	6,0%	64,2%
Toplam	Sayı	62	5	67
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	92,5%	7,5%	100,0%
	Uygulama Yapma Durumu İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	92,5%	7,5%	100,0%

Tablo 19 incelendiğinde uygulama yapan öğretmenlerin %37,1'inin ders almış olduğu, %62,9'unun ise ders almadığı görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin sadece %35,8'inin değerler eğitimi ile ilgili ders almış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Tabloya göre ders alan öğretmenlerin %95,8'inin uygulama yaptığı, ders almayanların ise %90,7'sinin uygulama yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta ders alan ve almayan öğretmenlerin uygulama yapma durumlarının birbirine yakın oranlarda olduğu söylenebilir. Bu durum da ders alma değişkeninin uygulama yapmada tek başına etkili olmadığını göstermektedir.

3.2.2.2. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Sıklığı

Tablo 20.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları Yapma Sıklığıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Diğer	4	5,6
İki Ayda Bir	1	1,4
Ayda Bir	16	22,5
Ayda Birden Fazla	11	15,5
Haftada Bir	15	21,1
Haftada Birden Fazla	13	18,3
Her Gün	7	9,9
Cevap yok	4	5,6
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 20’de görüldüğü üzere “Sınıfınızda değerler eğitimi uygulamalarını hangi sıklıkta yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin 16’sı (%22,5) ayda bir, 15’i (%21,1) haftada bir, 13’ü (%18,3) haftada birden fazla, 11’i (%15,5) ayda birden fazla, 7’si (%9,9) her gün ve 4’ü (%5,6) diğer cevabını verirken araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ünün (%5,6) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Bu durumda en çok tercih edilen uygulama yapma sıklığının (%22,5) ayda bir, en az tercih edilenin ise (%1,4) iki ayda bir olduğu söylenebilir. Katılımcılardan 4’ü diğer seçeneğini işaretleyerek uygulamalarını belli bir sıklıkta değil doğaçlama olarak uygun zamanlarda yaptıklarını belirten açıklamalarda bulunmuştur. Bu durumları örnekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir: “*Bu dönem ben yapmadım genel olarak yapıyorum. (Ö19)*”, “*Doğaçlama her etkinlikte vermeye çalışıyoruz. (Ö19)*”, “*Yeri geldikçe ele alıyorum. (Ö10)*”

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları yapma sıklıkları incelendiğinde, belli bir standardın olmadığı kendi programları ve inisiyatiflerinin uygulama sıklığını belirlediği görülmüştür.

3.2.2.3. Öğretmenlerin Uygulamalarında Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerine Yer Verme Durumları

Tablo 21. Öğretmenlerin Planlamalarında, Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerine Yer Verme Durumlarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	45	63,4
Hayır	24	33,8
Toplam	69	97,2
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 21’de görüldüğü üzere “Planlamalarınızda, etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik örneklerine yer veriyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin 45’i (%63,4) evet, 24’ü (% 33,8) hayır cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%63,4) sınıflarında değerler eğitimi planlamalarında, etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik örneklerine yer verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullanabilecekleri hazır etkinliklerin olduğu ve bu etkinliklerin değerler eğitimi içerdiğini düşündürmektedir.

3.2.2.4. Değerler Eğitimi Materyallerinin Mevcudiyeti

Tablo 22.Değerler Eğitimi Uygulamalarında Kullanılabilecek Materyalin Olup Olmadığıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	47	66,2
Hayır	24	33,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 22’e görüldüğü üzere “Değerler eğitimi uygulamaları için elinizde materyal var mı?” sorusuna öğretmenlerin 47’si (%66,2) evet, 24’ü (%33,8) hayır cevabını vermiştir.

Son yıllarda değerler eğitimi konusunda toplumda olumlu yönde bir farkındalık oluşmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının, çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ve yayınevlerinin bu konu üzerine eğilerek hem mevcut durumu ortaya koymaya çalışan tespit çalışmaları hem de uygulamaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması değerler eğitimi anlamında bir gelişme kaydedildiğinin göstergesidir. Aynı zamanda böyle bir eğitime niçin ihtiyaç duyulduğu, ne şekilde bir uygulama gerektiği, eğitim aşamaları, eğitici eğitimi ve elbette materyal ihtiyacı göz önünde bulundurularak hareket edilmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında soru yöneltilen 71 öğretmenin 47’si (%66,2) yani yarıdan fazlası değerler eğitimi ile ilgili materyallerinin bulunduğunu söylerken öğretmenlerin %33,8’i ise materyalleri olmadığını söylemiştir. Genel olarak bakıldığında %33,8’lik gibi azımsanamayacak bir oranın ellerinde materyal olmadığını belirtmesi önemli bir durumdur. Ogelman ve Sarıkaya’nın “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği” isimli 46 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin 6’sı yani %17,1’lik bir kesimi etkinlik, kitap ve program konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir.¹⁶

Bu durum değerler eğitimi ile ilgili materyallerin yetersiz olduğu veya öğretmenlerin mevcut materyallere ulaşmada sorun yaşadığını göstermektedir.

¹⁶ Ogelman, Sarıkaya, **a.g.m.**, s. 92.

3.2.2.5. Değerler Eğitimi Materyallerinin Yeterliliği

Tablo 23. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Kullanılabilecek Mevcut Materyallerin Yeterliliğiyle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	16	22,5
Hayır	53	74,6
Toplam	69	97,2
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 23'te görüldüğü üzere “Değerler eğitimi uygulamaları için elinizde bulunan materyaller yeterli mi?” sorusuna öğretmenlerin 16’si (%22,5) evet, 53’ü (%74,6) hayır cevabını vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Değerler eğitimi konusunda elinde materyal bulunmasa bile öğretmenlerin çoğu mevcut materyalleri yeterli görmemektedir. Bu durumun sebebi hakkında bazı fikirler yürütmek mümkündür. Konuya nasıl yaklaşılabileceğinin bilinmemesi, değer olarak adlandırdığımız kavramların soyut şeyler oluşu konunun materyallerde nasıl işleneceği hususunda bir soru(n) teşkil etmektedir. Örneğin Diyarbakır'da 11 öğretmenle yapılan görüşme neticesinde öğretmenler ellerinde değerler eğitimi üzerine materyal olsa da bu materyalleri yeterli görmediğini ve çoğunlukla değerleri işleyen hikâye kitaplarından da faydalandıklarını belirtmişlerdir.¹⁷ Değerler eğitimi ile ilgili materyallerin getirdiği bir başka sorun da aslında bu materyallerin niteliğidir. Öğretmenlerin uygun nitelikte materyalleri seçerek edinmeleri ve uygulamalarında kullanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin çoğunun konuyla ilgili materyal olduğu ama bunların yetersiz olduğu hakkındaki görüşleri materyalleri bireysel olarak değil kurumsal olarak edinilmesi gerekliliğine olan düşüncelerinden kaynaklanabilir. Bu

¹⁷ Yeliz Kaya, Rafet Günay, Hasan Aydın, “Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi ile İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi”, **Sakarya University Journal of Education**, C.6, No:1, 2016, s. 29.

durum uygun materyallerin kurumsal içerikte bir komisyon tarafından seçilip temin edilerek öğretmenlere verilmesinin daha işlevsel olacağını da düşündürmektedir.

Tablo 24.Öğretmenlerin Uygulamalarında En Çok Kullandıkları Materyallerle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Kitaplar	50	70,4
Çizgi Filmler	5	7,0
Oyuncaklar	1	1,4
Kuklalar	5	7,0
Diğer	8	11,3
Toplam	69	97,2
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 24'te görüldüğü üzere uygulamalarında en çok kullandıkları materyallerin dağılımına bakıldığında öğretmenlerin 50'si (%70,4) kitaplar, 5'i (%7,0) çizgi filmler, 1'i (%1,4) oyuncaklar, 5'i (%7,0) kuklalar ve 8'i (%11,3) diğer cevabını vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Uygulamalarınızda en çok hangi materyalleri kullanıyorsunuz sorusuna diğer seçeneğiyle cevap veren 8 kişi kostümler, görsel materyaller, bilgisayar ve hepsi seçeneklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kendilerine soru yönelttiğimiz 71 öğretmenin 50'sinin (%70,4) eğitim sürecinde kitapları kullandığını belirtmesi değerler eğitiminde kitapların yoğunlukla kullanılan bir materyal olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitiminde kitaplardan faydalanmasının birkaç nedeni olduğu düşünülebilir. İlk akla gelen, kitapların eğitimde vazgeçilmez unsurlar oldukları gibi değerler eğitiminde de önemli bir konumda yer alıyor olmasıdır. Resimli çocuk kitapları açısından düşünüldüğünde, çocuklar, resimli çocuk kitaplarındaki karakterleri, onların davranışlarını kendi yaşamlarına taşımakta, böylelikle birçok değeri kolaylıkla

benimseyebilmektedir.¹⁸ Ayrıca, günümüz çocuk edebiyatı ve kitap çeşitliliği düşünüldüğünde öğretmenlerin en kolay ve ucuz ulaşabilecekleri materyalin kitap olabileceği de akla gelmektedir. Bir diğer neden ise değerler eğitiminde sadece resimli çocuk kitaplarının değil, amaca uygun olarak hazırlanmış, çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyen, planlı etkinlikleri içeren ve çoğu zaman belli değerleri kazandırmak amacıyla hazırlanmış setlerin de kullanılıyor oluşudur.

Ayrıca ulusal ve evrensel birçok değerın benimsetilmesinde, çocuğun hayal dünyasının ve dili kullanma yeteneğinin gelişmesinde masalların önemli bir yeri vardır.¹⁹ Masallarda iyi-kötü, haklı-haksız, güzel-çirkin, alçakgönüllülük-kibir vb. zıt kavramların kahramanların yaşantılarını anlatma yoluyla verilmesi çocuğun değer algısını da olumlu yönde etkilemektedir. Dili kullanma yeteneği, hayal gücünü geliştirme, merak duygusunu tetikleme gibi pek çok işlevi olan masallarda zıtlıkları hikâyeler yoluyla öğrenip gerçek dünyayı tanımaya çalışan çocuğun karakterinin de yerleşmesi amaçlanır.²⁰ Yazılı kültürün daha etkin olduğu günümüzde masallar, işlevini bol görsel içerikli kitaplar olarak yerine getirmektedir. Tüm bu sebeplerin öğretmenlerin değerler eğitiminde materyal olarak kitapları daha çok tercih etmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

3.2.2.6. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Tercih Edilen Etkinlikler

Değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirirken öğretmenlerin en çok tercih ettikleri etkinlikler: Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirirken en çok tercih ettikleri etkinlikleri betimlemelerine yönelik yapılan farklı uygulamaların ve kullanılan farklı etkinliklerin öğrenilebilmesi amacıyla açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirirken drama, Türkçe dil, oyun, grup sohbeti, etkinlik kağıtları, kitap etkinlikleri, geziler, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gibi çeşitli

¹⁸ Rabia Dirican, Elif Dağlıoğlu, “6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikâye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi”, **Cumhuriyet International Journal of Education**, C.3 No:2, 2014, s. 45.

¹⁹ Halil Karatay, “Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yaz 2007, C.5, No:3, s. 470

²⁰ Masalların okul öncesi eğitimde etkisine dair detaylı bilgi için bkz.: Karatay, **a.g.m.**, 463-475. Okul öncesi kurumlarda çocuklarda beklenen davranışların edinimde resimli kitapların etkisine dair bir uygulama için bkz. Selay Uzman, Duyan Mağden, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2002, No:15, s. 193-212.

etkinlikleri tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumları örnekleyen öğretmen görüşleri de şu şekildedir: “*Drama, okuma yazma hazırlık çalışmaları, etkinlik kağıtlarıyla. (Ö49)*”, “*Hikâye kurgulayarak. (Ö33)*”, “*Sohbet ederek, etkinlik kitaplarıyla, gerektiğinde uyarılarda bulunup anlatarak (Ö62)*”, “*Sanat etkinlikleri ve geziler. (Ö63)*” Öğretmenlerin açıklamalarına göre değerler eğitimi uygulamalarında okul öncesinde yer alan etkinlik çeşitlerine yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin verdikleri örnekler değerler eğitiminde hangi yaklaşımlardan yararlanıldığına yönelik de fikir vermektedir. Öğretmenlerin açıklamalarından etkinlik temelli uygulamalara yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu etkinliklerde telkin, değer açıklama ve değer analizi yaklaşımlarına yer vermiş oldukları düşünülebilir.

3.2.2.7. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Daha Etkili Olduğu Düşünülen Etkinlikler

Tablo 25.Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarını Gerçekleştirirken Daha Başarılı Olduğunu Düşündükleri Etkinliklerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Türkçe Dil	27	38,0
Drama	35	49,3
Müzik	0	0
Oyun	1	1,4
Alan Gezisi	6	8,5
Okuma Yazma Eğitime	0	0
Hazırlık		
Sanat	2	2,8
Fen Doğa	0	0
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 25’te görüldüğü üzere “Sizce hangi etkinlikle değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirmek daha başarılı oluyor?” sorusuna öğretmenlerin 27’si (%38,0) Türkçe Dil, 35’i (%49,3) Drama, 6’sı (%8,5) Alan Gezisi, 2’si (%2,8) Sanat

cevabını verirken, Müzik, Okuma Yazma Eğitime Hazırlık ve Fen Doğa maddelerini işaretleyen olmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'sinin (%9,9) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Drama yönteminin yaşantılara dayalı olması, taklit oyunlarına benzemesi, deneyimlerin paylaşılması okul öncesi dönem çocukları için soyut sayılabilecek değerlerin eğitim yolu ile kazandırılmasını yüksek oranda olanaklı kıldığı²¹ düşünüldüğünde öğretmenlerin drama etkinliği ile gerçekleştirdikleri değerler eğitimi uygulamalarını başarılı bulmaları beklenen bir durumdur. Kaya, Günay ve Aydın'ın "Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi İle İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasının sonucunda da dramanın değerler eğitimi uygulamalarında başarılı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin değerler konusundaki farklılık düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test olarak değerlere ilişkin resimli kartlar testi uygulanmış, deney grubunda drama yöntemi ile değerler eğitimi dersleri verilirken kontrol grubunda böyle bir uygulama yapılmamıştır. Son test olarak tekrar değerlere ilişkin resimli kartlar testi ve 3 değer (saygı, nezaket, tutumluluk) için düzenlenmiş toplamda 13 maddelik aile davranış değerlendirme formu uygulanmıştır. Sonuç olarak deney grubu seçilen öğrencilerin davranışlarında %51'lik bir artış gözlemlenirken drama yönteminin uygulanmadığı kontrol grubunda ise değerlere ilişkin farkındalık seviyelerinde %21'lik bir artış olduğu görülmüştür.²² Bu durum öğretmenlerin drama etkinliği ile gerçekleştirilen değerler eğitimi başarılı buldukları sonucunu desteklemektedir.

²¹ Alev Önder, **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, İstanbul, Morpa, 2009, s. 220

²² Kaya, Günay, Aydın, **a.g.m.**, s. 33.

3.2.3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere göre değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

3.2.3.1. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerinde Davranış Değişikliği Oluşturma Durumu

Tablo 26. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerinde Davranış Değişikliği Oluşturma Durumuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	69	97,2
Hayır	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 26’da görüldüğü üzere “Değerler eğitimi uygulamalarınızın çocuklar üzerinde davranış değişikliği oluşturduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin 69’u (%97,2) evet cevabını verirken yalnızca 2’si (2,8) hayır cevabı vermiştir. Bu sonuç öğretmenlere göre uygulanan değerler eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Değerler eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Dereli İman’ın okul öncesi eğitimde yer alan çocuklara uygulanan aile katılımlı değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psiko sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı, “Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko Sosyal Gelişim, ve Sosyal Problem Çözme Becerisi”²³ adlı çalışmanın sonucuna göre, değerler eğitim programının yukarıda belirtilen alanlarda çocuklar

²³ Esra Dereli İman, “Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko Sosyal Gelişim, ve Sosyal Problem Çözme Becerisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.14, No:1, s. 249.

üzerinde olumlu etkisi olduğu, katılan çocukların programa katılmayan çocuklara göre sosyal beceri puanlarında anlamlı düzeyde farklılık yer aldığı tespit edilmiştir.

Öztürk Samur'un okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçladığı, “Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi”, adlı doktora tezinde de uygulanmış olan değerler eğitimi programının çocukların gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.²⁴

Buna göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerinde davranış değişikliği oluşturduğu yönündeki görüşlerinin bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

3.2.3.2. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocukların Gelişim

Alanlarına Etkisi

Tablo 27. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocukların Daha Çok Hangi Gelişim Alanında Davranış Değişikliği Oluşturduğuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Motor	2	2,8
Bilişsel	4	5,6
Dil	3	4,2
Sosyal-Duygusal	59	83,1
Öz bakım	2	2,8
Cevap Yok	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 27’de görüldüğü üzere “Değerler eğitimi uygulamalarının çocukların daha çok hangi gelişim alanında davranış değişikliği oluşturduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin 2’si (%2,8) motor, 4’ü (%5,6) bilişsel, 3’ü (%4,2) dil, 59’u

²⁴ Ayşe Öztürk Samur, “Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya, 2011

(83,1) Sosyal-Duygusal, 2'si (2,8) öz bakım cevabını vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 1'inin (%1,4) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Değerler eğitimi kavramının moral ahlaki kişilik gelişimi ve sosyal duygusal gelişimle iç içe olduğu²⁵ durumundan hareketle değerler eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen uygulamaların çocukların özellikle sosyal duygusal gelişim alanında davranış değişikliği oluşturması beklenen olumlu bir durumdur. Ayrıca okul öncesi eğitim programının özellikle sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanım göstergelerinde değerlerin vurgulanmış olması öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal gelişim alanında davranış değişikliği gözlemliyor olmaları bulgusunu desteklemektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmının motor, bilişsel, dil ve öz bakım alanlarında davranış değişiklikleri gözlemlediklerini ifade etmiş olmaları gelişim tüm alanlarıyla bir bütündür²⁶ gelişim ilkesiyle açıklanabilir. Gelişimin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda bir bütün olarak ilerleyerek, bir alandaki gelişimin diğer alanlardaki gelişimi de etkilediğinden yola çıkarak öğretmenlerin çocukların diğer gelişim alanlarında değişiklik gözlemlediği söylenebilir.

Araştırmada değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerinde davranış değişikliği oluşturduğunu söyleyen 69 öğretmenden 56'sı (%81,2) çocuklarda nezaket kuralları, sorumluluk, paylaşma yardımlaşma, kendine güven, arkadaşlık ilişkileri, affetme, yalan söylememe, empati gibi çeşitli durumlarda olumlu değişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini çevreye nazik davranma şeklinde gözlemlediğini bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Arkadaşlarına çevresine ve yaşam alanının içinde bulunan tüm canlılara çok daha olumlu ve insancıl yaklaşımlarda bulunduğu anlara tanık olarak. (Ö34)”, “Arkadaşları ile ilişkilerinde paylaşımcı ve saygılı olmaları, büyüklerin sözünü dinleme gibi kalıcı davranış değişiklikleri olduğunu gözlemledim”. (Ö51)*

Değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini empati yapmaları olduğunu bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Empati yapmak hoşgörü saygı gibi kavramlarda çocuklarda farkındalık oluştu. (Ö69)”,*

²⁵ Gülden Uyanık Balat, Asude Balaban Dağal, **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri**, 3.bs. , Ankara, Kök Yayınları, 2011, s. 12.

²⁶ Pınar San Bayhan, İsmihan Artan, **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, İstanbul, Morpa, 2009, s. 14

Yardımlaşma paylaşma iş birliği yapma empati kurma becerilerinin geliştiğini saygı ve sevgiye verdikleri değerin arttığını gözlemledim.” (Ö18)

Değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini öğrencilerin bazı değerleri yaşadıklarını gözlemlediğini bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Hoşgörü, sevgi, sabır, duyarlılık, gibi kazanımları tüm çevrelerine gösterdiklerini gözlemliyorum”*. *“Çocuk günlük olaylarda karşılaştıkları durumlara sevgi merhamet saygı göstererek olumlu davranıyor.” (Ö71)*, *“Yalan söylemeyen, iç denetimini kendileri yapabilen çocuklar olduğunu gözlemledim.” (Ö9)* Öğretmenlerin açıklamalarından hareketle değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerinde gözlemlenebilen davranış değişiklikleri oluşturduğu görülmektedir.

3.2.3.3. Kazandırılması Gereken Değerlerin Öncelik Sırası

Tablo 28. Değerler Eğitiminde Okul Öncesi Grubunda Hangi Değerin Öncelikli Olarak Kazandırılması Gerektiği İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

1.Sırada Seçilen Değerler	Frekans	2.Sırada Seçilen Değerler	Frekans	3.Sırada Seçilen Değerler	Frekans
Sevgi	14	Saygı	11	Sorumluluk	6
Saygı	10	Sorumluluk	9	Saygı	5
Sevgi Saygı	7	Dürüstlük	6	Hoşgörü	5
Sorumluluk	6	Yardımlaşma	5	Sevgi	5
Paylaşma	4	Hoşgörü	4	Yardımlaşma	5
Yardımlaşma	3	Sevgi	3	Paylaşma	4
Özgüven	3	Adalet	3	Dürüstlük	3
Karakter Eğitimi	2	Ahlak Eğitimi	2	Sabır	2
Vatan Bayrak	1	Doğruluk	2	Cesaret	2
Öz bakım	1	Motor	1	Din Eğitimi	2
Ahlak	1	Merhamet	1	Sevgi Saygı	1
Kuralları					
Ben Değerli Ve Özelim	1	Mutluluk	1	Çevre Bilinci	1
Hoşgörü	1	Nezaket	1	Sosyal Duygusal	1
Farklılıkları	1	Kurallara Uyma	1	Adalet	1
Kabullenme		İş birliği	1	Arkadaş İlişkileri	1
Merhamet	1	Paylaşım			
Nezaket	1	Bilişsel	1	Çalışkanlık	1
Sosyal	1	Dürüstlük ve	1	Konuşma Ve	1
Duygusal		Vefa		Dinleme Adabı	
Temizlik	1	Empati	1	İş birliği	1
Düzen					
		Özgüven	1	Öz bakım	1
		Paylaşma	1	Özdenetim	1
		Sevgi Saygı	1	Empati	1
		Sosyal Çevre İle İlişkiler	1	Doğruluk	1
				Özgüven	1
				Sosyal İletişim	1
				Becerisi	
				Toplumsal	1
				Kurallara Uyma	
				Bilinci	
				Vatan Sevgisi	1
				Vefa	1
				Yurt ve Bayrak	1
				Sevgisi	
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>Toplam</i>	<i>71</i>

Tablo 28’de görüldüğü üzere “Değerler eğitiminde okul öncesi grubunda hangi değer öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna birinci sıraya yazılan cevapların 14’ü (%19,7) sevgi, 10’u (%14,1) saygı, 7’si (%9,9) sevgi saygı, 6’sı (%8,5) sorumluluk, 4’ü (%5,6) paylaşma, 3’ü (%4,2) yardımlaşma, 3’ü (%4,2) özgüven, 2’si (%2,8) karakter eğitimi, 1’i (%1,) ahlak kuralları, 1’i (%1,4) ben değerli ve özelim, 1’i (%1,4) farklılıkları kabullenme, 1’i (%1,4) hoşgörü, 1’i (%1,4) merhamet, 1’i (%1,4) nezaket, 1’i (%1,4) öz bakım, 1’i (%1,4) sosyal duygusal, 1’i (%1,4) temizlik düzen ve 1’i (%1,4) vatan bayrak olduğu görülmüştür. Kazandırılması gereken değerlerin öncelik sırasında sevgi değerinin önde olması sevgi değerinin mahiyeti gereği önemli bulunmuş olabileceğini düşündürmektedir. Şefkat, dostluk, paylaşma, hoşgörü, hayırseverlik, merhamet, iyilik değerlerinin sevgi değerinin alt değerleri²⁷ olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin sevgi değerine öncelik vermesinin anlamlı olduğu görülebilir.

Öğretmenlerin kazandırılması gerekliliğini düşündükleri değerler incelendiğinde aslında aynı ve benzer değerler olduğu görülmektedir. Öncelik sıralamasında oluşan farklılığa bakıldığında ise öğretmenlerin kendi öğrencileri, çalıştıkları kurum ve ailelerin içinde bulunduğu sosyo ekonomik durum gibi faktörlerin değerlerin öncelik sırasını belirlediği düşünülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde göze çarpan bir diğer durum ise öğretmenlerin kazandırılması gerektiğini düşündükleri değerler içerisinde “ahlak kuralları, bilişsel, motor, sosyal duygusal, öz bakım, din eğitimi, karakter eğitimi” gibi aslında değer olarak tanımlanamayacak ifadelerin de yer aldığıdır. Bu ifadeler azınlıkta olmuş olsa da öğretmenlerin değerleri tanımlamada yaşadıkları karmaşayı göstermektedir. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen grubunun meslekte geçirdikleri süre incelendiğinde % 46,5’inin 1-5, % 43,8’inin 6-10 yıl arası çalışma deneyimine sahip olduğu görülmüştür. Değerler eğitiminin Milli Eğitim bünyesinde bir proje olarak uygulanmasının başlangıcının 2010 yılı olduğu düşünüldüğünde örneklem grubundaki öğretmenlerin değerler eğitimi ile karşılaşan ilk grup olduğu görülmektedir. Tablodaki bu durumda öğretmenlerin çoğunun yüksek öğretim

²⁷ Sevgi’nin Alt Değerleri, <http://www.insanidegerleregitiimi.com/sayfakat.php?degerID=4>, (Çevrimiçi), 12 Ağustos 2018

sürecinde değerler eğitimi ile ilgili ders ve hizmet içi eğitim almamış olmalarının etkili olduğu düşünülmekte aynı zamanda tablo değerler ile ilgili bir karmaşanın olduğunu göstermektedir.

3.2.4. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusundaki Öz Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

3.2.4.1. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle Kişisel Olarak İlgilenme Durumları

Tablo 29. Öğretmenlerin Değerler Eğitimiyle Kişisel Olarak İlgilenme Durumlarını Gösterir Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	48	67,6
Hayır	17	23,9
Toplam	65	91,5
Cevap yok	6	8,5
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 29’da görüldüğü üzere “Değerler eğitimiyle kişisel olarak ilgileniyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin 48’i (%67,6) evet, 17’si (%23,9) hayır cevabını vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sının (%8,5) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Değerler eğitimi ile kişisel olarak ilgilendiğini belirten 48 öğretmenden 41’i (%85,4) değerler eğitimi ile ilgili kişisel anlamda neler yaptıklarına dair açıklamada bulunmuştur. Öğretmenlerin değerler eğitimiyle kişisel olarak ilgilenme mahiyetlerinin araştırma inceleme yapma, kitap okuma, rol model olmaya çalışma şeklinde çeşitlendiği görülebilir. Değerler eğitimi ile kişisel olarak ilgilenme durumunu yayın takibi yaptığını belirterek açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Belirlenen konular hakkında araştırmalar yapıyorum. Yapılmış olan araştırmaları inceliyorum ve farklı neler yapabilirim konusu hakkında düşünüyorum.” (Ö34), “İnternet üzerinden araştırma yaparak uygulamaya çalışıyorum.” (Ö10)

Değerler eğitimi ile kişisel olarak ilgilenme durumunu kitap okumayla açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “*Buna yönelik kitaplar okuyorum. Toplumsal sorunları göz önünde bulundurarak çalışmalarda bulunuyorum.*” (Ö58)

Değerler eğitimi ile kişisel olarak ilgilenme durumunu rol model olmaya çalışma olarak açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “*Öncelikle model olmaya özen gösteriyorum. Bir şeyi sadece anlatmak çocuklarda kalıcı iz bırakmaz.*” (Ö20), “*İyi tarafımı ortaya çıkarmayı amaçlıyorum.*” (Ö70) Öğretmenlerin kişisel olarak değerler eğitimi ile ilgilenme durumlarına getirdikleri açıklamalar incelendiğinde, kişisel ilgilerinin çeşitlilik içerdiği görülmektedir.

3.2.3.2. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarıyla İlgili Öz Yeterlilikleri

Tablo 30. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Öz Yeterlilikleriyle İlgili Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Yeterliyim	32	45,1
Yetersizim	37	52,1
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 30’da görüldüğü üzere “Değerler eğitimi uygulamaları hakkında kendinizi nasıl buluyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin 32’si (%45,1) yeterliyim derken 37’si (%52,1) yetersizim demektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,1) kendisini değerler eğitimi uygulamaları hakkında yetersiz bulmaktadır.

Kendini yeterli bulan 32 kişiden 21’i (%65,6) yeterli olma durumunu çaba, olumlu sonuçları gözlemleme, tecrübe, eğitim, gibi çeşitli gerekçelerle açıklamıştır. Bu durumları örnekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir: Kendini yeterli bulma durumunu çaba harcadığını belirterek gerekçelendiren öğretmen görüşlerinden bazıları

şu şekildedir: “Çoğu zaman yeterli olduğumu düşünüyorum. Çünkü konular hakkında araştırmalar yapıp üzerinde fazlaca düşünüyorum. Ama her zaman daha iyi olmaya çalışıyorum.” (Ö34), “İmkanlar dâhilinde yapabildiğim her şeyi yapmaya çalışıyorum.” (Ö50)

Kendini yeterli bulma durumunu uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisini gözlemleme durumuyla gerekçelendiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “İşlediğim değerlerin sonuçların çocuklar üzerinde görüyorum.” (Ö29), “Çocukların anlayabileceği düzeyde vereceğim kavramları onlara verebiliyorum.” (Ö6)

Kendini yeterli bulma durumunu tecrübe kazandığı gerekçesiyle açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Edindiğim tecrübelerle çocuklara hangi yöntem ve teknik kullanarak bu etkinliği kolay verebiliyor olduğunu bildiğimi düşündüğümünden yeterli olduğumu düşünüyorum.” (Ö54)

Bu konuda aldığı eğitim sebebiyle kendini yeterli bulduğunu açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bu konularla ilgili gerekli eğitimi aldım.” (Ö62)

Kendini yetersiz bulan 37 kişiden 30’u (%81,1) yetersiz olma nedenlerini konuyla ilgili eğitim almamış olma, konunun soyut içerikli olması, seminerlerin ücretli öğretmenleri kapsamaması ve materyal, planlama gibi eksiklikler şeklinde farklı gerekçelerle açıklamışlardır. Kendini yetersiz bulma durumunu konuyla ilgili eğitim almadığıyla gerekçelendiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Fazla bir eğitim almadığımdan ancak bildiklerimle idare ediyorum. Geliştirmem gerekir.” (Ö71), “Çalışmaların daha kalıcı olmasını sağlayacak yöntemleri bilmiyorum.” (Ö25)

Kendini yetersiz bulma durumunu değerlerin soyut içerikli olmasıyla ilişkilendiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Değerler eğitimi konuları soyut içerikli olduğu için çocuklara anlatmak daha zor olmaktadır. Bununla ilgili gerekli materyal yönünden yetersizim.” (Ö55)

Kendini yetersiz bulma durumunu materyal, planlama gibi eksikliklerle ilişkilendiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Sınıftaki materyaller yetersiz, planlarda daha fazla etkinlikler yer almalı.” (Ö28), “Destekleyici materyal ve iş birliği az.” (Ö36), “Bazen çözüm üretemediğim durumlar oluyor.” (Ö64)

Kendini yetersiz bulma durumunu seminerlere katılamama durumuyla ilişkilendiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “*Seminerler ücretli öğretmenleri kapsamıyor. (Ö59)*” Bu açıklamalara göre kendini yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin yetersizlik nedenlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin yaş, çalışma yılı, eğitim durumu, değerler eğitimi ile ilgili profesyonel eğitim alma durumlarının öz yeterliliklerini değerlendirmelerinde etkili olduğu düşünüldüğünden değişkenler arasındaki dağılımı gösterir çapraz tablolar aşağıda sunulmuştur.



Tablo 31.Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Öz Yeterliliklerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş		Kendini Değerlendirme		
		Yeterli	Yetersiz	Toplam
20-25	Sayı	5	2	7
	Yaş Grubu İçerisinde %	71,4%	28,6%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	15,6%	5,6%	10,3%
	Toplam %	7,4%	2,9%	10,3%
26-30	Sayı	14	19	33
	Yaş Grubu İçerisinde %	42,4%	57,6%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	43,8%	52,8%	48,5%
	Toplam %	20,6%	27,9%	48,5%
31-35	Sayı	3	11	14
	Yaş Grubu İçerisinde %	21,4%	78,6%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	9,4%	30,6%	20,6%
	Toplam %	4,4%	16,2%	20,6%
36 ve Üstü	Sayı	10	4	14
	Yaş Grubu İçerisinde %	71,4%	28,6%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	31,3%	11,1%	20,6%
	Toplam %	14,7%	5,9%	20,6%
Toplam	Sayı	32	36	68
	Yaş Grubu İçerisinde %	47,1%	52,9%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	47,1%	52,9%	100,0%

Tablo 31 incelendiğinde değerler eğitimi uygulamalarında kendini yeterli olarak değerlendirenlerin %15,6'sının 20-25 yaş grubunda, %43,8'inin 26-30 yaş grubunda, %9,4'ünün 31-35 yaş grubunda, %31,3'ünün ise 36 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmüştür. Buna göre kendini yeterli olarak değerlendiren öğretmenlerin en

fazla bulunduğu yaş grubunun 26-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Bu sonuçta 26-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin sayıca diğer gruplardan fazla olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 32.Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Öz Yeterliliklerinin Ön Lisans / Lisans Sürecinde Ders Alma Değişkenine Göre Dağılımı

Ders Aldı mı?		<u>Kendini Değerlendirme</u>		
		Yeterli	Yetersiz	Toplam
Evet	Sayı	9	14	23
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	39,1%	60,9%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	29,0%	37,8%	33,8%
	Toplam %	13,2%	20,6%	33,8%
Hayır	Sayı	22	23	45
	Ders Aldı mı? İçerisinde %?	48,9%	51,1%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	71,0%	62,2%	66,2%
	Toplam %	32,4%	33,8%	66,2%
Toplam	Sayı	31	37	68
	Ders Aldı mı? İçerisinde %?	45,6%	54,4%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	45,6%	54,4%	100,0%

Tablo 32’de Değerler Eğitimi ile ilgili ön lisans/lisans sürecinde ders alanların kendini bu alanda yeterli görüp görmediğini anlamak için yapılan çapraz tabloya ilişkin veriler sunulmuştur. Bu sonuçlara göre değerler eğitimi ile ilgili kendini yeterli olarak değerlendiren öğretmenlerden %29,0’ının ders aldığı, %71,0’ının ise ders almadığı görülmüştür. Tablo detaylı olarak incelendiğinde şu sonuçlara da ulaşılmaktadır. Değerler eğitimiyle ilgili ders alan 23 kişiden 9’u (%39,1) kendini yeterli görürken 14’ü (%60,9) kendini yetersiz görmektedir. Değerler eğitimiyle ilgili ders almayan 45 kişiden 22’si (%48,9) kendini yeterli görürken 23’ü (%51,1) kendini yetersiz görmektedir. Değerler eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerden kendini yetersiz bulanların olması, aynı zamanda ders almayan öğretmenlerden kendini yeterli

bulanların da fazla olduğu görülmüştür. Bu durumda nelerin etkili olabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin yeterlilik değerlendirmelerinde ders alma dışında, kişisel ilgi, tecrübe, gibi faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ön lisans ve lisans sürecinde alınan derslerin içeriğinin de bu tanımda etkisi olabileceği akla gelmektedir. Yani ders alan öğretmenler için dersin yeterli bulunmadığı lakin değerler eğitimi anlamında farkındalık oluşturduğu düşünülebilir.

Tablo 33.Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Öz Yeterlilik Tanımlarının Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Aldı mı?		Kendini Değerlendirme		
		Yeterli	Yetersiz	Toplam
Evet	Sayı	2	2	4
	Hizmet İçi Eğitim Aldı mı? İçerisinde %	50,0%	50,0%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	6,3%	5,4%	5,8%
	Toplam %	2,9%	2,9%	5,8%
Hayır	Sayı	30	35	65
	Hizmet İçi Eğitim Aldı mı? İçerisinde %	46,2%	53,8%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	93,7%	94,6%	94,2%
	Toplam %	43,5%	50,7%	94,2%
Toplam	Sayı	32	37	69
	Hizmet İçi Eğitim Aldı mı? İçerisinde %	46,4%	53,6%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	46,4%	53,6%	100,0%

Tablo 33'te öğretmenlerin değerler eğitimi ile yeterlilik tanımlarının hizmet içi eğitim değişkenine göre dağılımı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca %6.3'ünün hizmet içi eğitim aldığı, %93,7'sinin ise almadığı

görülmüştür. Hizmet içi eğitim almış olan 4 öğretmenden 2'si (%50) değerler eğitimi uygulamalarında kendini yeterli bulduğunu, 2'si ise (%50) yetersiz bulduğunu söylemiştir. Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olan 65 öğretmenin ise 30'u (%46,2) kendini yeterli bulduğunu söylerken, 35'i (53,8) yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Bu verilere göre, hizmet içi eğitim alan öğretmenler sayıca az olsa da hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerden konuyla ilgili kendini yeterli ve yetersiz olarak tanımlayan öğretmen oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgu değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimin öğretmenlerin konuyla ilgili öz yeterliliklerini arttırmada tek başına etkili olmadığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının ve çalışma yıllarının öz yeterlilik tanımlarına etkisi olduğu düşünüldüğünden aşağıda dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 34.Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu		Kendini Değerlendirme		
		Yeterli	Yetersiz	Toplam
Lise / Ön Lisans	Sayı	10	2	12
	Eğitim Durumu İçerisinde %	83,3%	16,7%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	31,2%	5,4%	17,4%
	Toplam %	11,6%	2,9%	14,5%
Lisans	Sayı	22	35	57
	Eğitim Durumu İçerisinde %	38,6%	61,4%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	68,8%	94,6%	82,6%
	Toplam %	31,9%	50,7%	82,6%
Toplam	Sayı	32	37	69
	Eğitim Durumu İçerisinde %	46,4%	53,6%	100,0%
	Kendini Değerlendirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	46,4%	53,6%	100,0%

Değerler eğitimi uygulamalarında kendini yeterli olarak değerlendiren öğretmenlerin %68,8'inin lisans mezunu olduğu, %31,2'sinin lise/ön lisans mezunu olduğu görülmüştür. Bu sonuçta öğretmenlerin büyük oranının (%82,6) lisans mezunu olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değerler eğitimi uygulamalarındaki öz yeterlilik değerlendirmelerinin dağılımına bakıldığında lise/ön lisans mezunu öğretmenlerin 12'sinden 10'unun yani %83,3'ünün kendini yeterli bulduğu görülürken, 2'si yani %16,7'sinin kendini yetersiz bulduğu görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenlere bakıldığında 22'sinin yani %38,6'sının kendini yeterli bulduğu 35'inin yani %61,4'ünün ise kendini yetersiz bulduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili öz yeterliliklerinin artacağı beklentisinin aksine, eğitim durumu arttıkça öz yeterlilik

tanımlarının düştüğü görülmüştür. Eğitim durumunun artmasına rağmen öz yeterlilik değerlendirmelerinin düşmesi sebepleri üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Bu sonuçta lisans mezunu olan öğretmenlerin değerler eğitimi farkındalıklarının diğer gruba göre daha yüksek olduğu bu sebeple kendilerini değerler eğitimi ile ilgili yeterli görmedikleri düşüncesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 35.Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerinin Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

Çalışma Yılı		Kendini Değerlendirme		
		Yeterli	Yetersiz	Toplam
1-5	Sayı	14	18	32
	Çalışma Yılı İçerisinde %	43,8%	56,3%	100,0%
	Toplam %	20,6%	26,5%	47,1%
6-10	Sayı	12	18	30
	Çalışma Yılı İçerisinde %	40,0%	60,0%	100,0%
	Toplam %	17,6%	26,5%	44,1%
11 ve Üstü	Sayı	5	1	6
	Çalışma Yılı İçerisinde %	83,3%	16,7%	100,0%
	Toplam %	7,4%	1,5%	8,8%
Toplam	Sayı	31	37	68
	Çalışma Yılı İçerisinde %	45,6%	54,4%	100,0%
	Toplam %	45,6%	54,4%	100,0%

Öğretmenlerin çalışma yılı ve kendini yeterli bulma ilişkisi incelendiğinde, 1-5 yıl arası çalışma yılına sahip olanların %56,3'ünün, değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili kendini yetersiz bulduğu, %43,8'inin yeterli bulduğu görülmüştür. 6-10 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin ise %60'ının kendini yetersiz bulduğu, %40'ının yeterli bulduğu görülmüştür. Çalışma yılı 11 ve üstü yıl arasında değişen öğretmenlerin ise %16,7'sinin kendini yetersiz bulduğu, %83,3'ünün yeterli bulduğu görülmüştür. Bu dağılıma göre çalışma hayatında 11. yılını dolduran öğretmenler içinde değerler eğitimi uygulamalarında kendini yeterli bulduğunu bildiren öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu söylenebilir. Meslekte geçirilen yılların tecrübe kazanımında önemli olduğu düşünüldüğünde 11 ve üstü çalışma yılına sahip

öğretmenlerin uygulamalar konusunda daha deneyimli olmalarının yeterlilik değerlendirmelerinde olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir.

3.2.4.3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duydukları Alanlar

Tablo 36. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duydukları Alanlarla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Materyal Geliştirme	36	50,7
Etkinlik Planlama	7	9,9
Aile Katılımı	4	5,6
Diğer	4	5,6
Hepsi	2	2,8
Cevap yok	18	25,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 36’da “Değerler eğitimi uygulamaları hakkında kendinizi yetersiz buluyorsanız, hangi alanda/alanlarda desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna %50,7 oranında Materyal Geliştirme, %9,9 oranında Etkinlik planlama, %5,6 oranında Aile Katılımı, %2,8 oranında da hepsi cevabı verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu, özellikle konu ile ilgili materyal geliştirme boyutunda problem yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

3.2.5. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi açısından nasıl bulduklarına yönelik elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır. Okul öncesi eğitim programının kazanım göstergeler, etkinlik havuzu ve aile destek eğitim rehberi içeriğinin değerler eğitimi boyutunda öğretmenler tarafından nasıl bulunduğu ile ilgili bulgular yer almaktadır.

3.2.5.1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Değerler Eğitimi Açısından Yeterli Bulma Durumları

Tablo 37. Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Yeterli	5	7,0
Yetersiz	11	15,5
Geliştirilmesi Gerekir	53	74,6
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 37’de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi açısından öğretmenlerin 5’i (%7) yeterli görürken 11’i (%15,5) yetersiz görmektedir. Buna karşın öğretmenlerin 53’ü (%74,6) programın geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun programı değerler eğitimi anlamında yetersiz ve geliştirilebilir olarak nitelendirmiş olmaları öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim programının tam olarak değerler eğitimi karşılayamadığı sonucuna götürmektedir. Okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınmadığı, fakat kazanım ve göstergelerde bütüncül şekilde vurgulandığı²⁸ ifadesinden hareketle programda değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak alınmamış olmasının öğretmenlerin programı değerler eğitimi açısından geliştirilebilir görmesine sebep olduğu söylenebilir.

²⁸ Bkz.: Programın Temel Özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s. 14 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooporam.pdf>, 15 Aralık 2017

3.2.5.2. Öğretmenlerin Kazanım Göstergelerini Yeterli Bulma Durumları

Tablo 38. Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergelerinin Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Yeterli	7	9,9
Yetersiz	9	12,7
Geliştirilmesi Gerekir	54	76,1
Cevap yok	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 38’de görüldüğü üzere Okul öncesi eğitim programının Kazanım ve Göstergelerini öğretmenlerin 7’si (%9,9) yeterli görürken 9’u (%12,9) yetersiz görmektedir. Buna karşın öğretmenlerin 54’ü (%76,1) kazanım ve göstergelerin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 1’inin (%1,4) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin %76,1’inin kazanım göstergeleri geliştirilebilir olarak nitelendirmesi düşündürücü bir sonuçtur. Bu bulgu öğretmenlerin çoğunun kazanım göstergeleri değerler eğitimi açısından eksik bulduklarını işaret etmektedir. Bu sonuçta, kazanım göstergelerde değerlerin ayrı bir alan olarak ele alınmamış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

3.2.5.3. Öğretmenlerin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberini (OBADER) Yeterli Bulma Durumları

Tablo 39. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programının Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Yeterli	11	15,5
Yetersiz	9	12,7
Geliştirilmesi Gerekir	49	69,0
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 39’da görüldüğü üzere MEB okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programını öğretmenlerin 11’i (%15,5) yeterli 9’u (%12,7) yetersiz cevabını vermiştir. Buna karşın öğretmenlerin 49’u (%69,0) geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin bütünleştirilmiş aile destek programını değerler eğitimi açısından yetersiz ve geliştirilebilir olarak nitelendiriyor olmaları, aile destek programını değerler eğitimi anlamında yeterli düzeyde bulmadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum aile destek eğitim programının değerler eğitimi içeriğinde revize edilmesi gerekliliğini de desteklemektedir.

3.2.5.4. Öğretmenlerin Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerini Yeterli Bulma Durumları

Tablo 40. Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla MEB Tarafından Hazırlanmış Olan Etkinlik Örneklerinin Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Yeterli	10	14,1
Yetersiz	9	12,7
Geliştirilmesi Gerekir	46	64,8
Cevap yok	6	8,5
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 40'ta görüldüğü üzere etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik örneklerini öğretmenlerin 10'u (%14,1) yeterli 9'u (%12,7) yetersiz bulduğu cevabını vermiştir. Buna karşın öğretmenlerin 46'sı (%64,8) etkinlik havuzunun değerler eğitimi anlamında geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sının (%8,5) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik örneklerini değerler eğitimi anlamında yetersiz ve geliştirilebilir olarak nitelendirmiş olmaları, etkinlik örneklerinin değerler eğitimi açısından nitelikli olmadığı sonucunu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin mevcut okul öncesi eğitim programını kazanım göstergeleri, aile destek eğitim rehberi ve etkinlik havuzu boyutlarında geliştirilebilir olarak tanımlamaları genel anlamda okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi boyutunda yeterli düzeyde görülmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin programda değerler eğitimini açıkça görme ihtiyacı hissettikleri de düşünülebilir. Çünkü okul öncesi eğitim programı incelendiğinde motor, dil, sosyal duygusal, bilişsel ve öz bakım alanlarında kazanım göstergeler bulunduğu fakat değerlerin bu gelişim alanları gibi ayrıca bir alan olarak ele alınmadığı, mevcut alanlardaki kazanım göstergelerde vurgulandığı görülmektedir. Elde edilen bulguya

göre öğretmenlerin programda değerler eğitimini daha net olarak görmek istedikleri bu sebeple de programı değerler eğitimi açısından yetersiz veya geliştirilebilir olarak nitelendirdikleri düşünülmektedir.

Programın değerler eğitimi anlamında geliştirilmesi gerektiği görüşü Yazar ve Erkuş'un Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi²⁹ adlı araştırmasında, elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Yazar ve Erkuş'un okul öncesinde verilen değerler eğitimini ne ölçüde yeterli buluyorsunuz sorusuna, 72 okul öncesi öğretmeninden 45'inin (%62,5) yetersiz bulduğunu; yetersiz bulanlardan 12'sinin etkinlikler açısından, 13'ünün uygulamalar açısından, 6'sının hikâyeler açısından, 7'sinin kaynak kitaplar açısından, 4'ünün amaç kazanımlar açısından, 1'inin oyunlar açısından yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, 13 öğretmen programda ayrıntılı verildiğini düşünmediğini söylemiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin genel olarak okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi anlamında yetersiz bulduğu, bu durumun da araştırmamızdaki okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi anlamında geliştirilmesi gerektiği sonucunu desteklemiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi bölümünde ele alındığı üzere okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergeleri, aile katılımı destek eğitim rehberi ve etkinlik örnekleri incelendiğinde doğrudan içerdiği bazı değerler olduğu görülmüştür. Bu sebepten bir bütün olarak; kazanım göstergeler, etkinlik örnekleri, aile destek eğitim rehberi dahil olmak üzere okul öncesi eğitim programının tam anlamıyla, kapsamlı olarak değerler eğitimini içermediği söylenebilir.

²⁹ Taha Yazar, Süreyya Akkuş, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi," **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.20, 2013, s. 211.

3.2.5.5. Öğretmenlere Göre Okul Öncesi Eğitim Programı Haricinde Değerler Eğitimi Programının Gerekliliği

Tablo 41.Okul Öncesi Eğitim Programı Haricinde Değerler Eğitimi Programı Uygulanması Gerekliliği Hakkında Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	41	57,7
Hayır	27	38,0
Cevap yok	3	4,2
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 41’de görüldüğü üzere “Okul öncesi çocukları için okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programı uygulanmalı mıdır?” sorusuna öğretmenlerin 41’i (%57,7) evet, 27’si (%38) hayır cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ünün (%4,2) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi çocukları için okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programı uygulanması görüşünde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunun okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi anlamında geliştirilebilir³⁰ nitelikte tanımlamaları değerler eğitimi konusunda ayrıca bir program uygulanması yönündeki düşünceleriyle de paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programının gerekliğine ilişkin düşüncelerinin nedenleri, okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi anlamındaki eksikliklerini ve uygulama sürecindeki problemleri de tanımlamasından ötürü önem arz etmektedir.

Okul öncesi eğitim programı haricinde değerler eğitimi programı uygulanması gerektiğini düşünen 41 kişiden (%57,7) 34’ü (82,9) neden uygulanması gerektiğiyle ilgili görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşler arasında; öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi anlamında yetersiz buldukları, okul öncesi dönemin öğrenme ve gelişim açısından kritik olduğu, okul öncesi eğitim programının

³⁰ Bkz.: Tablo 32, s. 101.

değerler eğitimi içeriğinin yetersiz olduğu, ailelerin de dâhil edilmesi gereken ayrı bir program olması, uygulanabilirlikteki kolaylık gibi farklı gerekçeler bulunmaktadır. Ayrıca bir değerler eğitimi programı uygulama gerekliliğini okul öncesi dönemde değerler eğitiminin kritik olduğu ile gerekçelendiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Ağaç yaşken eğilir. Çocuklara küçükken bu programların uygulanması toplum sağlığı açısından olumlu olacaktır.”* (Ö9)

Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi anlamında yetersiz olduğu gerekçesiyle ayrı program uygulanması gerektiğini düşünen öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir: *“Daha dolu programlar kullanılmalı”, “Daha kapsamlı ve planlı olmasını istiyorum.”* (Ö30), *“Okul öncesi çocuklarından beklenecek ahlaki ve sosyal değerleri içeren uygulama örnekleriyle donatılmış bir program olabilir.”* (Ö29)

Aile boyutunun programa dâhil edilmesi gerektiği gerekçesiyle ayrı bir program uygulanması gerektiğini ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Okulda verilenlerin aile ve sosyal hayatta devam ettirilmesi daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağından evde de uygulanmalı.”* (Ö54), *“Velilere de ailede değerler eğitimine örnek teşkil edici çalışmalar olmalı.”* (Ö39) Ayrıca bir programın uygulamada kolaylık sağlayacağı gerekçesiyle açıklama yapan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Ayrı bir program olursa daha kolay uygulanır.”* (Ö65)

“Okul öncesi eğitim programı haricinde ayrı bir değerler eğitimi programı uygulanmalı mıdır?” sorusuna hayır diyen 27 kişiden 15’i hayır deme gerekçesine açıklama getirmiştir. Öğretmenler hayır deme nedenlerini; zaman yetersizliği, okul öncesi eğitim programı geliştirildiğinde ayrıca bir programa ihtiyaç kalmayacağı, farklı bir programın nitelikli olarak uygulanamayacağı gibi gerekçelerle açıklamışlardır.

Ayrı bir programın uygulanmama nedenini zaman yetersizliği gerekçesiyle açıklayan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Programa dâhil edilmeli. Program oldukça yoğun. Ayrı bir değerler eğitimi programı uygulamak zaman sıkıntısı yaşatır.”* (Ö22) Okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi sonucunda ayrıca bir programa ihtiyaç kalmayacağını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Program geliştirilirse fazladan bir plana gerek*

kalmaz.” (Ö26), “Programın geliştirilmesi yeterli olacaktır.” (Ö25) Ayrıca bir programın verimli olarak uygulanamayacağı gerekçesiyle ayrı bir program uygulanmamalı diyen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Uygulanmamalı. Çünkü kâğıt üzerinde kalır ya da gösteriş olarak yapılır.” (Ö20) Öğretmenlerin bu açıklamalarına göre değerler eğitimi ile ilgili ayrıca bir program uygulanmaması yönündeki görüşlerinin farklı nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür.

3.2.5.6. Çalışılacak Değerin Seçiminde Kullanılacak Yöntem

Tablo 42. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Çalışılacak Olan Değerin Hangi Yöntemle Belirlenmesi Gerektiğiyle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Öğretmen Seçmelidir	54	76,1
Merkezî Olarak Belirlenmelidir	15	21,1
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 42’de görüldüğü üzere “Değerler eğitimi uygulamalarında çalışılacak olan değeri öğretmen mi seçmelidir? Merkezî olarak mı belirlenmelidir? Sizce neden?” sorusuna öğretmenlerin 54’ü (%76,1) öğretmen seçmelidir, 15’i (%21,1) merkezî olarak belirlenmelidir cevabını vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin çalışılacak değerın nasıl belirlenmesi gerektiği yönündeki düşüncelerinin gerekçesini öğrenme amaçlı sorulan soruda çalışılacak olan değeri öğretmenin belirlemesi gerektiğini düşünen 54 kişinin (%76,1) 48’i (88,8) niçin değeri öğretmenin belirlemesi gerektiği konusunda açıklamada bulunmuştur. Öğretmenler, çocukların yaş, gelişim özellikleri, hazırbulunuşlukları, bölgenin ihtiyaçları gibi öğretmenin farkında olabileceği çeşitli değişkenlerden dolayı öğretmenin seçilecek değere karar vermesinin uygun olduğu yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Çocuğu tanıyan kişi olması gerekçesiyle çalışılacak değeri öğretmenin seçmesi gerektiğini düşünen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Çocuğun

hazırbulunuşluk durumu öğretmen tarafından belirlenerek uygun değerler uygun zamanlarda verilmeli.” (Ö54) “Çocukların eksik yönlerini ve ihtiyaçlarını belirleyebilen kişi öğretmendir.” (Ö57)

Çevresel koşul ve ihtiyaçları en iyi bilen kişinin öğretmen olduğu gerekçesiyle çalışılacak değeri öğretmenin seçmesi gerektiği düşüncesini açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Temel değerler dışında, okulun bulunduğu yere ve seviyesine uygun değeri öğretmen seçebilir.” (Ö5), “Her yörenin her bölgenin çocukların ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Yöreye uygun yapılmalıdır.” (Ö13)*

Çalışılacak olan değerın merkezî olarak belirlenmesi gerektiğini düşünen 15 öğretmenden 13’ü (%86,7) niçin merkezî olarak belirlenmesi gerektiği hakkında açıklamada bulunmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki gerekçelerinin standart oluşturmak, yaygınlaştırmak, hazırlık yapmak şeklinde çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Değerler eğitiminde belli bir standart oluşturabilmek gerekçesiyle değerlerin merkezî olarak belirlenmesi gerektiğini açıklayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Tam olarak ne yapacağımızı bilmiyoruz. Elimizde belirli bir plan olursa faydalı olur.” (Ö14), “Gerçi yetkililer nereden baksan din ile ilişkilendirip başka şeyler de koyarlar ama değerler eğitimi topluma göre veya toplumu iyileştirmeye yönelik olmalıdır.” (Ö39), “Bu konu kişilerin inisiyatifine bırakılamayacak hassasiyettedir.” (Ö12)*

Değerler eğitiminin etki alanını yaygınlaştıracılamak gerekçesiyle çalışılacak değerin merkezî olarak belirlenmesi gerektiğini ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Okul içinde değerlerin uygulanması çocuk açısından daha önemlidir. Sadece sınıfta değil okulun birçok yerinde duyması görmesi öğrenmeye daha çok katkı sağlar.” (Ö55)*

Uygulama sürecine hazırlık yapmanın daha kolay olacağı gerekçesiyle çalışılacak değerin merkezi olarak belirlenmesi gerektiğini ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Belli bir düzen dâhilinde yapılırsa daha etkili olacağını düşünüyorum. Çalışma öncesinde hazırlık yapmak daha kolay olur.” (Ö69)*

Öğretmenlerin değerlerin belirlenmesinde kullanılacak yöntemin nasıl olması gerektiği ile ilgili gerekçeleri incelendiğinde çeşitli nedenlerin öğretmenler için

önemli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda görüşleri değerler eğitimi ile ilgili iyileştirme çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken noktalar olmalıdır.

3.2.6. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer verme durumları ve mahiyeti ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

3.2.6.1. Ailelerin Değerler Eğitimi Hakkında Bilgilendirilme Durumları ve Bilgilendirmede Tercih Edilen Yöntemler

Tablo 43. Ailelerin Değerler Eğitimi Hakkında Bilgilendirilme Durumuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	54	76,1
Hayır	16	22,5
Cevap yok	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 43'te görüldüğü üzere “Öğrencilerinizin velilerini değerler eğitimi hakkında bilgilendirdiniz mi?” sorusuna öğretmenlerin 54’ü (%76,1) evet, 16’sı (%22,5) hayır cevabını verirken, katılımcılardan 1’i (%1,4) cevap vermemiştir. Velilerin değerler eğitimi hakkında bilgilendirilmelerinin yasal bir zorunluluğunun olmaması öğretmenlerin kişisel inisiyatifleri ve kurum kültürünün etkisiyle velileri bilgilendirip, bilgilendirmeme yoluna gittiklerini destekler niteliktedir.

Tablo 44. Değerler Eğitimi Uygulamaları Hakkında Velilerin Bilgilendirilme Yöntemleri İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Haber Mektubu	14	19,7
Bilgilendirici Pano	5	7,0
Veli Toplantısı	30	42,3
Diğer	10	14,1
Cevap yok	12	16,9
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 44’te görüldüğü üzere “Öğrencilerinizin velilerini değerler eğitimi hakkında bilgilendirdiyseniz bunu hangi yöntemle yaptınız?” sorusuna öğretmenlerin 14’ü (%19,7) Haber Mektubu, 5’i (%7,0) Bilgilendirici Pano, 30’u (%42,3) Veli toplantısı ve 10’u (%14,1) diğer cevabını vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 12’sinin (%16,9) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Velilerin değerler eğitimi ile ilgili bilgilendirilmelerinde diğer seçeneğini seçen öğretmenlerin çocukların giriş çıkış saatlerinde velilerle görüşme, ev etkinlikleri, sosyal medya, seminer gibi çeşitli yöntemleri belirttikleri görülmüştür. Bu durumları örnekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Çocukların giriş çıkış saatlerinde sıklıkla bilgilendirme yapılıyor.” (Ö54), “Etkinlikle Ev Ödevleri.” (Ö23) “Sosyal medya.” (Ö27) “Seminer.” (Ö46)

Öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitimiyle ilgili velileri bilgilendirme noktasında veli toplantılarını tercih ediyor olmaları eğitim-öğretim yılında en az iki kez olmak üzere okul idaresinin ihtiyaç duyduğu zamanlarda “veli toplantıları” yapılmasının zorunlu³¹ olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

³¹ Bkz.: MEB Okul Veli İş Birliği konulu genelgesi, (Çevrimiçi), <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/975.html>, 30 Kasım 2017

3.2.6.2. Değerler Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımının Mahiyeti

Tablo 45. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımına Yer Verme Durumuyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	47	66,2
Hayır	22	31,0
Cevap yok	2	2,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 45'te görüldüğü üzere “Değerler eğitimiyle ilgili etkinliklerde aile katılımına yer veriyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin 47’si (%66,2) evet, 22’si (%31,0) hayır cevabını vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’sinin (%2,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Değerler eğitimi ile ilgili etkinliklerde aile katılımına yer verdiğini ifade eden 47 (%66,2) öğretmenden 35’i nasıl çalışmalar yaptığını dair açıklamada bulunmuştur. Öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili aile katılımında, sınıfta yapılanlar hakkında ailenin bilgilendirilmesi, evde de öğrenilenlerin pekiştirilmesine yönelik çalışmalar, ev ödevi, sınıfa veli daveti şeklinde çeşitli uygulamalara yer verdikleri görülmüştür.

Sınıfta yapılanlar hakkında ailenin bilgilendirilmesi yönünde çalışmalar yaptığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *Çocukların davranışı ile ilgili bilgiler veriyorum. Neler yapılabilir evde nasıl davranılması gerekir sınıfta neler yapıyor şeklinde.*” (Ö62)

Ev için öğrenilenlerin pekiştirilmesine yönelik çalışmalar verdiğini bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Değerler eğitimi kapsamında sevgi ve saygı davranışlarını pekiştirmek için aileye davranış takip çizelgesi hazırlayıp eve gönderdik.”* (Ö70) *“Etkinliklerle ilgili bülten göndererek evde de konu ile ilgili çalışmalar yapabilecekleri konusunda bilgilendirme.”* (Ö7)

Ev ziyaretleri veya velinin sınıfa daveti şeklinde aile katılımı çalışmaları yaptığını bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *“Ev ziyaretleri ve sınıfa veli katılımı sağlayarak.”* (Ö60) *“İki haftada bir veliyi okula davet edip o konu*

hakkında çalışma yapıyoruz.” (Ö46) “Sınıfa davet ederek etkinlik yapıyoruz. Ev toplantıları yapıyoruz.” (Ö27)

Buna göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımı çalışmalarının çeşitlilik göstermesinin öğretmenin konuya bakış açısının, kurumun konuya olan ilgisinin ve vizyonunun etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımına Yer Verme Sıklığı İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Diğer	9	12,7
İki Ayda Bir	1	1,4
Ayda Bir	22	31,0
Ayda Birden Fazla	6	8,5
Haftada Bir	12	16,9
Haftada Birden Fazla	1	1,4
Her Gün	1	1,4
Cevap yok	19	26,8
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 46’da görüldüğü üzere “Değerler eğitimiyle ilgili aile katılımına ne sıklıkta yer veriyorsunuz?” sorusuna katılımcılardan 1’i (1,4) her gün, 12’si (%16,9) haftada bir, 1’i (%1,4) haftada birden fazla, 22’si (%31,0) ayda bir, 6’sı (%8,5) ayda birden fazla, 1’i (%1,4) iki ayda bir ve 9’u (%12,7) diğer cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 19’unun (%26,8) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Diğer seçeneğini işaretleyen 9 kişiden 4’ü açıklamada bulunmuştur. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir: “*Ara sıra.*” (Ö51), “*Değişken.*” (Ö50), “*Yapıldığı zaman genel olarak bağlantılı şekilde.*” (Ö19)

Bu açıklamalara göre değerler eğitimi uygulama sıklıklarında belli bir standardı olmayan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmaları Kapsamında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programını Kullanma Durumlarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	31	43,7
Hayır	39	54,9
Cevap yok	1	1,4
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 47’de görüldüğü üzere “Aile katılımı çalışmaları kapsamında MEB okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programını kullanıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin 31’i (%43,7) evet, 39’u (%54,9) hayır cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1’inin (%1,4) bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%54,9) sınıflarında MEB okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programını kullanmadıkları görülmektedir. Aile eğitimi ve katılımının okul öncesi eğitim dönemi için ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin yarıdan fazlasının aile destek eğitim programını kullanmıyor oluşu, sebebi araştırılması gereken bir durum olarak gözükmektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer verme durumlarının yaş, çalışma yılı, eğitim durumu ve ön lisans/lisans sürecinde ders alma durumlarıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünden aşağıda çapraz tablolar sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş		Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme		
		Evet	Hayır	Toplam
20-25	Sayı	3	3	6
	Yaş Grubu İçerisinde %	50,0%	50,0%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	6,4%	14,3%	8,8%
	Toplam %	4,4%	4,4%	8,8%
26-30	Sayı	24	9	33
	Yaş Grubu İçerisinde %	72,7%	27,3%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	51,1%	42,9%	48,5%
	Toplam %	35,3%	13,2%	48,5%
31-35	Sayı	10	5	15
	Yaş Grubu İçerisinde %	66,7%	33,3%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	21,3%	23,8%	22,1%
	Toplam %	14,7%	7,4%	22,1%
36 ve Üstü	Sayı	10	4	14
	Yaş Grubu İçerisinde %	71,4%	28,6%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	21,3%	19,0%	20,6%
	Toplam %	14,7%	5,9%	20,6%
Toplam	Sayı	47	21	68
	Yaş Grubu İçerisinde %	69,1%	30,9%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	69,1%	30,9%	100,0%

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirme durumlarının yaş değişkenine göre dağılımını gösteren çapraz tablo incelendiğinde aile katılımını gerçekleştiren öğretmenlerin %6,4'ünün 20-25 yaş, %51,1'inin 26-30 yaş, %21,3'ünün 31-35 yaş, %21,3'ünün 36 ve üstü yaş grubunda

oldukları görülmüştür. Aile katılımı uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,1) 26-30 yaş grubundan oluşmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%48,5) bu yaş diliminde yer almasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca mesleğin ilk yıllarını çalışıyor olmak, eğitim sürecinde aile katılımı ile ilgili alınan dersler ve öğretmenlerin eğitime ailelerin katılımı konusundaki kişisel görüşlerinin de bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir. Tablo detaylı incelendiğinde aile katılımını gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin %42,9'unun da 26-30 yaş diliminde oldukları görülmektedir. Bu yaş grubunda aile katılımına yer vermeme oranının sonraki yaş gruplarından fazla olmasında da 26-30 yaş grubunda öğretmen sayısının fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

Çalışma Yılı		Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme		
		Evet	Hayır	Toplam
1-5	Sayı	21	11	32
	Çalışma Yılı İçerisinde %	65,6%	34,4%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	45,7%	50,0%	47,1%
	Toplam %	30,9%	16,2%	47,1%
6-10	Sayı	20	10	30
	Çalışma Yılı İçerisinde %	66,7%	33,3%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	43,5%	45,5%	44,1%
	Toplam %	29,4%	14,7%	44,1%
11 ve Üstü	Sayı	5	1	6
	Çalışma Yılı İçerisinde %	83,3%	16,7%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	10,9%	4,5%	8,8%
	Toplam %	7,4%	1,5%	8,8%
Toplam	Sayı	46	22	68
	Çalışma Yılı İçerisinde %	67,6%	32,4%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	67,6%	32,4%	100,0%

Tablo 49 incelendiğinde aile katılımı etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenlerin %45,7'sinin 1-5, %43,5'inin 6-10, %10,9'unun 11 ve üstü çalışma yılı dilimlerinde oldukları görülmüştür. 11 ve üstü çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin %83,3'ünün aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirdiği bulgusu, bu yaş dilimindeki öğretmen sayısı diğer dilimlere göre az olsa da 11 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenler içerisinde aile katılımını yer verenlerin oranının diğer gruplardan daha fazla olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuca benzer bir durum Hilal Atakan'ın Okul

Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasından elde ettiği bulguyla benzer niteliktedir. Atakan araştırması sonucunda 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını tercih etme noktasında diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha olumlu düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır.³² Buna göre çalışma yılı fazla olan öğretmenler içerisinde aile katılımına yer verenlerin oranının daha düşük çalışma yılına sahip öğretmenlerden aile katılımına yer verenlerin oranından yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç meslekte geçirilen yılların aile katılımının gerekliliğine olan inancın artmasında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

³² Hilal Atakan, “Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Çanakkale, 2010, s.54.

Tablo 50.Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

		Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme		
Eğitim Durumu		Evet	Hayır	Toplam
Lise / Ön Lisans	Sayı	6	6	12
	Eğitim Durumu İçerisinde %	50,0%	50,0%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	12,8%	27,3%	17,4%
	Toplam %	8,7%	8,7%	17,4%
Lisans	Sayı	41	16	57
	Eğitim Durumu İçerisinde %	71,9%	28,1%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	87,2%	72,7%	82,6%
	Toplam %	59,4%	23,2%	82,6%
Toplam	Sayı	47	22	69
	Eğitim Durumu İçerisinde %	68,1%	31,9%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	68,1%	31,9%	100,0%

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirme dağılımlarını belirlemeye yönelik çapraz tablo uygulanmıştır. Tablo 50’de lise ve ön lisans mezunları bir grup olarak lisans mezunu öğretmenlerle karşılaştırılmıştır. Tablodan elde edilen verilere göre aile katılımı etkinliklerine yer veren öğretmenlerin %12,8’inin lise/ön lisans mezunu, %87,2’sinin lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmüştür. Başka bir açıdan bakıldığında, lise/ön lisans mezunu 12 öğretmenden 6’sının (%50) değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer verirken, lisans mezunu 57 öğretmenden 41’inin (%71,9) aile katılımına yer verdiği görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenlerden aile katılımına yer verenlerin daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aile katılımına yer verme dağılımlarına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerden aile katılımı etkinliklerine yer verenlerin sayısal olarak fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya

çıkmasında etkili olduğu düşünülen olası durumlardan biri öğretmenlerin lisans programlarında aile katılımı içerikli ders alma olasılıklarının ön lisansa göre daha fazla olması durumudur.

Tablo 51. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Üniversitede Ders Alma Değişkenine Göre Dağılımı

Ders Aldı mı?		Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme		
		Evet	Hayır	Toplam
Evet	Sayı	17	7	24
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	70,8%	29,2%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	37,0%	31,8%	35,3%
	Toplam %	25,0%	10,3%	35,3%
Hayır	Sayı	29	15	44
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	65,9%	34,1%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	63,0%	68,2%	64,7%
	Toplam %	42,6%	22,1%	64,7%
Toplam	Sayı	46	22	68
	Ders Aldı mı? İçerisinde %	67,6%	32,4%	100,0%
	Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme İçerisinde %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam %	67,6%	32,4%	100,0%

Öğretmenlerin üniversitede ders alma durumlarına göre aile katılımı uygulamalarını gerçekleştirme dağılımlarını anlamaya yönelik yapılan çapraz tablo sonucunda, değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımını gerçekleştiren öğretmenlerin %37,0'ının ön lisans/lisans sürecinde değerler eğitimi ile ilgili ders aldığı, %63,0'ının ise ders almadığı görülmüştür. Tablo incelendiğinde ders alan öğretmenlerden 17'sinin (%70,8) değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer verdiği, ders almayanların ise 29'unun (%65,9) aile katılımı uygulamalarına yer

verdiği görülmüştür. Buna göre ders alan ve almayan öğretmenlerden aile katılımı uygulamalarına yer verenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca aile katılımına yer vermediğini bildiren öğretmenlerden 7'si (%29,2) üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders aldığını belirtmiştir. Üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders almamış olan 15 (%34,1) öğretmenin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer vermediği görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders almış olmanın değerler eğitimi ile ilgili aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmede önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Konu ile ilgili ders almanın aile eğitimi uygulamalarını gerçekleştirme oranının arttıracakı beklentisinin aksi bir sonuç çıkması düşündürücüdür. Bu sonuç üniversitede verilen değerler eğitimi dersinin içeriği ile ilgili bir durum olabileceğini akla getirmektedir.

3.2.7. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenmesine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmesi ve denetlemenin sürece olan etkisine yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik yönlendirilen sorulardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

3.2.7.1. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenme Durumu

Tablo 52. Sınıflarda Değerler Eğitimi Kapsamında Yapılan Etkinliklerin Yöneticiler Tarafından Denetlenmesine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	35	49,3
Hayır	36	50,7
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100</i>

Tablo 52’de görüldüğü üzere “Değerler eğitimiyle ilgili sınıfınızda yapmış olduğunuz etkinlikler üstleriniz (müdür, müdür yardımcıları) tarafından denetleniyor mu?” sorusuna öğretmenlerin 35’i (%49,3) evet, 36’sı (%50,7) hayır cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarının yöneticiler tarafından denetlenmediği yönünde fikir bildirmeleri, yöneticilerin değerler eğitimine bakış açısı, verdikleri önem, kurum kültürü gibi farklı faktörlerin denetlemede belirleyici olduğu sonucunu doğurmaktadır. Yine aynı şekilde değerler eğitimi uygulamalarının resmi boyutta bir zorunluluğu olmaması denetlemede okul yöneticilerinin inisiyatiflerinin etkili olduğunu düşündürmektedir.

3.2.7.2. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenme Sıklığı

Tablo 53. Sınıflarda Değerler Eğitimi Kapsamında Yapılan Etkinliklerin Yöneticiler Tarafından Denetlenme Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Diğer	26	36,6
İki Ayda Bir	1	1,4
Ayda Bir	15	21,1
Ayda Birden Fazla	3	4,2
Haftada Bir	3	4,2
Haftada Birden Fazla	1	1,4
Cevap yok	21	29,6
<i>Toplam</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

Tablo 53'te görüldüğü üzere, “Değerler eğitimiyle ilgili sınıfınızda yapmış olduğunuz etkinlikler üstleriniz tarafından ne sıklıkta denetleniyor?”, sorusuna öğretmenlerin 3’ü (%4,2) haftada bir, 1’i (%1,4) haftada birden fazla, 15’i (%21,1) ayda bir, 3’ü (%4,2) ayda birden fazla, 1’i (%1,4) iki ayda bir ve 26’sı (%36,6) diğer cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21’inin (%29,6) bu soruya cevap vermediği görülmüştür.

Tabloda en yüksek orana %36,6 diğer seçeneği sahipken, öğretmenlerin %29,6’sının bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Diğer cevabının (%36,6) fazla çıkmasında Tablo 52’de hayır cevabı verenlerin bu soruya diğer şıkkını işaretleyerek cevap vermelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Denetleme sıklığında diğer seçeneğini işaretleyen 26 kişiden 9’u diğer seçeneğinde denetlenmediği, genel gözlem yapıldığı, belirli bir sıklığının olmadığı gibi çeşitli açıklamalarda bulunmuştur. Bu durumları örnekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir: “*Ara sıra, belli olmuyor*”,

“Gerekli gördükçe”, “Pek denetlenmiyor”, “Genel gözlem”, “Önceden ayda birdi şimdi yapılmıyor”

Tablo 52 ve 53 birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlere göre okul yöneticilerinin %49,3’ünün yapılan uygulamaları denetlediği ancak bunun belli bir plan dâhilinde ve birtakım kıstaslara göre yapılmadığı görülmektedir.

Değerler eğitimi uygulamalarının sıklığında denetlenme durumunun etkili olduğu düşünülerek aşağıda dağılımı verilmiştir.



Tablo 54. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulama Sıklığının Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenme Durumuna Göre Dağılımı

Denetlenme Durumu		Uygulama Sıklığı							
		İki		Ayda		Haftada		Her	Toplam
		Diğer	Ayda Bir	Ayda Bir	Birden Fazla	Haftada Bir	Birden Fazla		
Evet	Sayı	0	1	7	4	10	8	4	34
	Denetlenme Durumu İçerisinde %	,0%	2,9%	20,6 %	11,8%	29,4%	23,5%	11,8 %	100,0 %
	Uygulama Yapma Sıklığı İçerisinde %	,0%	100,0 %	43,8 %	36,4%	66,7%	61,5%	57,1 %	50,7%
	Toplam %	,0%	1,5%	10,4 %	6,0%	14,9%	11,9%	6,0%	50,7%
Hayır	Sayı	4	0	9	7	5	5	3	33
	Denetlenme Durumu İçerisinde %	12,1 %	,0%	27,3 %	21,2%	15,2%	15,2%	9,1%	100,0 %
	Uygulama Yapma Sıklığı İçerisinde %	100,0 %	,0%	56,3 %	63,6%	33,3%	38,5%	42,9 %	49,3%
	Toplam %	6,0%	,0%	13,4 %	10,4%	7,5%	7,5%	4,5%	49,3%
	Toplam	Sayı	4	1	16	11	15	13	7
	Denetlenme Durumu İçerisinde %	6,0%	1,5%	23,9 %	16,4%	22,4%	19,4%	10,4 %	100,0 %
	Uygulama Yapma Sıklığı İçerisinde %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	Toplam %	6,0%	1,5%	23,9 %	16,4%	22,4%	19,4%	10,4 %	100,0 %

Değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmesinin öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama sıklığına göre dağılımını görebilmek amacıyla hazırlanan çapraz

tabloda değerler eğitimi uygulamalarının denetlendiğini söyleyen öğretmenlerin %64,7'sinin haftada bir, haftada birden fazla ve her gün uygulama yaptıklarını, ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Denetlenmediğini belirten öğretmenlerin ise %39,32'sinin haftada bir, haftada birden fazla ve her gün uygulama yaptığını ifade ettiği görölmektedir. Bu sonuca göre değerler eğitimi uygulamalarının düzenli olarak denetlenme durumunun uygulama sıklığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmediğini söyleyen öğretmenlerden değerler eğitimi uygulamaları yapanların olduğu da görölmektedir. Denetlemenin uygulamanın yapılması için tek koşul olmadığı kabul edilmekle beraber uygulama sıklığında önemli olduğu düşünölmektedir. Öğretmenin kişisel ilgisi, sorumluluk bilinci, gibi çeşitli durumlar değerler eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesini ve sıklığını etkileyebileceği düşünölmektedir. Fakat değerler eğitimi uygulamalarının üstler tarafından denetlenmesinin de uygulama ve sıklığı üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular üçüncü bölümde belirtilen araştırmanın alt problemlerinden hareketle tartışılacaktır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, öğretmenlere göre; değerler eğitiminin ne'liği, değerler eğitimi uygulama süreci, değerler eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisi, öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili öz yeterlilikleri, okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi yeterliliği, değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımı ve değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmesi başlıkları çerçevesinde ele alınacaktır.

4.1. Öğretmenlere Göre Değerler Eğitiminin Ne'liği

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin ne'liğine ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik elde edilen bulgularda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi ahlak eğitimi ile ilişkili olarak gördükleri, dolayısıyla değerler ve ahlak alanlarını birbirleriyle irtibatlandırdıkları görülmektedir. Elde edilen bulgularda değerler eğitiminin hangi alanla ilişkili olduğu sorusuna öğretmenlerin 48'inin (%67,6) ahlak eğitimi cevabını vermiş olması bu duruma işaret etmektedir. Ahlak ve değerler eğitimi irtibatını MEB'in değerler eğitimi tanımında da görmek mümkündür:

“Değerler eğitimi toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal ve manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasıdır.”³³

Öğretmenlerin değerler eğitimi ahlak eğitimiyle ilişkili görüyor olmaları, değerlerin sosyal hayatla ilişkisinin kurulduğu en önemli alanın ahlak³⁴ olduğu gerçeğinden hareketle açıklanabilir. Bu durum da ahlakın değerler eğitimiyle olan iç içeliğine işaret etmektedir. Değerler ve ahlak arasındaki bu kuvvetli irtibat her ikisinin de merkezinde insanın bulunmakta oluşundandır. Bu da hem değerlerin hem de ahlakın

³³ Bkz.: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı B.08.0.TTK.0.72.02.00 sayılı İlk Ders Genelgesi

³⁴ Mustafa Aydın, “Değerler, İşlevleri ve Ahlak”, **Eğitime Bakış**, No: 19, 2011, s. 45.

sosyolojik unsurlarla çevrili olduğunun göstergesidir.³⁵ Bünyesinde barındırdığı tüm anlamlarıyla ahlak; sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla olan iletişiminin niteliğiyle ilgilidir.³⁶ Bu iletişimin biçim ve sonuçlarını iyi, kötü, erdemli, erdemsiz şeklinde tanımlamaya yöneliktir. Değerler ise, insan eylemlerine içselleş/tir/me imkânı veren olgulardır ve değerler gerek dinî, gerekse profan olsunlar kişiye kendini toplum içinde konumlandırma, başkalarıyla karşılaştırma imkanı sağlarlar.³⁷

Değerlerin en önemli işlevinin neredeyse her yönüyle sosyal hayatı biçimlendirme olduğu söylenebilir. Dolayısıyla değerler, insanı şekillendirici yönleri itibarıyla önce din, sonrasındaysa hukuk, dil, sanat gibi pek çok alanla irtibatlıdır.³⁸ Değerlerin ahlakla olan irtibatı da bu noktada kendini göstermektedir. Çünkü ahlak da tıpkı değerler gibi sosyal hayatın her aşamasında varlığını göstermektedir. Ahlakın sosyal hayat içerisinde konumlandığı yer, değer ve eylem bileşkesidir. Bu minvalde son dönem Türk düşünce tarihinin önemli isimlerinden Erol Güngör'ün ahlaka dair getirdiği “değer giydirilmiş eylem” tanımı dikkate değerdir.³⁹

Değerler eğitiminin hangi alanla ilişkili olduğu sorusunda öğretmenlerin %67,6'sı ahlak eğitimi seçeneğiyle cevap vermiştir. Değerler eğitimi ve din eğitiminin ilişkili olma durumunun sorulduğu bir sonraki soruda ise öğretmenlerin 52'si (%73,2) din eğitimi ve değerler eğitimi birbiriyle ilişkili bulunduğunu söylemiştir. Bu bağlamda öğretmenlere göre değerler eğitimi denildiğinde ilk olarak akla ahlak eğitiminin geldiği, lakin öğretmenlerin değerler eğitimi din eğitimi ile de irtibatlı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Yine bu irtibatın bir göstergesi olarak bugün okullarda verilen din eğitiminin önemli bir kısmının aslen değerler eğitime tekabül ettiği rahatlıkla söylenebilir.⁴⁰ Bu tekabülün sebebi de ahlak, değerler ve dinin birbirleriyle olan yakın ilişkisidir.⁴¹

³⁵ Benzer değerlendirmeler için bkz. Recep Kaymakcan, Hasan Meydan, **Ahlak, Değerler ve Eğitimi**, İstanbul, DEM Yayınları, 2016, s. 82-86; Ertan Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, **Değerler Eğitimi**, Der. Sinan Zavalı, İstanbul, DEM Yayınları, 2014, s. 15-16.

³⁶ Ayşe Öztürk Samur, “Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, Konya, 2011, s. 21.

³⁷ Aydın, **a.g.m.**, s. 40.

³⁸ Aydın, **a.g.m.**, s. 42.

³⁹ Aydın, **a.g.m.**, s. 44.

⁴⁰ Recep Kaymakcan, Hasan Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, No: 21, 2011, s. 29-55

⁴¹ Mustafa Çağrıcı, **İslam Düşüncesinde Ahlak**, İstanbul, DEM Yayınları, 2006, s. 37.

Ayrıca değerler eğitimi, karakter eğitimi ve ahlâk eğitimi terimlerinin birbirlerini karşılayacak şekilde kullanıldıkları da bilinmektedir. Bu üç terimin her biri aynı anlamda kullanılmış fakat arka planlarındaki tarih, coğrafya, ideoloji gibi etkenler sebebiyle farklı isimlerle anılmışlardır. Asya ülkelerinde ahlâk eğitimi kullanılırken, aynı muhteva Amerika’da karakter eğitimi, İngiltere⁴² Avrupa ülkeleri ve Avustralya’da ise değerler eğitimi isimleriyle karşılanırken Türkiye’de de değerler eğitimi kavramının yerleşmeye başladığı görülebilmektedir.⁴³ Bu üç isimlendirmenin birbirinden farklı içerikleri karşıladıklarını ifade eden görüşler de bulunmaktadır. Fakat bu görüşlere göre de ahlak, karakter ve değerler eğitimi iç içe geçmiş kullanımlardır. Farklılıkları kesin çizgilerle ayıramamasına rağmen, bu üç kullanım arasında ancak kuram ve uygulama boyutunda bir takım değişiklikler bulunmaktadır.⁴⁴ Günümüzde okullarda gerçekleştirilen değerler eğitiminin ahlak, karakter, etik değerler eğitimi olarak da adlandırıldığı görülmektedir.⁴⁵ Ayrıca öğretmenlerin değerler eğitimini ne olarak gördükleri ve ne ile ilişkilendirdiklerinde kendi kişisel birikim, ahlak, din, değer kavramlarına bakış açılarının etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi ve din eğitimi ilişkisi/ilişkisizliği boyutundaki gerekçeleri bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çoğunun değerler eğitimiyle ilgili ders ve hizmet içi eğitim almamış olmaları da kavramsal anlamda değerler eğitimini kendi yaşantılarıyla ilintilendirdikleri olasılığını arttırmaktadır.

Tüm bu verilere göre denilebilir ki, değerler eğitimi birbirine oldukça benzer içeriklerle ifade edilmiş ve bu içeriklerde ahlak, din, değer üçlüsüne vurgu yapılmıştır. Bu vurgularda ahlak; değerlerin sosyal hayatla ilişkisinin kurulduğu en önemli alan olarak yer almış,⁴⁶ din ise bu ilişkide kimi zaman araç kimi zaman da değerleri ortaya çıkaran zemin olarak kendini göstermiştir. Bu anlamda araştırmanın bulgularından edinilen sonuçların her birinin son tahlilde bu bağlamın farklı noktalarına işaret ettikleri söylenebilmektedir. Bu arka plan sebebiyle öğretmenlerin ahlak, din, değer üçlüsüne yükledikleri anlama göre tanımlama yaptıkları düşünülmektedir.

⁴² Samur, **a.g.e.**, s. 22.

⁴³ Arzu Arıkan, **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi**, Ed. Arzu Arıkan, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, 2012, s. 5

⁴⁴ Tuba Çengelci, **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi**, Ed. Arzu Arıkan, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, 2012, s. 53.

⁴⁵ Mehmet Zeki Aydın, Şebnem Akyol Gürler, **Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler- Etkinlikler- Kaynaklar**, 1. bs. Nobel Yayınları, 2012, s. 42

⁴⁶ Aydın, **a.g.m.**, s. 45.

4.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Değerler eğitiminde yapılan uygulamalarda öğretmenlerin kullandıkları materyaller, etkinlikler, uygulama sıklıkları sürecin etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin uygulama boyutuyla ilgili görüşlerinin değerler eğitimi uygulamalarının mevcut durumuyla ilgili yol gösterici olacaktır.

Öğretmenlerin 63'ü (%88,7) “sınıfınızda değerler eğitimi uygulamaları yapıyor musunuz?” sorusuna evet, 5'i (%7,0) hayır cevabını vermiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yaptığı görülebilmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarından, değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları çalışmaların belirlenen değerle ilgili kitap çalışmaları, hikâye aktiviteleri, drama, şarkı olarak çeşitlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun değerler eğitimi uygulamaları yapıyor olmaları Ogelman ve Sarıkaya'nın araştırmasında örnekleme oluşturan 46 okul öncesi öğretmeninden 38'nin değerler eğitimi ile ilgili etkinlik uyguladığı bulgusuyla benzer niteliktedir.

Öğretmenlerin sınıflarında değerler eğitimi uygulama sıklıkları incelendiğinde, öğretmenlerin birbirine yakın oranlarda farklı sıklıklarda uygulama yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin 16'sı (%22,5) ayda bir, 15'i (%21,1) haftada bir, 13'ü (%18,3) haftada birden fazla, 11'i (%15,5) ayda birden fazla, 7'si (%9,9) her gün uygulama yaptığını belirtirken yeri geldikçe, genel olarak, bu dönem yapmadım, doğaçlama yapıyorum gibi açıklamalarda bulunanlar da olmuştur. Ulusal bölgesel ve okul düzeyinde oluşturulan politikalar ve kararların öğretmenlerin okullardaki gündelik uygulamalarını etkilemesi ⁴⁷ nedeniyle çalışılan kurumun idari yapısının da değerler eğitimini uygulama sıklıklarında farklılık oluşturduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama sıklıklarındaki değişkenliğin öğretmen inisiyatifinden kaynaklandığı gibi yöneticilerin denetleme durumu ve sıklığındaki değişkenlikten de kaynaklanabileceği düşünülebilmektedir. Bu durum Yazar ve

⁴⁷ Mehmet Şişman, “Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 10, No: 3, 2009, s. 69

Erkuş'un⁴⁸ araştırmasında elde ettiği okul öncesi eğitim programında verilen değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiği sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin 47'si (%66,2) değerler eğitimi uygulamalarında kullanılabilecek materyalleri olduğunu söylemiş, 53'ü ise (%74,6) değerler eğitimiyle ilgili mevcut materyalleri yetersiz bulduklarını söylemiştir. Karakaş Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma⁴⁹ adlı araştırmasında 20 öğretmenle yaptığı görüşme sonucunda öğretmenlerin %80 'i değerler eğitimi mevcut kaynakların yetersizliği, kaynaklara ulaşma sıkıntısı maliyet, kaynakların çevre ve seviyeye uygun olmadığı gerekçesiyle hazır program ve etkinliklere ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakaş'ın araştırmasında elde ettiği bu sonuç araştırmamızda öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili materyalleri yetersiz bulmaları sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin 50'sinin (%70,4) değerler eğitimi uygulamalarında kitapları tercih ediyor olmaları Pekdoğan ve Korkmaz'ın Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi⁵⁰ adlı çalışmasında 15 öğretmen ile gerçekleştirdikleri görüşme sonucunda öğretmenlerin tamamının uygulamalarında hikâye kartlarından yararlandıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Turla ve Tür edebiyatın işlevlerini çocuğun örneklenen olaylardan etkilenerек sosyal uyumunu kolaylaştırdığı, sosyal ilişkilerin daha kolay anlaşılmasını sağladığı, sosyal hayatta önemli olan insan ilişkilerinin önemini ve nasıl uygulanması gerektiğini hikâyelerle yaşayarak öğrenmesine olanak sağladığı, kendi toplumsal değerlerini ve kültür yapısını öğrenmeyi sağladığı ve çocuk için soyut olan duyguları hikâyeler yolu ile anlaşılır ve somut hale getirdiği⁵¹ şeklinde tanımlamışlardır. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kitapları tercih etmeleri ön

⁴⁸ Taha Yazar, Süreyya Akkuş, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi," **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, No:20, 2013, 196- 211.

⁴⁹ Hamdi Karakaş, "Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma", (Çevrimiçi), <http://www.academia.edu/12040938/> 15 Aralık 2017

⁵⁰ Serpil Pekdoğan, Halil İbrahim Korkmaz, "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.14, No:37, 2017, s. 59-72.

⁵¹ Gülseren Tür, Ayşe Turla, **Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap**, İstanbul, Yapa, 2005, s. 15.

görülebilen bir sonuçtur. Ayrıca, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında daha çok kitapları tercih ediyor olmalarında, değerler eğitimi ile ilgili oldukça fazla yayının olması, kitapların kullanımının kolay, içeriğin hazır, öğretmene yoğun bir ön hazırlık gerektirmemesi gibi avantajlarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Değerler eğitiminin uygulama boyutuna bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitimi kapsamında sınıflarında uygulamalar yapıyor olması sevindirici bir durumken, bu uygulamaların içerik ve niteliği, gerçekleştirilme sıklığı da önemlidir. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarının içeriği ile ilgili yaptıkları açıklamalarda etkinliklerin ilgi inisiyatif ve ortam tarafından öğretmenin tercihi olarak şekillendiği planlı ve programlı olarak özel etkinliklerin yapılmadığı sonucu görülmektedir. Ayrıca uygulamaların sıklığındaki çeşitliliklerde, yöneticilerin değerler eğitime bakış açısının etkili olabileceği düşünülse de uygulama sıklıklarındaki bu farklılık değerler eğitiminin tamamen öğretmenin tercihleriyle gerçekleştirildiğinin en önemli göstergesidir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında tercih ettikleri etkinlikler drama, Türkçe dil, oyun, grup sohbeti, etkinlik kağıtları, kitap etkinlikleri, geziler, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları şeklinde çeşitlenirken, değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin 35'i (%49,3) drama ve 27'si (%38,0) Türkçe etkinlikleriyle daha başarılı gerçekleştirildiğini söylemişlerdir. Drama yönteminin ve rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon, pandomim gibi dramatik etkinliklerin çocukların özellikle sosyal duygusal gelişimini desteklemesi, toplumsal rolleri deneyimlemeleri ve iş birliğine dayalı muhteva içermesi dramanın değerlerin öğretiminde başarılı bir yöntem olduğu görüşünü desteklemektedir. Ayrıca, Kaya, Günay ve Aydın'ın Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi İle İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi⁵² isimli araştırmasında deney ve kontrol grupları oluşturulmuş deney grubu çocuklarla değerler eğitimi drama yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma sonunda iki grupta da ele alınan değerlerle ilgili farkındalığın arttığı tespit edilirken, deney grubu çocukların farkındalığının kontrol

⁵² Yeliz Kaya, Rafet Günay, Hasan Aydın, "Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi İle İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi", **Sakarya University Journal of Education**, C.6, No:1, 2016, s. 23-37.

grubundan yüksek olduğu sonucuna ulaşılması, öğretmenlerin drama yöntemini değerler eğitiminde başarılı görmelerini destekleyici niteliktedir.

Uzun ve Köse araştırmasında⁵³ öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili içeriklere en çok Türkçe Dil ve drama etkinlikleriyle yer verdikleri bu etkinlikleri kullanma gerekçelerinin de kalıcı öğrenme sağlaması, soyut kavramları öğrenmeye uygun olması ve bu etkinliklerde kullanılan yöntem ve materyale ulaşmanın kolay olması sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızdan elde edilen değerler eğitimi uygulamalarının drama ve Türkçe dil etkinlikleriyle daha başarılı gerçekleştiriliyor sonucunu destekler niteliktedir.

4.3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Çocuklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin 69'u (%97,2) değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerinde davranış değişikliği oluşturduğunu söylemiştir. Değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerinde davranış değişikliği oluşturduğunu söyleyen öğretmenlerin 59'u (%83,1) değerler eğitimi uygulamalarının Sosyal- Duygusal gelişim alanında davranış değişikliği oluşturduğunu belirtmiştir. Bu sonuç Dereli İman'ın araştırmasından elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Dereli İman'ın okul öncesi eğitime devam eden öğrencilere uygulanan aile katılımlı değerler eğitimi programının öğrencilerin sosyal beceri, psiko sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı, “Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko Sosyal Gelişim, ve Sosyal Problem Çözme Becerisi”⁵⁴ adlı çalışmasının sonucuna göre, değerler eğitimi programına katılan çocukların psiko-sosyal gelişim, sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerileri puanlarının programda yer almayan çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu, bunun yanında çalışmada deney grubunda yer alan çocukların programa katıldıktan sonraki psiko-

⁵³ Mehmet Uzun, Akif Köse, “Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.12, No: 23, s. 305-338.

⁵⁴ Esra Dereli İman, “Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko Sosyal Gelişim, ve Sosyal Problem Çözme Becerisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.14 No:1, 2014, s. 249

sosyal gelişim, sosyal beceri ve sosyal problem çözme beceri puanlarının, programa katılmadan önceki puanlarından da anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk Samur'un okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçladığı, "Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi", adlı doktora tezinde de uygulanmış olan değerler eğitimi programının çocukların gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁵⁵

Buna göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarının çocukların sosyal duygusal gelişim alanında davranış değişikliği oluşturduğu görüşleri, Dereli İman ve Öztürk Samur'un değerler eğitimi programlarının uygulanmasının çocukların sosyal ve duygusal alan üzerindeki olumlu etkilerini belirledikleri çalışmalarıyla örtüştüğü görülmüştür.

Öğretmenlere göre çocuklara kazandırılması gereken değerlerin öncelik sıralaması incelendiğinde birinci sırada en çok sevgi, ikinci sırada saygı, üçüncü sırada sorumluluk değerlerinin tercih edildiği görülmüştür. Pekdoğan ve Korkmaz'ın⁵⁶ çalışmasında da öğretmenlerin çocuklara en çok sevgi, yardımlaşma, değerini öğrettiği bulgusu, Erkuş'un⁵⁷ çalışmasında öğretmenlere hangi değerlerin öncelikli olarak verilmesine yönelik soruya öğretmenlerin sırasıyla saygı, sevgi, paylaşım olarak cevap vermeleri, Uzun ve Köse'nin⁵⁸ araştırmasında öğretmenlerin en çok saygı, sevgi ve dürüstlük değerlerine öncelik verdiği sonucu genel anlamda, öğretmenlerce okul öncesi çocuklarında sevgi ve saygı değerinin önceliği oluşturduğu sonucunu doğrurabilir. Değerlerin seçiminin öğretmen insiyatifinde gerçekleştirilmesi gerektiği ilkesinden yola çıkarak soruya cevap veren öğretmenlerin kendi öğrencilerinin bireysel farklılık ve ihtiyaçları düzeyinde değer önceliklerini belirlemelerinin beklenebilir olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sevgi değerine öncelik vermesinde bu erdemin diğer tüm erdemler için temel olması,

⁵⁵ Samur, **a.g.e.**

⁵⁶ Pekdoğan, Korkmaz, **a.g.m.**, s. 59-72.

⁵⁷ Yazar, Akkuş, **a.g.m.**, s. 196- 211.

⁵⁸ Uzun, Köse, **a.g.m.**, s. 305-338.

sevginin insanlar arasında saygı ve güvenin en önemli temelini oluşturmalarının⁵⁹ da etkili olabileceği düşünülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusundaki Öz Yeterlilikleri

Değerler eğitimi uygulamalarına liderlik yapan öğretmenin değerler eğitimi ile ilgili eğitim sürecinde ders almış olması, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumu ve kişisel olarak değerler eğitimiyle ilgilenme durumunun uygulama sürecini etkileyeceği aynı zamanda öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili kendilerini yeterli veya yetersiz tanımlamalarında da etkili olacağı düşünülmektedir. Bu sebeplerle öğretmenlerin öz yeterliliklerinin değerler eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67,6'sının kişisel olarak değerler eğitimi ile ilgilendiğini söylemiş olması öğretmenlerin yarıdan fazlasında değerler eğitimi ile ilgili bir farkındalık bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin 24'ü (%33,8) üniversitede değerler eğitimiyle ilgili ders aldığını, 46'sı (%64,8) ise almadığını belirtmiştir. Değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin 4'ü (%5,6) hizmet içi eğitim aldığını, 67'si (%94,4) ise almadığını ifade etmiştir. Hizmet içi eğitim aldığını bildiren 4 kişiden 1'i beş günlük bir eğitim aldığını söylerken diğer 3 kişi aldığı eğitimin içeriği ile ilgili açıklamada bulunmamıştır. Bu bulgular öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek öğrenim süreci ve/veya mesleki deneyimleri boyunca değerler eğitimi ile ilgili profesyonel bir eğitim almadıklarını göstermektedir. MEB yıllara göre hizmet içi eğitim faaliyetleri planları da incelendiğinde konu ile ilgili sahada görevli, birebir hedef kitle olan çocuklarla çalışacak olan öğretmenler için gerçekleştirilen eğitimlerin yetersiz olduğu görüldüğü gibi⁶⁰ araştırmanın bu bulgusu Pekdoğan ve Korkmaz⁶¹'in araştırmasında yer alan öğretmenlerin 13'ünün (%86), değerlere yönelik bir eğitim almadığı, 2'sinin (%14) aldığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin 32'si (%45,1) kendisini değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili yeterli bulurken, 37'si (%52,1) yetersiz olarak gördüğünü söylemiştir. Değerler

⁵⁹ Hayati Hökelekli, **Psikoloji Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler**, 1. Bs. , İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2013, s. 23.

⁶⁰ Bkz.: Bulgular ve Yorum s. 71.

⁶¹ Pekdoğan, Korkmaz, **a.g.m.**, s. 59-72.

eğitimi ile ilgili yüksek öğrenim sürecinde ders alınmamış olması ve mesleki çalışma boyunca hizmet içi eğitime katılımın düşük olması da öğretmenlerin kendilerini yetersiz olarak nitelendirdiği bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik tanımlarının eğitim durumu değişkenine göre dağılımına bakıldığında lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerden kendini yeterli bulanların oranı lisans mezunlarından daha yüksektir. Eğitim durumu arttıkça öz yeterlilik algısının artması beklenirken bunun tersi yönde bir sonuca ulaşılmasında nelerin etkili olabileceği düşündürücüdür. Bu noktada lisans mezunu öğretmenlerin lise ve ön lisans mezunlarına göre akademik anlamda daha geniş bir bakış açısına sahip oldukları, değerler eğitimi ile ilgili farkındalıklarının yüksek olması sebebiyle eksik oldukları noktaların bilincinde olarak kendilerini yetersiz olarak nitelendirdikleri fikrinin etkili olabileceği düşünülebilir. Ceyhun Ertan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması⁶² adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi, boyutlarında karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda toplam öz-yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında ön lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları, örgün lisans mezunlarının ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Lisans eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili ders almış olan ve almamış olan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili öz yeterlilik tanımları incelendiğinde, üniversitede ders aldığını belirten 23 öğretmenden 9'u (%39,1) kendini yeterli bulurken, 14'ü (%60,9) yetersiz bulunduğunu söylemektedir. Üniversitede ders almadığını belirten 45 öğretmenden ise 22'si (%48,9) kendini yeterli bulurken 23'ü (%51,1) yetersiz bulunduğunu söylemektedir. Değerler eğitimi ile ilgili ders alanların kendini yeterli hissetmesi, almayanların ise yetersiz hissetmesi beklentisinin aksi olan bu bulgu düşündürücü olsa da bu sonuçta farklı faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Üniversitelerin ders programları incelendiğinde değerler eğitimi dersinin her üniversitede olmadığı, olanlarda ise seçmeli olarak yer aldığı

⁶² Ceyhun Ertan, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması", **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**, C.5, No:14, 2016, s. 223-249.

görülmektedir⁶³. Değerler eğitimi dersi içeriği ile ilgili olarak Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında değerler eğitimi dersinin ders kitabına⁶⁴ ulaşılmıştır. Lisans programlarında yer alan değerler eğitimi dersi ile ilgili daha önce yapılmış herhangi çalışmaya rastlanmamış olması, bu bulgunun değerlendirilmesinde zorluk oluşturmıştır. Karakaş, İrem, Bilbay'ın Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına Yeni Ders Önerisi: Değerler Eğitimi Ve Uygulamaları adlı araştırmasında Okul Öncesi lisans programı Yaratıcılık ve Geliştirilmesi adlı 2 saat teorik 2 saat uygulamalı dersin, 2 saatlik uygulama kısmı bir dönem boyunca değerler eğitimi ve uygulamaları olarak işlenmiş, dersin etkililiğini belirleme adına öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme sonucunda yapılan uygulamanın etkililiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uygulama öncesinde değerler eğitimi uygulamalarında kendilerini yetersiz ifade ederken, bu uygulamadan sonra yeterli bulduklarını ifade etmişler, aynı zamanda bu uygulamanın mesleki gelişim açısından olumlu olduğunu bildirmişlerdir.⁶⁵ Karakaş, İrem ve Bilbay'ın araştırmasının sonucu, değerler eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin kendilerini yetersiz almayanların ise yeterli hissetmesi bulgusuyla örtüşmese de bu farklılık değerler eğitimi dersinin uygulama ağırlıklı yürütülmesinin önemli olduğu ayrıntısıyla açıklanabilir. Ayrıca, bu görüş değerler eğitimi özelinde olmasa da Şahin, Kartal ve İmamoğlu'nun Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri⁶⁶ adlı araştırmasının, Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programının uygulama boyutunda eksikliği olduğu, sonucuyla açıklanabilir. Değerler eğitimi ile ilgili ders almış olan öğretmenlerin uygulamalar hakkında kendini yetersiz görüyor olması, öğretmenlerin lisans sürecinde aldıkları değerler eğitimi dersinin teorik boyutta kalmasından kaynaklı görülebilmektedir. Bir diğer taraftan da bu durum değerler eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin konunun

⁶³ Bkz: Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ders Programı, (Çevrimiçi), http://dosya.marmara.edu.tr/aef/okl/PDF/4_y_II_k_lisans.pdf, 24 Temmuz 2018

⁶⁴ Arıkan, a.g.e.

⁶⁵ Hamdi Karakaş, Yadigar İrem, Asuman Bilbay, "Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına Yeni Ders Önerisi: Değerler Eğitimi ve Uygulamaları", (Çevrimiçi) https://www.researchgate.net/publication/281834096_Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programina_Yeni_Ders_Onerisi_Değerler_Eğitimi_Ve_Uygulamaları, 26 Nisan 2018

⁶⁶ Çavuş Şahin, Osman Yılmaz Kartal, Aylin İmamoğlu, "Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri," **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.14, No: 1,2013, s. 101-118.

önemi ve içeriği ile ilgili farkındalık sahibi oldukları ve aldıkları eğitimi değerler eğitimi anlamında yeterli görmedikleri şeklinde de açıklanabilir. Bir başka deyişle öğretmenlere göre bu ders değerler eğitimi anlamında ideal beklentiyi karşılamasa da öğretmenlerin konunun hassasiyetini, önemini, derinliğini fark edebilmelerini sağladığı düşünülebilir. Bu farkındalık bu dersi alan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili öğretme öğrenme süreçlerine daha hassas yaklaşımları ve olaya daha profesyonel açıdan bakarak kendilerini yetersiz gördükleri fikrini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik değerlendirmelerinin hizmet içi eğitim değişkenine göre dağılımına bakıldığında hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin öz yeterlilik tanımlarının birbirine yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin %50'si değerler eğitimi uygulamalarında kendini yeterli bulurken %50'si yetersiz bulunduğunu söylemiştir. Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerin ise %46,2'si kendini yeterli bulunduğunu söylerken, %53,8'i yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almış olduğu halde kendini yetersiz nitelendiren öğretmenlerin oluşu öz yeterlilik değerlendirmelerinin hizmet içi eğitim değişkenine göre dağılımında ortaya çıkan bu sonuçta iki farklı sebebin etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuç, hizmet içi eğitimlerin niteliği ile ilgili soru işareti oluşturmaktadır. Bu noktada hizmet içi eğitimlerin içerik ve nitelik anlamında yetersiz olduğu düşünülebilir. Ayrıca lisans eğitiminde ders aldığı halde kendini yetersiz olarak nitelendiren öğretmenlerde olduğu gibi hizmet içi eğitimin öğretmenlerde değerler eğitimi ile ilgili farkındalık oluşturduğu, bu bilinçlenmeyle beraber öğretmenlerin değerler eğitimi konusunun önemi ve derinliği ile ilgili bilgi sahibi olarak eksiklerinin farkına varmasını sağladığı, bu sebeple öğretmenlerin kendini yetersiz olarak nitelendirdiği de düşünülebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarındaki öz yeterlilik değerlendirmelerinin çalışma yılı değişkenine göre dağılımına bakıldığında 11 ve üstü çalışma yılına sahip öğretmenlerin %83,3'ünün kendini yeterli olarak değerlendirdiği görülmüştür. Araştırmada 1- 10 yıl arası çalışma yılına sahip 62 öğretmen varken, 11 ve üzeri yıl çalışma yılına sahip 6 öğretmen yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler çalışma yıllarına göre 1-10 ve 11 ve üzeri olarak iki grupta incelendiğinde ilk gruptaki katılımcı sayısı ikinci gruptan çok daha fazla olsa da yüzde olarak

değerlendirildiğinde çalışma yılının öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarındaki öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ahmet Melih Güneş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları Ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki⁶⁷ adlı doktora tezi kapsamında yürüttüğü araştırma sonucunda da çalışma yılı yüksek olan öğretmenlerin etkili liderlik davranışları sergileme, öğrencileri eğitsel hedefler noktasında yönlendirme, derse ya da kültürel faaliyetlere yönelik etkili planlama yapabilme, etkili iletişim ve öğrenci motivasyonunu sağlama, etkinlikleri ve zamanı başarılı bir şekilde yönetebilmeyi içeren sınıf yönetimi becerilerinde daha etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Burhan Çapri ve Adnan Kan Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi⁶⁸ adlı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile mesleki çalışma yılları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu aynı zamanda öğretmenlerin mesleki çalışma yılları arttıkça öz yeterlilik inançlarının da buna bağlı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma yılının öğretmenlerin öz yeterlilik inançları üzerindeki olumlu etkisi, meslekte daha fazla zaman geçirmenin öğretmenlerin daha çok başarılı deneyim elde etme olasılığını arttırmasıyla ilişkilendirilebilir. Kişinin öz yeterlilik algısında çevreden aldığı sosyal tepkiler ve tam ve doğru yaşantıların etkili olduğu⁶⁹ düşünüldüğünde öğretmenlerin çalışma yılı arttığında tecrübe, deneyim ve aldıkları olumlu geribildirimlerin de artacağı olasılığı öngörülmektedir. Bununla beraber alan yazında mesleki çalışma yılı ve öz yeterlilik ilişkisine yönelik araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir. Örneğin; Efsun Barut İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)⁷⁰ adlı yüksek lisans

⁶⁷ Ahmet Melih Güneş, “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları Ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, Ankara, 2016, s. 197.

⁶⁸ Burhan Çapri, Adnan Kan, “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.3, No:1, 2007, s. 63-83

⁶⁹ Tülin Acar, Öz Yeterlilik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine, s. 3 (Çevrimiçi) <https://slidex.tips/download/z-yeterlilik-self-effcacv-kavrami-zerne-tlin-acar>, 22 Haziran 2018

⁷⁰ Efsun Barut, “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özyeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)”, **Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Niğde, 2011.

çalışmasında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin mesleki çalışma yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre hem Güneş hem de Çapri ve Kan'ın araştırma sonucunda elde ettiği çalışma yılının öğretmenlerin öz yeterlilik algısında etkili olduğu bulgusu araştırmamız sonucuyla örtüşmektedir.

Değerler eğitimi uygulamaları noktasında kendisini yetersiz olarak niteleyen öğretmenlerden 36'sı (%50,7) materyal geliştirme, 7'si (%9,9) etkinlik planlama, 4'ü (%5,6) aile katılımı alanlarında desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitimi uygulamalarında kullanılabilecek materyalleri yetersiz buldukları, değerler eğitimi ile ilgili materyal geliştirme boyutunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri bulgusuyla değerlendirildiğinde mevcut materyallerin yetersizliği öğretmenlerin materyal geliştirme durumunda kaldıklarını ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Gür, Şirin vd. İlköğretim Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi : Ankara Örneği⁷¹ adlı araştırmasında da öğretmenler değerler eğitimi konusunda güçlük yaşadıkları noktalardan birinin materyal ve etkinlik planlama olduğunu belirtmişlerdir. Değerler eğitiminin uygulayıcıları olan öğretmenler okulların önemli bir parçası ve çocuklar için önemli bir rol model olduğundan değerlerin edinilmesi ve yaşatılması sürecinde önemli bir sorumluluk almaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları değerlere ilişkin algıları, değerleri hayata geçirmeleri, değerleri kazandırma amaçlı kullandıkları materyal, yöntem teknik, eğitim etkinlikleri, aldıkları eğitimler ve değerlendirme süreçleri çocukların değerleri kazanma sürecinde önemli⁷² olduğu için öğretmenin konuyla ilgili yeterliliği öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini ve başarısını etkileyecektir. Uzun ve Köse'nin⁷³ araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde değerler eğitimi uygulamasına yönelik eklemek istedikleri görüş ve önerileri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip önerinin, değerler eğitimiyle ilgili öğretmenlere yönelik eğitim

⁷¹ Çağla Gür, Nurcan Koçak, Nurşen Şirin, Münire Şafak, Arzu Demircan, "İlköğretim Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi : Ankara Örneği", **Asya Öğretim Dergisi**, C.3, No:1, 2015, s. 78-91

⁷² Serpil Pekdoğan, "Çocukluk Döneminde Amerika'da Uygulanan Değerler Eğitimi Programları", **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, No: 1, 2017, s. 517.

⁷³ Uzun, Köse, **a.g.m.**, s. 305-338.

çalışmaları yapılması yönünde olduğu görülmektedir. Gür, Koçak, Şirin, vd. İlköğretim Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi: Ankara Örneği⁷⁴ adlı çalışmasında da bir grup okul öncesi öğretmeninin de içinde bulunduğu örnekleme oluşturan öğretmenler, değerler eğitimi ile ilgili öğretmen eğitimi talebinde bulunmuştur.

Ayrıca öğretmenler gün içerisinde okul ve sınıf ortamında karşılaşmış oldukları sorunları önceki deneyimlerine göre çözmek istemekte fakat her durumun kendine özgü ve bağlamsal özellik gösterdiği gibi öğretme ve öğrenme süreçleri de kendine özgü nitelik gösterdiğinden geçmişteki bir çözüm biçimi yeni durum için uygun olmayabilmektedir.⁷⁵ Bu durum değerler eğitimi anlamında düşünüldüğünde, konu ile ilgili profesyonel eğitimi olmayan öğretmen, değerler eğitimi uygulamalarında önceki deneyimlerini, birikimlerini kullanacak, değerler eğitimi öğretmenlerin konuya bakış açısı, tecrübeleri ve inisiyatifleri dahilinde kalacaktır. Böylelikle değerler eğitiminin gerekliliğine inanmayan bir öğretmenin sınıfında değerler eğitimi uygulamaları yapmaması beklenebilirken, değerler eğitimi uygulamaları yapan öğretmenin de kendi değerleri ve bilgisi dahilinde değerler eğitimi şekillendirmesi beklenmektedir. Niceliksel olarak değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olduğu net olarak görülmektedir. Ayrıca, değerler eğitimi uygulama sıklıklarının oldukça farklılaşması, öğretmenlerin değerler eğitimi içeriğinde materyal geliştirme boyutunda desteğe ihtiyaç duyuyor olmaları, değerler eğitimi konusunda aile katılım çalışmalarının gerçekleştirilme sıklıklarının farklılaşması ve aile katılımı uygulamalarını gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin olması bulguları birlikte değerlendirildiğinde değerler eğitimi konusunda öğretmenlere yönelik, profesyonel çalışmalar yapılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerini arttırabilmeleri adına hizmet içi eğitim faaliyetlerini çoğaltmak ve zorunlu tutmak uygulamaların niteliğini arttıracaktır. Ayrıca öğretmenlerin değerler eğitimi farklı alanlarla ilişkili bulma gerekçelerinden hareketle konu ile ilgili kavramsal boyutta da öğretmenleri bilgilendirici çalışmalar yapılması zorunluluktur.

⁷⁴ Gür, Şirin, v.d., **a.g.m.**, s. 78-91

⁷⁵ Şişman, **a.g.m.**, s. 69.

4.5. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Ayrıca bir değerler eğitimi programı kullanılmayan çoğu okul öncesi eğitim kurumunda, değerler eğitimi okul öncesi eğitim programı çerçevesinde kalmaktadır. Bu sebeple değerler eğitimi uygulamalarının niteliği ve başarısı açısından öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi boyutunda nasıl buldukları önemli görülmektedir. Öğretmenlerin 53'ü (%74,6) bir bütün olarak okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi boyutunda geliştirilmesi gerektiğini düşünürken, 11'i (%15,5) ise programı yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca program kazanım göstergeler, aile destek programı, etkinlik havuzu boyutunda ayrı ayrı değerlendirildiğinde de , kazanım göstergeleri 54'ü (% 76,1) geliştirilmesi gerekir, 9'u (% 12,9) yetersiz bulmaktadır. Okul öncesi eğitim programında değerlerin, özellikle programın niçin sorusuna cevap olarak gösterebileceğimiz kazanım ve göstergeler bölümünde sosyal duygusal, bilişsel, dil, motor ve öz bakım becerileri ile ilişkilendirilerek verildiği görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin bu kazanım ve göstergeleri kazandırma amaçlı gerçekleştirmiş oldukları, okul öncesi eğitim programında yer alan çeşitli etkinlikler (Türkçe Dil, Drama, Müzik, Sanat, Fen ve Matematik, Oyun) aracılığıyla, kazanımlarla ilişkili değerlerin de kazandırılmış olabileceği söylenebilmektedir. Fakat, okul öncesi eğitim programında yer almayan birçok değer de mevcuttur. Bu durumda değerler eğitiminin öğretmenin kendi ilgi ve inisiyatifi dahilinde, kazanım ve göstergeleri kazandırma amaçlı, planlamış olduğu etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirilmesi mümkün görülmektedir. Bu bağlamda, kazanım göstergelerin birebir içerdiği değerler hariç, diğer birçok değerın çocuklara kazandırılması ile ilgili herhangi zorunluluk ve yaptırımın okul öncesi eğitim programında yer almadığı görülmektedir. Öğretmen bir yıl boyunca çeşitli etkinlikler aracılığı ile okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım gösterge ve kavramları çocuklara kazandırmak için planlama yapmak ve yapılan planları uygulamak, değerlendirmek, değerlendirme sonuçlarına göre uygulamaları farklılaştırıp, geliştirip farklı etkinlikler aracılığıyla kazanım göstergeleri tekrarlamak durumundadır. Bu süreçte okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerinin içerisinde vurgulanan bazı değerler uygulama sürecinde yer almakta ama kazanım göstergelerin birebir işaret

etmediği farklı birçok değer öğretmen inisiyatifinde kalmaktadır.⁷⁶ Bu sebeplerle okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerinin değerler eğitimi açısından geliştirilmesi gerektiği sonucu araştırmanın bulgularıyla da uyumludur.

Okul öncesi eğitim programı kapsamında öğretmenlerin aile eğitimi/katılımı çalışmalarında yararlandıkları MEB Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberini,⁷⁷ ise öğretmenlerin 49'u (%69,0) geliştirilmesi gerekir, 9'u (%12,7) yetersiz olarak nitelendirmiştir. Öğretmenlere aile eğitimi çalışmalarının amacı, önemi, aile eğitiminde dikkat edilecekler, aile eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında rehberlik yapmak amacıyla hazırlanmış bu programda aile katılımı çalışmaları için aile iletişim etkinliklerinden bahsedilmiş, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı için örnek uygulamalara yer verilmiştir. Aile destek programında uyum haftasında uygulanacak program açıklanarak, ailelere Okul Öncesi Eğitimin Önemi, Amacı, Aile Katılımı, Anne Baba Tutumları ve Çocuğa Olası Etkileri, Olumlu Disiplin, Etkili İletişim, Çocukla Etkili Zaman Geçirme⁷⁸ konularında 5 oturum halinde gerçekleştirilecek program, bu içeriklerin sunulmasında kullanılacak yöntem tekniklerle birlikte açıklanarak uygulanmaya hazır şekilde sunulmuştur. Aile destek programı incelendiğinde, okul öncesi eğitimin önemi, amacı, çocukla iletişim teknikleri hakkında aileleri desteklemeye yönelik çalışmaların yer aldığı, ancak, doğrudan değerler eğitimine, değerler eğitiminin önemine ve ne şekilde olması gerektiğine, ailelerin değerler eğitiminde hangi boyutta ne şekilde yer alması gerektiğine ilişkin bilgi ve uygulamalara yer verilmediği görülmüştür.

Ailelerin değerlerin kazanılması, kazanılanların sürdürülebilirliği bağlamında oldukça önemli bir konumda bulunduğu kabul edilirse, okul öncesi eğitimde aile eğitimi çalışmalarında değerler eğitimi üzerinde durulmasının gerekli ve önemli olduğu da kabul edilmelidir. Bu değerlendirme sonucunda, Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberinin değerler eğitimi kapsamında geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

⁷⁶ Bkz.: Kavramsal Çerçeve Okul Öncesi Eğitim Programında Değerler Eğitimi, s. 58

⁷⁷ Bkz.: Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf> 12 Aralık 2017

⁷⁸ Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi s. 15-60 (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf> 13 Aralık 2017

Öğretmenlerin, 46'sı (%64,8) Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, tarafından okul öncesi eğitim programı kapsamında, Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla Hazırlanmış Etkinlik Örneklerini,⁷⁹ değerler eğitimi açısından geliştirilmesi gerekir, 9'u (%12,7) yetersiz olarak nitelendirmiştir. Etkinlik örnekleri incelendiğinde toplamda verilen 40 etkinlik planından ancak 7'sinin doğrudan bazı değerleri kazandırmaya hizmet ettiği görülmüştür. Bu değerlendirme sonucunda Etkinlik Havuzuna Örnek Olması Amacıyla Hazırlanmış Etkinlik Örneklerinin değerler eğitimi anlamında zenginleştirilerek geliştirilmesi gerektiği görüşü öğretmenlerden elde edilen bulgularla uyumludur.

“Okul öncesi çocukları için okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programı uygulanmalı mıdır?” sorusuna ise öğretmenlerin 41'i (%57,7) evet, 27'si (%38) hayır cevabını vermiştir. Okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programı uygulanmalıdır diyen öğretmenler bunu, programın yetersiz oluşu, çocukların bu dönemde kalıcı öğrenmeler kazandıkları için daha nitelikli çalışmalar yapılabilmesi, uygulamalarda kolaylık ve planlılık, aile boyutunun işe katılması gibi nedenlerle gerekçelendirmişlerdir. Ayrıca bir program uygulanmamalı diyenler ise mevcut programın değerler eğitimi boyutunda geliştirilmesini, ekstra bir programın zaman anlamında problem oluşturacağını, fazladan bir planın iş yükü olacağı şeklinde çeşitli gerekçelerle açıklamışlardır.

Programın geliştirilebilir ve yetersiz olduğu bulgusu birlikte değerlendirildiğinde mevcut programın değerler eğitimi anlamında ihtiyacı karşılayamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç programın değerler eğitimine öğretmenlerin beklediği oranda hizmet etmediğinin de göstergesi kabul edilebilir. Programın öğretmenlerce, değerler eğitimiyle ilgili ihtiyacı karşılayamaması, öğretmenlerin %57,7'sinin okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programı uygulanması yönündeki görüşlerini destekler nitelikte bir bulgudur. Araştırmamızın bu sonuçları Yazar ve Erkuş'un Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin

⁷⁹ Etkinlik örnekleri için bkz.: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, (Çevrimiçi), <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/okuloncesietkinlikkitabi.pdf> 21 Temmuz 2018

Değerlendirilmesi⁸⁰ adlı araştırmasında, okul öncesinde verilen değerler eğitimi ne ölçüde yeterli buluyorsunuz sorusuna, 72 okul öncesi öğretmeninden 45'inin yetersiz bulduğu sonucuyla benzer niteliktedir.

Ogelman ve Sarıkaya'nın Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri⁸¹ adlı çalışmasında Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkiye'de okul öncesi dönemde değerler eğitimi konusundaki görüşlerinin dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerden 8'inin (%22,2) Okul öncesi eğitim programında değerler eğitime yer verilmeli şeklinde görüş bildirmiş olmaları da araştırmamızın okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi anlamında geliştirilmesi gerektiği sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca, Uzun ve Köse'nin⁸² araştırmasında değerler eğitime okul öncesi eğitim programında yeterince değinilmemesi ve değerler eğitimi ile ilgili bir kılavuz kitap olmayışı öğretmenler tarafından değerler eğitimi zorlaştıran nedenler arasında gösterilmiştir.

Yazar- Erkuş, Ogelman- Sarıkaya ve Uzun- Köse'nin araştırmalarında da öğretmenler okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi içeriğinin yetersiz olduğu görüşünü bildirmişlerdir.

Öztürk Samur'un okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçladığı, "Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi" , adlı doktora tezinde de uygulanmış olan değerler eğitimi programının çocukların gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ⁸³

Dereli İman⁸⁴ Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko Sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi adlı araştırmasında Değerler eğitimi programının çocukların, okul sosyal beceri, psiko sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

⁸⁰ Yazar, Akkuş, **a.g.m.**, s. 196- 211.

⁸¹ Hülya Gülay Ogelman, Hatice Ertan Sarıkaya, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, No: 29, 2015, s. 81-100.

⁸² Uzun, Köse, **a.g.m.**, s. 305-338.

⁸³ Samur, **a.g.e.**

⁸⁴ İman, **a.g.m.**, s. 249.

Dereli İman, Öztürk Samur'un araştırmalarından elde ettiği, değerler eğitimi programının çocuklar üzerinde olumlu etki oluşturduğu yönündeki sonuçları öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı haricinde değerler eğitimi programı uygulanmalıdır görüşüne gerekçe olarak kabul edilebilir niteliktedir.

Değerler eğitiminde çalışılacak olan değerın nasıl belirlenmesi gerektiğine yönelik öğretmenlerin 54'ü (%76,1) çalışılacak olan değeri öğretmenin seçmesi gerektiğini 15'i (%21,1) ise merkezi olarak belirlenmesi gerektiğini söylerken bu görüşlerini farklı şekillerde gerekçelendirmişlerdir. Çalışılacak değerin öğretmen inisiyatifinde belirlenmesi gerektiğini düşünenler bu durumu, öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, bölgenin özelliklerini bilmelerinden kaynaklı daha isabetli, tercihler yapabileceği düşüncesiyle açıklamışlardır. Değerlerin merkezi olarak belirlenmesi gerektiği düşüncesinin gerekçeleri incelendiğinde, aslında öğretmenlerin değerin merkezi olarak seçiminin uygulama aşamasında kolaylık oluşturacağını, daha planlı ve sistemli çalışmalar yapılarak sınıf sınırlarından çıkarılıp okul ortamına yayılabileceği düşünceleriyle gerekçelendirmişlerdir. Değerlerin merkezi olarak belirlenmesi gerektiği görüşünde aslında değerler eğitimiyle ilgili çerçeve bir planın olmayışı, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında desteğe ihtiyaç duyuyor olmalarının etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğretmenin değerler eğitiminin kişilerin inisiyatifine bırakılamayacak hassasiyette olduğu görüşü de öğretmenin önemli bir noktaya değinmiş olduğunu düşündürmektedir. Değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiği sonucu düşünüldüğünde bu denli önemli bir konunun kişisel inisiyatifte bırakılması değerlerin öğretiminin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin yanında hangi değerlerin, ne şekilde öğretildiği sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu dönem çocuklarında hangi değerin öğretildiği kadar değerin öğretilme sürecinde kullanılan yöntem de öğrenme sürecinin başarısını etkileyecektir. Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimsel özellikleri incelendiğinde özellikle bilişsel anlamda somutlaştırmaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu dönem çocuğunun gelişimsel özellikleri, bu dönemde verilen eğitimin de kullanılan yöntem ve teknik açısından özel olmasını gerektirmektedir. MEB okul öncesi eğitim

programını incelendiğinde oyun temelli⁸⁵ öğretim yönteminin okul öncesi eğitim programında önemli olduğu görülmektedir. Değerlerin soyut içerikli olması değerlerin öğretiminde farklı özel öğretim yöntemlerinin kullanılmasını da gerekli kılmaktadır. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değerlerin merkezi olarak belirlenmesi düşüncelerinde, değerlerin öğretilmesi anlamında daha planlı, uygulama sürecine yönelik destek hizmetlerin olabileceği fikirlerinin olduğu görülmektedir.

4.6. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda gördüğü eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimini desteklemelerinin zorlaştığı⁸⁶ düşünüldüğünde, değerler eğitimi boyutunda okulda yapılanların aile tarafından bilinmesi, öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Aile yapısının değişmesi, çocuk eğitiminde ebeveynin rolünü etkileyen çevresel faktörlerin artması, ailenin sorumluluklarının bir kısmının okula kaymasına neden olmuştur.⁸⁷ Bu durum okul aile iş birliğinin öneminin daha da arttığının kanıtı olarak gösterilebilir. Bu bağlamda okulda uygulanan değerler eğitimi ile ilgili ailelerin bilgilendirilmesinin, etkinliklere katılımının sağlanmasının değerler eğitiminin niteliğini de arttıracak bir gerçektir.

Araştırmada öğretmenlerin 54'ünün (%76,1) velilerini değerler eğitimi hakkında bilgilendirdiği 16'sının (22,5) ise bilgilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 47 si (%66,2) değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer verdiklerini, 22'si (%31,0) ise yer vermediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin 22'sinin (%31,0) aile katılımına yer vermiyor olması değerler eğitiminde okul aile iş birliğinin önemi açısından değerlendirildiğinde, aile katılımını gerçekleştirilmeme nedenleri, üzerinde düşünülmesi gereken bir sorundur. Çünkü her ne kadar değerler okulda öğretilmeye çalışılsa da en etkili yolun toplumla yaşayarak öğrenme ve model alma olduğu görülmektedir. Değerlerin kazanımı her kesimde yer almakta yaşamımıza

⁸⁵ Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, (Çevrimiçi) <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oooproram.pdf>, 15 Aralık 2017

⁸⁶ Özlem Çamlıbel Çakmak, "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.1-2010, No:20, s. 5.

⁸⁷ Gürler, a.g.e., s. 29.

dahil olan bütün olaylar ve bireyler formal ve informal olarak değer edinimini etkilemektedir. Bu durum değerlerin sağlam bir şekilde kazanımı için formal yollarla öğretilmesini, daha sonra toplum içinde uygulanıp model olunmasına olanak sağlanması gerekliliğine işaret etmektedir.⁸⁸ Bu noktada aile katılımı çalışmaları değerler eğitiminin sınıf ortamından çıkarılıp çocuğun okul haricinde en yakın sosyal ortamı olan aile boyutuna taşınmasını da sağlayacaktır. Aile katılımının bir başka ve önemli boyutu da ailenin çocuk eğitimi ve gelişimi noktasında profesyonellerce bilgilendirilmesidir.⁸⁹ Öğretmenin aileyi değerler, önemi ve edinim süreci ile ilgili bilgilendirmesi aile katılımı aracılığıyla gerçekleşecek, böylelikle okuldaki değerler eğitiminin aile boyutunda desteklenmesi kalıcı ve nitelikli öğrenmeyi sağlayacaktır. Berkowitz ve Bier'in⁹⁰ çalışmasında da karakter eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için aile katılımının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Aile katılımının değerler eğitimi anlamındaki öneminden dolayı öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımını gerçekleştirilmeme nedenlerini tespit etmek, durumu iyileştirme adına yapılması elzem bir çalışmadır. Yüzeysel olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin değerler eğitiminde aile katılımını gerçekleştirmiyor olmalarının öğretmen, aile ve okul yönetiminden kaynaklı çeşitli engeller sebebiyle olduğu düşünülebileceği gibi,⁹¹ öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili mevcut bilgi ve becerilerini değerler eğitimi özeline uyarlama sürecinde yaşadıkları problemlerden kaynaklandığı da düşünülebilir.

Değerler eğitiminde aile katılımına yer verdiğini belirten 47 (%66,2) öğretmenden 35'inin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinliklerinin evde okulda yapılanları destekleme amaçlı veliyi okulda yapılanlarla ilgili bilgilendirme, çocukta istenen olumlu davranışların evde takibi, velinin okul içi etkinliklere katılımını sağlama, evde çocukla beraber konuyla bağlantılı etkinlik yaparak okula iletme, şeklinde çeşitlendiği sonucu Uzun ve Köse'nin Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri⁹² adlı araştırmasının

⁸⁸ Pekdoğan, a.g.m., s. 517.

⁸⁹ Aysel Çağdaş, Zariye Şahin Seçer, **Anne Baba Eğitimi**, Ankara, Eğiten Kitap, 2011, s. 59.

⁹⁰ Marvin W. Berkowitz, Melinda C. Bier, "Character education: Parents as partners", **Educational Leadership**, C.63, No.1, 2005, s. 6.

⁹¹ Çetin Erdoğan, Nihan Demirkasımoğlu, "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, C.16, No.3, 2010, s. 424.

⁹² Uzun, Köse, a.g.m., s. 305-338.

bulgularıyla örtüşmektedir. Uzun ve Köse araştırmada öğretmenlerin okul içi ve dışı olmak üzere iki grupta aile katılım etkinlikleri uyguladıkları, aileye gönderilen katılım etkinlikleri, davranış çizelgeleri gönderimi, yüz yüze görüşme gibi teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer verme sıklıklarının 22'si (%31,0) ayda bir, 12'si (%16,9) haftada bir, 6'sının (%8,5) ayda birden fazla, şeklinde farklılaşması ve öğretmenlerin diğer seçeneğinde ara ara, konuyla bağlantılı gibi ifadeler kullanmaları değerler eğitiminde aile katılımının sıklığında bir standart olmadığını, öğretmenlerin inisiyatifinde gerçekleştirildiğini düşündürmektedir. Bu bilgiden hareketle öğretmenlerin çalıştığı kurumların idari yapılarının da aile katılımı etkinliklerinin gerçekleştirilme durumunu ve niteliğini etkileyeceği düşünülebilir. Bunun en önemli sebebi, bir okulda aile katılımı çalışmaları sürecinde genel sorumluluğun yüksek oranda öğretmen ve yöneticilerde olmasından kaynaklanmaktadır.⁹³

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımına yer verme durumlarının eğitim durumu ve üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders alma değişkenlerine göre dağılımına bakılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin %71,9'u, lise/ön lisans mezunu öğretmenlerin %50'si değerler eğitiminde aile katılımına yer vermektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerden aile katılımına yer verenlerin oranının lise/ön lisans mezunu öğretmenlerden aile katılımına yer verenlerin oranından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun olası nedenleri düşünüldüğünde lisans sürecinde öğretmenlerin aile katılımının önemi ve içeriği ile ilgili daha kapsamlı dersler almış olabileceği akla gelmektedir. Öğrenim süresi arttıkça seçmeli ders alma, alınan dersin kredisinin daha yüksek olması olasılıkları da artmaktadır. Bu durum da lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre aile katılımı ile ilgili daha fazla eğitim alma olasılığını arttırmaktadır. Bir başka açıdan bakıldığında, Epstein aile katılımının geliştirilmesi yönündeki en önemli engelin öğretmen ve okul idarecilerinin aile katılımı konusunda sınırlı bilgilere sahip olmaları kaynaklı olduğunu

⁹³ Emine Nihal Lindberg, "Aile Katılımı: Bir Kavramsal Ve Durumsal Analiz Çalışması", **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 4, No: 13, 2017, s. 57

söylemiştir.⁹⁴ Okul yönetiminin aile katılımı ile ilgili beklentisi ve konuya verdiği önemin aile katılımının gerçekleştirilme durumunu etkilediği düşünüldüğünde, okul idarelerinin kadrolu öğretmenlerden aile katılımı ile ilgili daha yüksek beklentisi olabileceği akla gelmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin özel kurumlarda çalışabileceği, resmî kurumlarda ise ücretli olarak görev yapabileceği düşünüldüğünde kurumların aile katılımı uygulamalarını planlamalarında kadrolu öğretmenlerin daha etkili olabileceği veya okul idaresinin kadrolu öğretmenden daha fazla beklentisinin olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin aile katılımına yer verme durumlarının üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders alma değişkenine göre dağılımına bakıldığında üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders alan ve almayan öğretmenlerden aile katılımına yer verenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Alınan değerler eğitimi dersinin aile katılımına yer verme durumunda belirleyici bir faktör olmaması, beklenin aksi bir sonuçtur ve düşündürücüdür. Bu sonuçta okutulan değerler eğitimi dersinin aile katılımı boyutunda ele alınıp alınmaması, aile katılımından bahsedilse dahi konunun teorik boyutta kalmasının etkili olabileceği düşünülmüştür. Aile katılımının değerler eğitimi içeriğinden bağımsız olarak okul öncesi öğretmenliği yükseköğretim ders programında farklı isimler altında zorunlu ve seçmeli dersler olarak okutulduğu bilinmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenliği mezunu olan her öğretmenin aile katılımı ile ilgili bir birikimi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçta etkili olabileceği düşünülen durumlardan biri, bu dersin içeriğinde değerler eğitiminde aile katılımından bahsedilmemesi öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili genel bilgilerini değerler eğitiminde aile katılımına entegre edememelerinden kaynaklandığıdır. Bir diğer durum ise okul yönetiminin aile katılımına olan bakış açısının ve bu konudaki yetkinliğinin değerler eğitiminde aile katılımını da etkileyeceğidir.

4.7. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının

Denetlenmesine İlişkin Görüşleri

Öğretmenleri destekleme ve denetlemedeki en önemli amacın sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak, diğer bir ifadeyle bütün

⁹⁴ Epstein, J. L. "Improving Family And Community Involvement In Secondary Schools", **Principal Leadership**, C.8, No:2, 2008, s. 16-22. Akt: Lindberg, **a.g.m.**, s. 57.

öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak⁹⁵ olduğu gibi aynı zamanda öğretim programının öğretme ve öğrenme materyallerinin geliştirilmesidir.⁹⁶ Bu doğrultuda bakıldığında denetlemenin değerler eğitimi uygulamalarında da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 35'i (%49,3) değerler eğitimi ile ilgili uygulamaların yöneticiler tarafından denetlendiğini, 36'sı (%50,7) ise denetlenmediğini söylemiştir. Öğretmenlerin değerler eğitiminin denetlenme sıklığıyla ilgili farklı cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin (%21,1)'i ayda bir sıklığını işaretlerken (%28,2)'i bu soruya cevap vermemiş, (%36,6)'sı ise diğer seçeneğini belirtmiştir. Değerler eğitiminin denetlenme sıklığında belli bir standardın olmaması ayrıca, soruyu boş bırakma oranının da azımsanamayacak oranda olması denetlenme sürecinin niteliği ile ilgili düşündürmektedir.

Öğretmenlerin 36'sının (%50,7) uygulamaların yöneticiler tarafından denetlenmediğini söylemesi, denetleyenlerin de denetlenme sıklığındaki değişkenliğin konuyla ilgili mevzuat anlamında herhangi yaptırımın olmaması, denetlenme boyutunu yöneticilerin konuya bakış açısı ve inisiyatifiyle şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca değerler eğitimi ile ilgili uygulamaların denetlenip denetlenmeme durumunun yöneticilerin değerler eğitimi ile ilgili profesyonel eğitim alma ve kişisel olarak ilgilenme durumlarıyla da açıklanabileceği gibi okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları kapsamındaki iş yüklerinin de etkisi olabileceği düşünülebilmektedir. Okul müdürünün ilgili yönetmelikte tanımlanan görev ve sorumlulukları incelendiğinde,

“Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen,

⁹⁵ Engin Aslanargun, Süleyman Göksoy, “Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Özel Sayı, 2013, s. 99.

⁹⁶ Feyyat Gökçe, “Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.10, 1994, s. 75.

nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.”⁹⁷

ifadesi görülmektedir. Buna göre oldukça fazla iş yükü olan okul müdürlerinin mevzuatça zorunlu tutulmayan bir işi takip etmeleri beklentisini kişisel ilgi ve farkındalıkları boyutunda gerçekleştirebilecekleri ön görülebilen bir durumdur.

Okul yönetiminin değerler eğitimi ile ilgili uygulamaları denetleme durumu aslında öğretmenle konu ile ilgili paylaşımda bulunma, kendi deneyimlerini aktarma, öğretmene olumlu ve olumsuz geri bildirimde bulunma böylelikle uygulamaların niteliğinin ve niceliğinin artmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenin okul idaresinin konu ile ilgili hassasiyetinin farkında olması kendisinin de değerler eğitimine bakışını olumlu yönde etkileyebilecektir. Balyer’in Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri⁹⁸ adlı araştırmasında da okul öncesi öğretmenleri ve değerler eğitimi uygulamaları özelinde olmasa da okul müdürlerinin öğretmenlere olumlu geri bildirimde bulunmalarının öğretmenleri olumlu etkilediği, bu durumun öğretmenlerin öğretim etkinliklerine daha fazla önem vermelerini sağladığı ve motivasyonlarını arttırdığı sonucu değerler eğitimi özelinde düşünüldüğünde de değerler eğitiminin niteliği açısından önemli görülmektedir. Ayrıca Balyer okul müdürlerinin geri bildirimlerle öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine neden olduğunu, yenilikleri deneme fikri uyandırdığını ve öğretimsel çeşitliliğe olanak sağladığını ifade etmiştir. Okul müdürlerinin değerler eğitimi anlamında gerçekleştirecekleri denetleme ve geri bildirim çalışmaları Balyer’in belirttiği gibi öğretmenlerin değerler eğitimi özelinde mesleki yeterliliklerini arttırmalarına, öğretimsel içerikler ve etkinliklerde çeşitlilik sağlamalarına destek olacaktır. Nitelikli bir denetleme sürecinin sadece uygulamaların yapılıp yapılmadığının belirlenmesine değil aynı zamanda öğretmene öğretme öğrenme süreci ile ilgili yol gösterici olması beklenmektedir. Okul müdürlerinin geri bildirimlerinin eğitimin kalitesi üzerindeki bu önemli etkileri düşünüldüğünde, değerler eğitiminde de okul yönetimi tarafından denetleme ve geri bildirimlerin olması önemli görülmektedir. Burret ve Rusnak’ın idari politikalar ve

⁹⁷ Bkz.: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 39, (Çevrimiçi), http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncuyon_0/yonetmelik.pdf, 10 Ekim 2017

⁹⁸ Aydın Balyer, “Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, C. 19, No: 2, 2013, s. 181-214.

uygulamalarla karakter eğitiminin cesaretlendirilmesinin, genel anlamda hükümetler ve bakanlık, özelde ise yerel yönetici ve okul idarecilerinin programların uygulanışına güçlü destek vermeleri⁹⁹ şeklinde gerçekleşeceği yönündeki görüşü, denetleme sürecinin de aslında okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının işlevselliğini ve gerçekleştirilme durumlarını arttıracak için okul yönetiminin değerler eğitimi uygulamalarına desteği olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama sıklığının değerler eğitimi uygulamalarının denetlenme durumuna göre dağılımını görebilmek için yapılan çapraz tablo sonucunda değerler eğitimi uygulamalarının denetlendiğini söyleyen öğretmenlerin %64,7'si haftada bir, haftada birden fazla ve her gün uygulama yaptıklarını, denetlenmediğini belirten öğretmenlerin ise %39,32'si haftada bir, haftada birden fazla ve her gün uygulama yaptığını belirtmiştir. Bu sonuca göre değerler eğitimi uygulamalarının düzenli olarak denetlenme durumunun uygulama sıklığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmediğini söyleyen öğretmenlerden değerler eğitimi uygulamaları yapanların olduğu da görülmektedir. Denetlemenin uygulamanın yapılması için tek koşul olmadığı kabul edilmekle beraber uygulama sıklığında önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin kişisel ilgisi, sorumluluk bilinci, gibi çeşitli durumlar değerler eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesini ve sıklığını etkileyebileceği düşünülmektedir. Fakat değerler eğitimi uygulamalarının üstler tarafından denetlenmesinin de uygulama ve sıklığı üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularında değerler eğitimi ile ilgili denetlemenin farklı sıklıklarda olması veya hiç denetlemenin yapılmadığı kurumların bulunması değerler eğitimini başarıya ulaştıran önemli bir boyutun eksik olduğunu göstermektedir.

⁹⁹ Burret ve Rusnak Akt: Hasan Meydan, "Okulda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme", **Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C.1, No:1, 2014, s. 105.

SONUÇ

Değerler eğitimi uygulamalarında öğrenme süreçlerini planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişi öğretmendir. Bu durum değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesinde öğretmen görüşlerinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, değerler eğitiminin ne olduğu ve nasıl uygulandığı ile ilgili düşüncelerinin araştırıldığı bu araştırmada tespit edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Ne'liğine İlişkin Görüşleri: Değerler eğitimi hangi alanla ilişkilidir? sorusuna öğretmenlerin %67,6'sı ahlak eğitimi, %21,1'i karakter eğitimi, %1,4'ü din eğitimi cevabını vermiştir. Bu sonuçta değerler eğitiminin “ne liği” ile ilgili öğretmenlerin fikirlerinin, kendi hayat felsefelerinin, ahlak, din, değer kavramlarına bakış açılarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,8) değerler eğitimi ile ilgili lisans eğitimlerinde herhangi bir ders almamış olmaları, aynı zamanda hizmet içi eğitim faaliyetlerine de katılmamış olmaları (%94,4), kavramsal anlamda değerler eğitimi tanımlamalarında bireysel yaşantılarıyla ilintilendirdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin %73,2'si “Değerler eğitimi ve din eğitimi birbiriyle ilişkili midir?” sorusuna evet, %22,5'i ise hayır cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin gerekçelerinin dolaylı bir din değer ilişkisi, doğrudan din değer ilişkisi ve değer din kültür ilişkisi şeklinde çeşitlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: “Sınıfınızda değerler eğitimi uygulamaları yapıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin %88,7'si evet cevabını vermiştir. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama sıklıklarının ise %22,5 ayda bir, %21,1 haftada bir, %18,3 haftada birden fazla %9,9 her gün gibi çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu çeşitlilikte değerler eğitimi uygulamalarının öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirilmesi, planlı olarak hedeflere yönelik, değerlendirme süreçlerinin uygulandığı ve denetim mekanizmasının işlediği bir sistem dahilinde çalışılmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %70,4'ü değerler eğitimi uygulamalarında en çok kullandıkları materyalin kitaplar olduğunu söylemiştir. Bu sonuçta kitapların kolay

ulaşılabilir, çok yönlü eğitici materyaller olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %66,2'si değerler eğitiminde kullanılmak üzere ellerinde materyal olduğunu söylerken, %74,6'sı bu materyallerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %70,4'ünün değerler eğitimi uygulamalarında çoğunlukla materyal olarak kitapları kullanıyor olmaları da kitap haricinde kullanılabilecek materyallerin eksikliği veya daha da önemlisi öğretmenlerin bu materyallere ulaşmada sıkıntı yaşadıkları sonucunu işaret etmektedir. Ayrıca ğretmenlerin %50,7'sinin değerler eğitimi konusunda materyal geliştirme boyutunda kendini yetersiz görüyor olması da uygulamalarda kullanılan materyal çeşitliliğinin çoğunlukla kitaplarla sınırlı kalmasının en önemli nedeni olarak gösterilebilir niteliktedir. "Hangi etkinlikle değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirmek daha başarılı oluyor?" sorusuna ise öğretmenlerin %49,3' drama, cevabını vermiştir. Bu sonuçta drama etkinliğinin doğası gereği yaşantılara dayalı olması, doğaçlama ve taklit olanağı sağlamasının etkili olduğu düşünülürken, soyut içerikte olan değerlerin somutlaştırılarak kazandırılmasını sağlamasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının ocuklar zerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri: Öğretmenlerin %97,2'sinin değerler eğitimi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde çocuklarda istenen yönde davranış değişikliği gözlendiğini söylemiş olmaları değerler eğitimiyle yapılan uygulamaların çocuklar üzerinde etkili olduğu sonucunu işaret ederken daha kaliteli, çok boyutlu ve programlı bir değerler eğitiminin daha etkili olacağı sonucuna da ulaştırmaktadır. Öğretmenlerin %83,1'i değerler eğitimi uygulamalarının çocukların en çok sosyal duygusal gelişim alanında davranış değişikliği oluşturduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin ocuklara kazandırılması gerektiğini düşündüğü değerler incelendiğinde, aslında ihtiyaç duyulan değerlerin aynı eksende olduğu, yalnızca öğretmenlerin bu değerlerin kazandırılmasındaki öncelik sırasında farklılıklar oluştuğu grlmştir. İlk sırayı sevgi saygı değerleri almaktadır. Bu durum öğretmenlerin kazandırılacak değeri, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ilgi ve ihtiyaçları düzeyinde ğretmen tarafından seçilmesi gerektiğini düşünmeleri sonucunu da destekler niteliktedir. Ayrıca ğretmenlerin kazandırılması gerektiğini düşündükleri değerlerin Millî Eğitim Bakanlığı müfredat yenileme çalışmaları kapsamında müfredata alınan

on kök değerle adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik aynı olduğu da görülmektedir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusundaki Öz Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri: Öğretmenlerin %52,1'inin değerler eğitimi uygulamalarında kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin çoğunun konu ile ilgili lisans eğitiminde ders almamış olmaları, hizmet içi eğitim çalışmasına katılmamış olmaları ve kurumların değerler eğitimiyle ilgili güncel bilgilendirmeler gerçekleştirmedikleri noktasında değerlendirildiğinde kaçınılmaz bir sonuç olarak görülmektedir. Değerler eğitimi ile ilgili üniversitede ders alan öğretmenlerin %60,9'unun kendini değerler eğitimi uygulamalarında yetersiz görüyor olması, değerler eğitimi ile ilgili ders alanların değerler eğitimi uygulamalarındaki öz yeterliliklerinin yüksek olması beklentisinin aksi bir durum olsa da bu sonuç ders alan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili farkındalık oluşturdıkları için kendilerini yetersiz buldukları gerekçesiyle açıklanabilir. Öğretmenlerin öz yeterlilik tanımlarının eğitim durumu değişkenine göre dağılımına bakıldığında lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerden kendini yeterli olarak tanımlayanların oranının lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlilik tanımlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre dağılımına bakıldığında hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin öz yeterlilik tanımları dağılımlarının birbirine yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin %50'si değerler eğitimi uygulamalarında kendini yeterli bulurken %50'si yetersiz bulunduğunu söylemiştir. Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerin ise %46,2'si kendini yeterli bulunduğunu söylerken, 53,8'i yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik değerlendirmelerinin çalışma yılı değişkenine göre dağılımına bakıldığında çalışma hayatında 11 ve üstü çalışma yılına sahip öğretmenlerden değerler eğitimi uygulamalarında kendini yeterli bulanların oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %50,7'si değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili materyal geliştirme boyutunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Yeterliliğine İlişkin Görüşleri: "Okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi anlamında nasıl buluyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin %74,6'sı geliştirilmesi

gerekir, %15,5'i yetersiz cevabını vermiştir. Değerler eğitimi ile ilgili okul öncesi eğitim programı haricinde program uygulamanın gerekliliği ile ilgili soruya ise öğretmenlerin %57,7'si değerler eğitimi ile ilgili ayrıca bir program uygulamanın gerekli olduğunu söylemiştir. Kazanım göstergeler, aile destek eğitim rehberi ve etkinlik örneklerinin değerler eğitimi açısından yeterliliğine yönelik sorulara ise, en çok geliştirilmesi gerekir seçeneğiyle cevap vermişlerdir. Kazanım göstergelerin değerler eğitimi yeterliliğine öğretmenlerin %76,1'i, geliştirilmesi gerekir, etkinlik örneklerinin değerler eğitimi yeterliliğine %64,8'i geliştirilmesi gerekir, aile destek eğitim rehberine ise öğretmenlerin %69,0'ı geliştirilmesi gerekir cevabını vermiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut programı değerler eğitimi açısından eksik bulduğu görülmektedir. Bu sonuçta mevcut programda değerler eğitiminin doğrudan yer almamış olması, öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili daha kapsamlı ve planlı bir yapıya ihtiyaç duymalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Çocuklara kazandırılacak değerlerin öğretmen tarafından mı yoksa merkezi olarak mı belirlenmesi gerektiği sorusuna öğretmenlerin %76,1'i öğretmenin seçmesi gerektiğini söylerken, %21,1'i merkezi olarak belirlenmesi gerektiğini söylemiştir. Genel anlamda bakıldığında uygulanacak değer merkezi olarak belirlenmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin, aslında bu durumu değerler eğitimi uygulamalarının çerçevesini belirleme, programlı çalışma, uygulamada destek ihtiyacı, materyal sağlama durumlarıyla gerekçelendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımına İlişkin Görüşleri: Değerler eğitimi uygulamalarında gerçekleştirilen aile katılımı çalışmaları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %76,1'inin değerler eğitimi ile ilgili aileleri bilgilendirdiği sonucuna ulaşılmış olsa da öğretmenlerin %22,5'inin böyle bir uygulama yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. "Değerler eğitimi etkinliklerinde aile katılımına yer veriyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin %66,2'si evet cevabını verirken, %31,0'ı hayır cevabını vermiştir. Ayrıca gerek bilgilendirme yöntemleri gerekse aile katılımı çalışmalarında kullanılan yöntemler incelendiğinde, değerler eğitiminin aile katılımı boyutunun da öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bir başka açıdan değerlendirildiğinde de değerler eğitimi uygulamalarının öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiği sonucu aynı zamanda aile katılımı çalışmalarının da öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiğini işaret

etmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirme dağılımlarına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerden aile katılımını gerçekleştirenlerin oranının lise ve ön lisans grubuna göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ön lisans/lisans sürecinde değerler eğitimi ile ilgili ders alma durumunun ise değerler eğitiminde aile katılımına yer verme durumunda önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenmesine İlişkin Görüşleri: Öğretmenlerin %49,3'ü değerler eğitimi ile ilgili yapılan uygulamaların denetlendiğini söylerken %50,7'sinin denetlenmediğini söylemesi aynı zamanda denetlenme sıklıklarının değişkenlik göstermesi değerler eğitimi ile ilgili yapılanların takibinde herhangi zorunluluk ve yaptırımın olmadığını, okul idarelerin inisiyatifi ve konuya bakış açıları dahilinde şekillendiğini göstermektedir. Değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmesinin öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama sıklığına göre dağılımına bakıldığında denetleme yapıldığını bildiren öğretmenlerin %64,7'sinin haftada bir, haftada birden fazla ve her gün sıklığında uygulama yaptıklarını, denetlenmediğini belirten öğretmenlerin ise %39,32'sinin haftada bir, haftada birden fazla ve her gün sıklığında uygulama yaptıkları verisine ulaşılmıştır. Buna göre denetlemenin uygulamanın yapılması için tek koşul olmadığı görülmekle beraber uygulama sıklığında etkili olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, okul öncesi eğitim kademesinde değerler eğitimi uygulamalarının niteliğini arttırmak adına sunulabilecek öneriler öğretmenlerin değerler eğitiminin ne'liği, uygulama, çocuklar üzerindeki etkisi, öz yeterlilik, program, aile katılımı, denetleme, boyutlarında aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

Değerler Eğitiminin Ne'liği:

- Öğretmenler için kavramsal açıdan değerler eğitimi tanımlayıcı seminer, sunu, vb. çalışmalar planlanmalıdır.
- Öğretmenler için değerler eğitiminin teorik ve pratik boyutunda açıklayıcı bilgilerin ve tanımların yer aldığı, değerler eğitiminin ne olduğu, nasıl uygulanması gerektiği konusunda ilgili kurumlar tarafından bir rapor, kılavuz, vb. hazırlanması kavramsal anlamda değerler eğitiminin tanımlanmasını kolaylaştıracaktır.

Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamaları:

- İlgili yönetmeliklere değerler eğitiminin uygulanması ve denetlenmesi süreciyle ilgili gerekli maddelerin eklenmesi değerler eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesini arttıracaktır.
- Yapılan değerler eğitimi çalışmaları için yıllık ders planı formatında bir plan hazırlığının zorunlu olması uygulama sürecinin planlanmasını kolaylaştırırken uygulamaların niteliğini arttıracaktır.
- Değerler eğitiminin zümre öğretmenler kurullarında görüşülmesi zorunlu bir madde olarak ele alınması öğretmenlerin kişisel tecrübe ve birikimlerini paylaşımlarına fırsat oluşturacaktır.
- Değerler eğitiminin uygulanma durumunun arttırılabilmesi için değerler eğitiminin eğitim politikalarında yoğunlukla yer alması, Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Eğitimde İyi Örnekler projeleri gibi değerler eğitimi temalı

ödüle dayalı projelerin gerçekleştirilmesi, değerler eğitimi uygulamalarıyla ilgili kaliteyi arttırıp sürekliliği sağlayabileceği gibi, yapılan uygulamaların paylaşımı da yaygınlaştırılmasını destekleyecektir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusundaki Öz Yeterlilikleri

- Nitelikli hizmet içi eğitim çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Hizmet içi eğitimler kavramsal anlamda değerler eğitiminin ne olduğu ile ilgili içeriklendirilirken aynı zamanda, öğretmenlerin değerler eğitiminin uygulama boyutuna yönelik materyal geliştirme, etkinlik ve aile katılımı çalışmaları planlama şeklinde, uygulama boyutuna da yer verilen atölye çalışmaları formatında gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenlerin drama, oyun gibi interaktif yöntemlerle değerler eğitimi uygulamaları gerçekleştirmelerine yönelik eğitimler verilmelidir. Böylelikle değerler eğitiminde kitaplar dışında farklı materyallerin kullanımı da yaygınlaştırılmış olacaktır.
- Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin her eğitim kademesinde çalışan öğretmenler için ayrı ayrı planlanması öğretmenlerin mesleki anlamda paylaşımında bulunmaları, olası problemlere birlikte çözüm bulmaları açısından da daha etkili olacaktır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin her öğretmen için zorunlu olması, faaliyetin hem merkezi hem mahalli olarak planlanması da faaliyete ulaşılabilirliği arttıracaktır.
- Okul öncesi öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi gibi lisans programları başta olmak üzere tüm eğitim fakülteleri ve ilgili ön lisans programlarında değerler eğitimi ve uygulamaları seçmeli ders olarak değil zorunlu ders olarak okutulmalıdır.
- Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin erken çocukluk ve özel eğitim dallarında da değerler eğitimi ve uygulamaları çerçeve eğitim programında zorunlu ders olarak yer almalı veya uygun olan bir ders içerisine modül olarak eklenmelidir.

- Öğretmen akademileri ve öğretmen atölyelerinde değerler eğitimi içerikli eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmelidir. Böylelikle öğretmenler değerler eğitimi konusunda çok boyutlu ve entelektüel çalışmalardan haberdar olabileceklerdir.

Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

- Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi anlamında zenginleştirilmesi veya öğretmenler için programdaki değerler eğitimi açıklayıcı bir çalışma hazırlanması bu çalışmanın etkinlik örnekleri ve aile katılımı boyutunu da kapsamı önerilebilir.
- Bakanlık düzeyinde, bireysel ve bölgesel ihtiyaç ve farklılıklar da göz önüne alınarak, her kademe için kazandırılacak değerlerin ve kazanımların yer aldığı, öğretmenin çocuklarının yaş, gelişimsel ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak tercihte bulunabileceği, esnek bir çerçeve program hazırlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programı etkinlik örneklerinde olduğu gibi, öğretmenlerin her değerle ilgili uygulayabilecekleri, farklı değerler eğitimi yaklaşımlarına göre planlanmış birçok etkinlik planının bulunduğu etkinlik dosyası şeklinde bir çalışmanın yapılması öğretmenlere zaman anlamında ekonomiklik sağlarken, aynı zamanda yeni etkinlikler geliştirme konusunda da destek olabilecektir. Böylelikle değerler eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve uygulanabilirliğinde artış hedeflenebilir.

Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımı:

- Eğitimde aile katılımının önemi de göz önüne alınarak, değerler eğitiminde okul destekli aile boyutunun nasıl olması gerektiği ve ailelerin hangi etkinliklerle değerler eğitimine nasıl katılabileceklerinin örneklendirildiği, öğretmene kolaylık sağlaması açısından, rehber niteliğinde bir kılavuz, kitap veya program oluşturulmalıdır.
- Değerler eğitimi çalışmalarında aile boyutuyla ilgili çalışmalar yapılmasını arttırmak adına ilgili yönetmeliklere madde eklenmelidir.

Değerler Eğitimi Uygulamalarının Denetlenmesi:

- Değerler eğitimi uygulamalarının denetlenmesi, değerlendirilmesi konusunda yönetmeliklere ilgili maddeler eklenmesi uygulamaların takibinin yapılmasını sağlayacaktır.
- Okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin planlanması yöneticilerin değerler eğitimi uygulamalarına liderlik yapmasını destekleyecektir.
- Yöneticilerin değerler eğitimi odaklı bir vizyon geliştirmelerini desteklemek, değerler eğitimi odaklı bir kurum kültürü oluşturmada da etkili olacak, değerler eğitiminin sınıf sınırlarından taşarak kurum kültürünün bir parçası olma anlamında tüm okul geneline yayılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

	18. Millî Eğitim Şûrası Kararları, (Çevrimiçi) http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf , 02 Şubat 2018
	19. Millî Eğitim Şûrası Kararları, (Çevrimiçi) http://www.meb.gov.tr/meb_haberayrinti.php?ID=7594 , 02 Şubat 2018
Acat, Bahaddin-Aslan, Mecit:	“Yeni Bir Değer Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri , C.12, No:2, s.1461-1474.
Akbaş, Oktay:	“Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, Değerler Eğitimi , Der. Sinan Zavalı, 1.bs., İstanbul, Ensar Neşriyat, 2014.
Akbaş, Oktay:	“Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış” Değerler Eğitimi Dergisi , C:6, No:16, 2008, s.9-27.
Akbaş, Oktay:	“Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, Değerler Bilançosu Felsefe, Sosyoloji, Kamu, Eğitim , Ed. Hasan Hüseyin Bircan, Bülent Dilmaç, Konya, Çizgi Kitabevi, 2015.
Akbaş, Oktay:	“Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, 2004.
Akbaş, Oktay:	Değerler Eğitimi , Hz. Sinan Zavalı, 1.bs., İstanbul, Ensar Neşriyat, 2014.
Aktepe, Vedat - Tahiroğlu, Mustafa:	“Değerler Eğitimi Yaklaşımları ve Etkinlik Örnekleri”, International Journal of Social Science , No: 42, 2016, s.361-384.
Akyol, Aysel Köksal:	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi , Hz. Ayten Ulusoy, 7.bs., Ankara, Anı Yayınları, 2013.
Aladağ, Soner:	“İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi,

	Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.
Alpöge, Gülçin:	Okul Öncesinde Değer Eğitimi , 1.bs., Ankara, Bilgi Yayınevi, 2011.
Aral, Neriman v.d.:	Çocuk Gelişimi I , İstanbul, Ya-Pa , 2011.
Aral Neriman - Kadan Gül:	“2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi”, Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi , C. 2, No:1, 2018, s.113-131
Arıkan, Arzu:	Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi , Ed. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Eskişehir, Nisan 2012.
Arlı, Mine- Nazik, Hamil:	Bilimsel Araştırmaya Giriş , 3. bs., Gazi Kitabevi, Ankara, 2004.
Aslanargun, Engin-Göksoy, Süleyman:	“Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , Özel Sayı, 2013, s.98-121.
Atakan, Hilal	“Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Çanakkale, 2010, s.54
	Atama verileri için, (Çevrimiçi), http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2015&k_tur=2&Sonuc=Goster , 21 Şubat 2018
Aydın, Mehmet Zeki:	Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi , Ankara, Nobel Yayınları, 2007.
Aydın, Mehmet Zeki-Gürler, Şebnem Akyol:	Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler- Etkinlikler-Kaynaklar , 1.bs., Ankara, Nobel Yayınları, 2012.
Aydın, Mustafa:	“Değerler, İşlevleri ve Ahlak”, Eğitime Bakış , No: 19, 2011, s.39-45.

Aydın, N. Hülya Bilgin:	Çocuk Ruh Sağlığı , İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2003.
Aydoğan, Yasemin:	Problem Çözme Becerileri Grup Etkinlikleri , Ed. Esra Ömeroğlu, 2.bs., Ankara, Özgün Kök Yayıncılık, 2012.
Aytar, Abide Güngör:	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi , Ed.: Ayten Ulusoy, 7. bs., Ankara, Anı Yayınları, 2013.
Bacanlı, Hasan, Dombaycı, Ali:	“Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, Değerler ve Eğitimi II Sempozyum Bildirileri Kitabı , 1. bs., İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları Ensar Neşriyat, 2015, s.889-912.
Bacanlı, Hasan:	Eğitim Psikolojisi , 14.bs., Ankara, Asa Yayınları, 2009, s. 85.
Balat, Gülden Uyanık, Beceren, Burcu Özdemir:	“Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi”, Eğitime Bakış , No: 6, 2010, s.59-62.
Balat, Gülden Uyanık, Dağal, Asude Balaban:	Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri , 3.bs., Ankara, Kök Yayınları, 2011.
Balyer, Aydın:	“Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , C. 19, No: 2, 2013, s.181-214.
Başaran, Tican, Semra, Ulubey Özgür:	“2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , C.51, No: 2, s.1-38
Bayhan, Pınar San-Artan, İsmihan:	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi , İstanbul, Morpa, 2009.
Cüceloğlu, Doğan:	İnsan ve Davranışı , 27.bs., İstanbul, Remzi Kitabevi, 2013.
Çağdaş, Aysel- Seçer, Zarife Şahin:	Anne Baba Eğitimi , Eğiten Kitap, Ankara, 2011.
Çağdaş, Aysel- Şahin, Zarife Seçer:	Çocuk ve Ergenlikte Sosyal ve Ahlak Gelişimi , 1.bs., Ankara, Nobel Yayınları, 2002.
Çağrı, Mustafa:	İslam Düşüncesinde Ahlak , İstanbul, DEM yay, 2006.

Çakmak, Özlem Çamlıbel:	“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , C.1-2010, No:20, s.5.
Çalışkur, Ayşem- Aslan, Esra:	“Rokeach Değerler Envanteri Güvenirlilik Ve Geçerlik Çalışması” Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , C.16, No: 29, 2013 s. 81-105
Çalışkur, Ayşem- Demirhan, Ayşe- Bozkurt, Serdar:	“Değerlerin Belirli Meslek Alanları Ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi , C.17, No:1, 2012, s.219-236
Çam, Zekeriya v.d.:	“Ahlak Gelişiminde Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri , C.12, No:2, s.1211-1225
Çamdibi, Hasan Mahmut:	Din Eğitiminde İnsan ve Hayat , 1.bs., İstanbul, Çamlıca Yayınları, 2003.
Çamdibi, Mahmut:	Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali , 5.bs., İstanbul, Çamlıca Yayınları, 2014.
Çengelci, Tuba:	Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi , Ed. Arzu Arıkan, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, 2012, s.53.
Çetin, Necip- Balanuye, Çetin:	“Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine”, Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi , No:24, Bahar, 2015, s.191-203
Çiftçi, Nermin:	“Kolhberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi , C.1, No:1, 2003, s.43-77.
Değer maddesi,	Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük , 10.bs., Ankara, 2005, s.483
Dılmaç, Bülent:	“Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
Dirican Rabia, Dağlıoğlu Elif:	“6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikâye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından

	İncelenmesi”, Cumhuriyet International Journal of Education , C.3 No:2, 2014, s.44-69.
Doğan, İsmail:	“Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu”, Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu , 1.bs., İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007, s.622.
Doğanay, Ahmet-Sarı, Mediha:	“Değerlerin Kazandırılmasında Açık Örtük Program”, Educational Administration in Theory and Practice , No: 39, 2004, s.360.
Durakoğlu, Abdullah:	“Gazali’de Ahlak Eğitimi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C.34, No:2, 2014, s.211-226.
Ekşi, Halil- Katılmış, Ahmet:	Karakter Eğitimi El Kitabı , 1. bs., Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2011.
Ekşi, Halil:	“Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg ve Sonrası”, s.29-38. (Çevrimiçi) http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16938 , 13 Haziran 2018.
Ellialtıoğlu, Fahriye Maden:	Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri , İstanbul, Ya- Pa, 2011.
Erdem Münire, Akman Yasemin:	Gelişim, Öğrenme, Öğretme . Ankara, Arkadaş Yayınları, 1998
Erdoğan, Çetin-Demirkasımoğlu, Nihan:	“Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , C.16, No.3, 2010, s. 399-431
Erdoğan, İrfan:	Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler , 4.bs. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2005.
Erkuş, Süreyya:	“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır, 2012.
Gander, Mary J.- Gardiner, Harry W.:	Çocuk ve Ergen Gelişimi , çev.: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur, 6. bs., Ankara, İmge Kitabevi, 2007.

Gökçe, Feyyat:	“Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C.10, 1994, s.73-78
Güngör, Erol:	Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar , İstanbul, Ötüken Neşriyat, 2000.
Gür, Çağla- Koçak, Nurcan-Şirin, Nurşen-Şafak, Münire-Demircan, Arzu:	“İlköğretim Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi: Ankara Örneği”, Asya Öğretim Dergisi , C.3, No:1, 2015, s.78-91
Gürler, Şebnem Akyol:	Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler- Etkinlikler-Kaynaklar , 1. bs. Nobel Yayınları, 2012, s. 45.
Hökelekli, Hayati:	Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi , 1. bs. İstanbul, Timaş Yayınları, 2011.
Hökelekli, Hayati:	Psikoloji Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler , 1. bs., İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2013.
	İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Yönergesi, (Çevrimiçi), http://www.istmem.com/Sayfa/24/Degerler-Egitimi.aspx , 15 Aralık 2017
İman, Esra Dereli:	“Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko Sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri , C.14, No:1, s.249-268
İnan, Taşkın:	“Çizgi Filmlerin Okulöncesi Çocuklarının Problem Davranışlarına Etkisi”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi , C: 9, No: 43, 2016, s.1432-1445
Kağıtçıbaşı, Çiğdem:	Günümüzde İnsan ve İnsanlar , 12.bs., İstanbul, Evrim Yayınları, 2010.
Karaca, Faruk:	Dini Gelişim Teorileri , 1. bs., İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007.
Karakaş, Hamdi-Bilbay, İrem Yadigar:	“Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına Yeni Ders Önerisi: Değerler Eğitimi ve Uygulamaları”, (Çevrimiçi), https://www.researchgate.net/publication/281834096_Okul_Oncesi_Ogretmenligi

	Lisans Programına Yeni Ders Önerisi Değerler Eğitimi Ve Uygulamaları 26 Nisan 2018.
Karakaş, Hamdi:	Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma, (Çevrimiçi) http://www.academia.edu/12040938/ 15 Aralık 2017.
Karatay, Halil:	“Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , Yaz 2007, C.5, No:3, s.463-475.
Kavramsal Çerçeve	Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi İçeriği
Kaya, Yeliz- Günay, Rafet- Aydın, Hasan:	“Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi İle İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi”, Sakarya University Journal of Education , C.6, No:1, 2016, s.23-37.
Kaya, Zeynep:	Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi , 1.bs., İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2015.
Kaymakcan, Recep-Meydan, Hasan:	Ahlak, Değerler ve Eğitimi , İstanbul, DEM Yayınları, Ensar Neşriyat, 2016.
Kaymakcan, Recep-Meydan, Hasan:	Ahlak Değerler ve Eğitimi , 2. bs., İstanbul, Dem Yayınları Ensar Neşriyat, 2016.
Kaymakcan, Recep-Meydan, Hasan:	“Ahlaki Karakter ve Eğitimi”, Değerler ve Eğitimi II Sempozyum Bildirileri Kitabı , 1. bs., Dem Yayınları Ensar Neşriyat, Ankara, 2015, s.171.
Kaymakcan, Recep-Meydan, Hasan:	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi , No: 21, 2011, s.29-55.
Keskin, Yusuf:	“Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
Köksal Onur- Balaban Dağal Asude- Duman Aliye:	“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi”, The Journal of Academic Social Science Studies , C.4, No:46, 2016, s. 379-394

Kumar, Krishan:	Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları , Çev. Mehmet Küçük, 4.bs., İstanbul, Dost Kitabevi Yayınları, 2013.
Kuşdil, M. Ersin- Kağıtçıbaşı, Çiğdem:	“Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı”, Türk Psikoloji Dergisi , C.15, No:45, s.59-76.
Kuyucu, Yasemin- Şahin, Mehmet- Kapıcıoğlu, Osman:	“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi , C.2, No:2, 2013, s.43-53.
	Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ders Programı, (Çevrimiçi), http://dosya.marmara.edu.tr/aeef/okl/PDF/4_y_11_k_lisans.pdf , 24 Temmuz 2018
Marvin W. Berkowitz, Melinda C. Bier,	“Character education: Parents as partners”, Educational Leadership , C.63, No.1, 2005, s.64-69
Lindberg Emine Nihal:	“Aile Katılımı: Bir Kavramsal Ve Durumsal Analiz Çalışması”, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi , C. 4, No: 13, 2017, s. 51-72
Mehmedoğlu, Ali Ulvi-Aygün, Âdem:	“James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi”, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. 6, No:1, s.124-139.
Meydan, Hasan:	“Okulda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C.1, No:1, 2014, s.93-108
Miller, Patricia H.:	Gelişim Psikolojisi Kuramları Çev. Zeynep Gültekin, İmge Kitabevi, 2008.
	Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan (Çevrimiçi) Sayfa 21,26,37 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15 ,
	Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (Çevrimiçi), http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf , 10 Ekim 2017

	MEB Okul Veli İş Birliği konulu genelgesi, (Çevrimiçi), http://mevzuat.meb.gov.tr/html/975.html , 30 Kasım 2017
	Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, (Çevrimiçi) http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf , 15 Aralık 2017
	Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, (Çevrimiçi), http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/okuloncesietkinlikkitabi.pdf , 21 Temmuz 2018
	Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi, (Çevrimiçi) http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf , 13 Aralık 2017
	Talim Terbiye Kurulunun 18 Temmuz 2017 tarihli Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... adlı raporu, (Çevrimiçi), http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf , 20 Nisan 2018
	MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü Sayı: 30736300/774/5313998 14/11/2014 Konu : 2015 Yılı Hizmet içi Eğitim Planı Milli Eğitim Bakanlığı Yıllara Göre Hizmetiçi Eğitim Planları (Çevrimiçi) http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 , 14 Aralık 2017
	Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı B.08.0.TTK.0.72.02.00 sayılı İlk Ders Genelgesi
Neslitürk, Seviye:	Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi (Doktora Tezi),
Ogelman, Hülya Gülay-Sarıkaya, Hatice Ertan:	“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , No: 29, 2015, s.81-100.

Ok, Üzeyir:	“Bir Aktivite Sistemi Olarak “İnanç”: İnanç Gelişimine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi , No: 4, 2005, s.134.
Onur, Bekir:	Gelişim Psikolojisi , 9.bs., Ankara, İmge Kitabevi, 2011.
Oruç, Cemil:	Oruç, Cemil: Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi , 1.bs., İstanbul, Ensar Neşriyat, 2011.
Oruç, Cemil:	“Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi”, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama , C.1, No:2, 2010, s.54
Oruç, Cemil:	Gazali'de Değerler Sistemi ve Eğitim Öğretim , İstanbul, Araştırma Yayınları, 2011.
Önder, Alev:	Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları , 1. bs., İstanbul, Morpa, 2009.
Ördek, Seval:	İnsancıl Değerler Eğitim Programı'nın Hayvan Temalı Etkinlikler Aracılığıyla Okul Öncesi Eğitimde Uygulanması (Yüksek Lisans Tezi)
Özbek, Serap:	“Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
Özensel, Ertan:	“Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, Değerler Eğitimi , der. Sinan Zavalı, İstanbul, DEM Yayınları, 2014.
Özensel, Ertan:	“Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, Değerler Eğitimi , der. Sinan Zavalı, 1. bs., İstanbul, Ensar Neşriyat, 2014.
Özer, Dilara Sevimay- Özer, Kâmil:	Çocuklarda Motor Gelişim , 4.bs., Ankara, Nobel Yayınları, 2005.
Özeri, Zeynep Nezahat	Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi , İstanbul, DEM Yayınları, 2004, s.78.
Pekdoğan, Serpil:	“Çocukluk Döneminde Amerika'da Uygulanan Değerler Eğitimi Programları”, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , No: 1, 2017, s.515.

Pekdoğan, Serpil-Korkmaz, Halil İbrahim:	“Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , C.14, No:37, 2017, s.59-72.
Pighin, Gerda:	Çocuklara Değer Aktarımı , çev. Ali Yaşar Gök, 1.bs., İzmir, İlya Yayınları, 2005.
Poyraz, Hatice- Dere, Hale:	Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri , 2.bs., Ankara, Anı Yayınları, 2003.
Samur, Ayşe Öztürk:	“Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2011.
Samur, Ayşe Öztürk:	Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi (Doktora Tezi).
Sayar, Kemal- Bağlan, Feyza:	Koruyucu Psikoloji Çocuk Eğitiminde Duygusal Rehberlik , 5.bs., İstanbul, Timaş Yayınları, 2013.
Straughan, Roger:	“Ahlaki Gelişim Dini Düşünce ve Davranışlar”, çev.Abdulvahit İmamoğlu, Tuncay Aksöz, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , No:17,2008, s. 21.
Şahin, Çavuş- Kartal, Osman Yılmaz-İmamoğlu, Aylin:	“Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri,” Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , C.14, No: 1, 2013, s.101-118
Şen, Müge:	Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi , Ed. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Eskişehir, 2012.
Şişman, Mehmet:	“Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C.10, No:3, s.69.
	TC. Esenler Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Stratejik Plan 2015-2019, http://esenler.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/30120451_20152019_

	ESENLER YLYE MEM STRATEJYK PLANI.pdf , (Çevrimiçi), 12 Nisan 2018
Tokdemir, Ahmet Muhammet:	“Tarih Öğretmenlerinin Değerler Ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
Turiel, Elliot:	“The culture of morality: Social development, context, and conflict”, Cambridge, England: Cambridge University Press , 2002.
Tür, Gülseren-Turla, Ayşe:	Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap , İstanbul, Yapa, 2005.
Ulu, Mustafa:	“İnanç Gelişim Teorisi: İnanç Aşamaları”, Bilimname Düşünce Platformu , No:1, 2016, s.139-156.
Uysal, Enver:	“Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsanî Erdemler-İslâmî Erdemler”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi , C.12, No:1, s.51-69
Uzmen, Selay- Mağden, Duyan:	“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi , 2002, No:15, s. 193-212
Uzun,Mehmet-Köse, Akif:	“Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi , C.12, No: 23, s.305-338.
Ülken, Hilmi Ziya:	Bilgi ve Değer , 3. bs., Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2016.
W.Fowler, James- Dell, Mary Lynn: Çev.: Mustafa Ulu,	“Bebeklikten Yetişkinliğe İnanç Aşamaları İnanç Gelişim Teorisinin Otuz Yılı Üzerine Düşünceler”, Bilimname , No: 1, 2016, s. 539-559.
Yaylacı, Ali Faruk	“Değerler Eğitimi ve Bir Fabrika Olarak Modern Okul”, Değerler Eğitimi , C.6, No.2, Temmuz 2016, s.155-169.

Yavuzer, Haluk:	Çocuğunuzun İlk Altı Yılı , 27.bs., İstanbul, Remzi Kitabevi, 2011.
Yavuzer, Haluk:	Çocuk Psikolojisi , 39.bs., İstanbul, Remzi Kitabevi, 2016.
Yazar Taha- Erkuş, Süreyya:	“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , C.20, 2013, s.196-211.
Yazar, Taha- Akkuş, Süreyya:	“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi,” Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , No:20, 2013, s.196-211.
Yılmaz, Muhammet:	Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri , 1.bs., İstanbul, DEM Yayınları, 2013.
Yiğittir Süleyman, Kaymakçı, Selahattin:	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu’nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , C.13, No:2, 2012, s.49-73.
Yiğittir, Süleyman- Öcal, Âdem:	“Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri”, KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi , C.13, No:20, 2011, s. 117-124.
Yiğittir, Süleyman:	“İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach Ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , No:19, 2012, s.1-15.
Yörükoğlu, Atalay:	Çocuk Ruh Sağlığı , 6. bs., Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1983.

EKLER

EK:1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3223508
Konu: Zeynep FIDAN DAL

21.03.2016

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 08.03.2016 tarih ve 104 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 16.03.2016 tarih ve 3071649 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep FIDAN DAL'ın "*Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa YİĞİT
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aklı	
Sistemde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	MUSTAFA ÇELEBİ
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	25.03.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgib34@mcb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a47e-1e8a-3b98-9b4b-a443 kodu ile teyit edilebilir.

EK:2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3071649

16/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Üniversitesinin 08.03.2016 tarih ve 104 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.03.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep FİDAN DAL'ın "*Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme)*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Esenler ilçesinde resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan 3-6 yaş grubuna hizmet veren okul öncesi öğretmenlerine; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/03/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a6af-8064-3c51-b1ee-0244 kodu ile teyit edilebilir.

**OKUL ÖNCESİ DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ANKETİ**

Sayın Meslektaşım,
Bu anket Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme) isimli yüksek lisans tezinin veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Çalışma, uygulanan değerler eğitimi projesiyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Uygulanmakta olan değerler eğitimi projesinin başarılı olabilmesi için projenin uygulayıcılarının, proje hakkında ne düşündükleri, değerler eğitimi hakkındaki birikimleri, farkındalıkları ve projeye bakış açıları önemlidir. Bu sebeplerle yapılan çalışma önem içermektedir. Ankette verdiğiniz bilgiler tamamen bilimsel çalışma amacıyla kullanılacaktır, akademik amaçlar dışında herhangi bir üçüncü şahıs veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Sorulara, samimi ve objektif olarak cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için çok önemlidir. Lütfen soruları cevapsız bırakmayınız, çoktan seçmeli sorularda aksi belirtilmedikçe tek şık işaretleyiniz. Açık uçlu sorulara birer cümle ile cevap vermeniz yeterli olacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Zeynep FİDAN DAL

Cinsiyetiniz : a) Kadın b) Erkek

Doğum Yılı :

Kıdeminiz (Kaç yıllık Öğretmensiniz) :

Eğitim Durumunuz : a) Lise b) Ön Lisans c) Lisans d) Yüksek Lisans e) Doktora

Mezun Olduğunuz Üniversite :

Çalışma Şekliniz : a) Kadrolu b) Ücretli

1. Sizce değerler eğitimi aşağıdaki alanlardan hangisiyle ilişkilidir?
a) Ahlak eğitimi b) Din eğitimi c) Karakter eğitimi
d) Diğer :

2. Sizce din eğitimi ve değerler eğitimi birbiriyle ilişkili midir?
a) Evet.
Çünkü:

b) Hayır.
Çünkü:

3. Değerler eğitimiyle ilgili üniversitede ders aldınız mı?
a) Evet b) Hayır

4. Değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
a) Evet
Hangi eğitimi aldınız?

b) Hayır
Çünkü:

5. Değerler eğitimiyle ilgili kişisel olarak ilgileniyor musunuz?
a) Evet
Kişisel olarak neler yapıyorsunuz?

b) Hayır

6. Sınıfınızda değerler eğitimi uygulamaları yapıyor musunuz?
a) Evet
Hangi uygulamaları yapıyorsunuz?

b) Hayır

7. Sınıfınızda değerler eğitimi uygulamaları yapıyorsanız hangi sıklıkta yapıyorsunuz?

- a) Her gün b) Haftada bir
c) Haftada birden fazla d) Ayda bir
e) Ayda birden fazla f) İki ayda bir
g) Diğer.....

8. Değerler eğitimiyle ilgili sınıfınızda yapmış olduğunuz etkinlikler üstleriniz (müdür, müdür yardımcılar) tarafından denetleniyor mu?

- a) Evet b) Hayır

9. Değerler eğitimiyle ilgili sınıfınızda yapmış olduğunuz etkinlikler üstleriniz tarafından ne sıklıkta denetleniyor?

- a) Her gün b) Haftada bir
c) Haftada birden fazla d) Ayda bir
e) Ayda birden fazla f) İki ayda bir
g) Diğer.....

10. Öğrencilerinizin velilerini değerler eğitimi hakkında bilgilendirdiniz mi?

- a) Evet b) Hayır

11. Öğrencilerinizin velilerini değerler eğitimi hakkında bilgilendirdiyseniz bunu hangi yöntemle yaptınız?

- a) Haber Mektubu
b) Bilgilendirici Pano
c) Veli Toplantısı
d) Diğer.....

12. Değerler eğitimiyle ilgili etkinliklerde aile katılımına yer veriyor musunuz?

- a) Evet

Nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?

-
.....
.....
b) Hayır

13. Değerler eğitimiyle ilgili aile katılımına ne sıklıkta yer veriyorsunuz?

- a) Her gün b) Haftada bir
c) Haftada birden fazla d) Ayda bir
e) Ayda birden fazla f) İki ayda bir
g) Diğer.....

14. Değerler eğitimi uygulamalarında çalışılacak olan değeri öğretmen mi seçmelidir? Merkezi olarak mı belirlenmelidir?

- a) Öğretmen seçmelidir.

Çünkü:.....

.....
.....

- b) Merkezi olarak belirlenmelidir.

Çünkü:.....

.....
.....
.....

15. Değerler eğitimi uygulamaları için elinizde materyal var mı?

- a) Evet b) Hayır

16. Değerler eğitimi uygulamaları için elinizde bulunan materyaller sizce yeterli mi?

- a) Evet b) Hayır

17. Uygulamalarınızda en çok hangi materyalleri kullanıyorsunuz?

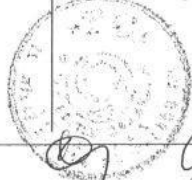
- a) Kitaplar b) Çizgi filmler
c) Oyuncaklar d) Kuklalar
e) Diğer.....

18. Değerler eğitimi uygulamalarınızı en çok hangi etkinliklerle gerçekleştiriyorsunuz?

.....
.....
.....

19. Sizce hangi etkinlikte değerler eğitimi uygulamalarını gerçekleştirmek daha başarılı oluyor?

- a) Türkçe dil b) Drama
c) Müzik d) Oyun
e) Alan gezisi f) Okuma yazma eğitimine hazırlık
g) Fen – Doğa h) Sanat



20. Değerler eğitimi uygulamaları hakkında kendinizi nasıl buluyorsunuz?

a) Yeterliyim

Çünkü:.....

b) Yetersizim

Çünkü:.....

21. Değerler eğitimi uygulamaları hakkında kendinizi yetersiz buluyorsanız, hangi alanda/alanlarda desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? (birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

a) Materyal Geliştirme

b) Etkinlik Planlama

c) Aile Katılımı

d) Diğer:.....

22. Değerler eğitimi uygulamalarınızın çocuklar üzerinde davranış değişikliği oluşturduğunu düşünüyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

23. Değerler eğitimi uygulamalarının çocukların daha çok hangi gelişim alanında davranış değişikliği oluşturduğunu düşünüyorsunuz?

a) Motor b) Bilişsel c) Dil

d) Sosyal-Duygusal e) Öz Bakım

Seçtiğiniz şıkla ilgili öğrencilerinizde nasıl bir değişiklik gözlemlediniz?

.....

.....

.....

.....

24. Değerler eğitiminde okul öncesi grubunda hangi değerler öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Öncelik sırasına göre 1 'den başlayarak yazınız.

1.

2.

3.

25. Okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi açısından düşündüğünüz de nasıl değerlendirirsiniz?

a) Yeterli b) Yetersiz

c) Geliştirilmesi gerekir

26. Okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerini değerler eğitimi anlamında nasıl buluyorsunuz?

a) Yeterli b) Yetersiz

c) Geliştirilmesi gerekir

27. Aile katılımı çalışmaları kapsamında, MEB okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programını kullanıyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

28. MEB okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programını değerler eğitimi anlamında nasıl buluyorsunuz?

a) Yeterli b) Yetersiz

c) Geliştirilmesi gerekir

29. Planlamalarınızda, etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik örneklerine yer veriyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

30. Etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla MEB tarafından hazırlanmış olan etkinlik örneklerini değerler eğitimi açısından nasıl buluyorsunuz?

a) Yeterli b) Yetersiz

c) Geliştirilmesi gerekir

31. Okul öncesi çocukları için okul öncesi eğitim programı haricinde bir değerler eğitimi programı uygulanmalı mıdır? Neden?

a) Evet

Çünkü:.....

.....

.....

.....

b) Hayır

Çünkü:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....