



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER EĞİTİMİNE
YÖNELİK NİTELİKLERİNİN DERS
ARAŞTIRMASI MODELİYLE GELİŞTİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Esmâ ARSLAN

Eskişehir 2024

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER EĞİTİMİNE YÖNELİK
NİTELİKLERİNİN DERS ARAŞTIRMASI MODELİYLE GELİŞTİRİLMESİ**

Esmâ ARSLAN

DOKTORA TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Gültekin

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2024

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince kabul edilen 2301E019 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENTİTÜ ONAYI



ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER EĞİTİMİNE YÖNELİK NİTELİKLERİNİN DERS ARAŞTIRMASI MODELİYLE GELİŞTİRİLMESİ

Esma ARSLAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2024

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Gültekin

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük mevcut durumlarının ortaya konularak eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik öğretmenlere Ders Araştırması Modeli (DAM) kapsamında gerçekleşen eylem planlarının sunulması, öğretmenlerle iş birlikli ders planları hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve bu yolla öğretmenlerin mesleki niteliklerinin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında; görüşme, gözlem, araştırmacı ve katılımcı günlükleri ile geçerlik komitesi verilerinden yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi, sistematik analitik analiz süreci adımları kapsamında; içerik ve betimsel analiz yaklaşımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi sürecinde öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğu, süreci işlevsizleştiren faktörlerle karşılaşıldığı, öğretmenlerin istek ve beklentilerde bulundukları görülmüştür. Bu sorun ve ihtiyaçlardan yola çıkarak eğitici sunumlar hazırlanmış ve ders araştırması uygulamaları yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerde; telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme, değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik, farklı keşiflerle iş doyumunu hissetme, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik, eleştirel bakış açısı, iletişim ve iş birliği kazanma açısından iyileşmeler olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders Araştırması Modeli, Değer Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Mesleki Nitelik

ABSTRACT

IMPROVING PRIMARY EDUCATION TEACHER’S QUALIFICATIONS REGARDING VALUES EDUCATION THROUGH LESSON STUDY MODEL

Esma ARSLAN

Department of Primary Education, Primary School Education Program

Anadolu University, Graduate School, June 2024

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

In this research, it is aimed to determine the educational needs of classroom teachers within the scope of Social Studies course by revealing their current situation regarding value education approaches and to meet these needs; it is aimed to present action plans within the scope of the Lesson Study Model (LSM) to teachers, to prepare, implement and evaluate lesson plans in collaboration with teachers, and in this way to contribute to the development of teachers’ profesyonel qualifications. Action research design, one of the qualitative research methods, was used in the research. In collecting data, interviews, observations, researcher and participant diaries, and validity data were used. Data analysis was carried out using content and descriptive analysis approaches within the scope of systematic analytical analysis process steps. As a result of the research, it has been observed that in the process of value education in the Social Studies course, there is incompatibility between teachers' opinions and classroom practices, factors that make the process dysfunctional are encountered, and teachers have requests and expectations. Based on these problems and needs, educational presentations were prepared and course research applications were carried out. As a result of the application, teachers; it has been understood that there are improvements in terms of seeing the importance of using different approaches other than suggestion, improving by seeing the problems that occur, self-efficacy regarding value education methods and approaches, feeling job satisfaction with different discoveries, awareness and competence regarding lesson planning, critical perspective, communication and cooperation.

Keywords: Lesson Research Model, Value Education, Social Studies, Profesyonel Qualifications.

ÖNSÖZ

Öğrencilere değerleri kazandırmanın giderek önem kazandığı günümüzde değer eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunları anlamak, eğitim sürecinde bu sorunların çözümüne ilişkin kilit faktörlerden biri olarak görülen öğretmenlerin niteliklerine katkı sağlamak önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin değer eğitimi sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik etkili mesleki gelişim programlarının uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Çocuklarda değer gelişiminin erken yaşlardan itibaren başladığı göz önünde bulundurulduğunda, ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi sürecindeki ihtiyaçlarının anlaşılması önem kazanmaktadır. Alanyazında gerek sınıf öğretmeni/adaylarının değer eğitimi sürecinde yaşadığı sorunların anlaşılması, gerekse araştırmacının bir sınıf öğretmeni olarak sahip olduğu deneyimler; sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi sürecini daha etkili kılabilmelerine yönelik niteliklerine katkı sağlamaları gerektiğini araştırmacıya düşündürmüştür. Değerlerin öğretim programlarında yer almasının yanında, öğretmenler tarafından etkili kazandırılabilmesinin de önemli olduğu görüşünü benimseyen araştırmacı; değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin farklı yaklaşımlar konusunda bilgi edinerek, derslerinde uygulamalar gerçekleştirebilecekleri bir mesleki gelişim uygulamasından yararlanmak istemiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, değer eğitiminde öncü derslerden biri olarak görülen Sosyal Bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin; ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, onlara farklı değer yaklaşımları tanıttacak ve bu yaklaşımlara ilişkin iş birlikli çalışmalar gerçekleştirecekleri bir mesleki gelişim modeli belirlemiştir. Bu model, Ders Araştırması Modeli'dir.

Ders Araştırması Modeli, öğretmenlerin belli bir amaca dönük araştırma dersini iş birlikli planladıkları, uyguladıkları, uygulama sonunda hazırlanan planları ders sürecinin çeşitli değişkenlerine göre tartışarak revize ettikleri, Japonya'da geliştirilmiş bir mesleki gelişim modelidir. Ders Araştırması Modeli'nin öğretmenleri süreçte son derece aktif kılan, öğrenme ve öğretme becerilerine katkı sunan bir mesleki gelişim uygulaması olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu araştırmada, sınıf öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin ders araştırması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir alana yönelik katılım gösterdikleri bu araştırmanın; değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmen niteliklikleri kadar, eğitim süreci niteliğine de katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterici olması umulmaktadır.

Bu çalışma, bir sınıf öğretmeni olarak meslektaşlarımla birlikte ortak bir amaç için iş birlikli çalışabilmenin, derslerimizde birbirimizi gözlemleyerek, belki de hep merak ettiğimiz “Meslektaşım derste bu konuyu nasıl işliyor?” sorusuna yanıt bulabilmenin hayaliyle başlamıştı. Bu nedenle Ders Araştırması Modeli’ni tanıtarak bu hayalin başlamasında bana öncülük eden, araştırma sürecimde bilgi ve desteğini benden esirgemeyen ve beni sabırla dinleyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN’e öncelikle teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tez izleme komitemde yer alan, bilgileri ve tecrübeleriyle araştırmaya değerli katkılarda bulunan kıymetli hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca tez jürimde yer alarak teze katkı sağlayan değerli hocalarıma da teşekkürü borç bilirim.

Doktora sürecimi yedeklerden hak kazandığımı bana haber vererek büyük nezaket gösteren ve yolumu açan, kısa bir süre de olsa Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı sürecinde tez danışmanım olmasından büyük mutluluk duyduğum saygıdeğer hocam Prof. Dr. Handan DEVECİ’ye çok teşekkür ederim. Yaşam tecrübesiyle desteğini her zaman hissettiğim, birlikte sohbet etmekten büyük keyif aldığım ve aklıma takılan her nitel yaklaşım sorularında bana yardımcı olan değerli hocam Prof. Dr. Elvan GÜNEL’e ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca desteği benden esirgemeyen başta annem olmak üzere tüm aileme ve çalışma yoğunluğumu büyük bir olgunlukla karşılan sevgili oğlum Kuzey’e hayatımdaki iyikilerim olduğunuz için çok teşekkür ederim.

Aile gibi dostluklar da vazgeçilmezlerimizdendir ve her şeydir. İsmi sayamayacak kadar dostum olduğunu fark etmenin mutluluğuyla; beni benden önce anlayan, yardım istememe bile gerek kalmadan yanımda olduklarını görerek minnet duyduğum, bu yazıyı okuduğunda aslında kendine yazılmış olduğunu fark eden tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda birlikte görev yaptığımız başta katılımcı meslektaşlarıma ve ailem gibi gördüğüm okulumdaki tüm meslektaşlarıma; duyarlılıkları ve destekleriyle araştırmama sağladıkları katkıdan ötürü teşekkürlerimi sunarım. Doktora sürecimde sundukları destekleriyle beni onurlandıran saygıdeğer idarecilerim İbrahim DEMİRKAN ve Haydar ARSLAN’a; teknolojiye dair her yaşadığım sıkıntıda sabırla benden desteklerini esirgemeyen Karani Burak AÇIKTUNA arkadaşşıma teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora tez sürecimin gerek veri analiz sürecinde, gerekse projesini geliştirmemde her daim kapılarını bana açık tutarak yardımcı olan, birlikte sayısız çalışmalar gerçekleştirme hayalimizin olduğu sevgili arkadaşım doktora öğrencisi Zülal KİLCİ'ya çok teşekkür ederim.

Doktora araştırmam sürecinde doktora tezimi destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkürü bir borç bilirim.



Tarih:

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUN BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

İmza

Esmâ ARSLAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xix
KISALTMALAR DİZİNİ	xxvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	10
2. ALANYAZIN	11
2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	11
2.1.1. Etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri.....	19
2.1.2. Mesleki gelişim modeli olarak ders araştırması.....	24
2.1.3. DAM işleyiş süreci ve aşamaları.....	29
2.2. Değer Kavramı ve Sınıflandırılması	37
2.3. Değer Eğitimi.....	40
2.3.1. Değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin nitelik ve rolleri.....	44
2.3.2. Değer eğitiminde temel ilke ve süreçler.....	50
2.3.2. Değer eğitiminde uygulanan yaklaşımlar.....	51
2.3.2.1. Telkin (Değerlerin doğrudan öğretimi) yaklaşımı.....	52
2.3.2.2. Değer açıklama (belirginleştirme) yaklaşımı	54
2.3.2.3. Değer analizi yaklaşımı	57

2.2.1.4. Ahlâki muhakeme yaklaşımı.....	59
2.4. İlkokul Programlarında Değer Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Dersi.....	63
2.5. İlgili Araştırmalar.....	70
2.5.1. DAM ile ilgili yapılmış araştırmalar	70
2.5.1.1. DAM ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	70
2.5.1.2. DAM ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	74
2.5.2. Değer eğitimi ve yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar	84
2.5.2.1. Değer eğitimi ve yaklaşımlarına ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar.....	84
2.5.2.2. Değer eğitimi ve yaklaşımlarına ilişkin yurt dışında yapılan araştırmalar.....	93
3. YÖNTEM	96
3.1. Araştırmanın Deseni.....	96
3.2. Katılımcılar.....	98
3.3. Araştırma Süreci ve Aşamaları.....	101
3.3.1. DAM'ın işleyiş öncesi.....	102
3.3.2. DAM işleyiş süreci.....	105
3.3.2.1. Planlama süreci.....	107
3.3.2.2. Uygulama süreci.....	110
3.3.2.3. Yansıtma ve geliştirme süreci.....	112
3.3.3. DAM'ın işleyiş sonrası.....	114
3.4. Araştırmacının Rolü.....	115
3.5. Geçerlik komitesinin Rolü.....	118
3.6. Veri Toplama Araçları	120
3.6.1. Görüşmeler	122
3.6.2. Gözlem	125
3.6.3. Günlükler.....	132
3.6.4. Geçerlik komitesi verileri	133
3.7. Verilerin Analizi.....	133
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	137
3.8.1. İnandırıcılık.....	138
3.8.2. Güvenilirlik.....	139
3.8.3. Transfer edilebilirlik.....	140

3.8.4. Onaylanabilirlik.....	141
3.9. Araştırma Etiği	141
3.10. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler.....	144
4. BULGULAR.....	146
4.1. DAM'ın İşleyişi Öncesinde Elde Edilen Bulgular	147
4.1.1. Öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk..	148
4.1.2. Süreci işlevsizleştiren faktörler.....	155
4.1.3. Öğretmenlerin çeşitli istek ve beklentileri	159
4.2. DAM İşleyiş Sürecinde Elde Edilen Bulgular.....	162
4.2.1. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarına ilişkin DAM döngüleri.....	163
4.2.1.1. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarına ilişkin birinci DAM döngüsü.....	163
4.2.1.1.1. Planlama.....	163
4.2.1.1.2. Uygulama.....	169
4.2.1.1.3. Yansıtma ve geliştirme.....	175
4.2.1.2. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarına ilişkin ikinci DAM döngüsü.....	181
4.2.1.2.1. Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi.....	181
4.2.1.2.2. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması....	195
4.2.1.2.3. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi.....	206
4.2.2. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarına ilişkin DAM döngüleri.....	208
4.2.2.1. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarına ilişkin birinci DAM döngüsü.....	208
4.2.2.1.1. Planlama.....	208
4.2.2.1.2. Uygulama.....	223
4.2.2.1.3. Yansıtma ve geliştirme.....	231
4.2.2.2. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarına ilişkin ikinci DAM döngüsü.....	240
4.2.2.2.1. Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi.....	240
4.2.2.2.2. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması....	251

4.2.2.2.3. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi.....	255
4.2.3. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin DAM döngüleri.....	263
4.2.3.1. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin birinci DAM döngüsü.....	263
4.2.3.1.1. Planlama.....	263
4.2.3.1.2. Uygulama.....	279
4.2.3.1.3. Yansıtma ve geliştirme.....	291
4.2.3.2. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin ikinci DAM döngüsü.....	299
4.2.3.2.1. Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi.....	299
4.2.3.2.2. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması....	313
4.2.3.2.3. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi.....	324
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	354
5.1. Sonuç.....	354
5.2. Tartışma.....	361
5.3. Öneriler.....	374
5.3.1. Uygulamaya dayalı öneriler.....	375
5.3.2. Araştırmaya dayalı öneriler.....	375
KAYNAKÇA.....	377
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Dönemlere göre hizmet içi eğitim/mesleki gelişim etkinliklerinin yönelimleri ve paradigma değişimleri	13
Tablo 2.2. Öğretmen mesleki gelişim programlarının yönetimi ve organizasyonu	16
Tablo 2.3. Paradigma kayması	19
Tablo 2.4. Geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişim programlarının özellikleri	20
Tablo 2.5. Mesleki gelişim modelleri.....	23
Tablo 2.6. Profesyonel gelişimde farklı bakış açıları.....	26
Tablo 2.7. Farklı araştırmacılara göre DAM'ın aşamaları	30
Tablo 2.8. Rokeach değer sınıflaması	38
Tablo 2.9. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	46
Tablo 2.10. Değerleri öğrenme tür ve düzeyleri	51
Tablo 2.11. Kohlberg'e göre ahlâki gelişim evreleri	60
Tablo 2.12. Değer eğitimi yaklaşımlarında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlar.....	62
Tablo 2.12. (Devam) Değer eğitimi yaklaşımlarında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlar.....	63
Tablo 2.13. 1924-2017 yılları arasındaki programlarda değer eğitimi	66
Tablo 2.13. (Devam) 1924-2017 yılları arasındaki programlarda değer eğitimi	66
Tablo 2.14. 4.sınıf SBDÖP'de öğrenme alanları, kazanım sayıları ve ilişkili değerler.....	69
Tablo 3.1. DAM ve eylem araştırması	97

Tablo 3.2. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri.....	100
Tablo 3.3. Araştırma sürecinin eylem planı	102
Tablo 3.4. DAM'ın işleyiş öncesinde gerçekleşen Sosyal Bilgiler derslerinin gözlem takvimi	104
Tablo 3.5. DAM'ın uygulama süreci çalışma takvimi	111
Tablo 3.6. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih ve sayıları	120
Tablo 3.7. DAM sürecinde veri toplama süreci ve araçları	121
Tablo 3.7. (Devam) DAM sürecinde veri toplama süreci ve araçları	122
Tablo 3.8. DAM öncesi yarı yapılandırılmış görüşme takvimi	124
Tablo 3.9. Araştırma dersinin uygulaması sonu yarı yapılandırılmış görüşme takvimi.....	124
Tablo 3.10. DAM süreci toplantı tür, tarih ve yerleri.....	127
Tablo 3.11. Araştırma sürecinde yer alan veri toplama araçlarına göre veri analizleri.....	134
Tablo 4.1. Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı.....	167
Tablo 4.1. (Devam) Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı.....	168
Tablo 4.2. Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı.....	193
Tablo 4.2. (Devam) Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı.....	194

Tablo 4.3. Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı.....	221
Tablo 4.3. (Devam) Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı.....	222
Tablo 4.4. Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı.....	248
Tablo 4.4. (Devam) Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı.....	249
Tablo 4.5. Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı.....	277
Tablo 4.5. (Devam) Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı.....	278
Tablo 4.6. Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı.....	311
Tablo 4.6. (Devam) Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı.....	312

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Öğretmen öğrenmesi, ders araştırması etkinlikleri ve beklenen çıktılar	28
Şekil 2.2. DAM döngüsü	32
Şekil 2.3. DAM aşamaları ve etkinlikleri	33
Şekil 2.4. Çembersel değer modeli- Birey analiz düzeyi	40
Şekil 2.5. Kişilik oluşumunda karakter eğitiminin etki süreci	41
Şekil 2.6. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı	53
Şekil 2.7. Değer açıklama yaklaşımı	55
Şekil 2.8. Değer analizinde izlenecek aşamalar	57
Şekil 2.9. Değer analizinde bilimsel araştırma basamakları	58
Şekil 2.10. Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçları	68
Şekil 3.1. Araştırmada katılımcıların belirlenme süreci	99
Şekil 3.2. DAM'ın işleyiş öncesi uygulama süreci (Alana giriş)	103
Şekil 3.3. Değer telkini/Değer açıklama yaklaşımına ilişkin DAM döngüsü	106
Şekil 3.4. Değer telkini/Değer analizi yaklaşımına ilişkin DAM döngüsü	106
Şekil 3.5. Değer telkini/Ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin DAM döngüsü	107
Şekil 3.6. Her bir yaklaşıma ilişkin eğitici sunumların geliştirilme döngüsü	109
Şekil 3.7. Sosyal bilgiler ders araştırmasında farklı görüşlerin etkileşimi	113
Şekil 3.8. Araştırmacının süreç içerisinde üstlendiği roller	116
Şekil 3.9. Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler	123
Şekil 3.10. Araştırma sürecinin gözlem araçları ve özellikleri	126

Şekil 3.11. Araştırma sürecinde tutulan günlükler	132
Şekil 3.12. DAM işleyiş süreci betimsel analiz süreci ve çerçeveleri	136
Şekil 4.1. DAM'ın işleyiş öncesinde değer eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin bulgular	147
Şekil 4.2. Öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasındaki uyumsuzluğa ilişkin bulgular	148
Şekil 4.3. Süreci işlevsizleştiren faktörlere ilişkin bulgular	155
Şekil 4.4. Öğretmenlerin istek ve beklentilerine ilişkin bulgular	159
Şekil 4.5. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı birinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular	176
Şekil 4.6. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı ikinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular	203
Şekil 4.7. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımı birinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular	231
Şekil 4.8. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımı ikinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular	255
Şekil 4.9. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı birinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular	291
Şekil 4.10. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı ikinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular.....	324
Şekil 4.11. Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamaları	332

Şekil 4.12. Katılımcı öğretmenlerin kazandıkları niteliklere ilişkin bulgular.....	333
Şekil 4.13. Öğrenci gelişiminde yaşanan iyileşmeye ilişkin bulgular.....	341
Şekil 4.14. Ders araştırması uygulamalarında etkili olan faktörlere ilişkin bulgular...	344
Şekil 4.15. Ders araştırması uygulamalarında katılımcılarca karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgular.....	348
Şekil 4.16. Ders araştırması uygulamalarında katılımcılarca geliştirilen önerilere ilişkin bulgular.....	352

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1.	Eğitici sunum sayfası örneği- 1	128
Görsel 3.2.	Eğitici sunum sayfası örneği- 2	129
Görsel 3.3.	Eğitici sunum sayfası örneği- 3	130
Görsel 3.4.	Eğitici sunum sayfası örneği- 4	130
Görsel 4.1.	DAM'ın işleyiş öncesi 4/A sınıfı YYGF örneği.....	150
Görsel 4.1.	(Devam) DAM'ın işleyiş öncesi 4/A sınıfı YYGF örneği	151
Görsel 4.2.	DAM'ın işleyiş öncesi 4/D sınıfı YYGF örneği.....	151
Görsel 4.2.	(Devam) DAM'ın işleyiş öncesi 4/D sınıfı YYGF örneği	152
Görsel 4.3.	DAM'ın işleyiş öncesi 4/G sınıfı YYGF örneği.....	152
Görsel 4.3.	(Devam) DAM'ın işleyiş öncesi 4/G sınıfı YYGF örneği	153
Görsel 4.4.	Eğitici sunum sayfası örneği- 5	164
Görsel 4.5.	Eğitici sunum sayfası örneği- 6	164
Görsel 4.6.	Eğitici sunum sayfası örneği- 7	165
Görsel 4.7.	Eğitici sunum sayfası örneği- 8	165
Görsel 4.8.	4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı	170
Görsel 4.9.	4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1	170
Görsel 4.10.	4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2	172
Görsel 4.11.	4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 3	173

Görsel 4.12. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında Ö1'in ADGNÇ-1	174
Görsel 4.13. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-1	175
Görsel 4.14. Eğitici sunum sayfası örneği- 9.....	182
Görsel 4.15. Eğitici sunum sayfası örneği- 10.....	183
Görsel 4.16. Eğitici sunum sayfası örneği- 11.....	183
Görsel 4.17. Eğitici sunum sayfası örneği- 12.....	184
Görsel 4.18. Eğitici sunum sayfası örneği- 13.....	185
Görsel 4.19. Eğitici sunum sayfası örneği- 14.....	186
Görsel 4.20. Eğitici sunum sayfası örneği- 15.....	186
Görsel 4.21. Eğitici sunum sayfası örneği- 16.....	187
Görsel 4.22. Eğitici sunum sayfası örneği- 17.....	188
Görsel 4.23. Eğitici sunum sayfası örneği- 18	189
Görsel 4.24. Eğitici sunum sayfası örneği- 19	189
Görsel 4.25. Eğitici sunum sayfası örneği- 20	190
Görsel 4.26. Eğitici sunum sayfası örneği- 21	191
Görsel 4.27. Eğitici sunum sayfası örneği- 22	191
Görsel 4.28. Eğitici sunum sayfası örneği- 23	192
Görsel 4.29. 28/11/2022 tarihli Ö2'nin günlüğü	195
Görsel 4.30. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı	196
Görsel 4.31. 4/A sınıfında işlenen Fatma Hanım'ın hikâyesi	197

Görsel 4.32. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1	198
Görsel 4.33. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2	199
Görsel 4.34. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 3	201
Görsel 4.35. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-1	202
Görsel 4.36. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında Ö1'in ADGNÇ-2	202
Görsel 4.37. Eğitici sunum sayfası örneği- 24	209
Görsel 4.38. Eğitici sunum sayfası örneği- 25	210
Görsel 4.39. Eğitici sunum sayfası örneği- 26	210
Görsel 4.40. Eğitici sunum sayfası örneği- 27	211
Görsel 4.41. Eğitici sunum sayfası örneği- 28	211
Görsel 4.42. Eğitici sunum sayfası örneği- 29	212
Görsel 4.43. Eğitici sunum sayfası örneği- 30	212
Görsel 4.44. Eğitici sunum sayfası örneği- 31	213
Görsel 4.45. Eğitici sunum sayfası örneği- 32	213
Görsel 4.46. Eğitici sunum sayfası örneği- 33	214
Görsel 4.47. Eğitici sunum sayfası örneği- 34	214
Görsel 4.48. Eğitici sunum sayfası örneği- 35	215
Görsel 4.49. Eğitici sunum sayfası örneği- 36	215

Sayfa

Görsel 4.50. Eğitici sunum sayfası örneği- 37	216
Görsel 4.51. Eğitici sunum sayfası örneği- 38	216
Görsel 4.52. Eğitici sunum sayfası örneği- 39	217
Görsel 4.53. 5/12/2022 tarihli planlama toplantısından bir fotoğraf.....	217
Görsel 4.54. Eğitici sunum sayfası örneği- 40	219
Görsel 4.55. Eğitici sunum sayfası örneği- 41	220
Görsel 4.56. 4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımı	224
Görsel 4.57. Çarpık yerleşim fotoğraf örnekleri	224
Görsel 4.58. Düzenli yerleşim fotoğraf örnekleri	225
Görsel 4.59. Eskişehir Kentpark'tan eski görüntü örnekleri.....	225
Görsel 4.60. Eskişehir Kentpark'tan yeni görüntü örnekleri	226
Görsel 4.61. 4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1	227
Görsel 4.62. 4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2	228
Görsel 4.63. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-1	230
Görsel 4.64. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-1	230
Görsel 4.65. Eğitici sunum sayfası örneği- 42	241
Görsel 4.66. Eğitici sunum sayfası örneği- 43	241
Görsel 4.67. Eğitici sunum sayfası örneği- 44	242
Görsel 4.68. Eğitici sunum sayfası örneği- 45	242

Görsel 4.69. Eğitici sunum sayfası örneği- 46	243
Görsel 4.70. Eğitici sunum sayfası örneği- 47	244
Görsel 4.71. Eğitici sunum sayfası örneği- 48	245
Görsel 4.72. Eğitici sunum sayfası örneği- 49	246
Görsel 4.73. Eğitici sunum sayfası örneği- 50	246
Görsel 4.74. Eğitici sunum sayfası örneği- 51	247
Görsel 4.75. 12/12/2022 tarihli Ö1'in günlüğü.....	250
Görsel 4.76. 4/D sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımı	251
Görsel 4.77. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö1'in ADGNÇ-1.....	254
Görsel 4.78. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-2.....	254
Görsel 4.79. Eğitici sunum sayfası örneği- 52	264
Görsel 4.80. Eğitici sunum sayfası örneği- 53	264
Görsel 4.81. Eğitici sunum sayfası örneği- 54	265
Görsel 4.82. Eğitici sunum sayfası örneği- 55	265
Görsel 4.83. Eğitici sunum sayfası örneği- 56	266
Görsel 4.84. Eğitici sunum sayfası örneği- 57	267
Görsel 4.85. Eğitici sunum sayfası örneği- 58	267
Görsel 4.86. Eğitici sunum sayfası örneği- 59	268
Görsel 4.87. Eğitici sunum sayfası örneği- 60	269
Görsel 4.88. Eğitici sunum sayfası örneği- 61	269

Görsel 4.89. Eğitici sunum sayfası örneği- 62	270
Görsel 4.90. Eğitici sunum sayfası örneği- 63	270
Görsel 4.91. Eğitici sunum sayfası örneği- 64	271
Görsel 4.92. Eğitici sunum sayfası örneği- 65	272
Görsel 4.93. Eğitici sunum sayfası örneği- 66	272
Görsel 4.94. Eğitici sunum sayfası örneği- 67	273
Görsel 4.95. Eğitici sunum sayfası örneği- 68	274
Görsel 4.96. Eğitici sunum sayfası örneği- 69	274
Görsel 4.97. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1	280
Görsel 4.98. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı	281
Görsel 4.99. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2	283
Görsel 4.100. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 3	284
Görsel 4.101. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 4	285
Görsel 4.102. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 5	285
Görsel 4.103. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 6	286
Görsel 4.104. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 7	286

Görsel 4.105. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 1	288
Görsel 4.106. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 2	288
Görsel 4.107. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 3	289
Görsel 4.108. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-1	290
Görsel 4.109. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö1'in ADGNÇ-1.....	290
Görsel 4.110. Eğitici sunum sayfası örneği-70.....	300
Görsel 4.111. Eğitici sunum sayfası örneği-71.....	300
Görsel 4.112. Eğitici sunum sayfası örneği-72.....	301
Görsel 4.113. Eğitici sunum sayfası örneği-73.....	301
Görsel 4.114. Eğitici sunum sayfası örneği-74.....	302
Görsel 4.115. Eğitici sunum sayfası örneği-75.....	302
Görsel 4.116. Eğitici sunum sayfası örneği-76.....	303
Görsel 4.117. Eğitici sunum sayfası örneği-77.....	303
Görsel 4.118. Eğitici sunum sayfası örneği-78.....	304
Görsel 4.119. Eğitici sunum sayfası örneği-79.....	305
Görsel 4.120. Eğitici sunum sayfası örneği-80.....	305
Görsel 4.121. Eğitici sunum sayfası örneği-81.....	306
Görsel 4.122. Eğitici sunum sayfası örneği-82.....	306

Görsel 4.123. Eğitici sunum sayfası örneği-83.....	307
Görsel 4.124. Eğitici sunum sayfası örneği-84.....	307
Görsel 4.125. Eğitici sunum sayfası örneği-85.....	308
Görsel 4.126. Eğitici sunum sayfası örneği-86.....	308
Görsel 4.127. Eğitici sunum sayfası örneği-87.....	309
Görsel 4.128. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1	315
Görsel 4.129. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2	316
Görsel 4.130. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 3	316
Görsel 4.131. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı.....	317
Görsel 4.132. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 1	319
Görsel 4.133. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 2	320
Görsel 4.134. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 3	320
Görsel 4.135. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 4	321
Görsel 4.136. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-1 ...	323
Görsel 4.137. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-2	323

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADGNÇ	: Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi
ADUGV	: Araştırma Dersi Uygulamaları Gözlem Videoları
DAM	: Ders Araştırması Modeli
DTGV	: Değerlendirme Toplantısı Gözlem Videosu
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
GUÖG	: Gönüllü Uygulayıcı Öğretmen Günlüğü
GUÖYYG	: Gönüllü Uygulayıcı Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme
LÖSEV	: Lösemili Çocuklar Sağlık ve Eğitim Vakfı
MDİ	: Mikroöğretim Ders İmecesı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MGT	: Mesleki Gelişim Toplulukları
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development)
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
ÖMGY	: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖYHP	: Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı
PTGV	: Planlama Toplantısı Gözlem Videosu
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SMA	: Spinal Musküler Atrofi
TALIS	: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
TPAB	: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
YGTGV	: Yansıtma ve Geliştirme Toplantıları Gözlem Videoları
YYGF	: Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, genel kavramlarına ilişkin tanımlar, kavramsal çerçeve ve araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin işlevlerinin etkin olarak yerine getirilmesi, sistem içerisinde yer alan öğretmen niteliğine bağlı olmakla birlikte öğretmenler; eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak en hayati öge olarak görülmektedir (MEB, 2017). Eğitim sistemleri ve öğretim programlarının başarısı, bu sistem ve programları işletip kullanacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek olan öğretmenin üstünde hizmet üretemez (Abazaoğlu, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin, eğitimin işlevlerine sundukları etkin hizmetlerle toplumsal gelişmede kilit bir rol oynadıkları söylenebilir.

Eğitim sürecinde öğretmenler, öğrencilerinin bilişsel gelişimleri kadar duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadırlar. Çünkü eğitim, yalnızca akılcı bilgi ve teknik becerileri geliştiren bir alan değil; bunun yanı sıra kültürel değerleri, ahlâki tutum ve davranışları da aktaran bir araçtır (Cihan, 2014). Duygular, sevinçler, tercihler, takdir duyguları, inançlar, değerler, beklentiler, ahlâk, tutumlar, etik değerler vb. öğelerden oluşan duyuşsal boyut, bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmezdir (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerinin bilişsel gelişimleri kadar duyuşsal gelişimlerini sağlamaları da önemli görülmekte ve bu süreçte onlara önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Çengelci Köse, 2020).

Duyuşsal alan, doğrudan değer eğitimi ile ilgilidir (Katılmış ve Kafadar, 2022, s. 147). Değerler, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi gereken ilkeler bütünü (Turan ve Aktan, 2008); değer eğitimi ise “*değerler hakkında öğretim yapma çabasıdır*” (Ulusoy, 2010, s. 34). Bu çaba içerisinde öğretmenlerin önemli rolleri olup (Çengelci Köse, 2020; Halstead ve Taylor, 2000; Lickona vd., 2007; Lovat, 2006), mesleki yeterliklerinde değerlerle ilgili konuları ele alabilmeleri önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Edwards, 1996). Dolayısıyla adalet ve saygının güvence altına alınabildiği bir toplum inşa edebilmek için değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin kişiliği, alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve bu bilgiyi kullanma gücünün sınıf ortamına yansımaları önemlidir (Lovat, 2006). Ancak alanyazında öğretmen/öğretmen adaylarının değer eğitimi sürecinde mesleki donanımlarının yeterli

görülmeyişi vurgulayan çalışmalara alanyazında (Can Yurt ve Dinçer, 2022; Kamer ve şahin, 2021; Paleeri, 2015; Elbir ve Bağcı, 2013; Tokdemir, 2007; şahin ve Katılmış, 2016; şahin, 2013; Kurtdede Fidan, 2009; Thornberg, 2008; Revell ve Arthur, 2007) rastlanmaktadır.

Sınıf öğretmenleri pek çok alanın öğretimini gerçekleştirmek, toplumdaki tüm vatandaşların edinmeleri gereken temel bilgi, beceri, tutum ve davranışları öğrencilere kazandırmak ve onları bir üst öğretim kurumuna hazırlamakla yükümlü bireyler olarak, eğitim sisteminde oldukça önemli bir rol oynarlar (Gültekin, 2010). Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında nitelikli öğretim programlarının yanı sıra kuşkusuz sınıf öğretmenleriyle birlikte sorumlu ve etkili vatandaş yetiştirme amacıyla olan Sosyal Bilgiler dersinin katkısı da önemli görölmektedir (Kurtdede Fidan, 2013, s. 364). Genel olarak eğitimin, özelde ise Sosyal Bilgiler eğitiminin; bireylerde demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerinin farkına vararak bunların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini nasıl etkilediğinin bilincine varma sorumluluğu bulunmaktadır (Doğanay, 2015, s. 230). Dolayısıyla hem Sosyal Bilgiler dersinin hem de bu dersi vermekle yükümlü olan sınıf öğretmenlerinin değer eğitimindeki katkısı önemli görölmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ile ilkokul kademesi dördüncü sınıfta tanışan öğrenciler, öğretmenlerinin sınıflarında verdikleri değer eğitimi uygulamalarıyla değer kazanımlarını gerçekleştirmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilere sosyal yaşamla ilgili tutum ve değerler kazandırarak onların toplumsallaşmalarında ve iyi bir vatandaş olarak yetişmelerinde önemli rolleri bulunmaktadır (Erden, tarihsiz). Bu dersin etkin vatandaş yetiştirme amacı, değerlerin öğrencilere kazandırılması aracılığıyla gerçekleşmektedir (elik ve Güleç, 2022, s. 1290). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin, bireylerin değerlerinin farkına varması ve kendi değerlerini oluşturması için öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyerek etkinlik ve çalışmalarını hazırlaması gerekmektedir (Balcı, 2008). Ancak alanyazında sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşadıkları (iek, 2017; Turan ve Bozkurt, 2017; Bayır vd., 2016; Albayrak, 2015; Özalp Kaplan, 2014; Can, 2008) vurgulanmaktadır.

Değerler kazandırılırken önemli olan şey; kazandırılması amaçlanan değerleri belirlemekten çok, bu değerlerin nasıl kazandırılacağını ortaya koymaktır (Demir, 2018). Bu amaçla alanyazında pek çok yaklaşım geliştirilmiştir. Okullarda verilecek değer eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bu yaklaşımlardan en yaygın olarak

kullanılanları; değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme yaklaşımı olarak görülmektedir (Akdemir ve Saban, 2020; Yazar Kaptan, 2020; Özyurt, 2015).

Değer eğitimi yaklaşımlarından telkinde bulunma gibi sözel etkinlikler, tek başlarına kullanıldığında başarının sağlanamadığını göstermektedir (Ryan ve Bohlin, 1999). Oysa değerleri kazandırabilmek adına, öğrencinin etkin katılımını sağlayan yöntemlerin öğretmenlerce kullanılması önemli görülmektedir (Ezer vd., 2018; Çengelci vd., 2013). Ancak alanyazında öğretmenlerin, değer eğitiminde en fazla kullandıkları yaklaşımların; telkin, soru-cevap, tartışma, model olma gibi geleneksel yaklaşımlar olduğu çeşitli araştırma sonuçlarında görülmektedir (Can Yurt ve Dinçer, 2022; Bayırlı vd., 2020; Dere ve Yavuzay, 2020; Yıldırım ve Çalışkan, 2018; Çiçek, 2017; Yıldırım vd., 2017; Batmaca, 2016; Bayır vd., 2016; Albayrak, 2015; Özalp Kaplan, 2014; Demirhan İşcan, 2014; Elbir ve Bağcı, 2013; Memişoğlu, 2013; Çelikkaya vd. 2013; Kurtde Fidan, 2013; Yiğittir ve Öcal, 2011; Çengelci, 2010; Yiğittir, 2009; Can, 2008; LeBlanc, 2007; Akbaş, 2004).

Öğretmen veya öğretmen adaylarının değer eğitimindeki niteliklerini arttırmak amacıyla gerek alan uzmanları gerekse seminer, konferans, hizmet içi eğitimi gibi desteklerle uygulamalı etkinliklere dönük çalışmalar yapılması gerekmektedir (Can Yurt ve Dinçer, 2022; Kamer ve Şahin, 2021; Çelik, 2020; Bayırlı vd. 2020; Aktepe vd., 2020; Aktepe, 2019; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Yıldırım ve Çalışkan, 2018; Şahin ve Katılmış, 2016). Bu bağlamda bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde işe koşabileceği değer eğitimi yaklaşımlarına (değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme) ilişkin niteliklerine katkı sağlayabilmek adına, uygulamaya dönük iş birlikli mesleki gelişim etkinliklerine katılımları önemli görülmektedir.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden başlayarak meslek yaşamları boyunca devam eden eğitim fırsatlarını içeren ve mesleğin sonuna dek süren - emeklilikle sonlanan- bir süreci vurgulamak için kullanılmaktadır (Villegas-Reimers, 2003; Özer, 2008). Dolayısıyla mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişiminde ve etkili öğretme öğrenme ortamları oluşturmalarında öğretmenlere destek sağlayan süreçlerin tamamını kapsamaktadır (MEB, 2022). Hizmet sürecinde olan öğretmenler, meslekleri süresince ihtiyaç duydukları nitelikleri gerek bireysel gerekse iş birliği halinde uygulanan çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılarak geliştirmektedirler.

Mesleki gelişim etkinlikleri süre olarak uzun süreli, kısa süreli ve günlük etkinlikler biçiminde olabileceği gibi (Özer, 2008); araştırmalar öğretim ortamlarında uygulamalı yapılan uzun süreli mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmesinin yanında (Louws vd., 2017; Ross ve Bruce, 2007; Rosenberg vd. 2005; Karabenick ve Noda, 2004; Guskey, 2003), öğrencilerin de daha iyi öğrenmesini sağladığını göstermektedir (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2000; Desimone vd., 2002; Higgins ve Parsons, 2009; Blank ve De Las Alas, 2009; Egalite vd., 2015). Bu bağlamda uzun süreli ve okul temelli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlere ve öğrencilere olumlu yansımalarının olduğu belirtilebilir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], öğretmenlerin mesleki gelişimlerini dört koldan yürütmektedir (ERG, 2015):

1. Çeşitli merkezlerde “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM)”nin organizasyonunu yaptığı kurs ve seminerler,
2. MEB il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yerel biçimde düzenlenen kurs ve seminerler,
3. Okullarca düzenlenen eğitim etkinlikleri,
4. Bireysel olarak öğretmenlerin katıldıkları konferans, çalıştay vb. etkinlikler ve lisansüstü eğitim programları

Türkiye’de bu kapsamda yürütülen etkinlikler; kuramsal ağırlıklı, izleme ve geribildirim özelliği taşımayan, kopuk bir bağlamda (Bümen vd., 2012), çoğunlukla kurslar ve seminerler biçiminde verilmektedir (Bümen vd., 2012; Uştü vd., 2016). Bu doğrultuda MEB’in sunduğu mesleki gelişim programlarının, öğretmen davranışlarının değişimi ve dolayısıyla öğrenci çıktılarının iyileşmesine yardımcı olmada yetersiz kaldığı söylenebilir (Kesen ve Öztürk, 2019). Nitekim MEB’in (2019) hazırladığı “2019-2023 Stratejik Planı”nda da öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere hizmet içi eğitim sisteminin yeniden yapılandırılarak geliştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlere yöntemlerini eleştirel bir şekilde yansıtmaya, kavram, pedagoji ve öğrenciler hakkında yeni anlayışlar geliştirmelerine fırsat sağlamalıdır (Sparks ve Hirsh, 2000). Buna ek olarak öğretmenlerin meslekî örgütlenmesinin profesyonelliğe katkı sağlayacak uygulamalar ile desteklenmesi, okul içi ve okul dışı ortamlarda öğretmenlerin iş birlikli çalışmalarının teşvik edilmesi önemli görülmektedir (TEDMEM, 2016). Eğitim Reformu Girişimi de (ERG, 2009, s. 19),

Türkiye’de eğitimin kalitesini iyileştirmek için kritik faktörün öğretmenlerin desteklenmesi olduğunu; bunun için de yenilikçi uygulamalardan öğrenen, etkileşime dayanan yöntemleri kullanan, akran koçluğunu hareket geçiren, okul temelli ve yaygın bir hizmet içi eğitim mekanizmasına gereksinim duyulduğunu ilgili raporunda belirtmektedir.

Dünya genelinde yaygın kullanılan iş birlikli mesleki gelişim modellerinden birisi de Japonya’da geliştirilmiş olan Ders Araştırması Modeli (DAM)’dır (Dudley, 2015; Doig ve Groves, 2011). DAM, Japonya’da 19. yüzyıldan beri uygulanan (Özdemir, 2019; Takahashi ve McDougal, 2016; Dudley, 2014; Saito ve Atencio, 2013; Ono ve Ferreira, 2010; Fernandez ve Yoshika, 2004; Takahashi ve Yoshida, 2004), öğretmenler arasında iş birliğine dayalı (Lewis ve Lee, 2017; Dudley, 2015; Cajkler vd., 2014; Chichibu ve Kihara, 2013; Murata, 2011; Stepanek vd., 2007; Fernandez ve Yoshida, 2004) okul temelli mesleki gelişim etkinliğidir (İleritürk, 2021; Bayram, 2018; Murata, 2011; Doig ve Groves, 2011; Ono ve Ferreira, 2010; Fernandez ve Yoshida, 2004; Weeks ve Stepanek, 2001).

Japoncada “ders” anlamına gelen *jygyou* ve “bilimsel araştırma ya da bilimsel çalışma” anlamına gelen *kenkyuu* kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşan *jygyokenkyu* terimi, İngilizceye “Lesson Study” ya da “Lesson Research” olarak çevrilmiştir (Fernandez ve Yoshida, 2004, s. 6). Hong Kong’da “Öğrenme Araştırması”, Çin’de “Eylem Eğitimi”, Singapur’da “Eylem Araştırması” olarak bilinen uygulama (Sato, 2008’den aktaran Kandemir, 2018, s. 30), Türkiye’de ise ilgili alanyazında genellikle “Ders Araştırması” (Yılmaz Doğan, 2018; Boran, 2017; Yüzbaşıoğlu, 2016; Günay vd., 2016; Kıncal ve Beypınar, 2015; Erbilgin, 2013; Budak vd. 2011; Eraslan, 2008) ve “Ders İmecesı” (Ayra, 2021; Ayantaş, 2019; Bayram ve Bıkmaz, 2019; Kandemir, 2018; Bayram, 2018; Gözel, 2016; Bütün, 2015; Kanbolat, 2015; Baki ve Arslan, 2015; Serbest, 2014; Baki, 2012) biçiminde adlandırılmaktadır. Bu araştırmada Türkçe karşılığına daha uygun olduğu düşünülerek “Ders Araştırması Modeli (DAM)” kavramı kullanılmıştır.

DAM bir grup öğretmenin mesleki gelişimini olumlu anlamda etkileyen, uzun süreli ve yoğun bir şekilde çalışmayı gerektiren bir etkinlikler dizisidir (Erbilgin, 2013). Bu modelde öğretmenler, iş birliği içerisinde bir ders planı hazırlar, hazırlanan ders planını uygular, gözlem yapar ve gözlemleri sonucundaki geri bildirimlere dayalı olarak

uygulamalarını ve planlarını yeniden oluşturlar (Murphy vd., 2017; Stepanek vd., 2007; Fernandez ve Yoshida, 2004).

Amacı sadece iyi tasarlanmış bir ders ortaya koymak değil; kapasite, uzmanlık ve bilgiyi arttırarak öğrenme ve öğretimi daha geniş bir çerçevede disiplinlere ve alanlara yaymak olan DAM'ın (Cerbin ve Kopp, 2006, s. 256) öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin niteliklerine katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmenlerin teorik olarak kazandıkları bilgi ve becerilerine uygulama becerisini de katmaları önemli görüldüğünden (Can, 2019, s. 1639), sınıf öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin ders araştırması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde DAM'ın, öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine farklı açılardan olumlu katkılar sağladığını destekleyen pek çok çalışma bulunduğu görülmektedir (Hasan vd., 2021; Gülhan, 2021; Ayra, 2021; Aykan, 2019; Özdemir, 2019; Godfrey vd., 2019; Ogegbo vd., 2019; Willems ve Bossche, 2019; Coenders ve Verhoef, 2019; Aker, 2018; Bayram, 2018; Kandemir, 2018; Yüzbaşıoğlu, 2016; Groves vd, 2016; Gözel, 2016; Xu ve Pedder, 2015; Ming Cheung ve Yee Wong, 2014; Serbest, 2014; Erbilgin, 2013; Chen ve Yang, 2013; Chichibu ve Kihara, 2013; Adams, 2013; Baki, 2012; Isoda, 2010; Back ve Joubert, 2011; Budak vd., 2011; Fernandez, 2010; Perry ve Lewis, 2009; Chassels ve Melvill, 2009; Hixon, 2009; Smith, 2008; DuFresne, 2007; Fernandez, 2005; Murata vd. 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin DAM kapsamında değer eğitimine yönelik iş birlikli çalışmalar yürütmelerinin, mesleki donanım ve nitelikleri açısından kendilerine olumlu katkılar getirebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük mevcut durumlarının ortaya konularak eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik; öğretmenlere DAM kapsamında gerçekleşen eylem planlarının sunulması, öğretmenlerle işbirlikli ders planları hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve bu yolla öğretmenlerin niteliklerinin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarını uygulamalarındaki mevcut durum ve ihtiyaçları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik ihtiyaçları DAM ile nasıl karşılanabilir?
3. Sınıf öğretmenleri Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada DAM uygulamalarını nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etik, ahlâki ve kültürel değerlerin önem kazandığı günümüzde, öğretmenlerin alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmalarının yanında; sosyal, kültürel, ahlâki ve entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olmaları, daha insani ve erdemli bir dünyanın inşasında etkin rol almaları beklenmektedir (YÖK, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin sadece bilmesinin değil, aynı zamanda bilgiyi aktaracak becerilere ve daha erdemli bir dünyayı kurmada etkin roller üstlenecek bir mesleki donanıma sahip olmalarının gerekli olduğu belirtilebilir. Bu çalışma ile öğretmenlerin değer eğitimine yönelik mesleki niteliklerinin güçlendirilmesinin önemine dikkat çekilecektir.

Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları her türlü mesleki gelişim uygulamasına katılım olanağının onlara sunulması önemli görülmektedir. DAM da öğrenme öğretme etkinliklerini geliştirmeyi içeren ve mesleki anlamda birçok öğrenmeyi sentezleyen bir uygulamadır (Dudley, 2013). Değer eğitimi yaklaşımlarını uygulamada öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük ders araştırması uygulamalarının işe koşulduğu bu araştırma, şu açılardan önemli görülmektedir:

- Yapılan çalışma, Sosyal Bilgiler dersi kazanımları doğrultusunda bir plan ve program çerçevesinde değer eğitimi yaklaşımları kullanılarak yürütülmüştür. Bu durum, öğretmenlere ve eğitim uzmanlarına değer eğitimi yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler dersinde nasıl işe koşulabileceğine dair fikir sunması açısından önemli görülmektedir.
- Bu çalışmada katılımcı öğretmenler; değer eğitimi yaklaşımlarına dönük araştırmacıdan yeni bilgiler edinmiş, bu bilgiler çerçevesinde iş birlikli ders planları oluşturmuş, planları bizzat uygulamış ya da uygulamaları gözlemlemiş, dersin ardından yansımalar yaparak planları yeniden geliştirmiş ve süreçte etkin

rol almışlardır. Böylece akran koçluğunu harekete geçiren, okul temelli ve yenilikçi bir mesleki gelişim modeli olan DAM'ın değer eğitiminde nasıl kullanılabileceği görülecektir.

- Değer eğitimi sürecinde betimlemeden çok uygulamaya dönük çalışmalar gerçekleştirilmesi önemli görüldüğünden (Gürdoğan Bayır, 2021; Yıldırım, 2019; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018; Şahin ve Katılmış, 2016; Keskin ve Öğretici, 2013; Kurtde Fidan, 2009; Balcı, 2008); bu araştırmanın, değer eğitimi sürecindeki uygulamalarında öğretmenlere yol gösterici katkılar sunacağı beklenmektedir.
- Araştırma, aynı zamanda bir sınıf öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Böylece hem katılımcı öğretmenlerin hem de bir sınıf öğretmeni olan araştırmacının kendi çalışma alanlarına veya ortamlarına eleştirel bir gözle bakmaları, sistematik döngüler halinde yansımalar ya da müdahaleler gerçekleştirerek (Gürgür, 2019) mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağlayabileceklerine dair fikir sunacaktır.
- Değer eğitimi sürecinde yapılacak etkinliklerin, bir öğretim programı ile bağdaştırılarak verilmesi daha yararlı bulunmaktadır (Çelik, 2020). Bu araştırmada değer eğitime yönelik planlanan etkinlikler, benimsenen yaklaşım ve yöntemler, ayrı bir program olarak değil; değer eğitiminde önemli bir rol üstlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) kazanımları ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda SBDÖP ile bağdaştırılarak araştırma sürecinde hazırlanan araştırma dersi planlarının, Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimi sürecine de katkı sağlayacağı umulmaktadır.
- “Mesleki gelişim programlarının ihtiyaç duyan her öğretmene sunulması, öğretmenin niteliği kadar, eğitimin niteliği için de önemli bir konu olarak görülmektedir (MEB, 2022, s. 7)”. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir alana yönelik katılım sağladıkları bu araştırmanın; değer eğitimi yaklaşımlarını işe koşmadaki öğretmen nitelikleri kadar, eğitim süreci niteliğine de katkı sağlaması ve bu durumun öğrencilerde de olumlu yansımalar bulması umulmaktadır.
- Alanyazında DAM'a yönelik gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla; matematik dersinde modelin tanıtımı ve uygulanmasına dair çeşitli çıkarımlarda bulunmaya yönelik olduğu, Sosyal Bilgiler dersine yönelik değer eğitimi kapsamında ders araştırması uygulamalarının gerçekleştirildiği bir çalışmanın

ise henüz gerçekleştirilmediği görülmüştür. Ek olarak alanyazında Sosyal Bilgiler eğitimi alanında değer eğitimi ile ilgili yapılmış doktora düzeyindeki tezlerin sayısı da yüksek lisans düzeyine göre son derece düşük bulunmaktadır (Karakaya ve Memişoğlu, 2021; İşçi ve Yazıcı, 2021). Bu bağlamda bu araştırmanın, alanyazına da önemli katkılar sunması umulmaktadır.

- Gerçekleştirilen bu araştırmanın öğretmenlerin; iyi bir mesleki gelişim etkinliğine katılarak öz yeterlik duygularını geliştirmeleri (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2014), değer eğitiminde kendi uygulamalarına odaklanarak öğretim sürecinde fiilen yaşadıkları problemlere dokunmaları (Uffen, vd. 2022) ve profesyonel gelişim fırsatlarının avantajlarından yararlanmalarına (OECD, 2014, s. 25) katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir’de bir devlet ilkokulunda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Her bir yaklaşıma yönelik alanyazında yapılmış eleştiriler, öğretmenlerin yaklaşımlara ilişkin ön yargı taşımalarını önlemek amacıyla araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi aşamasında verilmiştir. Buna ek olarak bazı slaytlar (Görsel 4.6 ve Görsel 4.7) her eğitici sunumda verilerek, katılımcı öğretmenlerin öğrenmeyi pekiştirmeleri amacıyla tekrar edilmiştir. Dolayısıyla araştırma, eğitici sunumlarda izlenen yol açısından da sınırlı görülmektedir.
- Araştırma dersi planları ve çalışma yaprakları, araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerce oluşturulsa da; hazırladıkları şablonun tasarımı, renklendirmesi, punto büyüklüğünün ayarlanması gibi süreçlerde araştırmacı rol oynamıştır. İş birlikli yürütülen bu süreçte araştırmacının ve katılımcıların rollerine ait sınırlılıkları ayrıntılandırmanın, uzman rolünde benzer araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.
- Eylem araştırmalarının doğası gereği bu araştırmada da genelleme yapılamamakta; katılımcıların, kurumun, çevrenin özellikleri gibi bağlama özgü farklılıklar, araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimlerden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, tarihsiz).

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerden mesleklerine ilişkin özel okumalarına kadar bütün öğrenme formlarını içeren bir kavramdır (Craft, 2002'den aktaran Eroğlu, 2019, s. 19).

Ders Araştırması: Öğretmenlerin birlikte çalışarak; uzun vadeli gelişim ve öğrencilerin öğrenmesi için hedefler ortaya koydukları, bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik iş birliği içinde bir “ders araştırması” planladıkları, planlanan dersi sınıfta işledikleri, takım üyelerinden birinin dersi işlerken diğerlerinin öğrenci öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili kanıtları topladığı, toplanan verilerle dersi, üniteyi ve öğretimi daha genel bir çerçevede geliştirdikleri ve istendiğinde bir ya da birkaç sınıfta tekrar öğretip, gözlemleyip geliştirdikleri öğretim geliştirme döngülerinden oluşan süreçtir (Lewis, 2002).

Ders Araştırması Modeli: Bir grup öğretmenin bir dizi ders üzerinde iş birliği içerisinde çalışarak bu dersleri hazırlama, uygulama ve yansıtımlı çalışmalar gerçekleştirdikleri, okul temelli bir mesleki gelişim modelidir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Weeks ve Stepanek, 2001).

Öğretmen Niteliği: Öğretmen niteliği, tanımı oluşturanlara göre farklılık göstermekle birlikte, öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ifade etmek için kullanılan ortak özelliklerden söz edilebilen bir kavramdır (Gültekin, 2020, s. 678).

2. ALANYAZIN

2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmen niteliğinin, mesleğe girişindeki niteliği ve hizmetindeki yetkinliği ile öncelikli olarak doğrudan ilişkisi bulunmakla birlikte, mesleki bilgi ve becerilerini çağın gereklerine göre geliştirmesini sağlayan mesleki gelişimle de ilgisi bulunmaktadır (Kaçan, 2004; Özer, 2005). “Mesleki gelişim” ile ilgili olarak alanyazında; öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, hizmet içi öğrenme, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, öğretmen gelişimi kavramları da kullanılabilmektedir (Özer, 2008). Nitekim mesleki gelişim kavramı; kariyer geliştirme, personel geliştirme, insan kaynakları geliştirme, hizmet içi eğitim gibi kavramların evrimiyle gelişmiştir (Bümen vd., 2012, s. 32). Buna ek olarak öğretmenlerin gelişimleri üzerine yoğunlaşan çalışmalarda “kişisel gelişim” ya da “profesyonel gelişim” (Cumhur ve Çavdar, 2022); uluslararası alanyazında ise ağırlıklı biçimde “Sürekli Mesleki Gelişim (SMG)” kavramları kullanılmaktadır (Özdemir, 2019). Bu çalışmada “mesleki gelişim” kavramı benimsenmekle birlikte, alıntı yapılan cümlelerde yazarların kullandıkları kavramların herhangi bir değişikliğe uğramadan kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Bilgiye erişmenin farklı yöntemlerinin yanı sıra çeşitli öğrenme stilleri, öğrenme fırsat ve ortamlarındaki değişiklikler; öğretim yöntem ve yöntemlerinde de farklılıklara yol açtığından, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak sürekli geliştirmeleri gerekli görülmektedir (Özdemir, 2019, s. 36). Mesleki gelişim, öğretmenin kariyerinin her noktasında; araçlar, uygulamalar ve öğrenci ihtiyaçlarındaki değişikliklere ayak uydurmak için bir ihtiyaçtır (OECD, 2014, s. 13). Borko’ya (2004, s. 4) göre öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, okulları iyileştirme çabalarının temelini oluşturan bütüncül bir sistemdir ve şu öğelerden oluşmaktadır:

- Sistemdeki öğrenen kişiler olarak “öğretmenler”
- Öğretmenlerin yeni bilgi ve uygulamalar oluşturmalarına rehberlik edecek “kolaylaştırıcılar”
- Öğretmenin profesyonel gelişim göstereceği alan olarak “içerik”

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, farklı yerlerde ve farklı sürelerde gerçekleşmektedir. Mesleki gelişim okullarda gerçekleştirildiğinde “Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)”, okul dışında gerçekleştirildiğinde ise “Okul Dışı Mesleki Gelişim (ODMG)” olarak adlandırılmaktadır (Özer, 2008, s. 200; Sarıdaş ve Deniz, 2018). ODMG, hem etkinliği düzenleyenler, hem de etkinliğe katılan öğretmenler için

ekonomik ve sosyal yönlerden yük getirmekteyken; OTMG’in doğrudan o okuldaki öğretmenlerin gereksinmelerine dönük olması, etkinliklerde öğretmenlerin de görev almaları, etkinliklere katılımlarının kolay ve maliyetsiz olması nedeniyle genellikle sonuçlarının olumlu olduğu gözlenmektedir (Özer, 2008). Nitekim MEB (2022, s. 5), “OTMG, Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT)” gibi yeni yaklaşımların, mesleki yeterliklerini geliştirmeleri bakımından öğretmenlere şu katkılarının olabileceğini vurgulamaktadır:

- Mesleki gelişimlerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleme,
- Mesleki gelişim çalışmalarını planlama, yürütme, değerlendirme,
- Mesleki gelişim çalışmalarına rehberlik etme,
- Eğitim öğretim çalışmalarını zenginleştirme ve kaydetme,
- Öğrenme-öğretmede yeni yaklaşımları araştırma, değerlendirme ve içselleştirme,
- Verileri toplama, yorumlama ve bunları uygulamalarına yansıtma,
- Ekip çalışmaları yapma,
- Öğrenme fırsatlarını değerlendirme.

Sürekli mesleki gelişim, son yıllarda tüm dünyada en çok odaklanılan ve araştırılan konu alanlarından biri olmaktadır (Özdemir, 2019). SMG'ye katılım için tercih edilen yol ya da desenler bir ülkeden diğerine büyük ölçüde farklılık göstermekte, eğitim sistemlerinin mesleki gelişime dönük politikalarındaki bu farklılıklar ise birbirlerinden öğrenme fırsatlarını doğurmaktadır (Eurydice, 2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimi iyi bir eğitim politikasını, iyi bir eğitim politikası ise öğretmenlerin mesleki eğitim ihtiyaçlarının sürekli belirlenerek bu doğrultuda planlamaların ve uygulamaların yapılmasını gerektirmektedir (Kaçan, 2004).

Günel ve Tanrıverdi (2014), “mesleki gelişim” yerine “hizmet içi” kavramını benimsediklerini belirttikleri çalışmalarında, son doksan yıl içerisindeki yurt içi ve yurt dışı hizmetiçi eğitim uygulamalarının yönelimlerini, politika değişim ve gelişimlerini beş dönem içerisinde incelemişlerdir. Bu dönemlerin hizmet içi eğitim/mesleki gelişim bağlamındaki özellikleri, Günel ve Tanrıverdi’nin (2014) çalışmalarından uyarlanarak araştırmacı tarafından özetlenmiş ve şu şekilde tablolastırılarak görsel hale getirilmiştir

Tablo 2.1. Dönemlere göre hizmet içi eğitim/mesleki gelişim etkinliklerinin yönelimleri ve paradigma değişimleri

Yıllar	Yönelim ve Bulgular	Paradigma Değişimi
1950-1970	Yönelim: Öğretmenlere yeni yöntem, teknik ve materyaller hakkında öğretim yapılması Bulgu: Eğitim sayılarının artırılarak yaygınlaştırılması Bulgu: Yöntem teknik ve araç gereçlere yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi	Eğitimlerin kısa süreli olmaması, süreklilik arz etmesi gerekliliği düşüncesinin oluşmaya başlaması Eğitim içeriklerinin, öğretmenlerin gelişimlerine bağlı olarak yeniden yapılandırılması kanısının oluşmaya başlaması
1970-1980	Yönelim: Öğretmenlere değiştirilen yeni program içeriklerinin öğretilmesi, Bulgu: Eğitimlere mikro öğretim, bekleme zamanı gibi içeriklerin eklenmesi ve etkilerinin araştırılması Bulgu: Temel koşul ve ilkelerin belirlenme gerekliliği, Bulgu: Yöntem teknik ve araç gereçlere yönelik ilk dönem eğitimlerin gerçekleştirilmesi Bulgu: Değişen öğretim programına bağlı olarak ikinci dönem eğitimlerin gerçekleştirilmesi Bulgu: Öğretmenlerin etkili öğrenme ortamı oluşturacak yönde sınıf içi davranışlarını değiştirmesi,	Hizmet içi eğitimin yalnızca öğretmenler üzerindeki değil, öğrenciler üzerindeki gözlemlenebilir etkilerinin de belirlenmesi Kitlesel değişim ve etkilerinin yerine, öğretmenlerin bireysel olarak sınıf içi uygulamalarda sergiledikleri davranışlara çalışmalarda çoğunlukla odaklanılması
1980-2000	Yönelim: Öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırmaya yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi, Bulgu: Boylamsal olması, Bulgu: Öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin ön planda tutulması, Bulgu: Çıktıların ölçülerek değerlendirilmesi, Bulgu: Öğretmen hazırbulunuşluklarının işe koşulması Bulgu: Öğretmenlerin, öğrenme süreçlerini öğrenen olarak tecrübe etmesi.	Etkinlikler üzerine prensip geliştirme, sürekliliğinin sağlanmasına yönelik süreçteki ivme artışı Eğitim içeriklerinin, öğretmenlerin pedagojik inançlarını değiştirmeyi amaçlamaya başlaması Öğretmenlik becerilerinin kategorize edilerek, geliştirilmesine yönelik eğitim modülleri tasarlama çalışmaları Bilgi aktarımından uzaklaşarak, öğretmenlere çeşitli yeterlilikler kazandırılmaya odaklanılması, Sınıf içi sorunlara meslektaş etkileşimi aracılığıyla çözüm üretilme düşüncesinin doğuşu
2000-2012	Yönelim: Bir olaydan çok süreç olarak algılanması Bulgu: Boylamsal olması Bulgu: Öğretmen merkezli gerçekleştirilmesi Bulgu: Eğitim sürecinin yapılandırılmasında, öğretmenlerin inanç ve hazırbulunuşluklarının işe koşulması, Bulgu: Öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin ön planda tutulması, Bulgu: Öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerin ölçülerek değerlendirilmesi, Bulgu: Öğretmen gelişiminin bir bütün olarak görülüp sürekli desteklenmesi.	Etkinliklere yönelik yapılan değerlendirmelerin sadece öğrenci ve öğretmen gelişimine değil, aynı zamanda öğretmenlerin uyguladıkları yaklaşımın etkililiğine inanmalarını sağlama gücüne de yönelik olması Sonuçtan öte sürece odaklanarak değerlendirme Kısa süreli bir etkinlikten çok, öğretmenin mesleki yaşamında süreklilik arz etmesi gereken önemli bir etkinlik olduğu algısının yerleşme gerekliliği.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, eğitime yönelik paradigmatik değişimlerle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük anlayışlarda da farklılıklar oluşmaktadır. Dünyada gelişen bu farklılıkların alan bilgisi ve sonuç odaklı, öğretmen ve öğrenciler üzerinde gözlemlenebilir değişimleri dikkate alan davranışçı yaklaşımın izlerinden; süreç içerisinde kazandırılacak tutum ve değerleri de gözeten, etkileşim ve iş birliği odaklı yapılandırmacı yaklaşımın izlerini taşımaya başladığı söylenebilir. Nitekim paradigmatik değişimlerin, davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama doğru olan bir yönelimde olduğu görülmektedir (M. Gültekin vd. 2007, s. 504). Yapılandırmacı kuramda öğretmenin sorumluluğu, öğretim programıyla öğrencileri arasındaki ilişkiyi sağlamak (Foote vd. 2014, s. 38) ve öğretim sürecinin ana aktörünün öğrenci olduğunu kabul ederek öğretim sürecindeki tüm değişkenleri öğrenciye göre biçimlendirmektir (Fer ve Cırık, 2007, s. 48). Dolayısıyla yaşanan tüm bu değişimler, öğretmenin de değişmesi ve kendini geliştirmesini gerekli kılmaktadır (Gültekin vd. 2018). Nitekim MEB (2022, s. 6) bu doğrultuda, mesleki gelişime dönük yeni yaklaşımları benimsemelerinde öğretmenlerden şunları beklediğini belirtmektedir:

- İş birlikli çalışarak, öğrencilerin öğrenmesi için ortak sorumluluklar almak,
- Okulun vizyon ve değerlerinin belirlenmesine katılım göstererek, bu değerleri benimsemek,
- Öğrencilerinin öğretim programı çerçevesinde değerlendirmesini yapmak, eksikliklerini belirlemek,
- Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için alınacak önlemleri ve bu doğrultuda gereksinim hissedebileceği mesleki gelişim alanlarını belirlemek,
- Mesleğini daha iyi yapabilmek adına gereksinim duyduğu mesleki gelişim alanlarını belirlemek,
- Okula özgü sorunları çözmede gereksinim duyduğu mesleki gelişim alanlarını belirlemek,
- Eğitim ve ilişkili disiplinlerde yaşanan gelişmeleri ve farklılıkları takip ederek, gereksinim duyduğu mesleki gelişim alanlarını belirlemek,
- Uygun yöntemlerle kişisel eğitim ihtiyacının karşılanması için yönetime başvurmak.

Görüldüğü gibi MEB’in (2022) öğretmenlerden, eğitimde yaşanan değişimleri sürekli takip ederek; kendisinin, öğrencilerinin ve okulun ihtiyaçlarını karşılamaya dönük, ortak bir vizyon çerçevesinde iş birlikli çalışmalar yürütmelerini beklediği anlaşılmaktadır. Buna karşılık öğretmenlerin de mesleki gelişimleri sürecinde çeşitli beklentilerinin olduğu söylenebilir. Öğretmenler, mesleki çalışmalarda meslektaşlarıyla deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmak için iletişim kurmak istemekte (Kontagora vd.,

2018), bu tür etkileşime dayalı gelişim etkinliklerinde öğrenmeye daha fazla katılım göstermektedir (Ma, vd., 2018). Gültekin vd.'nin (2018) yaptıkları araştırmada da, öğretmenlerin mesleki çalışmalarında; farklı bir öğretmenden ders anlatımını gözlemleme, bir anlamda zümre çalışmalarında yapılan etkinlikleri paylaşma ve bunları uygulamalı olarak izlemelerine olanak sağlama beklentisinde oldukları görülmektedir.

Yaşanan paradigma değişimlerinin, öğretmen rollerini farklılaştırmasının yanında; mesleki gelişimi kurs modellerinden “mesleki çalışma grupları, akran koçluğu, eylem araştırması, rehberlik bireysel gelişim modeli” gibi yenilikçi uygulamalara taşıdığı görülmektedir (Bümen vd., 2012). Uluslararası alanyazında geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri kısa çalıştaylar ve konferanslar olarak; geleneksel olmayan mesleki gelişim etkinlikleri ise mentorlük, koçluk veya akran gözleminin bir şekli olarak açıklanmaktadır (Bayar ve Kösterelioğlu, 2014, s. 324). Geleneksel bir yaklaşımla sergilenen hizmet içi eğitim etkinlikleri, öğretmenler tarafından yetersiz bulunmaktayken (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019; Gültekin vd. 2018; Saracaloğlu vd., 2016; Uştü vd., 2016; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Genç ve Aydın, 2015; Bayar ve Kösterelioğlu, 2014; Bümen vd., 2012); geleneksel olmayan (mentorlük, koçluk veya akran gözlemi gibi) mesleki gelişim süreçlerinin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir (Göker vd., 2021).

Öğretmenlere yönelik geleneksel mesleki gelişim etkinliklerine olan eleştirilerle öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın yükselişi, 1990'larda alternatif bir mesleki gelişim paradigmasının oluşmasına yol açmıştır (Ono ve Ferreira, 2010, s.61). Bu doğrultuda dünyadaki eğitim politikaları da öğretmenleri, mesleki gelişimlerinde daha etkin konumda tutmayı ön gören yenilikçi yaklaşımlara doğru bir yönelime girmiştir (Leu, 2004). Leu'nun (2004) öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için hazırlanan programlara yönelik yaklaşımları karşılaştırması Tablo 2.2'de gösterilmektedir:

Tablo 2.2. Öğretmen mesleki gelişim programlarının yönetimi ve organizasyonu (Leu, 2004, s. 8)

Önceki Yaklaşımlar	Mevcut Yaklaşımlar
Merkezeleştirilmiş	Merkezi olmayan, okul temelli
Otoriter, bölge ve okullar içinde hiyerarşi temelli	Daha katılımcı, okul özerkliğinin artırılmasını teşvik eden, hesap verebilir, topluluk katılımlı ve öğretmenler ile okul liderleri arasında “öğrenme toplulukları”
Hizmet öncesi vurgusu	Profesyonel gelişim ve hizmet içinin sürekliliği vurgusu

Öğretmenlere dönük mesleki gelişim politikalarında Tablo 2.2’de görülen bu değişimlerin, mesleki gelişimde yenilikçi yaklaşımların kullanılmasında MEB’i de harekete geçirdiği söylenebilir. MEB, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarındaki merkeziyetçi ve tek tip hizmetiçi eğitim anlayışını değiştirmeye başlamıştır (TEDMEM, 2022, s.162). MEB’in yeniden yapılandırılması süreciyle “hizmetiçi eğitim” yerine, “mesleki gelişim” kavramını kullanmaya başlaması (Günel ve Tanrıverdi, 2014), bu paradigmal değişimin ilk göstergelerinden biri olarak yorumlanabilir. Diğer göstergeler olarak MEB’in çeşitli politik belgelerdeki mesleki gelişim vurguları ve bu doğrultuda attığı çeşitli adımlar sıralanabilir. Mesleki gelişime yönelik vurguların yer aldığı MEB tarafından yayınlanan politik belgeler şöyle sıralanabilir:

- 2010’da yayımlanan “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu”
- 2017’de yayımlanan “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023”
- 2018’de yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu”
- 2019’da yayımlanan “2019-2023 Stratejik Planı Belgesi”
- 1-3 Aralık 2021 tarihinde toplanan Millî Eğitim Şurası’nın “20. Millî Eğitim Şurası Kararları”

MEB, 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla uzaktan eğitim platformu olan ÖBA’yı 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğretmenlerin kullanımına açmıştır. MEB (2022, s.3) bu platform aracılığıyla öğretmenlere “Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG), Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT), Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı (ÖYHP)” gibi yeni yaklaşımları sunmaktadır. Bu bağlamda MEB’in mesleki gelişime yönelik son yıllarda attığı adımlar arasında “Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)”nın kurulması da gösterilebilir.

Politik belgelerde mesleki gelişime yönelik yapılan vurgular, buna politika düzeyinde verilen bir önceliğin yansıması olarak görülse de, verilen bu değerlerin uygulamaya ne kadar yansıdığı tartışmalıdır (ERG, 2021, s. 36). Parlak vd.’lerinin (2023) yaptıkları çalışmada yönetici ve öğretmenler, ÖBA’dan aldıkları eğitimleri çoğunlukla verimli olarak değerlendirmişlerdir. Ancak araştırmadaki bulgular, öğretmen ve yöneticilerin ÖBA’daki uzaktan eğitimlerde; etkileşimlerde yetersizlik, kendi alanları ile ilgisizlik, zamandaki sınırlılık, öğretim yöntem ve tekniklerinde yetersizlik, katılım için zorunluluk, teknik alt yapıdaki yetersizlik gibi çeşitli sorunlar yaşadıklarını da göstermektedir. Okçu vd.’lerinin (2023) yaptıkları araştırma sonucunda da, ÖBA’da sınıf öğretmenliği alanına ilişkin eğitimlerin sınırlı sayıda olduğu, öğretmenlerce bu

eğitimlerin yetersiz bulunduğu tespit edilmiştir. Okçu vd. (2023, s. 585), ÖBA'nın öğretmenlere bilgi aktarımında ideal görünmesine rağmen, beceri ve uygulamaya dayalı eğitimlerde sınırlı kalabileceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda yüzyüze verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz bulunması kadar, ÖBA aracılığıyla verilmeye başlayan mesleki gelişim uygulamalarında da çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı söylenebilir.

Bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için öğretmenlerin, hem içerik hem de süreç boyutunda bire bir işin içine dâhil edilmesi gereklidir (Desimone, 2009; Thomson ve Goe, 2009, s.2). Mesleki gelişimde yeni paradigma, öğretmenlerden araştırma ve sorgulamaya katılımlarını, bilgi ve becerileri paylaşarak iş birliği içinde çalışmalarını, kendilerinin ve başkalarının öğretim süreçlerini gözlemleme, tartışma ve değerlendirmelerini, sınıflarındaki bakış açılarını ötesine geçerek genişletmeyi ve yeni liderlik rollerini benimsemelerini gerektirmektedir (Collinson ve Ono, 2001, s.234). Bu bağlamda özelde MEB, genelde ise tüm eğitim kurumlarının, mesleki gelişim anlayışlarını değiştirmelerinden çok; öğretmenleri iş birlikli, etkin kılan, uygulamaya dönük etkinlikleri programlamalarının önem taşıdığı söylenebilir.

Borko'nun (2004, s. 4) da belirttiği gibi öğretmenlerin profesyonel bir gelişim sağlamaları, bütüncül bir sistem içerisinde gerçekleşmektedir. Buczynski ve Hansen (2010, s. 606) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına istekli olsalar bile kontrolleri dışındaki engeller nedeniyle başarısız olabileceklerini belirlemişlerdir. Darling-Hammond vd. (2017) ile Tooley ve Connally (2016) ise bu engelleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Gerekli program materyallerini de içeren yetersiz kaynaklar,
- Yüksek kaliteli öğretimin neleri kapsadığı konusunda ortak bir vizyonun eksikliği,
- Okul günü veya yılı boyunca yeni öğretim yaklaşımlarını uygulamak için zaman eksikliği,
- Eyalet ve yerel politikaların tutarlı bir dizi öğretim uygulamasına uyumlu hale getirilememesi,
- İşlevsiz okul kültürü ve
- Mesleki gelişimin kalitesini takip edememesi ve değerlendirememesi.

Başarısızlığa neden olan engellerin temelinde “eğitim politikalarının yeterli işlevi gösterememesi”nin yattığı, bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için öğretmenlerin tek başına sorumluluk yüklenmesinin yeterli olmadığı ve iş birliğine ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda alanyazında, etkili mesleki gelişim

programlarının hangi özellikler taşıması gerektiğine ilişkin çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmalar sürekli olarak gelişerek güncellenmektedir.

2.1.1. Etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri

Eğitim sürecindeki araştırmalar doğrultusunda davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşım almış, mesleki gelişime bakış açısı da bunun sonucu olarak değişikliğe uğramıştır (Bayram ve Bıkmaz, 2019). Dolayısıyla dünyada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanması gerektiğine ilişkin anlayışlarda çeşitli paradigma değişimlerinin yaşandığı görülmektedir. Bu değişimler şu şekilde özetlenebilir (Collinson ve Ono, 2001):

Tablo 2.3. *Paradigma kayması (Collinson ve Ono, 2001, s. 234)*

Daha az yer verilenler	Daha çok yer verilenler
Kısa süreli, ayrı etkinlikler	Sürekli etkileşim
Özel, bireysel etkinlikler	Genel, paylaşımlı etkinlikler
Pasif dinleyici öğretmenler	Etkin katılımcı öğretmenler
Dışarıdan getirilen “uzman” sunucular	İç kaynaklı uzman ve araştırmacılar
Hızlı, içerik odaklı oturumlar	Okul gelişimine dönük sürekliliği olan etkinlikler
Öğretimin ‘nasıl’ına (teknik yönlerine) vurgu	Öğretimin hem ‘nasıl’ına, hem de ‘niçin’ine önem verme
İlgisiz konular	Okul uygulamaları ile ilgili sorunlar
Kuramsallıktan uzak	Araştırma ile birleştirme ve değerlendirme

Tablo 2.3’te görüldüğü gibi, yeni mesleki gelişim anlayışında öğretmenlerin dinleyici konumundan; eğitime ilişkin sorunlara yönelik birlikte tartışarak iş birlikli çözümler üreten, araştırmalar yapan, bilgi ve becerilerini diğer öğretmenlerle paylaşan, etkin katılımcı konumuna geçtikleri görülmektedir. Bümen vd. (2012) de benzer bir şekilde öğretmeni “pasif bir uygulayıcı/ teknisyen” olarak gören paradigmadan, “deneyimlerinin mimarı/kendini geliştiren bir düşünür” olarak gören paradigmaya; hizmet içi eğitimin ise “öğretmene üç/dört günde verilen bir eğitim” olarak gören geleneksel bakış açısından, “öğretmen merkezli, uzun süreli ve işe yerleşik öğrenme deneyimleri” olarak ele alan yenilikçi bir bakış açısına geçtiğine dikkat çekmektedir.

Yaşanan paradigma değişimleri ve dolayısıyla eğitim sürecinde öğretmene olan bakış açılarındaki değişimlerin, geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişim programlarının

arasında büyük farklılıklar oluşmasına sebep olduğu görülmektedir. Diaz-Maggioli (2004) bu programların özelliklerini Tablo 2.4'teki gibi karşılaştırarak açıklamıştır:

Tablo 2.4. Geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişim programlarının özellikleri (Diaz-Maggioli, 2004, s. 6)

Geleneksel Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri	Yenilikçi Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri
Tepeden inme karar verme süreci	İşbirliğine dayalı karar verme süreçleri
“Öğretmendeki yanlış bul ve düzelt” yaklaşımı	Gelişim odaklı yaklaşım
Öğretmenlerin programı sahiplenmemesi	Birlikte tasarlanan programlar
Kurallar koyan anlayış	Araştırma temelli anlayış
Her soruna uygun tek çözüm yaklaşımı	Kişinin sorununa özel çözümler sunan yaklaşım
Standart sunum şekilleri	Farklı sunum şekilleri
Program sonrası takip mekanizmalarının eksikliği	Program sonrası yeterli destek sunulması
Bağlamdan uzak programlar	Bağlama özgü programlar
Değerlendirme eksikliği	İleriye dönük değerlendirme imkânı
Çocuk merkezli öğretim teknikleri	Yetişkin merkezli öğretim teknikleri

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi, geleneksel programlar bağlamdan uzak ve tek tip yapıda iken; yenilikçi mesleki gelişim programlarında araştırma, iş birliği, değerlendirme gibi süreçlerle öğretmenlerin ihtiyaçları ve katılımları vurgulanmakta, bireysel gelişimlerine destek sağlayacak çeşitlilikte stratejiler ön plana çıkmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda “uzman kişi” bilginin aktarıcısı iken, katılımcılar ise sürece pasif bir şekilde katılım sağlamaktadır (Paulsen, 2010). Geleneksel yaklaşımların öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında yetersiz kaldığı düşüncesi (Bayram ve Bıkmaz, 2019; Eroğlu, 2019; Darling-Hammond vd., 2017; Yüzbaşıoğlu, 2016; Little, 2012; Villegas-Reimers, 2003) ve mesleki gelişimde geleneksel modellerden duyulan hoşnutsuzluklar, “etkili bir mesleki gelişim modelinin nasıl olması gerektiği” sorusunun doğmasına neden olmaktadır (Bayram ve Bıkmaz, 2019). Etkili bir mesleki gelişimin nasıl olması gerektiğine ilişkin sorulara, alanında uzman araştırmacılar tarafından yanıtlar bulunmaya çalışıldığı ve bu doğrultuda sahada pek çok çalışma yürütüldüğü görülmektedir.

DeMonte (2013, s. 6) ile Archibald vd. (2011, s. 3), öğretmenlerin öğrenme ve öğretim süreçlerini geliştirilebilecek etkili mesleki gelişim tasarımlarının çeşitli araştırmalarda şu özellikleri gösterdiğini vurgulamaktadır:

- Okul hedefleri, eyalet/bölge standartları ve değerlendirmelerinin, diğer mesleki öğrenme etkinlikleriyle uyumlu olması,

- Temel içeriğe ve içeriğe yönelik öğretim stratejilerinin modellerine odaklanması,
- Yeni öğretim stratejilerinin etkin olarak öğrenilmesi için fırsatlar içermesi,
- Öğretmenlere iş birliği yapma fırsatı vermesi,
- Takip ve sürekli geri bildirim sağlaması.

DeMonte (2013), bu özelliklerin öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmede tek başına yeterli olamayabileceğini; bunun için mesleki gelişim uygulamalarında sürekli ve düzenli etkinlikler, işe gömülü (job-embedded) etkinlikler, öğretimi geliştirmeye yönelik öğretmenler arasında iş birliği, koçluk, teknolojiyi akıllıca kullanma gibi iyi uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu da eklemektedir.

Stoll vd. (2012) ise, inceledikleri alanyazın taramasına dayanarak etkili mesleki gelişimin şu özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır:

- Belirli bir yol haritasının oluşturulmasıyla gerçekleştirilir,
- Öğretim uygulamalarının değiştirilmesinin temel bir parçası olarak düşünme süreçleri gerektirir,
- Bireylerin ve okulun ihtiyaçlarının değerlendirilmesine dayanır,
- İş temelli öğrenme deneyimleri ile dış uzmanlık arasında bağlantıyı içerir,
- Öğrenme fırsatları zengin, sürdürülebilir ve çeşitlidir,
- Eylem araştırması ile anahtar araçlar olarak sorgulama yöntemlerini kullanır,
- İşbirlikli öğrenme ve ortak uygulamalara katılım yoluyla geliştirilir,
- Okul içinde ve okullar arasında oluşturulacak olan mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla geliştirilir,
- Gerekli koşulların sağlanabilmesi için liderlik gerektirir.

Allison (2014, s. 12-13), Twitter üzerinden “en iyi sürekli mesleki gelişimin nasıl olması gerektiği” sorusuna yönelik aldığı öğretmen ve okul yönetici yanıtlarından bir kısmını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bireysel ve/veya kurum öncelikleriyle uyumlu olan,
- Öğretmenleri öğretim süreci hakkında birbirleriyle konuşmaya teşvik eden,
- Kanıtlar yoluyla bilgilendirilen,
- Zorlu,
- Birbirinden öğrenmeye imkân tanıyan,
- Kişiselleştirilmiş fakat aynı zamanda okulun profesyonel kaynağını oluşturan,
- Sürdürülebilir, öğrenme odaklı, öğretmen odaklı, değerlendirilmeye tabi tutulan, iş birliği içeren,
- Spesifik, olumlu ve gelişimsel yönde iyi geri bildirimler veren,
- Bir günlük kurstan öte devamlılık arz eden, öğretmenlerin bir araya gelerek uygulamalar üzerinde tartışma/yansıtma yapmalarını sağlayacak fırsatlar sunan,
- Size uygulanan değil, sizin tarafınızdan seçilen,

- İçsel bir öğrenme isteği uyandıran,
- Sınıfta olumlu sonuçlar veren iyi uygulamaları diğer öğretmenlerle konuşarak paylaşma imkânı tanıyan,
- Bir danışman eliyle değil, meslektaş desteğiyle yürütülen,
- Öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alan; böylece yararlı olup bu yarardan başkalarının da yararlanmasına imkân veren,
- İlerleme fırsatı sunan, SMG'ye dönük yansıtma ve tartışmalar yapmak için ilerleyen zamanlarda da buluşma randevuları oluşturulan,
- Saat başı ücret alan kişiler tarafından değil, asıl uygulayıcılar tarafından gerçekleştirilen,
- İyi bir öğretimin gerçekleşmesi yolunda risk almayı teşvik eden,
- Biraz çeşitlilik ve tartışma süresi ile ihtiyaca göre farklılaştırılmış en iyi dersler içeren,
- Pratik olması nedeniyle sınıfta da olumlu bir etki yaratabilen,
- Yarak öğrenme ve sağlam araştırmalara dayalı olan.

Allison'un (2014) çalışmasındaki öğretmen ve yönetici cevapları incelendiğinde, eğitimcilerin bir mesleki gelişim programında; ihtiyacı karşılama, iş birliği ve etkileşim oluşturma, yansıtıcı süreçler içermek, profesyonelce uygulama sağlama, katılım isteği uyandırma ve yararcılığa dönük vurgular yaptıkları görülmektedir.

Darling-Hammond vd.'nin (2017), öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine dönük son otuz yılda gerçekleştirilmiş otuz beş çalışmayı inceledikleri araştırma sonucunda ise; öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğretim uygulamaları ve öğrenci çıktıları arasında pozitif bir ilişki olduğu, etkili bir profesyonel mesleki gelişim uygulamasının yedi unsura sahip olduğu belirlenmiştir. Bu unsurlar şu şekilde sıralanmıştır (Darling-Hammond vd. 2017):

1. Etkili öğretim stratejileri ile birlikte öğretmenlerin sınıfta öğrenmesini destekleyen içerikte olması,
2. Öğretmenlerin doğrudan katılımında bulunup uygulama yaptıkları etkin öğrenme ile onlara tasarım ve yeni öğretim stratejilerini uygulama fırsatları sunması,
3. Öğretmenlerin fikirlerini paylaşacakları ve iş birliği içinde çalışacakları bir alan yaratması,
4. Etkili uygulama model ve modellemelerini kullanması,
5. Öğretmenlere koçluk ve uzman desteği sağlaması,
6. Etkili geribildirim ve yansıtma yapmaları için fırsatlar sunması,
7. Sürdürülebilir uzun bir süreyi kapsamaması.

Alanyazında, etkili mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin çeşitli tanımlar ve belirli unsurlarına yönelik vurgular yapıldığı görülmektedir. Bu vurguların; sürelilik arz etmesi açısından “uzunluk/süre”, öğretmenler arasında iş birliği, gözlem ve yansıtma

gerektirmesi açısından “uygulamalı katılım”, geri dönüt ve öğretmenlere öğretim desteği açısından “koçluk”, sınıf içi uygulamalarda öğretilen içerik ve bu içeriğe uygun öğretim stratejilerinin kullanılması açısından ise “içerik odaklılık” üstünde durduğu söylenebilir. Etkili mesleki gelişim modellerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin bu doğrultuda dünyada pek çok çalışmanın yürütüldüğü ve çeşitli modellerin geliştirildiği görülmektedir (Özer, 2008). Şahin vd. (2016), mesleki gelişime yönelik alanyazındaki modellerden bazılarını şu şekilde tabloştırmışlardır:

Tablo 2.5. Mesleki gelişim modelleri (Şahin vd., 2016, s. 132)

Hall ve Loucks, 1978	Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (ConcernsBased Adoption Model-CBAM)
Shimahara, 1998	Ders Gözlem Modeli (Lesson Study Model)
Lawler ve King, 2000	Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development)
Benor, 2000	Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model)
Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules ve Zech, 2000	İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry)
Franke, Carpenter, Levi ve Fennema, 2001	Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction)
Brawner, Felder, Allen, ve Brent, 2002	SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education)
Smith, 2002	Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model)
Maduakolam ve Bell, 2003	Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (ProductBased Faculty Development Model)
Hinson ve LaPrairie, 2005	Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli (The Professional Development Model for Online Course Development)

Tablo 2.5’te, geçmiş yıllardan günümüze farklı odaklarda yoğunlaşarak (içerik, ürün, gereksinim vb.) mesleki gelişim modellerinin çeşitliliğe uğradıkları görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimi pek çok ülke için karmaşık bir yapı içermekte; henüz hiçbir ülke bu durumu hem tutarlı hem de verimli hale getirmeyi

başaramamamaktadır (Cros vd. 2004). Bu durumun nedenleri ise araştırmacılar tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (Cros vd. 2004, s. 13):

- Öğretmen eğitimi, bilgi ve araştırmaların ilerleyişi ile birlikte durmaksızın değişen somut ve sağlam bir teorik temel olmadan düşünülemez.
- Öğretmen eğitimi uygulamadan ayrı düşünülemez: öğretmenlik giderek daha çok bilgi temelli bir meslek olarak düşünülse de sınıflar, bu mesleğin öğrenildiği yerlerdir ve yaparak öğrenilmektedir.
- Öğretmen eğitimi durağan olarak algılanamaz. Öğretmenlik mesleği sosyal değişikliklerin ve bunların tüm sonuçlarının odak noktasındadır. Öğretmenler, tıpkı öğrencilerine yaşamları boyunca nasıl öğreneceklerini öğrettikleri gibi, kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmeye devam etmelidirler.

Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük durağan olmayan, süreklilik arz eden ve uygulama odaklı yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Günümüzde bu kapsamda SMG'in kurslar, çalıştaylar, konferanslar gibi örgün ve geleneksel eğitim türlerinin yanında; akran-tabanlı, iş birlikli, daha az yapılandırılmış ve tabandan katılıma odaklanmış etkinlikler gibi mesleki gelişim türleri zaman içerisinde ortaya çıkmakta (Eurydice, 2015, s. 11), dünyanın farklı ülkelerinde yeni yaklaşımlar uygulanmaya başlamaktadır (MEB, 2022).

2.1.2. Mesleki gelişim modeli olarak ders araştırması

Mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerden, hem mesleki gelişimlerini hem de sınıf içi öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla etkinliklerde bulunması beklenir. DAM da bunlardan biridir (Özdemir, 2019). DAM, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak Japonya'da geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bir dersin iş birlikli olarak planlaması, canlı ders gözlemi ve sonunda yansıtıcı tartışmaların yapıldığı bir süreci içermektedir (Godfrey vd., 2019).

DAM, 19. yüzyıldan beri Japonya'da uygulanmakla birlikte, 1960'lardan sonra popüler duruma gelmeye başlamıştır (Ono ve Ferreira, 2010). DAM'ın etkinlik merkezi Uzak Doğu olmakla birlikte, son 20 yıldır farklı varyasyonlarda birçok Avrupa ülkesinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ön plana çıkmaya başladığı görülmektedir (Norwich vd., 2021). DAM başta kendi evi olan Japonya olmak üzere Hong Kong, Singapur, Çin, Doğu Asya, ABD ve Avustralya'da; Avrupa'da ise yaygın olarak İngiltere ve İsveç'te uygulanmaktadır (Dudley, 2014). Dolayısıyla DAM'ın, eğitim alanında giderek artan bir şekilde yaygınlaşan model haline geldiği (Hanfstingl vd. 2019; Godfrey

vd., 2019; Elliott, 2019; Vermunt vd., 2019; Murphy vd., 2017; Dudley, 2015; Ming Cheung ve Yee Wong, 2014; Saito ve Atencio, 2013; Cohan and Honigsfeld, 2007) söylenebilir. Hatta, 2006 yılında ABD'nin de üyesi olduğu toplamda 18 ülkeden oluşan Ders Araştırmaları Dünya Birliği'nin (World Association of Lesson Studies-WALS) kurulmasına bile yol açmıştır (Akiba ve Wilkinson, 2016). DAM ile ilgili çalışmalar özellikle ABD başta olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde 20. yüzyılın sonlarına doğru benimsenerek uygulanmaya başlasa da, Türkiye'de bu tür çalışmalar son on yıldır görülmektedir (Özdemir, 2019, s. 40).

Jugyoukenkuu (-veya daha yaygın olarak bilindiği şekliyle 'ders araştırması'-), Japon öğretmenlerin mesleki gelişim sanatıdır (Allison, 2014, s. 113). Japonya'da DAM, 19 yy.dan beri profesyonel gelişimin öğretmen odaklı sürdürülebilir bir biçimi olarak görülmekte (Saito ve Atencio, 2013, s. 88) ve neredeyse tüm Japon öğretmenler bir eğitim yılı boyunca en az bir ders araştırması ekibinde yer almaktadır (Cerbin and Kopp, 2006). Japonların bu mesleki gelişim geleneği içerisinde DAM'a yönelik kabaca iki türde modele sahip olduğu söylenebilir (Nakano, 2008'den aktaran Saito, 2012, s. 778):

- Öğretim yöntemlerini geliştirmek için en son pedagojik uygulamaları yayan dış paydaşları içeren model,
- Ders içeriği, yapısı ve uygulamalarının yoğun bir şekilde gözlemlenip tartışılmasını içeren öğretmen liderliğindeki model.

Ders araştırmasının iş birlikli olan ikinci versiyonu İngiltere, ABD ve Avustralya gibi başka ülkelere de aktarılma eğilimindedir (Saito ve Atencio, 2013, s. 88). Bu aktarım sürecinde DAM, farklı ülkelerde bazı kültürel uyarlamalara uğrasa da (Vermunt vd., 2019; Stigler ve Hiebert, 2016; Ebauguin ve Stephens, 2013); Saito ve Atencio (2013, s. 88), uluslararası alanyazında DAM'a yönelik genelde şu şekilde ortak tanımlamaların yapıldığını belirtmektedir:

- Öğretmenlerin ortak bir gözlem yapmak için iş birliği içinde bir ders planı ya da araştırma dersi planlaması
- Ders planı ya da araştırma dersinin uygulanması
- Gözlenen derse yönelik bir bilgilendirme ya da yansıtma yapılması
- Ders planının gözden geçirilmesi (isteğe bağlı)
- Dersin revize edilmiş versiyonunun öğretimi/uygulanması (isteğe bağlı) ve
- Dersin gözden geçirilmiş versiyonu hakkındaki düşüncelerin paylaşılması

Japonya'da DAM döngüleri, genellikle; öğrenciler için uzun vadeli hedefler koyarak bir araştırma teması etrafında buluşan ders araştırması ekibinin, okul çapındaki iş birlikli araştırma dersleri bağlamında gerçekleştirilmektedir (Takahashi and McDougal

2016). Japonca’da “*Jugyokenkyu*” olarak geçen kelimelerin yer değiştirilmesiyle oluşan “*Kenkyujugyo*” adı verilen bu dersler, İngilizce’de “*study lesson*” ya da “*research lesson*” olarak anılmaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004, s. 6). Bu terimin Türkçe karşılığı ise “araştırma dersi” olarak karşılık bulmaktadır. “Araştırma dersi (kenkyu jugyou)” olarak adlandırılan bu derslerde, planlama ekibinden bir öğretmen dersi işlerken diğer takım üyeleri -ve planlama ekibinde olmayan diğer eğitimciler- gözlem yaparlar (Takahashi ve McDougal, 2016, s. 515).

Lewis ve Tsuchida (1998, s. 12-13) araştırma derslerinin diğer derslerden farklılıklarını aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Diğer öğretmenler tarafından gözlemlenme,
- Çoğunlukla birden fazla meslektaş tarafından iş birliği içerisinde dikkatli bir şekilde planlanma,
- Belli bir amaç ya da eğitim vizyonu üzerine odaklanarak tasarlanma,
- Video veya ses kayıt cihazları, gözlem notları aracılığıyla kayıt altına alınma,
- Öncelikle dersi uygulayan öğretmenin, daha sonra dersi gözlemleyen öğretmenlerin dersin güçlü ve zayıf yönlerini tartışmaları. Bu tartışmalara sık sık araştırmacı ve/veya dış uzmanların katılımının da söz konusu olması.

DAM, eğitimden alıcılara bilgi aktarımını vurgulayan geleneksel mesleki gelişim türlerinden farklıdır (Jhang, 2020). Lewis (2002), DAM ile geleneksel profesyonel gelişim modeli arasındaki farklılıkları, ABD’de DAM’ın dört yılı aşkın bir süredir uygulandığı bir okulun müdürlüğünü yapmış Lynn Liptak’ın düşüncelerini, Tablo 2.6’daki şu şekilde tablolamıştır:

Tablo 2.6. *Profesyonel gelişimde farklı bakış açıları (Lewis, 2002, s. 12)*

Geleneksel Profesyonel Gelişim Modelleri	Ders Araştırması Modeli
Cevap ile başlar.	Soru ile başlar.
Dışarıdan bir uzman tarafından yürütülür.	Katılımcılar tarafından yürütülür.
İletişim eğitmeninden öğretmendir.	İletişim öğretmenler arasındadır.
Eğitmen ve katılımcı arasında hiyerarşik bir ilişki vardır.	Katılımcılar arasında karşılıklı bir ilişki vardır.
Araştırma uygulamaya dair bilgi sağlar.	Uygulama, araştırmanın kendisidir.

Tablo 2.6’da görüldüğü gibi DAM’ın; soruyla başlayarak bilinenden çok bilinmeyen yönleri keşfetmeye, bir soruna ilişkin araştırma, iletişim ve iş birliğini geliştirmeye, öğretmenler arasındaki iletişim akışı ile birbirlerinden öğrenmelerine

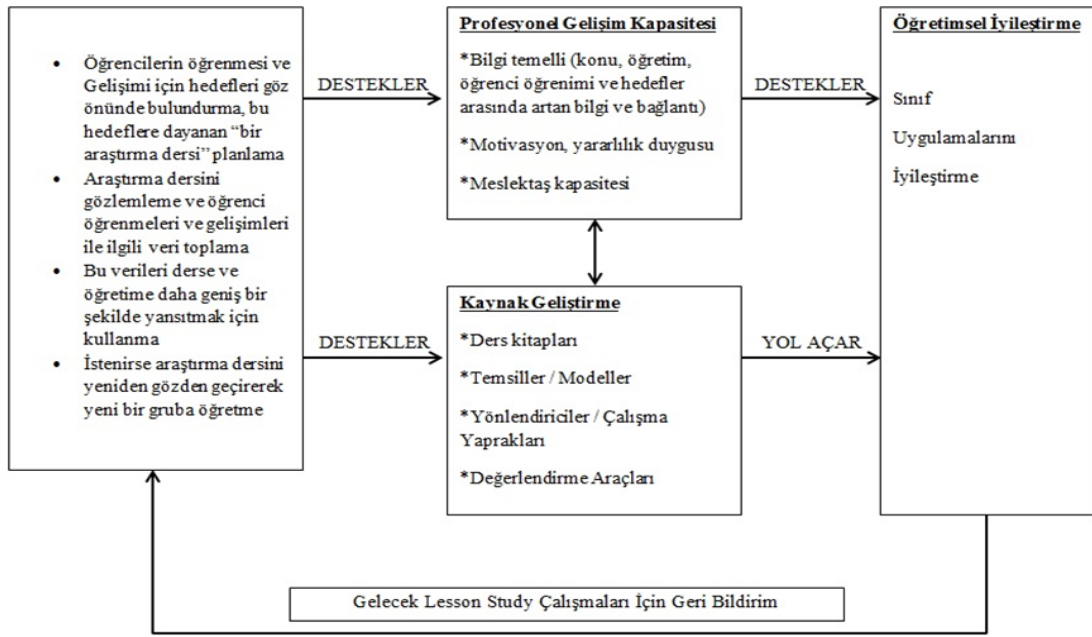
fırsatlar sunmaya yönelik katkılarıyla geleneksel modellerden ayrıldığı söylenebilir. DAM, eğitimde bulunan eylem araştırması, profesyonel öğrenme modelleri, akran eğitim koçluğu ve profesyonel öğrenme topluluğu gibi benzer çeşitli mesleki gelişim geleneklerine benzediği için bu yönüyle pedagojik iş birlikli yansıtma uygulamalarının bir versiyonu (Norwich vd. 2021, s. 314) ve yapılandırmacı öğrenme bağlamındaki bir strateji olarak görülebilir (Aker, 2018, s. 20).

Adams (2006, s. 247), araştırmasında bazı çalışmaları analiz ederek sosyal yapılandırmacılığa ilişkin ortak olan bir takım ilkeler belirlemiş, öğretmenlerin bu ilkeler doğrultusunda bir sınıf ortamı yaratmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu ilkeler şöyledir:

- Performansa değil, öğrenmeye odaklanma
- Öğrencileri, anlam ve bilginin etkin yapılandırıcıları olarak görme
- Öğretim üzerine değil, rehberlik fikri üzerine kurulu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurma
- Öğrencilere amaçladıkları görevler verin ve örtük değerler kazanmalarını sağlama
- Paylaşılan anlayışları ortaya çıkarmanın ve kabul etmenin etkin bir süreci olarak değerlendirmeyi teşvik etmedir.

Lewis ve Hurd (2011), DAM'ın Japonlar dışındaki çoğu eğitimci tarafından paradigmatik bir dönüşümü temsil ettiğini belirtmektedir. Çünkü DAM sürecinde öğretmenler, mevcut bilginin pasif alıcıları olarak hareket etmek yerine; derslerin içeriğini tasarlama, uygulama ve gözden geçirme ve bilginin yapılandırılmasında etkin bir rol oynamaktadır (Ming Cheung and Yee Wong, 2014). Bu nedenle DAM'ı geleneksel öğretmen yetiştirme programlarından ayıran iki belirgin özelliğinin olduğu söylenebilir: Bunlardan biri iş birliğine dayalı öğrenme süreci; diğeri ise öğretmenlerin etkin öğrenciler durumuna gelmesidir (Jhang, 2020). Ayrıca DAM'ın, geleneksel modellerden farklı olarak uzman ve katılımcılar arasındaki hiyerarşik yapı yerine, eşit ve iş birliğine dayalı bir yapısı da bulunmaktadır (Aykan, 2019). Bu doğrultuda alanyazında DAM'ın geleneksel mesleki gelişim modellerinden ayrılarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çeşitli açılardan önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

Murata, Lewis ve Perry (2004), sırasıyla DAM aşamaları, öğretmene katkıları ve süreç sonunda elde edilen çıktıları şu şekilde belirtmektedirler:



Şekil 2.1. Öğretmen öğrenmesi, ders araştırması etkinlikleri ve beklenen çıktılar (Murata, Lewis ve Perry 2004, s. 986)

Şekil 2.1 incelendiğinde, DAM sürecinde öğretmenlerin iletişim ve iş birliği halinde gözlemler yaparak veriler topladığı, öğrenci ihtiyaçlarını gözeterek ders planlarını revize ettikleri; dolayısıyla öğretim materyalleri, öğrenci ve öğretmen etkinliklerinin niteliği ve öğretmenlerin motivasyonları açısından olumlu çıktılar sağladığı görülmektedir.

DAM, öğretmenlere yalnızca programlardaki yeni içerik ve yaklaşımlara yönelik uygulama yapma fırsatı sunmaz; aynı zamanda onlara bu değişikliklerin arkasındaki nedenleri tartışma fırsatı da verir (Doig ve Groves, 2011). DAM işleyen bir modeldir; çünkü (Allison, 2014, s. 118):

- Öğretmenler arasında iş birliğini ve yansıtıcı süreçleri destekler.
- Öğretmenler, ihtiyaçlarına yönelik bir araştırma sorusu seçebildiklerinden, kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu üstlenebilmelerine imkân verir.
- Kanıta dayalıdır – birlikte geliştirmeye çalıştıkları öğretim yöntemlerini yine kendileri değerlendirebilir.
- Öğretim kalitesini geliştirmek için öğrenci dönütlerini kullanır.

DAM'ın popülaritesinin ana nedenlerinden biri, öğrencilerin öğrenmesini yakından gözlemlemek için benzersiz olanaklar sunmasıdır (Dudley, 2015). Öğrenci başarılarını artırmanın yolu ise ancak öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirici bir yapının oluşturulmasıyla sağlanabilir (Darling- Hammond vd., 2017). DAM da öğretmenlerin,

öğretim uygulamaları gibi profesyonel öğrenmelerini geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim modelidir (Lewis, 2002; Lewis vd., 2009). Öğrenci başarılarını arttırmada öğretmen niteliklerinin çok önemli bir role sahip olduğu (Wiliam, 2007; Darling-Hammond, 2000) düşünüldüğünde; öğretmenlerin mesleki niteliklerine katkılar sağlamaları önemli görülmektedir. Bu nedenle DAM'ı daha yakından tanımak adına, işleyiş süreci ve aşamaları aşağıdaki başlıklarda ayrıntılandırarak açıklanmıştır.

2.1.3. DAM işleyiş süreci ve aşamaları

DAM, bir grup öğretmen tarafından geliştirilmesine ihtiyaç duyulan bir öğretim alanının tanımlanmasını içerir. Grup, ihtiyaçlara yönelik bir araştırma dersi planlar ve öğretmenlerden biri dersi işlerken diğerleri gözlemler (Allison, 2014, s. 113). Ekip daha sonra dersin nasıl geliştirilebileceğini keşfetmek, öğretme ve öğrenme sürecinin daha geniş etkilerini belirleyebilmek ve bir sonraki döngüye taşıyacakları yeni soruları geliştirebilmek için topladıkları bu verileri tartışır (Lewis vd., 2011). Bu bağlamda, ders araştırması ekibinin; öncelikle ihtiyaca yönelik iş birlikli bir plan ortaya koyduğu, bu plana göre işlenen araştırma dersinin gözlemlenerek çeşitli notlarının tutulduğu, ders sonrası araştırma dersi sürecinin birlikte yansıtılarak değerlendirmelerin yapıldığı söylenebilir.

Alanyazında, DAM'ın uygulama aşamalarının farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir (Özdemir, 2019, s. 40). DAM'ın aşamaları Stigler ve Hiebert'a (1999) göre sekiz; Fujii'ye (2014) göre beş; Takahashi ve McDougal'a (2016) göre altı; Dudley (2014) ile Lewis vd.'e göre (2019) dört; Isoda (2010) ve Paulsen'e (2010) göre ise üç temel aşamada gerçekleşmektedir. Farklı araştırmacılara göre DAM'ın aşamaları, Tablo 2.7'deki gibi şu şekilde özetlenebilir:

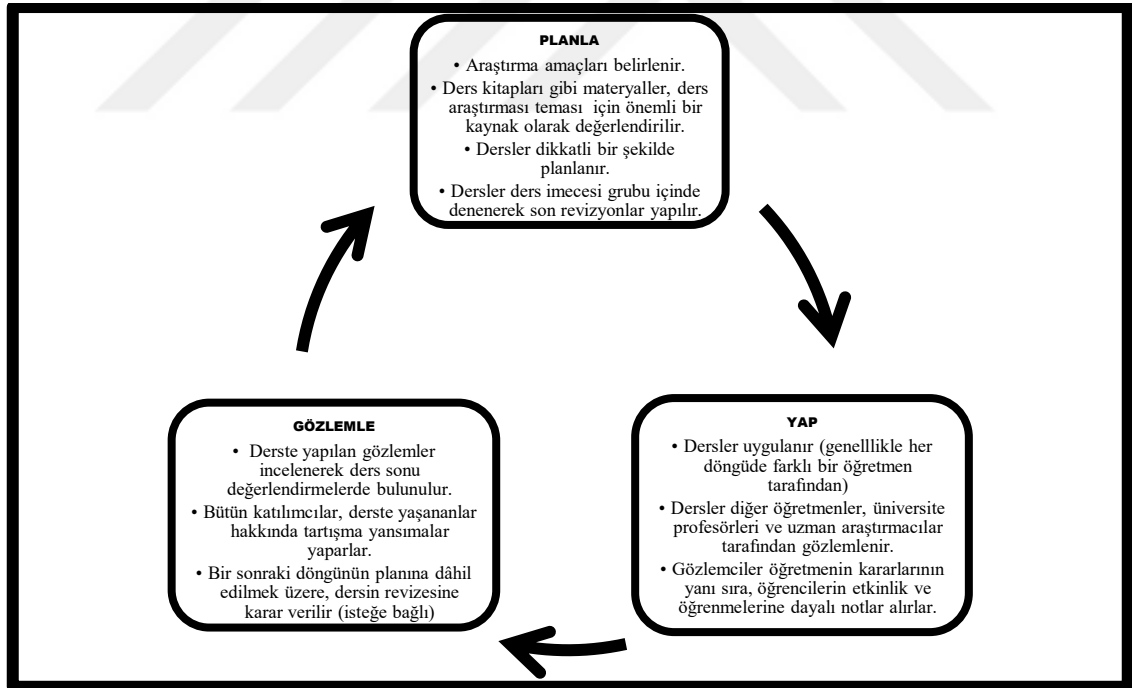
Tablo 2.7. Farklı araştırmacılara göre DAM'ın aşamaları

Stigler ve Hiebert (1999)	Isoda (2010)	Fujii (2014)	Lewis vd. (2019)	Takahashi ve McDougal (2016)	Dudley (2014)	Paulsen (2010)
Problemin belirlenmesi	Hazırlık yapma	Amaçları belirleme	Çalışma	Açık bir araştırma amacı ortaya koyma	Planlama	Dersi planlama
Araştırma dersinin planlanması	Gözlem yapma	Dersi planlama	Planlama	Çeşitli kaynaklardan yararlanma (Kyouzai kenkyuu)	Öğretimi gerçekleştirme ya da gözlemleme	Dersi Uygulama
Araştırma dersinin uygulanması	Tartışma ve yansıtma	Araştırma dersi (uygulama)	Öğretim	Yazılı bir ders araştırması önerisi	Öğrencilerle görüşme	Ders sonrası tartışma
Araştırma dersinin değerlendirilmesi ve etkilerinin tartışılması		Ders sonrası tartışma	Yansıtma	Canlı bir araştırma dersi ve tartışma	Ders sonrası tartışma ve diğer planda yapılacak değişikliklere karar verme	
Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi		Yansıtma		Dış uzmanların bilgilendirmesi		
Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması				Sonuçların paylaşımı		
Yeniden değerlendirme ve yansıtma yapılması						
Sonuçların paylaşılması						

Tablo 2.7’de görüldüğü gibi DAM’a ilişkin aşamalar, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde adlandırılmıştır. Ancak her ülkenin uygulamasında araştırma derslerinin sayısı, takım üyeliği ve benzer diğer faktörler değişiklik gösterse de, DAM’ın temel olarak şu ilkeleri içerdiği söylenebilir (Norwich vd., 2022, s. 314):

- Derslerin veya çalışma ünitelerinin iş birlikli tasarımı
- Tasarımın gözlemlenerek yürütülmesi
- Ürünün iyileştirilmesine dönük yansıtma

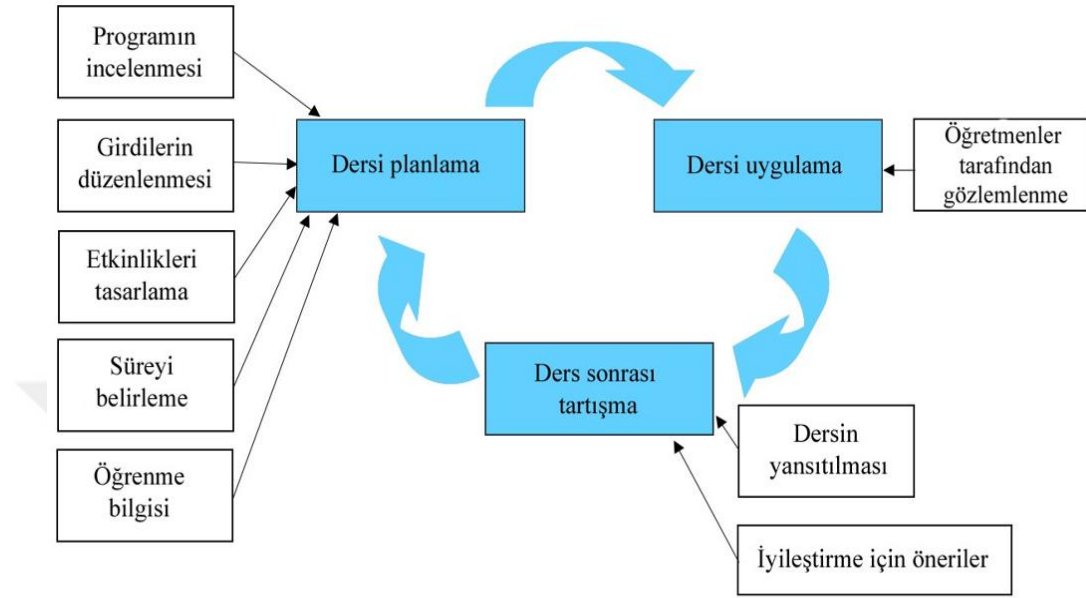
DAM, bir dersin gözlem ve yansımalarına dayalı bir dizi sistematik “planlama, uygulama ve değerlendirme” sürecini içermektedir (Özdemir, 2019, s. 40). Bu doğrultuda bir DAM döngüsü de; planlama (hazırlık), uygulama (gözlem) ve değerlendirme (tartışma ve yansıtma) aşamalarından oluşmaktadır (Isoda, 2010). Bu üç aşama kısaca “planla-uygula ve gözlemlen (plan-do-see)” olarak da belirtilebilir (Hasan vd., 2021; Ebauguin ve Stephens, 2013; Ono ve Ferreira, 2010). Bu döngü, Ebauguin ve Stephens (2013) tarafından şu şekilde görselleştirilerek açıklanmaktadır:



Şekil 2.2. DAM döngüsü (Ebauguin ve Stephens, 2013, s. 5)

Benzer bir şekilde Paulsen (2010) de, DAM kapsamında gerçekleşen farklı adımların olduğunu; ancak bu adımların yine “dersin planlanması, uygulanması ve ders sonrası tartışma süreci” olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir.

Paulsen (2010, s. 232) tarafından DAM'ın uygulanma sürecinin aşamaları Şekil 2.3'te şu şekilde gösterilmiştir:



Şekil 2.3. DAM aşamaları ve etkinlikleri (Paulsen, 2010, s. 232'den uyarlanmıştır)

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi grup üyeleri, planlama aşamasının tamamlanmasının ardından dersin uygulaması aşamasına geçerler. Bu aşamada uygulayıcı öğretmen, diğer grup üyeleri tarafından gözlemlenir. Son aşama olan ders sonrası tartışmada ise, araştırma dersinin tartışılarak iyileştirilmesine dönük bir toplantı yapılır. Böylece DAM sürecinde, temel aşamalar kapsamında çeşitli adımlarda uygulamalar gerçekleştirilir.

Fernandez ve Yoshida (2004, s. 6-7) ise, DAM'ın işleyiş sürecinin şu aşamalarda gerçekleştiğini belirtmektedir:

- Araştırma dersinin planlanması
- Araştırma dersinin uygulanması
- Araştırma dersinin tartışılması
- Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi (isteğe bağlı)
- Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması (isteğe bağlı)
- Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi (isteğe bağlı)

Fernandez ve Yoshida'ya (2004) göre katılımcılar; araştırma dersini yeniden planlamayı, uygulamayı, yansıtmayı ve raporlaştırmayı isteğe bağlı olarak tekrar tercih ederek dördüncü, beşinci ve altıncı aşamalara da geçebilirler. Araştırma dersinin

yansıtılmasından sonra gerçekleşen bu yeni döngülerdeki dersler, yeni derslerdir ve önceki araştırma derslerinin gözden geçirilmesi veya yeniden öğretilmesi demek değildir (Wake ve Seleznyov, 2020). Dolayısıyla Fernandez ve Yoshida'nın (2004) adımları incelendiğinde, DAM'ın temelde yine "planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme" olmak üzere üç temel aşamasının olduğu; diğer aşamaların isteğe bağlı olarak yine bu üç temel aşamada gerçekleştirildiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde de DAM'a ilişkin araştırmalardaki uygulamaların çoğunlukla "planlama, uygulama ve yansıt/geliştir" olmak üzere temelde üç aşamada incelendiği görülmüştür (Ayra, 2021; Wake ve Seleznyov, 2020; Özdemir, 2019; Hasan vd., 2021; Özdemir Baki ve Işık, 2018; Isoda, 2010; Paulsen, 2010, Fernandez ve Yoshida, 2004).

Bu araştırmada, eylem planı çerçevesinde geliştirilen DAM'ın adımları; "planla, uygula, yansıt ve geliştir" temel aşamaları benimsenerek, Fernandez ve Yoshida'nın (2004) DAM temelinde sunduğu genel adımlarla yürütülmüştür. Bunun nedeni; isteğe bağlı tekrarların gerçekleşebileceğinin ön görülerek, Fernandez ve Yoshida'nın (2004) sunduğu modelin araştırmayı daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacağının düşünülmesidir. "Planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme" temel aşamaları çerçevesinde gelişen bir DAM döngüsüne ait açıklamalar, aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

2.1.3.1. Planlama

Modelin ilk aşaması olan *araştırma dersinin planlanması*; konunun seçimi ile başlar, öğretim materyallerinin ne olacağına karar verme, ders planına şekil verme ile devam eder (Ono ve Ferreira, 2010). Araştırma dersinin planlanması sürecinde, DAM'da öğretmenleri son derece etkin kılmayı gerektirecek iş ve eylemlere ait başlıklar şu şekilde özetlenebilir (Paulsen, 2010):

- i. *Programın incelenmesi*: Uygulaması yapılacak konunun yeri ve mevcut işleniş programda tespit edilerek incelenir
- ii. *Girdilerin düzenlenmesi*: Uygulamaya katılacak olan öğretmen/öğretmen adayı ile ilgili ihtiyaç belirleme yapılır
- iii. *Etkinlik tasarlama*: Uygulaması yapılacak konu ile ilgili etkinlikler hazırlanır.
- iv. *Zamanı ayarlama*: Araştırma dersinin gerçekleşeceği süreye göre uygun planlama yapılır,
- v. *Öğrenme bilgisi*: Konu alan bilgisi gözden geçirilir.

DAM planlama sürecinde ilk adımın, öğretim programının incelenerek öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda bir araştırma temasının belirlenmesi olduğu söylenebilir. Takahashi ve McDougal (2016, s. 519), “araştırma teması”nın yaygın olarak paylaşılan bir tanımı olmadığını; ancak kendi görüşlerine göre (a) öğrenciler için istenen sonuç ve (b) bu sonuca ulaşmak için bir giriş noktası olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bir araştırma teması geliştirirken, öğrencilerinin mezun olduklarında sahip olmalarını istedikleri ve bugün öğrencilerinin sahip oldukları nitelikleri dikkate alarak, bu iki nitelik arasındaki boşluğa yönelik çalışmak isterler (Lewis vd., 2019, s. 21). Bu nedenle planlama sürecinde öğretmenlerin; öğrencilerinin ihtiyaçlarını, ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını iyi bilmeleri gerekmektedir (Ono ve Ferreira, 2010).

2.1.3.2. Uygulama

İkinci aşama olan araştırma dersinin uygulanmasında, grup içerisinde gönüllü bir öğretmenin hazırlanan plan eşliğinde dersi kendi sınıfında uygulaması, diğer grup üyelerinin de bu derse gözlemci olarak dâhil olması söz konusudur (Fernandez ve Yoshida, 2004; Stepanek vd., 2007; Paulsen, 2010). Bu ders planının genellikle fotokopisi çekilir ve her bir gözlemciye dağıtılır (Ono ve Ferreira, 2010). Dersi gözlemleyen meslektaşların sayısı, araştırma dersinin amacı doğrultusunda değişiklik göstermekle birlikte; bir sınıf düzeyi ya da bir araştırma konusuna dönük oluşturulan gruplar genellikle küçük sayıda olmaktadır (Ono ve Ferreira, 2010).

Gözlemciler, araştırma konusu ve öğrenme hedefleri ile ilgili olarak dersin öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkin veri toplamaktan sorumlu kişilerdir (Takahashi ve McDougal, 2016, s. 520). Bu gözlemciler ellerinde araştırma dersi planı ile derse gelir (Fernandez ve Yoshida, 2004, s. 8) ve dersi sessizce izlerler (Wake ve Seleznyov, 2020). Öğrenciler tarafından derse yapılan tüm katkıları dikkatle dinleyen gözlemciler, uygulayıcı öğretmenin eleştirel sözlerini ve/veya davranışlarını ders planına not ederler (Ono ve Ferreira, 2010).

Araştırma dersleri; video kayıtları, gözlemcilerin notları ve öğrencilere ait çalışma örneği kopyalarıyla kayıt altına alınır (Paulsen, 2010, s. 232). Gözlemciler tarafından tutulan gözlem notları, ders sonrası yansıtma ve geliştirme toplantılarında kanıt görevi görmektedir (Ono ve Ferreira, 2010). DAM, birden fazla bakış açısıyla gözlem gerektirdiğinden, dersin video kaydının alınması bazı amaçlar için yararlı olsa da, videolar canlı gözlemin yerini tutamazlar (Takahashi ve McDougal, 2016, s. 520). Bu

bağlamda DAM kapsamında gerçekleşen mesleki gelişim çalışmalarında, öğretmenlerin derse katılımlarının ve canlı gözlem yapmalarının önemli görüldüğü söylenebilir.

2.1.3.3. Yansıtma ve geliştirme

Araştırma dersinin uygulanmasının ardından gerçekleştirilen toplantıda öğretmenler; dersi izlerken gözlemlediklerini, tepkilerini ve önerilerini paylaşmak amacıyla yeniden bir araya gelirler (Lewis vd., 2009; Ono ve Ferreira, 2010; Paulsen, 2010; Fernandez ve Yoshida, 2004). Bu aşamada, gözlenen sorunlara ilişkin yansıtma yapıp, çözüm önerileri geliştirilmektedir (Ono ve Ferreira, 2010; Stepanek vd., 2007). Tartışma toplantıları çoğunlukla araştırma dersinin uygulandığı gün; ancak bu olanaklı değilse, ertesi gün de gerçekleştirilebilir (Ono ve Ferreira, 2010, s. 64).

Araştırma dersi sonunda yapılan tartışmaların asıl amacı, araştırma dersi planını revize etmek değil, öğretim ve öğrenmeye yönelik iç görüş kazanmak ve gelecek araştırma dersinin tasarımına ilişkin bilgi sağlamaktır (Takahashi ve McDougal, 2016, s. 520). Dolayısıyla ders araştırması uygulamasına ilişkin yansıtma yapılırken, odak nokta dersi uygulayan öğretmen değil; ortak geliştirilen araştırma dersi planıdır. Bir başka deyişle buradaki amaç, dersi uygulayan öğretmene dönüt veya öneri sunmaktan çok, planın nasıl geliştirilebileceğine yönelik önerileri paylaşmaktır (Doig ve Groves, 2011; Takahashi ve Yoshida, 2004).

DAM uygulayıcıları ders sonrası geri bildirim tartışmasını, tartışmanın zenginliğini en üst düzeye çıkaracak ve bu süreçte kişiselleştirilmiş duyguları en aza indirecek şekilde yapılandırmalıdır (Chokshi ve Fernandez, 2004, s. 522). Bu tartışmalarda genellikle görüşmeyi verilere dayalı tutan ve tartışmanın önemli konulara odaklanmasına yardımcı olan, planlama ekibinde olmayan bir moderatörden (kolaylaştırıcıdan) yararlanılır (Takahashi ve McDougal, 2016, s. 520). Kolaylaştırıcı kişi, Japonca'daki ismiyle “*koshi*”, İngilizce'de ise “expert” (uzman/egitici) olarak da anılmaktadır (Wake ve Seleznyov, 2020, s. 469).

Japonya'da ders araştırması sürecinin tamamlanmasının ardından grup üyeleri, genellikle elde ettikleri bulgulara ilişkin bir rapor hazırlayarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmaları grup dışından eğitimcilerle paylaşırlar (Stepanek vd., 2007; Takahashi ve Yoshida, 2004). Bu bağlamda DAM'da, öğretmenlerin iletişim ve iş birliği içerisinde oluşturdukları araştırma dersi planına son şekli verilene kadar çalışmalar yürüttükleri ve bu çalışmaları grup dışındaki kişilerle de paylaştıkları söylenebilir.

2.2. Değer Kavramı ve Sınıflandırılması

Türk Dil Kurumu (2023) tarafından “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, fehamet, kadir, kıymet” olarak tanımlanan değer kavramı, ilk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılmış ve Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). İnsanın var oluşundan itibaren hayatını şekillendiren, anlamlandıran, duygu, düşünce ve davranış kalıplarına “değer” denilmektedir (Çelik ve Güleç, 2022, s. 1290). “Değerler, yaşamımızı etkileyen, yaşamda önemsediğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2015, s. 228)”. Aynı zamanda değer, belirli davranışların ve eylemlerin iyi veya istenen olup olmadığına karar veren standartlar ve ilkeleri içermektedir (Halstead ve Taylor, 2000, s. 169). Değer, alanyazında “ebedi fikirlerden davranışsal eylemlere kadar herşey” olarak tanımlanmaktadır (Joshi, 2014, s. 229).

Değer kavramına ilişkin alanyazında pek çok tanım yapılmakta; ancak ortak kabul gören bir tanım bulunmamaktadır. Ancak her ne kadar birbirinden farklı tanımlar yapılırsa yapılsın, değerlerin insanların sosyal uyumları ve günlük performansları üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2009). Değerler, birbiriyle ilişki içinde, birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen; dolayısıyla birbirinden bağımsız ve kopuk olmayan kabullerdir (Aydın ve Gürler, 2020). “Değerler, toplumun ulaşmak istediği amaçlar, arzu ettiği güzel tutum ve davranışlardır (Ulusoy ve Arslan, 2019, s. 5)”. Dolayısıyla değerlerin nesilden nesile aktarılmasıyla ancak toplumların devamlılığı sağlanabilir (Çelik ve Güleç, 2022). Bu bağlamda değerlerin nesilden nesile aktarımıyla toplumların dinamik yapısının oluştuğu söylenebilir.

Değerler, toplumun sosyo kültürel öğelerine anlam veren önemli ölçütler olduğundan, bireyin davranış örüntüleri sosyolojik incelemelerin başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2019). Tezcan (2016, s. 315), sosyoloji bilim dalının değerlerin tanımı, ortaya çıkışı ve işlevleri ile yakından ilgili olduğunu; felsefe dalının ise değerlerin niteliği ile aralarındaki hiyerarşi ve ilişkilerle ilgilendiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla değerlerin farklı disiplinlerin de araştırma konusu olmasının, tanımlamalardaki bu çeşitliliğin sebeplerinden biri olduğu söylenebilir. Nitekim Ulusoy ve Dilmaç (2020) da değer kavramının çok farklı disiplinlere girmesinin, ortak tanımlanmasında güçlüklerle neden olduğunu belirtmektedirler. Çünkü her bilim dalı, değerlerin tanımlanmasında kendini ilgilendiren boyutu ele almakta; ancak diğer boyutları göz ardı etmektedir.

Değerlere yönelik yapılan farklı tanımlamalar, farklı birçok değer sınıflamalarının yapılmasına da ortam hazırlamıştır (Akcan, 2022). Değerler konusunda yapılan pek çok sınıflandırmadan en çok bilinen ve kabul görenleri ise Spranger, Schwartz ve Rokeach'ın yapmış oldukları sınıflandırmalardır (Aktepe ve Gündüz, 2021a; Aladağ, 2009). Spranger (1928) tarafından yapılan sınıflamaya göre değerler; bilimsel, estetik, sosyal, ekonomik, dinî ve politik başlıkları altında şöyle açıklanmıştır (akt., Akbaş, 2004, s. 56):

1. Bilimsel Değerler: Bu kategoride bilimsel düşünceye, bilgiye ve eleştirel düşünmeye önem verilir. Bu değer kategorisine sahip kişiler eleştirel, deneysel, akılcı ve entelektüeldirler.
2. Estetik Değerler: Estetik değer kategorisinde uyum, simetri ve şekle önem verilmektedir. Sanatın toplum için gerekli olduğu düşünülmektedir.
3. Ekonomik Değerler: Bu değer kategorisinde yararlı ve pratik olana önem verilir. Ekonomik değerlerin önemsenmesi gerektiğine inanılır.
4. Sosyal Değerler: Bu kategoride başkalarını sevmek, yardımseverlik, bencil olmama, kibarlıktır. İnsan sevgisini esas alır.
5. Dinî Değerler: Dini değerler kategorisinde, dünyevi hazzardan vazgeçilerek dinî değerler önemli tutulması esastır.
6. Politik Değerler: Bu değer kategorisinde kişisel güç ve şöhret her şeyin üstünde tutulur. Esas olan şey, kuvvettir.

Rokeach (1973) ise değerleri amaç ve araç değerler olarak iki kategoriye ayırmıştır. Rokeach tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 2.8'de şu şekilde gösterilebilir (Rokeach, 1973'ten akt., Akbaş, 2004, s. 57):

Tablo 2.8. Rokeach değer sınıflaması (Rokeach, 1973'ten akt., Akbaş, 2004, s. 57)

Amaç değerler	Araç değerler
Bilgelik	Bağımsızlık
Barişçıl dünya	Bağışlayıcı olmak
Başarı	Cesaret
Aile güvenliği	Dürüstlük
Dinî olgunluk	Entelektüellik
Sosyal kabul	Geniş görüşlü olmak
Gerçek dostluk	Sorumluluk
Güzellikler dünyası	İtaatkar olmak
Mutluluk	Yaratıcı olmak
İç huzur	Kibarlık
Kendine saygı	Kendine hâkim olmak
Heyecanlı yaşam	Hırslı olmak
Eşitlik	Neşeli olmak
Özgürlük	Sevgi dolu olmak
Rahat bir yaşam	Yardımseverlik
Gerçek dostluk	Temizlik
Ulusal güvenlik	Mantıklı
Zevk	Kendini kontrol eden

Değerler konusunda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, genellikle Schwartz'ın yapmış olduğu değer sınıflandırmasının kullanıldığı görülmektedir (Aladağ, 2009). Schwartz (1994), değerlerin evrensel yönüne dikkat çekmiş ve değerlerin insanların temel üç evrensel gereksinimine yanıt verdiğini vurgulamıştır. Bu temel gereksinimler; biyolojik bir organizma olmak, sosyal etkileşimlerde uyum ve bireyin varlık ve işlevini sürdürme gereksinimleridir. Schwartz (1994, s. 19-45) bu gereksinimlerden kaynaklanan değerleri; öz yönelim, uyarılma, hazcılık, başarı, güç, evrenselcilik, iyilikseverlik, güvenlik, uyma ve geleneksellik olmak üzere on kategoriye ayırarak sınıflandırmıştır.

Schwartz vd. (2012), 1992'de yapmış olduğu sınıflama çalışmasını geliştirerek değerleri; değişime açıklık, öz genişletim, muhafazacılık, öz aşkınlık olmak üzere dört temel değer boyutuna ayırmışlardır. Schwartz vd.'nin (2012) ayırdıkları değer boyutları şu şekilde açıklanabilir:

Değişime Açıklık: Yeni fikirlere, eylemlere ve deneyimlere hazır oluşu ifade etmektedir. Özyönelim-düşünce, özyönelim-davranış, uyarılma, bu değer boyutunda yer alır ve kendini sınırlama, muhafazacılıkla ilgili olan değerlerle uyumsuz.

Özgenişletim: Kendi ilgi alanlarını takip etmeye vurgu yapan bir değer boyutudur. Güç-baskınlık, güç-kaynaklar ve başarı, bu değer boyutunda yer alır ve Özdeşlik değer boyutu ile uyumsuz. Birey ve toplum üzerinde kurulan hâkimiyet yoluyla elde edilen gücü ve başarıyı ifade etmektedir.

Özdeşlik: Bireyin kendini diğer kişi ve varlıkların iyiliğine, korunmasına kendini adanması ve grup içinde güvenilir bir üye olmasını ifade etmektedir. Evrenselcilik-hoşgörü, evrenselcilik-doğa, evrenselcilik-ilgi, iyilikseverlik-sevgi, iyilikseverlik-güvenirlilik, bu değer boyutunda yer almaktadır.

Muhafazacılık: Bireyin kendini ve toplumunu koruması, yasalara, toplumsal kurallara, uyması, kültürel, dinî geleneklerini sürdürmesi ve diğer bireylere zarar vermektan ve üzmektan kaçınmasıdır. Uyma-kişiler arası, uyma-kurallar, geleneksellik, güvenlik-toplumsal, güvenlik-kişisel, bu değer boyutunda yer almaktadır.

Schwartz vd. (2012), yukarıda açıklanan bu dört boyutu da kendi içinde alt kategorilere ayırmış; saygınlık, güç-baskınlık, güç-kaynaklar, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim-davranış, özyönelim-düşünce, alçakgönüllülük, evrenselcilik-hoşgörü, evrenselcilik-doğa, evrenselcilik-ilgi, iyilikseverlik-güvenirlilik, iyilikseverlik-sevgi, uyma-kişiler arası, uyma-kurallar, güvenlik-kişisel, geleneksellik, güvenlik-toplumsal olarak toplam on dokuz değer tipinde alt kategoriler oluşmuşlardır. Schwartz vd.'nin (2012) değer sınıflandırmasında değer boyutları ve tipleri, çembersel bir döngü içerisinde yer bulmaktadır.



Şekil 2.4. Çembersel değer modeli- Birey analiz düzeyi (Schwartz vd., 2012, s. 669)

Schwartz vd.'nin (2012) hazırladıkları çembersel değer modelinde, bazı değerleri birbirine yakın, bazılarını ise uzak konumlandığı görülmektedir. Schwartz vd. (2012), bu modeldeki ilişkiye; birbiriyle uyumlu değerleri yakın, olmayanların ise uzak konumlandırıldığını belirtmektedir.

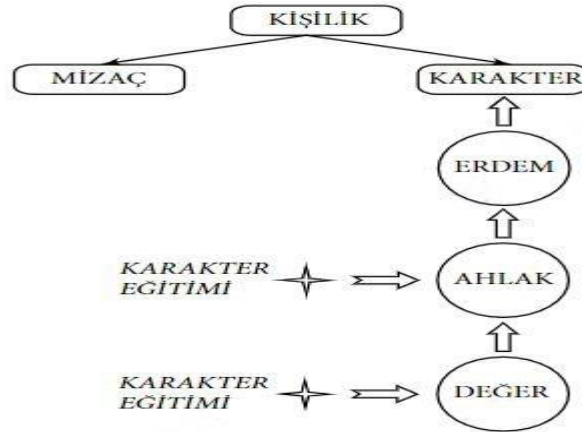
Alanyazında görüldüğü gibi, değer sınıflandırmalarında da ortak bir uzlaşıya varılamadığı görülmektedir. Bu durumun, değerlerin çok boyutlu bir yapı taşıması, toplumların ihtiyaç ve kültürlerine göre bu boyutların şekillenmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

2.3. Değer eğitimi

Değer eğitimi, açık bir değer öğretme ya da değer verme girişimidir (Joshi, 2014, s. 234). “Değer eğitimi, temel insani değerleri ve toplumun ortak değerlerini öğrencilere kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitimsel etkinlikler olarak tanımlanabilir (Katılmış ve Kafadar, 2022, s. 165)”. Bir başka deyişle değerlerin, bireylere kazandırılması sürecinde yapılan tüm uygulamalar “değer eğitimi” biçiminde ifade edilmektedir (Şimşek ve Özcan, 2021). Ulusoy ve Arslan’a göre (2019, s.7) ise değer eğitimi; bilginin yanında, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi, iyileştirmesi ve toplumsal

sorumluluklarını öğrenmesini de kapsamaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği iyi yönleri ortaya çıkarmak, kişiliğinin her açıdan gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe varmasına yardım etmek, toplum ve bireyi kötü ahlâktan kurtarmak, korumak, iyi ahlâkla donatmak ve bunun devamını sağlamak, değer eğitiminin amacıdır (Aydın ve Gürler, 2020; Ulusoy ve Arslan, 2019).

Değer eğitimi; ahlâki, manevi, sosyal ve kültürel gelişim, erdemler eğitimi, karakter eğitimi, kişisel niteliklerin gelişimi, tutumlar gibi güncel kullanılan kavramlarla da çok yakından ilişkilidir (Halstead ve Taylor, 2000, s. 169-170). Dolayısıyla değer eğitiminde erdem, etik, tutum, inanç, ahlâk ve karakter gibi kavramlar da sıklıkla kullanılmaktadır (Doğanay, 2015). Değerler, kişilerin benimsediği düşünceleri; ahlâk, kişinin içselleştirdiği kuralları; erdem, ahlâki olarak övülen özellikleri belirttiğinden; uygulanan karakter eğitiminin değer, ahlâk ve erdem basamaklarından geçmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2019, s.19). Bu bağlamda karakter eğitiminin, kapsamının daha geniş olmasıyla değer eğitiminden ayrıldığı söylenebilir. Bozkurt (2019), karakter eğitimi sürecini Şekil 2.5’te şu şekilde görselleştirmiştir:



Şekil 2.5. Kişilik oluşumunda karakter eğitiminin etki süreci (Bozkurt, 2019, s.19)

Şekil 2.5’te görüldüğü gibi karakter ve mizacın, kişiliği oluşturan iki temel unsur olduğu; değer, ahlâk ve erdemlerin birbirlerine bağlı basamaklar olarak ele alındığı, karakter eğitimi sürecinin bireyin değer ve ahlâk boyutuna etki ederek erdemlerini ve karakterini şekillendirdiği görülmektedir. Değer eğitimi eğitimin manevi, ahlâki, sosyal ve kültürel yönlerini teşvik etmeye yönelik tüm çabaları kapsarken (Hawkes, 2005, s. 64); karakter eğitimi ise okulun yazılı ve açık programıyla birlikte, insan ilişkilerinden oluşan

informal ve örtük programı da kapsayan bir değer eğitimi yaklaşımıdır (Doğanay, 2015, s.253). Bu bağlamda bu çalışmada erdem, ahlâk gibi kavramları da kapsayan karakter eğitimi ölçüsünde geniş tutulmadığından, “değer eğitimi” kavramının benimsenmesi uygun görülmüştür.

Günümüzde değer eğitime ilişkin yapılan araştırma ve çalışmaların arttığı görülmektedir. Özellikle son yüzyılda dünyada yaşanan küresel sorunlarla birlikte değer eğitime yönelik bilinç artarak birçok ülkede etkinlikler yoğunluk kazanmaktadır (Katılmış ve Kafadar, 2022). Değerlere yapılan bu vurgudaki artışın nedeni ise, değerlere verilen önemden çok değerlere duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır (Arslan ve Yaşar, 2007, s.11). Lickona (1997), karakter ve değer eğitime verilen önemdeki bu yükselişi, üç ana nedende toplayarak açıklamaktadır:

- Aile yapısındaki bozulmalar
- Gençlerin karakterine yansıyan sorun yaratıcı eğilimler
- On rahatsız edici eğilim: gençler arasında artan şiddet; artan sahtekârlık (yalan, hile ve hırsızlık); otoriteye karşı artan saygısızlık; akran zulmü; anaokulundan yükseköğretime kadar bağnazlığın yeniden canlanması; iş etiğinde bir düşüş; erken cinsel gelişme; artan benmerkezcilik ve azalan yurttaşlık sorumluluğu; kendine zarar verme davranışında bir artış ve etik cehalet.

Toplumsal yaşamdaki alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığı, şiddet olgusu, çevreye karşı saygısızlık gibi kaygılandırıcı durumlardaki artışlar, etkili ve yaygın bir değer eğitimi gerekli kılmaktadır (Yazar, 2019). Toplumda yaşanan “değer yitimi” veya “kaybedilen değerler”, bugün toplumlarda yaşanan sosyal sorunların temelini oluşturduğundan, değer eğitimi konusunu önemsemek gerekmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2019). Çünkü artan bu tür sorunlar ve temel değerlerden uzaklaşılmasının en önemli nedenlerinden biri, öğrencilere verilmesi gereken tutum ve değerlerin ihmal edilmesidir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019). Bu doğrultuda eğitim sürecinde verilecek olan değer eğitiminin etkili ve verimli olması gerekli görülmektedir.

Günümüzde değer eğitiminin diğer derslerin konuları içerisinde verilmeye çalışılması, etkili bir değer eğitiminde rastlantıdan uzak, planlı bir eğitim anlayışının önemini ortaya çıkarmaktadır (Cihan, 2014). Çünkü değer eğitimi, değerlerin öğrencilere belirli bir plan ve program çerçevesinde kazandırılması sürecidir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019). Uzun bir süreç gerektiren bu süre zarfında aile, okul ve toplum arasında uyum ve birliğin olması da gerekmektedir (Atmaca, 2021). Çocuk, değerlerle ilk

olarak aile ortamında karşılaşmakta, sonrasında ise okullara büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2019). Değerler, yalnızca bireysel çabayla elde edilemeyeceğinden; okullar, her bireyin uygun ahlâki kararları ve davranışları teşvik eden değerlerle donatılmasını sağlamalıdır (Yıldırım, 2009). Şimşek ve Özcan (2021, s. 579), etkili bir değer eğitimi için şu önerileri sıralamışlardır:

- Okul, sosyal medya, aile, kurumlar ve sivil toplum kuruluşları birlikte çalışmalıdır.
- Çocukların şahşına ait kendi odalarının bulunması, aile bireyleri ile aralarındaki etkileşimini azaltarak, ailenin belirleyici etkisi azalmış; bu durum internetin ve sosyal medyanın etkisinin artmasına neden olmuştur. Oluşan bu etkinin olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilmeli, aile bireylerinin birlikte daha çok zaman geçirmeleri teşvik edilmelidir.
- Okul ve aile çocuğun sağlıklı seçimler yapabilmesi ve sosyalleşebilmesi için birlikte çalışmalı, doğru yönlendirmeler yapmalıdır.
- Değer eğitime ilişkin içerikler, sosyal medya ortamlarında, görsel ve yazılı medyada daha fazla yer almalı; değer eğitime bu ortamlarda da sevilen medya ünlüleri tarafından destek olunmalıdır.

Toplunun varlığını devam ettirebilmesinde önemli rol oynayan değerlerin, bireyler tarafından içselleştirilerek davranış haline dönüştürebilmesi için erken yaşlardan itibaren değer eğitiminin verilmesi gerekmektedir (Güçlü, 2015). Doğanay'a (2015) göre, bireylerin küçük yaşlarında kişilik şekillenmesindeki temellerin oluşması değer eğitiminin verildiği ilk yılları önemli kılmaktadır. Değerlerin içselleştirilmesi, bir anlamda bu değerlerin yaşam boyu kalıcılığına olanak sağlayacağından, değer eğitiminde bu değerlerin yaşantı haline getirilmesine de özen gösterilmesi gerekmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2019). Bu bağlamda küçük yaşlardan itibaren bireylere sunulan planlı, programlı, etkili bir değer eğitiminin, değerlerin içselleştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ancak okullar, ahlâk ve değer eğitiminin şimdiye kadar kendi sorumluluk alanlarında olduğunun farkına varmamış; bu nedenle okullarda değer eğitimi konusunda farklı yaş gruplarına göre uygulayabilecekleri herhangi bir program yer bulmamıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Oysa değerler; okullarda hem uygulanan etkinliklerin, hem de eğitim çalışmalarının merkezindedir (Halstead, 1996, s.3). Bu doğrultuda okullarda ihtiyaca göre şekillenen etkili ve verimli bir değer eğitimi sürecinin gerçekleşmesi önemli görülmektedir.

Aktepe (2014, s. 22-23), değer eğitiminde, öğrencilerin çevresel koşullarının dikkate alınması, öğrencilerle arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinde belli bir sınırın korunması ve olabildiğince olumlu örneklerden hareket edilerek ilgilerinin devamlı canlı

tutulması, öğretmenin örnek davranışlar sergilemesi gibi hususların değer eğitimi sürecini kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Oluşturulan etkili değer eğitimi süreci ile birlikte öğrencilerin değerler açısından çeşitli katkılar edineceği beklenmektedir. Ulusoy ve Arslan (2019, s. 12), etkili bir değer eğitiminden sonra şu tür özellikler taşıyan bireylerin yetiştirileceğini belirtmektedirler:

- İyi ve kötüyü ayırt edebilen,
- Doğru yolu bulan,
- Davranışlarını kontrol edebilen,
- Toplumsal temel değerleri benimseyen ve yön veren,
- Hem kendisi, hem de başkaları hakkındaki kararkalarında adil, dürüst ve liyakatli olan,
- Temek hak ve özgürlükleri benimseyerek uygulayan, insani değerleri özümseyen, kimseye ayrımcılık yapmayan,
- Olumsuz ve istenmeyen davranışların aksine olumlu ve istendik davranışlar sergileyen.

Öğretmenleri tarafından etkili bir değer eğitimi alarak yetiştirilen bireyler, demokratik vatandaşlık becerileri kazanacak ve topluma katkı sağlayacaklardır (Yıldırım, 2009). Bu bağlamda her ne kadar bireyin ilk sosyalleşmesi aile ve yakın çevresiyle başlasa da, okul yaşamının başlaması ile birlikte bu görevin önemli ölçüde öğretmenlere düştüğü (Atmaca, 2021) söylenebilir. Bu açıdan değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin nitelik ve rollerini iyi tanımak önemli görülmektedir.

2.3.1. Değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin nitelik ve rolleri

Bir eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve eğitim programı olmak üzere birbiriyle etkileşim halinde olan üç temel ögesinin olduğu; bu ögeler içinde eğitim programlarını uygulayan ve öğrenciyi etkileme gücünde olan öğretmen ögesinin ön plana çıktığı söylenebilir (Gültekin, 2015). Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesinin temelinde öğretmenler olduğundan, eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde öğretmen nitelikleri başat bir rol üstlenmektedir (Kesen ve Öztürk, 2019). Çünkü öğrencilerin başarılı olabilmeleri okuldaki eğitimin niteliğine, okuldaki eğitimin niteliği ise nitelikli öğretmenlere bağlı görülmektedir (Seferoğlu, 2004a; Seferoğlu, 2004b; Abazoğlu, 2014).

Gültekin (2020, s. 678), öğretmen nitelikleri ve öğretmen yeterlikleri kavramlarının yanında, etkili öğretmen, ideal öğretmen, iyi öğretmen gibi kavramların da kullanıldığını; tüm bu kavramlardaki ortak önemli olan konunun, öğretmenlerin öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirebilmeleri için gerekli olan niteliklere sahip olmaları olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda olumlu öğretmen niteliklerini vurgulayan kavramların

(iyi, ideal, etkili vb.), yeterli donanıma sahip öğretmenleri işaret ettiği söylenebilir. Kesen ve Öztürk (2019, s.10-11), yeterli donanımdaki bir öğretmenin sahip olması gereken temel nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Uzmanlık ve inanmışlık: 21. yüzyıl beceri ve tutumlarını taşıyarak öğrencilerine kazandırabilme profesyonelliğinin gerektirdiği uzmanlık, yetkinlik ve motivasyona sahip olma, mesleğinde kendini anlamlı hissederek adanabilme.

Yenilikçilik: Araştırmacı olma, öğrenme ve öğretmeye yönelik bilimsel çalışmaları takip ederek kendi bağlamındaki problemlere çözüm bulabilmek için eylem araştırması yapabilme (pedagojik bilgi ve deneyimlerini geliştirme).

İş birliği: Zümreleriyle, meslektaşlarıyla ve diğer eğitim paydaşlarıyla iş birliğine açık olabilmek.

Yeterli donanım ve niteliklere sahip bir öğretmenden; alanında yeterli uzmanlığa sahip, pedagojik bilgi ve deneyimlerini geliştirmek adına yenilikli ve iş motivasyonunun yüksek olmasının beklendiği söylenebilir. Türkiye’de öğretmenlerin niteliğine yönelik bilimsel ve somut veriler bulunmamakla birlikte (TEDMEM, 2022, s.157); 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’nda öğretmenliğin “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olduğu ve genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından çeşitli nitelikler arandığı belirtilmektedir (MEB, 2018a). Bu bağlamda Türkiye’de öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde önemli bir role sahip olduğu ve bu doğrultuda niteliklerini geliştirmelerinin beklendiği söylenebilir. Nitekim öğretmenlik mesleğinin niteliğini yükseltebilmek için öncelikle ÖYGGM tarafından 2006 yılında “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında yeterliklerin belirlendiği, 2017 yılında ise bu yeterliklerin güncellenerek öğretmenlere rehber olunduğu görülmektedir.

MEB (2017) tarafından öğretmen yeterlikleri; “bir işi etkili ve verimli yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü” olarak açıklanmaktadır. MEB (2017) tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY)” kapsamında ele alınan yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan genel yeterlikler Tablo 2.9’da gösterilmektedir:

Tablo 2.9. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017)

A. Mesleki bilgi	B. Mesleki beceri	C. Tutum ve değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli Manevi ve evrensel değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğrenme materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 2.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç alanda yeterlik göstermeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin “mesleki bilgi” ye ilişkin alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi; “mesleki beceri” ye ilişkin eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme değerlendirme; “tutum ve değerler”-e ilişkin olarak da milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişime ait genel yeterliklerinin gözetildiği görülmektedir.

ÖMGY’de, öğretmenlerin “tutum ve değerler” genel yeterliğine ilişkin; değerleri gözetmelerinin, öğrencilere destekleyici tutum sergilemelerinin, eğitim paydaşlarıyla iletişim ve iş birliği kurmalarının, kişisel ve mesleki gelişimlerini arttırmaya dönük çalışmalara katılımlarının beklendiği (MEB, 2017) görülmektedir. ÖMGY’de, “tutum ve değerler” yeterlik alanının, temel yeterlik alanlarından biri olarak benimsenerek başlıklandırılması; hem farkındalık oluşturmaya, hem de uygulamaya yardımcı olması adına önemli görülmektedir (Sevgi, 2021, s. 66). Bu bağlamda öğretmenlerin değerleri gözeterek eğitim sürecindeki tüm paydaşlarla kurdukları iletişim ve iş birliği çalışmalarının, “tutum ve değerler” yeterlik alanında önemli roller üstlendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki açıdan yapmış oldukları çalışmalar ve etkinlikler, genelde bir eğitim kurumunun, özelde ise öğretmen niteliklerinin önemli göstergelerinden biri olarak görülmektedir (Özdemir, 2016). Değer eğitiminde okul, aile ve öğretmen üç önemli bileşeni oluşturmakta; öğretmen ise bir rol modeli olarak okul yönetimi, diğer öğretmenler ve çevreyle iş birliği içinde çalışmalıdır (Çengelci Köse, 2020, s. 356). Okullarda eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak ve temel değerleri (davranışı yönlendiren evrensel olarak kabul edilmiş ilkeler) vermek için okul personelinin birlikte çalışması (Hawkes, 2009, s. 108) önemli görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin birbiriyle ve çevreyle yaptıkları iş birlikli mesleki çalışmaların, gerek öğretimi gerekse değer eğitimini güçlendirebileceği ve öğretmen niteliklerinin önemli göstergelerinden biri olarak görülebileceği söylenebilir.

Değerlerin aktarılmasında eğitimciler önemli bir rol üstlendiğinden, hangi değerlerin veya değerler sisteminin ne şekilde verileceği önemlidir (Yazar, 2019). Değerlerin kazandırılmasına dönük eğitim sürecinde işe koşulabilecek pek çok yöntem bulunmaktadır. Değer eğitiminde kullanılabilecek farklı öğretim yöntem ve tekniklere: çember, hizmet ederek öğrenme, akran eğitimi, tartışmalar, problem çözme alıştırmaları, simülasyonlar, rol yapma, oyunlar, drama vb. örnek olarak gösterilebilir (Katılmış ve Kafadar, 2022). Öğretmenler, eğitim sürecinde bu yöntemlerden bir ya da birkaçını seçerek değer eğitiminde işe koşabilmektedir.

Öğretmenlerin okulda ve sınıflarında oluşturdukları kültür, neleri önemseyip önemsemedikleri, iyi ya da kötü olarak neyi algıladıkları, örtük değer eğitimini oluşturmaktadır (Doğanay, 2015). Akbaş (2009, s. 404), değerlerin ister dersler içinde planlı bir şekilde kazandırılmaya çalışıldığı “doğrudan değer öğretimi”; ister planlı olmayan okuldaki kurallar, yönetimin tavrı, öğretmen davranışları gibi “örtük değer öğretimi” yoluyla olsun, her iki uygulamada da öğretmenlere önemli görev ve roller düştüğünü vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin değer eğitimindeki etkin rolü; doğru model olmaları, ahlâki bir sınıf ortamı oluşturmaları, çocuklara değerlerle ilgili çeşitli deneyimler sağlamaları, okul içinde ve dışında resmi ve örtük farklı yöntemler kullanmaları biçiminde ortaya konmaktadır (Yıldırım, 2009). Aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırma, planlama ve uygulama, rehberlik etme ve model olma gibi öğretmen nitelikleri de değer eğitiminde önemli rol oynamaktadır (Batmaz ve Erdoğan, 2019).

“Öğretmenler, uygulamada öğretim programından daha güçlü bir etkiye sahiptirler (Yazar, 2019, s. 106)”. Bu nedenle değer eğitimi sürecindeki en önemli unsur öğretmenlerdir (Yıldırım, 2009). Bu doğrultuda alanyazında öğretmenlere, değer eğitimi sürecine dönük çeşitli öneri ve tavsiyelerin getirildiği görülmektedir. Aktepe ve Gündüz (2021b, s. 213-214), değer eğitiminde beklenen etkiye sahip olunabilmesi için öğretmenlere dikkat etmeleri gereken bir takım ilkeleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Öğretmenin kazandırılacak değere öncelikle kendisinin inanması
- Değer eğitimine uygun bir öğrenme ortamı oluşturması
- Uygun öğretim yöntemlerini kullanması
- Yapılan etkinliklerin sonuçlarını gözlemlenebilir hale getirmesi
- Öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirmesi
- Değer eğitimi etkinliklerini gönüllü tercih edilebilir duruma getirmesi
- Dersin kazanımlarıyla değerleri ilişkilendirmesi
- Öğrencilerin istek ve beklentilerine duyarlı olması
- Velilerle iş birliği yapması
- Okul yönetiminden gerekli desteği alması
- Öğrencilerine, toplumsal duyarlılığı teşvik edecek projeler yaptırması
- Değer eğitiminde öncelikle kendisinin model olması gerektiğinin farkında olması.

Şimşek ve Özcan (2021, s.577-578), öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde daha verimli çalışabilmeleri adına şu önerileri sunmuşlardır:

- Öğretmenlerin değer eğitiminin önem ve gerekliliğine inanmaları, değer eğitimi hakkında yaptığı çeşitli okuma ve araştırmalarla detaylı bilgi edinmiş olmaları.
- Öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi ya da öğretmen adaylarına “Değer Eğitimi” dersi konması yoluyla, öğretmenlerin değer eğitimi konusunda donanım kazanmaları.
- Öğretmenlere, değer eğitimi konusunda verilecek seminerlerde; öğretim programlarında değer eğitime yönelik kazanımların incelenmesi, hangi sınıf düzeyinde hangi değerlerin, hangi yöntem ve tekniklerle öğretileceğinin belirlenmesi.
- Öğretmenlerin eğitim sürecini yönetirken öğrencilerinin davranışları ve duygu dünyaları üzerine odaklanması.
- Öğretmenlerin değer eğitimi etkinliklerinde değerlerin altını çizmeleri, günlük yaşamdaki karşılıklarını bulması.
- Öğretmenlerin öğrencilerinin değerlere yönelik olumlu davranışlarını takdir ve övgü ile ödüllendirmesi, olumsuz davranışlarını ise kibar bir şekilde uyararak düzeltmesi.
- Öğretmenlerin, öğrencilerini grup çalışmalarına teşvik ederek; paylaşma, birlikte bir işi başarma duygularını pekiştirmesi ve onları toplumsal hizmetlerde bulunmaları için teşvik ederek, değerleri yaşayarak öğrenmelerine fırsat sunması.

Tyree ve Vence (1997'den aktaran Dilmaç, 2012, s.2) ise değer eğitimi sürecinde öğretmenlere şu önerileri getirmişlerdir:

- Rol model olmalı,
- Sınıf içerisinde ortak bir sosyal doku oluşturmali,
- Öğrencilere sorumluluk vererek onların ahlâki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- Öğrencileri cesaretlendirerek ya da cezalandırarak değerleri aktarmalı,
- Öğrencilere karar verme olanağı sunmalı,
- Paylaşım olanağı vermeli,
- Ortaklaşa çalışmayı teşvik etmeli.

2.3.2. Değer eğitimi de temel ilke ve süreçler

Değer eğitimi sürecindeki öğretmenlerin görev ve rolleri, mesleki niteliklerinin de bir yansıması olarak görülmektedir. Ancak değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin görev ve rollerinin yanında, göz önünde bulundurmaları gereken bir takım temel ilke ve süreçler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde göz önünde bulundurmaları gereken temel ilkelerden biri, *öğrencilerin gelişim düzeyidir*. İleri eğitim kademelerindeki öğrencilerin muhakeme gücünün erken çocukluk dönemine göre daha fazla olması, soyut değerlerin öğretimini; somut örnekler üzerinde değer eğitiminin yapılması ise erken çocukluk dönemini kolaylaştırmaktadır (Atmaca, 2021). Dolayısıyla farklı okul kademesindeki öğrencilere aynı değerler verilecek olsa bile, uygulanan yaklaşımların gelişim özellikleri dikkate alınarak işe koşulması; bu doğrultuda içerik, süreç ve değerlendirmenin farklılaştırılması gerekmektedir (Eşici ve Özyurt, 2021).

Değer eğitimi kapsamında özellikle ilkokul dönemindeki çocukların üzerinde olumlu ya da olumsuz etki bırakacak olan yaklaşımlar net bir şekilde ayırt edilmeli, onlara nasıl yaklaşılabileceği, konunun ne şekilde anlatılacağı üzerinde titizlikle durulmalıdır (Yiğit ve Tarman, 2013). Bu dönemdeki çocukların soyut değerleri ve ilkeleri kavrayabilmelerinde yalnızca telkinde bulunmak yeterli olmamakta, değerlerin varlık ve yokluğu durumunda karşılaşılabilecekleri şeyleri gözlerinde canlandırmalarına onlara yardımcı olmak gerekir (Erden ve Akman, 1997, s. 116). Özellikle somut işlemler dönemine hitap eden öğretmenlerden, öğrencilerinin duyduklarından çok gördükleri ile kalıcı ve uzun süreli öğrenme sağladıklarını unutmadan onlara *rol model* olmaları beklenir (Atmaca, 2021).

Öğretmenler, rol model olarak öğrencileri üzerinde büyük etki yaratmalarının yanında, öğrencilerinin *akıl yürütme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama* süreçlerini de dikkate almalıdır (Kurtde Fidan, 2019). Bailey (2000'den akt. Doğanay, 2015, s. 234-236), değer eğitiminde işe koşulan stratejilerin; akıl yürütme ve mantığa teşvik etme, empati, özsaygı ve iş birliği geliştirme süreçlerini kapsamaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda değer eğitiminin, çeşitli süreç ve ilkeleri gözeterek yürütülmesinin beklendiği söylenebilir.

Değer eğitimi, bireyin kendisi ve yaşamının anlamını keşfetme ve anlama, dayanışma, hoşgörü, iyi ahlâk ve dürüstlük, sosyal bütünleşme vb. ilkeler esas alınarak yapılmalıdır (Aydın ve Gürler, 2020). Dolayısıyla değer eğitimi sürecinde eğitimcilerin nasıl davranacağı, belli etik ilkeler çerçevesinde olmalı ve bu etik ilkeler eğitimciler tarafından içselleştirilmelidir (Yazar, 2019; Akbaba Altun, 2003). Ancak değer eğitimi sürecinde öğrencilere iyi davranış örneklerini göstermek her zaman olanaklı olamayabileceğinden; öğretmenler bu süreçte öykü, gazete haberleri, filmler, masallar üzerinde konuşma yoluyla öğrencilerde o davranışı tekrar etme arzusunu da uyandırabilirler (Aydın ve Gürler, 2020). Öğretmenler değer eğitiminde sınıfta iyi ve kötünün ne olduğunu öğrencilerine göstermeli, bu süreçte örnekler verme, onay alıp almayan öğrenci davranışlarını sebeplerini de açıklayarak öğrencilerine işaret göstermelidir (Akbaş, 2009).

Değer eğitimi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilke ve süreçlerden biri de, kullanılan stratejilerin olabildiğince somutlaştırılarak *etkinlik temelli* sunulmasıdır. Değer eğitimi soyut kavramları kapsayan bir yapı olduğundan, öğrencilere değer eğitimi verilirken değerlerin somutlaştırılarak etkinlik temelli sunulmasına özen gösterilmelidir (Ulusoy ve Arslan, 2019; Aktepe, 2014). Değer eğitiminde tartışma temelli yaklaşımlar ve öğrenci merkezli yöntemler en yaygın kullanılan yöntemler olmak üzere (Çengelci, 2010, s. 9); rol yapma, drama, eğitici oyunlar, simülasyon alıştırmaları, uygulamalı etkinlikler, iş birlikli öğrenme, proje çalışmaları, grup çalışması, öğrenci araştırmaları, problem çözme, eleştirel akıl yürütme ve tema günleri gibi yöntemler de kullanılmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000, s. 189).

Alanyazında da değildiği gibi değer eğitimi sürecinde öğretmenler; öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenciye rol-model olma, akıl yürütme ve mantığa teşvik etme, empati, özsaygı ve iş birliği geliştirme süreçlerini dâhil etme, etik ilkeleri gözetme, değer eğitimi etkinlik temelli sunma gibi bir takım temel ilke ve süreçleri gözetmelidir. Değer

eğitiminde farklı öğretim yöntem ve teknikler belli temel ilke ve süreçler içerisinde kullanıldığı gibi, farklı değer eğitimi yaklaşımları da kullanılmaktadır. Değer eğitiminde tercih edilen yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

2.3.3. Değer eğitiminde uygulanan yaklaşımlar

Değerlerin kazandırılması için nelerin nasıl yapılması gerektiği sorusu, tarihsel süreçte her zaman gündemini koruyan ve önemsenen bir soru olmuştur (Kurtdeğir Fidan, 2019). Bu doğrultuda geçmişten günümüze değer eğitimine ait pek çok yaklaşımın geliştirildiği ve benimsenerek kullanıldığı görülmektedir. Çünkü değer eğitimi yaklaşımları; değer öğretim sürecinin bütün bir şekilde ortaya koymada, sürecin öğrenciye uygun olarak tasarlanmasını sağlamada, dolayısıyla öğretmen ve öğrencileri belirsizliklerden kurtarmada sağladığı katkılar açısından işlevseldir (Demir, 2018). Ayrıca değer öğretim sürecinde değer eğitimi yaklaşımlarının kullanılması ve bu süreçte yapılan etkinliklerin öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla bağ kurularak verilmesi, değer öğretim sürecini geliştirmektedir (Aktepe ve Gündüz, 2021a). Bu bağlamda değer eğitimi sürecine yönelik geliştirilmiş yaklaşımları tanımak önemli görülmektedir.

Güneş (2016), değer eğitimi yaklaşımlarını dört farklı öğrenme düzeyinde sınıflandırmıştır. Güneş'e (2016) göre sıfır ve birinci düzeydeki bir yaklaşım ve öğrenme türü, bireyin değerleri kalıcı bir şekilde öğrenmesine katkı sunmamaktadır. Bireylerin değerlerinde kalıcı değişimler ancak ikinci ve üçüncü düzeydeki öğrenme türleri ile sağlanmaktadır. Değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğrenme türü ve düzeyleri Tablo 2.10'da gösterilmektedir:

Tablo 2.10. Değerleri öğrenme tür ve düzeyleri (Güneş, 2016, s. 16)

Yaklaşım	Öğrenme türü	Öğrenme düzeyi
Geleneksel	Bilgi aktarma	Sıfır düzey
	Ezberleme	
	Tekrarlama	
Davranışçı	Deneme ve yanılma	Birinci düzey
Bilişsel	Şartlandırma	İkinci düzey
	Bilgi işleme	
	Taklit etme	
Yapılandırmacı	Gözlem/model alma	Üçüncü düzey
	Etkinlik	
	Özümleme	
	Anlama	
	Bilgiler arasında bağ kurma Zihinsel yapıları değiştirme	

Tablo 2.10’da görüldüğü gibi geleneksel yaklaşımlardan yapılandırmacı yaklaşıma doğru gidildikçe değer eğitiminde öğrenme düzeylerinin arttığı görülmektedir. Güneş (2016), değer eğitimi sürecinde üçüncü düzey öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiğini; ancak ülkemizin çoğu eğitim kurumlarında sıfır ve birinci düzeyde öğrenme türleri uygulandığından değer eğitiminde istenilen amaçlara ulaşamadığı belirtmektedir.

Doğanay (2015) ise değer eğitimi yaklaşımlarını “değerlerin doğrudan öğretimi, değerleri belirginleştirme, değer analizi, ikilem tartışması, bütüncül yaklaşım (Kohlberg’in Adil Topluluk Okulları) ve karakter eğitimi” biçiminde açıklamıştır. Naylor ve Diem (1987) ise, değer eğitiminde dört yaklaşım bulunduğunu, bunların ise “değer telkini, değer açıklaması, değerler analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımı” olduğu belirtmiştir. MEB (2005; 2010) tarafından öğretim programlarında öğretmenlerin değer eğitiminde kullanacağı yaklaşımlar da “değer telkini, değer açıklaması, değerler analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımı” olarak açıklanmaktadır. MEB (2010a, s. 497) tarafından bu dört değer eğitimi yaklaşımına şu şekilde vurgu yapıldığı görülmektedir:

Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca, öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlâkî muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir.

Bu bağlamda bu araştırmada, değer eğitiminde uygulanan yaklaşımlar; değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımı biçiminde ele alınarak incelenmiş, her bir yaklaşıma ilişkin öğretmen rolleri ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.2.1. Telkin (Değerlerin doğrudan öğretimi) yaklaşımı

Bireyin davranışlarına yön vermek ve etki etmek üzere daha çok telkinlerin yapıldığı ve öğüt yönteminin kullanıldığı bir yaklaşımdır (Aktepe, 2019). Bu yaklaşımda çocukların bazı değerleri bilemeyeceği, tek başına öğrenemeyeceğinden yetişkinleri tarafından onlara değerlerin doğrudan öğretilbileceği düşüncesi yatmaktadır (Kurtkede Fidan, 2019). Dolayısıyla yetişkinlerce çocuklara öğretilmek istenen değer, çocuklar tarafından öğrenilmek durumundadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020).

Telkin yaklaşımının temelinde “yeterince söyler ve gösterirseniz, insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır” varsayımı yatar (Aktepe ve Gündüz, 2021a, s. 80). Velilerin ve öğretmenlerin çocuklara “İyi bir çocuk böyle davranmaz, küçükler büyüklere

saygı gösterir” biçimindeki ifadeleri, telkin yöntemine örnek olarak gösterilebilir (Welton ve Mallan, 1999’dan akt., Akbaş, 2004, s. 96). Davranışçı kuramın öğrenme ilkeleriyle paralellik gösteren bir yaklaşımdır (Katılmış, 2010).

Telkin yaklaşımında öğrenciler, öğretmenlerinin sorularına cevap veren, davranışlarını pasif bir şekilde öğretmenlerinin yönlendirmelerini takip ederek düzenleyen konumdayken; öğretmenler ise öğrenme süreçlerine liderlik eden, sınıf etkinliklerini yapılandıran, öğrencilerin değerlerini sorgulayan ve açıklayan konumdadır (Kupchenko ve Parsons, 1987’den aktaran Meydan, 2014, s. 100). Anlatım, gösteriler, alıştırma-tekrar, öğretici soru sorma gibi yöntemleri içeren bu yaklaşım, büyük ölçüde öğretmen merkezlidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Ayrıca bu yaklaşımda model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri idare etme, oyunlar ve taklitler, rol oynama ve araştırmacı öğrenme (Superka vd., 1976’dan akt. Aladağ, 2009, s.22) gibi yöntemlerin yanında; tarihsel veya kurgusal hikâyeler gibi yaşam öyküleri, törenlere ve halka hizmet organizasyonlarına katılma gibi teknikler de kullanılmaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2021a). Kurtdede Fidan (2019), değerlerin doğrudan öğretimine (telkin yaklaşımı) ilişkin kavram, yöntem ve süreçte yararlanılabilecek kaynakları şu şekilde görselleştirmektedir:

Anahtar Kavramlar	Kullanılan Yöntemler	Yararlanılan Kaynaklar
• Aşılama • Telkin • Doğrudan gösterme	• Pekiştireç • Ceza • Model olma • Oyun • Taklitler	• Hikayeler/Masallar • Belirli gün ve haftalar • Törenler • Biyografiler • Şiirler

Şekil 2.6. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı (Kurtdede Fidan, 2019, s.92)

Öğrencileri pasif olarak ele alması nedeniyle eleştirilse de (Koç, 2023), bireylere istendik değerler kazandırmak için tarih boyunca en sık başvurulan yaklaşımlardan biridir (Doğanay, 2015). Alanyazında da öğretmenlerin öncelikli olarak telkin yaklaşımını kullandıklarının görülmesi, okullarda telkin yaklaşımının vazgeçilmez olduğunu göstermektedir (Dere ve Yavuzay, 2020). Ancak sorgulama ve düşünme gibi akıl yürütme

süreçleri dâhil edilmeden, değerlerin olduğu gibi kabul edilmesi anlayışına dayalı bu yaklaşıma ilişkin araştırma sonuçları, bu yaklaşımın öğretmenlerce pek etkili bulunmadığını göstermektedir (Welton ve Mallan, 1999'dan aktaran Doğanay, 2015, s. 238).

2.3.2.2. Değer açıklama (belirginleştirme) yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı, öncelikle Gordon Allport (1955), Abraham Maslow (1970), Carl Rogers (1969) ve diğerlerinin fikir ve kuramlarını uygulamaya çalışan hümanist psikoloji ve hümanist eğitim hareketinden doğmuştur (Huitt, 2004). Bu yaklaşım, 1960'lı yılların sonlarından 1980'li yılların ortasına kadar ABD'de etkililiğini korumuştur (Kirschenbaum, 1992, s. 772). Bu yaklaşım, değerlerin göreliliği (birbirimizin değerlerinin değerini yargılamamız gerektiği) ve kişisel olarak anlamlı olan değerleri; yani bizi daha amaçlı, üretken, sosyal açıdan bilinçli ve daha iyi eleştirel düşünürler yapan değerleri netleştirmeye çalışmamız gerektiği ilkesine dayanmaktadır (Brady, 2008, s. 83). Tüm yaş seviyelerinde ve konularda kullanabilen bir yaklaşımdır (Ryan ve Anda, 1991'den akt. Akbaş, 2009, s. 406). Yaklaşımın üç temel amacı bulunmaktadır (Superka vd., 1976'dan akt. Eşici ve Özyurt, 2021, s. 94):

- Öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ait olan değerlerin farkına varıp tanımlamalarını sağlamak
- Öğrencilerin değerleri hakkında diğer kişilerle açık bir şekilde iletişim ve etkileşim kurmalarına yardımcı olmak
- Öğrencilerin kişisel duygularını ve davranış örüntülerini incelemek için akılcı düşüncelerini ve duygusal farkındalıklarını kullanmalarını desteklemek.

Değer açıklama yaklaşımının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için birbirini takip etmesi gereken aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Kurtde Fidan, 2019, s. 94):

I. Seçme:

- a) Öğrencileri özgürce seçim yapmak için cesaretlendirmek
- b) Öğrencileri değer seçenekleriyle karşı karşıya getirerek alternatifleri görmelerine yardımcı olmak
- c) Öğrencilerin seçeneklerin sonuçlarını düşünerek, seçenekler arasından seçim yapmalarına yardımcı olmak

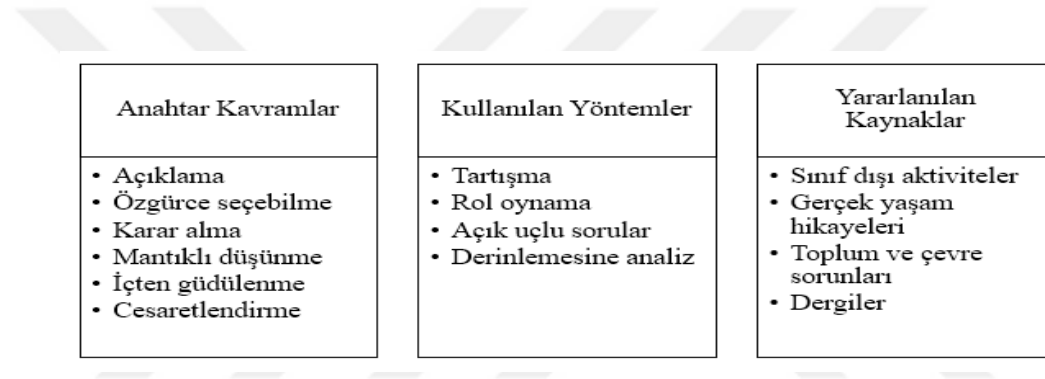
II. Ödüllendirme:

- d) Öğrencileri düşünceleri için teşvik etmek, ödüllendirmek
- e) Öğrencilerin seçtikleri seçimlerinin, diğer öğrenciler tarafından da onay almasını sağlamak.

III. Davranma:

- f) Öğrencilerin seçtikleri seçimler doğrultusunda hareket etmelerini teşvik etmek
- g) Öğrencilerin yaşamlarında bu örnek olaylardaki karşılaştıkları durumlara benzer olaylarla karşılaştıklarında aynı tepkiyi göstermeleri ve benzer durumları fark etmeleri için onlara yardım etmek.

Değer açıklama yaklaşımında kullanılan yöntemler arasında; büyük ve küçük grup tartışmaları, bireysel ve grup çalışmaları, sıralama emirleri ve zorunlu seçimler, varsayımsal, yapmacık ve gerçek ikilemler, duyarlılık ve dinleme teknikleri, oyunlar vesimülasyonlar, şarkılar ve sanat eserleri, kişisel günlükler ve röportajlar, bireysel analiz çalışma sayfaları sıralanabilir (Huitt, 2004). Kurtdede Fidan (2019), değer açıklama yaklaşımı sürecine ilişkin özellikleri, şu şekilde görselleştirerek açıklık getirmektedir:



Şekil 2.7. Değer açıklama yaklaşımı (Kurtdede Fidan, 2019, s.98)

Değer açıklama yaklaşımında, değerlerin doğrudan aktarımındaki öğrenenin pasif rolüne karşılık etkin bir öğrenen rolü benimsenmektedir (Demir, 2018). Dolayısıyla öğretmenden çok, öğrenciyi ön plana çıkaran ve dolayısıyla daha çok öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır (Aktepe ve Gündüz, 2021b). Bu yaklaşımda öğretmenin görevi ise; öğrencinin kendi değerlerini oluşturmaya, yaşam becerileri geliştirmesine ve yaşamın anlamını bulmasına yardımcı olarak, onun bütün bu süreçlerle başa çıkabilecek etkili bir insan olmasını sağlamaktır (Aktepe ve Gündüz, 2021a). Öğretmenler, öğrencilerinin özgür düşüncelerine saygı gösterir, grup çalışmalarına önem verir, öğrencilere belli değerleri dayatmadan kendi değerlerini ortaya çıkarmaları için destek olurlar (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Dolayısıyla öğretmen, uygun bir sınıf iklimi oluşturarak öğrencilerinin kendi değerlerini oluşturmalarında lider ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir (Demir, 2018).

Değer açıklama yaklaşımındaki en önemli hususlardan biri, öğrencilerin seçimlerini (yanıtlarını) belirginleştirmelerinde onlara yardımcı olmaktır (Doğanay, 2015). “Yetişkinler, farklı değerlerin keşfedilmesini kolaylaştırabilse de nihai seçim konusunda tarafsız kalmalıdır (Koç, 2023, s. 117)”. Değer tercihinde bulunan bireye “niçin ve nasıl” soruları yöneltilerek, bireyin verdiği yanıtlara destek ve önem verilmektedir (Aktepe, 2019). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin cevaplarını belirginleştirebilmeleri için aşağıda yer verilen çeşitli örnek sorulardan yararlanabilirler (Michaelis ve Garcia, 1996’dan aktaran Doğanay, 2015, s. 239):

- “Niçin o şekilde düşünüyor, davranıyor ya da inanıyorsun? Ne zamandan beri bu şekilde düşünüyorsun? Diğerleri bu konuda ne düşünüyor olabilir? Bazıları niçin farklı düşünüyor olabilir?”
- “Söylemek istediklerini farklı şekilde ifade edebilir misin? Kararını diğerlerine nasıl açıklarsın? Bu senin söylemek istediğin midir? Bir örnek verebilir misin?”
- “Hangi alternatifleri hesaba kattın? Bu alternatiflerin olası sonuçları nelerdir? Onu yaptığında neler olabilir? Senin durumunda başkaları ne yapardı? Niçin?”
- “Niçin çok önemlidir? Ona ne kadar değer veriyorsun? Bunu diğer davranışlarıyla karşılaştırırsan önemi hakkında ne söyleyebilirsin?”
- “Onun yerinde olsaydın ne yapardın? Niçin? Başka nasıl davranabilirdin?”

Welton ve Mallan (1999’dan akt. Katılmış ve Kafadar, 2022, s. 160), değer analizi yaklaşımını kullanırken istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için uyulması gereken ilkeleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Öğretmenin, öğrencilerin ilgileri konusunda hassas davranması
- Uygulamanın küçük gruplar biçiminde yapılması
- Öğrencinin konudan ilgisinin uzaklaşması halinde öğretmenin öğrencisinin ilgisini tekrar çekmek için çaba sarf etmesi
- Değer sorununu çözmek için yeterli zaman verilmesi.

Değer açıklama yaklaşımı, kişisel değerlere odaklanmak yerine genellikle önemsiz şeyleri içermesi nedeniyle yüzeysel bulunmuş ve eleştirilmiştir (Brady, 2010). Değer açıklama yaklaşımın eleştiri aldığı diğer konular ise; öğretmeni terapist rolüne sokması, ahlâki olan ve olmayan konuları ayırtıramaması, etik ve estetik değerleri karıştırması, tüm değerleri eşit olarak görmesi ve öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye atması (Welton ve Mallan, 1999’dan akt., Doğanay, 2015, s. 242) olarak sıralanabilir.

2.3.2.3. Değer analizi yaklaşımı

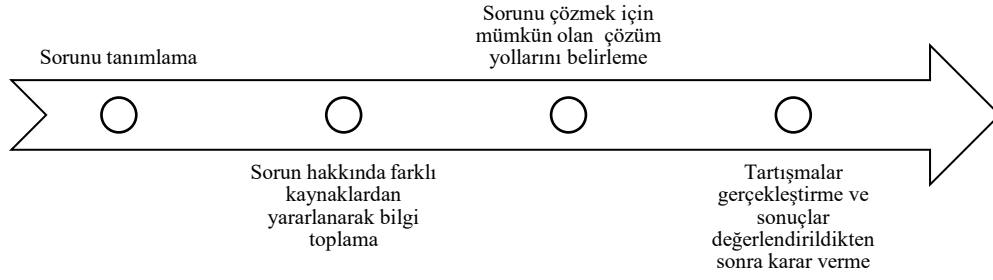
Esas olarak sosyal bilim eğitimcileri tarafından geliştirilmiş, rasyonel düşünme ve muhakemeyi vurgulayan bir yaklaşımdır (Huitt, 2004). Oliver ve Newman, Larkins ve Shaver ile Metcalf tarafından geliştirilen bu yaklaşımdaki amaç; öğrencilerin değer sorunlarına ve konularına karar vermek için mantıksal düşüncelerine ve bilimsel araştırma yapmalarına teşvik etmektir (Eşici ve Özyurt, 2021, s. 93). Bu yaklaşımda sosyal olaylar, doğrudan ya da dolaylı bir biçimde çeşitli hikâyeler yoluyla incelenir, (Aktepe, 2019), “neden-niçin-nasıl” sorularının cevapları alınarak sosyal olaylardaki benzerlik ve farklılıklar çözümlenir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016).

Koç (2023), değer analizinde izlenecek aşamaları şu şekilde özetlemektedir:

Değer sorununu tanımlama	• Şiddet, çevre sorunları, dijital bağımlılık, zararlı alışkanlıklar, obezite, okul sorunları, sahtekarlık gibi toplumsal sorunlar bireysel ya da grupça tartışılarak değer sorunu belirlenir
Sorun hakkında bilgi toplama	• Belirlenen sorunla ilgili öğrencilerin araştırma yapmaları, bilgi ve kanıt toplamaları teşvik edilir. Araştırma sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik etmelidir. Örneğin dijital bağımlılık sorunuyla ilgili kütüphane araştırması yapılabilir.
Olası çözüm yollarını belirleme	• Ele alınan değer sorunuyla ilgili çözüm yolları oluştururlar, belirledikleri çözümlerin gerekçelerini ve kanıtlarını sunarlar. Bu aşamada mümkün olduğunca farklı çözüm yolları bulmaları teşvik edilmelidir.
Karar verme	• Çözüm yolları, gerekçeleri ve sonuçları açısından değerlendirilir ve en uygun çözüme karar verilir.
Davranışa geçme	• Öğrenciler bütün aşamalarda aktif oldukları ve çözüme gerekçeleriyle birlikte kendileri karar verdikleri için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir, davranışında bulunmaları kolaylaşır.

Şekil 2.8. Değer analizinde izlenecek aşamalar (Koç, 2023, s. 121)

Kurtdede Fidan (2019) ise, bu aşamaları dört alt başlık altında ele alarak şu şekilde görselleştirmiştir:



Şekil 2.9. Değer analizinde bilimsel araştırma basamakları (Kurtde Fidan, 2019, s.99)

Bu yaklaşımın aşamalarındaki nihai amaç; konunun tanımlanmasından başlayarak, alternatif seçimler yapılmasına ve doğru davranışa karar verilmesine kadar olan sürecin analiz edilmesini sağlamaktır (Eşici ve Özyurt, 2021, s. 93). Değer açıklama yaklaşımında bireyin yaptığı seçimin çevresi tarafından onay görmesi önemli iken, analiz yaklaşımında birey için sonuçları olumlu olan eylemler doğru kabul edilmektedir (Demir, 2018). Öğrenciler değer konularıyla ilgilenirken, mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma yollarını kullanmalarında onlara yardımcı olmak amaçlanır (Huitt, 2004). Değer analiz sürecinde öğretmenin tüm öğrencilerinin görüşlerine eşit derecede saygı duyması ve kendine karşıt görüşleri kınamaması, değer konularında tarafsız kalmasından çok, öğrencilerinin değer seçimlerini ifade edene kadar kendi tercihini belirtmemesi anlamına gelmektedir (Banks, 1973 ve Kupchenko ve Parsons, 1987'den akt. Yazar, 2020, s. 157).

Bu yaklaşımın kullandığı öğretim yöntemleri genellikle, Sosyal Bilgiler öğretiminde yaygın olarak kullanılan; toplumsal değer sorunları ve konularının bireysel ve grup olarak incelenmesi, kütüphane ve saha araştırması ve rasyonel sınıf tartışmalarıdır (Huitt, 2004). Yaklaşım uygulanırken uyulması gereken ilkeleri içeren süreç, şu şekilde sıralanabilir (Welton ve Mallan, 1999'dan aktaran Doğanay, 2015, s. 242-243):

- Değer sorunu belirleme
- Karşılaşılan değer sorununu açığa kavuşturma
- Sorun hakkında kanıt ve bilgi toplama
- Kanıt ve bilginin doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirme
- Olası çözüm yollarını belirleme
- Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme
- Seçenekler arasından birini seçme
- Seçilen öneri kapsamında davranışta bulunma.

Değer analizi yaklaşımı, genel olarak değerlendirildiğinde; öğrenme süreçlerinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerini kullandıkları günümüz eğitim anlayışına uygun bir değer öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir (Katılmış ve Kafadar, 2022). Değer analizi yaklaşımındaki pek çok basamak, öğretmenin soracağı sorulara bağlı olup; özetlemeye yer verildiğinde ve yeterli zaman ayrıldığında başarıyla uygulanabilmektedir (Welton ve Mallan, 1999'dan akt. Akbaş, 2009, s. 408). Ancak her öğrencinin süreçte etkin katılım sağlayamaması, üst düzey bilişsel uygulamalar gerektirmesi, öğrenci ilgisinin sürekli yüksek tutulmasının güç olması, her öğrencinin eşit düzeyde bu uygulamaları gerçekleştirememesi ve çok fazla zaman alması, yaklaşımın sınırlılıkları arasında görülmektedir (Welton ve Mallan, 1999'dan akt. Kurtde Fidan, 2019, s. 100). Welton ve Mallan (1999'dan akt. Katılmış, 2010, s. 43-44), bu yaklaşımdaki sınırlılıkları azaltmak için öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken ilkeleri şu şekilde ifade etmişlerdir (Welton ve Mallan, 1999'dan aktaran Katılmış, 2010, s. 43-44):

- Öğretmenler, öğrencilerin ilgi seviyesine dikkat ederek onların ilgi seviyeleri konusunda hassas olmalıdırlar. Çünkü ilgi seviyesi düşük olan öğrenciler sürece etkili olarak katılmamaktadırlar.
- Yaklaşım, tüm öğrencilerin katılımını sağlamak amacıyla küçük gruplarda uygulanmalıdır.
- Öğrenci ilgisi konunun odağından uzaklaşırsa konu ile ilgili özetleme yaparak öğrencilerin ilgisinin konuya yönelmesi sağlanmalıdır.
- Değer analizi için hem sorun yeterli içeriğe sahip hem de çözüme ulaşmak için yeterli zamanın olması gerekmektedir. Yani yaklaşım uygulanırken seçilen konu içerik açısından analiz yapmaya uygun ve analizi yapmaya fırsat verecek yeterli zamanın olması gerekmektedir.

2.3.2.4. Ahlâki muhakeme yaklaşımı

Ahlâki muhakeme yaklaşımı, Kohlberg'in ahlâk gelişim kuramına ve doktora öğrencisi Blatt'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Koç, 2023). Bu yaklaşımda amaç, öğrencilere verilen ahlâki ikilem içeren hikâyelerle onların ahlâki yargılarını ortaya çıkarmaktır (Akbaş, 2004). Burada önemli olan, öğrencinin çözümü değil, o çözüme ulaşmak için yaptığı akıl yürütmedir (Kohlberg, 1976'dan akt. Doğanay, 2015). Ahlâki gelişim yaklaşımında öncelikle adalet, hakkaniyet ve insan onuru gibi ahlâki değerlere odaklanır; diğer değer türleri ise (sosyal, kişisel ve estetik) genellikle dikkate alınmaz (Huitt, 2004). Tüm okul seviyelerinde kullanılabilmektedir (Akbaş, 2004).

Kohlberg, ahlâki değerlerin kazanımında başkalarının etkisinden çok, bireyin bilişsel ahlâki gelişim düzeyine göre şekil alan akıl yürütmesi sonucunda meydana geldiğini belirtmektedir (Doğanay, 2015). Dolayısıyla bu yaklaşımın temelini, “ahlâki ikilemler” aracılığıyla bireyin düşünmesi, tartışması ve sonuçta olumlu bir değere ulaşması oluşturmaktadır (Aktepe, 2019). Birey ikilem içinde kaldığında, çözüm sürecinde kişinin değerleri rol oynamaktadır (Koç, 2023).

Yaklaşımda üç evre (gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası) ve her evrede iki basamak olmak üzere toplam altı aşama mevcuttur. Kohlberg’e göre ahlâki gelişim evreleri aşağıda Tablo 2.11’de gösterilmektedir (Bacanlı, 2021):

Tablo 2.11. Kohlberg’e göre ahlâki gelişim evreleri (Bacanlı, 2021, s. 116)

EVRE	EVRENİN ÖZELLİĞİ
Gelenek Öncesi Düzey (Cezadan kaçma ve ödül alma ağırlıklı)	
I. Evre: Heteronom ahlâk, ceza ve itaat ahlâkı.	İyi olan, dışarıdan dayatılan kurallara uyan ve ödül getiren, cezadan kaçındır.
II. Evre: Araçsal amaç, Pazar değiş tokuş ahlâkı	İyi olan, bireye ve iyilik yapan veya alan kişiye makul gelendir; uzun süreli bağlılık yoktur.
Geleneksel Düzey (Toplumsal kurallar ağırlıklı)	
III. Evre: Kişilerarası uyum, akran kanısı ahlâkı.	İyi olan, akran grubunu oluşturan arkadaşlardan onay getirendir.
IV. Evre: Toplumsal sistem yönelimi, toplumsal sisteme uyum, kanun ve düzen ahlâkı.	İyi olan, kanunlara geleneklere ve otoritelere uygun olandır.
Gelenek Ötesi Düzey (Moral prensipler ağırlıklı)	
V. Evre: Toplumsal anlaşma yönelimi, toplumsal anlaşma ve bireysel haklar ahlâkı.	İyi olan, toplumda uzlaşmazlıkları önlemek için konmuş, var olan kurallara uygun olandır; gerçek sonuç ne iyi ne kötüdür.
VI. Evre: Kendisinin seçtiği evrensel ilkeler ahlâkı.	İyi olan, kişisel, genel moral ilkelerle tutarlı olandır.

Bu kuramda evreler, bireylerin bir evreden daha sonraki evreye geçtiği “evre” anlayışına uygun olarak hiyerarşik bir yapı göstermektedir (Bacanlı, 2021). Öğrencilerin, birincil aşamaların bir üst aşamasını kavrayabilecekleri, bir sonraki daha yüksek seviyeye maruz kalmalarının ahlâki gelişimlerinin arttırılması için gerekli olduğu ve ahlâki konular hakkındaki düşüncelerinde gelişimsel olarak değişmez bir ilerleme kaydedecekleri varsayılmaktadır (Huitt, 2004). Brady (2010, s. 217-218), aşamalar ve aşamalardaki geçişlerin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Kohlberg (1975, s. 672) aşamalar arasındaki dalgalanmaları açıklayan güdü ve duygu faktörlerini kabul etse de, insanlar belirli bir aşama düzeyinde bir miktar tutarlılıkla akıl yürütürler.

- Aşamalar değişmez bir sıra oluşturur ve aşamalar boyunca hareket her zaman ileri doğru olur. Ahlâki 'bozulma' veya 'geriye kayma', aşamalar boyunca geriye doğru hareketle açıklanamaz.
- Aşamalar 'hiyerarşik entegrasyonlardır', yani daha yüksek aşamalardaki akıl yürütme, alt aşamadaki düşünmeyi de içerir. Bu nedenle insanlar kendi akıl yürütmelerinden daha yüksek bir aşamadaki akıl yürütmeyi tercih etme eğilimindedirler.
- İnsanlar herhangi bir aşamada sabitlenebilirler ve tüm yetişkinlerin en yüksek aşamaya veya özerk aşamalara ulaştığı varsayılmaz.
- Aşamalar tüm kültürlerle ilgili olmaları nedeniyle evrenselidir. Kohlberg (1980, s. 17) 'olgun ahlâki düşüncenin kültürel ve tarihsel olarak evrensel bir modelini tanımlayabileceğini' savunmuştur.
- Bir kişinin entelektüel aşaması (Piaget'nin aşamaları), ulaşılacak ahlâki aşamaya bir sınır koyar. Örneğin, yalnızca somut işlemler yapabilen bir çocuk ahlâki aşama 1 ve 2 ile sınırlıdır ve ahlâki açıdan özerk kişinin tamamen resmi olarak işlevsel olması gerekmektedir.

Özetle aşamaların; evrensel, hiyerarşik, bütüncül ve değişmez bir sırada ilerleyerek akıl yürütme etkinliklerini içerdiği söylenebilir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin akıl yürütme etkinliklerini yürüteceği ikilemler içeren hikâyeler kullanılmaktadır. Bu amaçla kullanılan hikâyelerde, bir ikilemin dayatıldığı gerçekçi durumlar bulunmaktadır (Koç, 2023). Öğretmen, gerçek yaşam sorunları içeren ikilemlerin yer aldığı örnek olayları öğrencilere sunarak, bu sorunları çözmelerine yardım eder (Aydın ve Gürler, 2020). Öğretmen, uygulama sırasında sınıfı gruplara böler, örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar ve her grubu bu soru etrafında tartıştırır (Akbaş, 2004). Öğretmenler tartışmayı özetleyebilir ve önerilen çözümleri tanımlayabilir; ancak hiçbir belirli öneri “doğru” olarak onaylanmaz (Brady, 2010).

Ahlâki muhakeme yaklaşımında eğitimciler, öğrencileri daha karmaşık ahlâki akıl yürütme kalıpları geliştirmeleri için ardışık aşamalar yoluyla teşvik etmeye çalışırlar (Huitt, 2004). Dersin sonucu, aşamayı artıran çatışmanın sona erdiği anlamına gelmeyebilir çünkü öğrenciler ikilem üzerinde düşünmeye devam edebilirler (Brady, 2010). Öğretmenlerin hem ikilemdeki önemli konularla ilgili, hem de genel olarak uygulanabilir olan sınıf ortamına aktaracağı sorulara şu şekilde örnek verilebilir (Brady, 2008, s. 85):

- Buna ne neden olmuş olabilir?
- Sonuçları ne olabilir?
- Bir alternatif önerebilir misiniz?
- Bu eylem yapılırsa kim zarar görebilir?

Çinemre (2014), Kohlberg'in ahlâki gelişim kuramına yönelik eleştirileri; basamak yapısının yetersizliği, ahlâki yargıda duygu boyutunun ihmal edilmesi ve ahlâki yargı ile ahlâki davranış arasındaki kopukluk olması açısından üç alt başlıkta toplamıştır. Brady (2010) de Kohlberg'in araştırmasının çoğu öğretmenin uzmanlığının ve zamanının ötesinde karmaşık öğeler içerdiğinden, öğrencilerinin aşamalarını doğru bir şekilde tanımlamakta zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Kohlberg, ahlâki ikilem tartışmalarının sınırlılıklarını görerek, değer eğitimi için daha kapsamlı bir yaklaşım olduğunu düşündüğü “adil topluluk okullarını” geliştirmiştir (Koç, 2023; Doğanay, 2015). Ancak tüm bu sınırlılıklarına karşın, ahlâki ikilem yaklaşımının; öğrencilerin aldıkları kararları sorgulama ve karmaşık zihinsel süreçlerden geçerek bunları deneyimleme olanağı sunması açısından sosyal bilgiler, sınıf ve branş öğretmenlerince değer eğitiminde kullanılması önemli görülmektedir (Kurtdele Fidan, 2019).

Özetle, değer eğitimi yaklaşımlarının her biri farklı kuramsal temellere ve uygulama anlayışlarına sahiptir (Brady, 2008). Örneğin telkin yaklaşımı, insan doğasının tepkisel bir organizma olduğu, analiz ve değer açıklama yaklaşımı insanın öncelikle etkin olduğu, ahlâki gelişim yaklaşımı ise insan doğasının etkinlik ve duyarlılık arasında gidip geldiği yönünde temel bir görüşe sahiptir (Huitt, 2004). Bu görüş farklılıklarına doğrultusunda öğretmenlerin her bir yaklaşımın uygulama sürecinde dikkat etmeleri gerektiği düşünülen hususlar Tablo 2.12’de özetlenmiştir:

Tablo 2.12. Değer eğitimi yaklaşımlarında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlar

Değer Telkini	Öğrencinin elde edeceği yararı vurgulama Öğrenciyi rencide etmeme Olumlu davranış gördüğünde överek pekiştirme Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlanma Geliştirilmesi amaçlanan değere dönük telkinde bulunma Telkin ettiği değeri öğrenciye model olarak da sunma
Değer Açıklama	Öğrencilerin değeri belirginleştirebilmesi için seri şekilde sorular yöneltme Değer seçimi sürecinde öğrencilerin etkin muhakeme yapabilmesine olanak sağlayan, davranış sorunlarından uzak disiplinli bir sınıf ortamı oluşturma Öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebileceği demokratik bir ortam sağlama Sahip olduğu kendi değerini, öğrencilerine ifade etmeme Öğrencilerine yanıt vermeleri için baskı kurmama Öğrencilerinin cevaplarını etkin bir şekilde dinleme Bir öğrencinin verdiği yanıtı (seçtiği değere) dikkat çekmek istediğinizde, bu yanıtı yönelik sınıfın düşüncesini alma Öğrencileri ahlâklaştırma çabasına girmeme Seçilen değerın neden değerli olduğunu anlamalarına yönelik soru-cevap, tartışma yaptırma

Tablo 2.12. (Devam) *Değer eğitimi yaklaşımlarında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlar*

Değer Analizi	Toplumsal konuyu seçerken, öğrencilerinin gelişim seviyelerini göz önünde bulundurma Öğrencilerinin olabildiğince duygulardan uzak, rasyonel düşüncelerini destekleme Tartışma gruplarının oluşturulması sürecinde sınıf disiplininin kopmama Öğrenciye bir değeri öğretmekten çok, o davranışın neden bir değer olduğunu gösterme Öğrencilerin verdikleri kararlarda mantıksal gerekçeler sunmaları için onları çeşitli kaynaklara yönlendirme Çözüm yollarını grupça bulan öğrencilerin bireysel karara varmalarında, ihtiyaç duydukları ek süreyi verme Süreyi verimli kullanma Öğrencilerinin ilgisinin ya da dikkatinin azalmaya başladığını gördüğünde, özet yaparak başka bir konuya/akışa geçme
Ahlâki Muhakeme	Öğrencilere sunulan ikilemin, onların bilişsel ve ruhsal gelişimlerine uygunluğunu göz önünde bulundurma Öğrencilere sunulan ikilemin, etik açıdan zengin olmasına dikkat etme İkilem senaryolarının öğrenciler tarafından daha net anlaşılabilmesi için, çeşitli görsellerden ya da canlandırma yönteminden yararlanma Öğrencilerin yansıtmaya yaparak kendisiyle, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle diyalogunu arttırarak empati ve düşünce gelişimini sağlama Öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarını görebilecekleri bir sınıf ortamı sağlama Öğrencilere doğrudan değer aşılama ve eleştirmeme Belli bir değeri ya da çözümün doğru olduğunu ifade etmeme Öğrencilerinin değer yargılarını oluşturmalarında, gerekçelerini açıkça ifade etmeleri için onları destekleme Öğrencilerini daha yüksek düzeyde ahlâki muhakeme yürütmeye teşvik etme Grup tartışmalarında öğrencilerin birbirlerine fikirlerini dayatmamaları ya da baskı oluşturmamalı hususunda, grup kurallarını önceden öğrencilerine hatırlatma Öğrencinin yanıtını almak için baskı oluşturmama

Tablo 2.12’de her bir değer eğitimi yaklaşımına yönelik öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gerektiği düşünülen hususlar, yaklaşımların kuramsal temelleri göz önünde bulundurularak araştırmacının deneyimleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu nedenle Tablo 2.12’nin kapsamının; çeşitli dersler, öğretim kademesi, okul ve çevrenin yapısı gibi farklı bağlamlarda genişletilebileceği ya da daraltılabileceği söylenebilir.

2.4. İlkokul Programlarında Değer Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Dersi

Değer eğitimi günümüzde farklı isim ve yöntemlerle Avustralya, Latin Amerika, Asya, Avrupa, ABD’de uygulanan, daha çok duyuşsal alana dönük eğitimi ifade etmektedir (Meydan, 2014). Değer eğitiminin geçmişi 1920’li yıllarda “karakter eğitimi” yayınlarına dayanmaktayken, 1970’li yılların ortalarından sonra “değer eğitimi”ne yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2019). Bazı ülkelerde değerler/karakter/ahlâk eğitimi adı altında bağımsız derslerde yer bulan değer eğitimi, bazı ülkelerde ise öğretim programlarının odağına alınarak ilk ve orta öğretim derslerinin içeriğine yansıtılmıştır (Katılmış ve Kafadar, 2022). Bu doğrultuda ülkemizde eğitim

sürecinde değer eğitiminin yeri ve süreç içerisindeki gelişmeleri de kısaca özetlemek önemli görülmektedir.

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren program değişikliğine gidilerek, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği yeni öğretim programları uygulanmaya başlamıştır. “Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler çerçevesinde geliştirilmesi ihtiyacı”, yapılan program değişikliğinin ana nedenlerinden biri olarak gösterilmiştir (MEB, 2005). Ayrıca 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda (HBDÖP) değerlerin, “Kişisel Nitelikler” başlığı altında verildiği, kazanımların kişisel niteliklere göre dağılımı yer almıştır. 2005 Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve SBDÖP’de “Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar” başlığı altında değerler, programın temel unsurlarından birisi olarak görülmüş; değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme gibi değer eğitimi yaklaşımları ve değer kavramına ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

2010 yılından itibaren ise değer eğitime yönelik çalışmalarda Türkiye’de bir ivmenin yaşandığı görülmektedir (Meydan, 2014). 2010 yılında 18. Milli Eğitim Şurası toplanmış, değer eğitime yönelik önemli kararlar alınmıştır. Bu Şura’da, değer eğitiminin okulun önemli görevlerinden biri olduğu, değerlerin yalnızca telkin yaklaşımıyla değil, ulusal ve evrensel değerlerin birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlarla verilmesi, öğretmenlere değer eğitimi bilincinin kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010b). MEB tarafından 2010 yılında değer eğitime yönelik yapılan diğer bir gelişme ise, yayınlanan “İlk Ders Genelgesi” olmuştur. Bu genelgede okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin destek ve rehberliğinde ders içi ve dışı değer eğitime yönelik etkinliklerin yürütülmeye başlanacağı duyurulmuştur (MEB, 2010c). Bu genelgede değer eğitime yönelik etkinlik örnekleri verilmiş; bu etkinliklerin öğrencilerin öğrenim seviyeleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak eğitim paydaşları arasında iş birliği ile gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010c). İlk Ders Genelgesi’nde değer eğitimi şu şekilde tanımlanmaktadır (MEB, 2010c):

Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlâki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değer eğitimi oluşturmaktadır.

2015 yılına gelindiğinde ise öğretim programında tekrar değişikliğe gidilmiştir. Bu programda değerlerin programın içerik boyutunun öğelerinden biri olduğu, değer ifadesinin tutumları da yansıttığının kabul edildiği vurgulanmıştır (MEB, 2015, s. 2). 2018 yılında yenilenen öğretim programlarında ise, eğitimin sadece akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamadığı; eğitimin nihai amacının temel değerlerini benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2018b). 2018 programlarında “Öğretim Programlarının Perspektifi” ana başlığının altında “Değerlerimiz” ise, ilk defa bir başlık olarak tüm derslerde yer almıştır. Değerler, bu programda da ayrı bir ünite ya da öge olarak görülmeyip, programın tüm öğelerinde yer bulmuş ve 10 kök değer belirlenmiştir (MEB, 2018b). “Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olarak belirlenen kök değerlerin; öğrenme öğretme sürecinde tek başlarına, ilişkili olduğu alt değerlerle ya da öteki kök değerlerle birlikte ele alınabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2018b). Dolayısıyla 2017 yılında düzenlemesi yapılarak uygulamaya konulan öğretim programlarında, değer ve değer eğitiminin programın odak noktası haline geldiği söylenebilir (Can Yurt ve Dinçer, 2022).

Öğretim programlarında değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı öne çıkan derslerden biri de, Sosyal Bilgilerdir. Yıldırım ve Çalışkan (2022), 1924-2017 yılları arasındaki SBDÖP ve bu derse karşılık gelen derslerin öğretim programlarında değer eğitiminin yer alma durumunu, Tablo 2.13’te şu şekilde özetlemiştir:

Tablo 2.13. 1924-2017 yılları arasındaki programlarda değer eğitimi (Yıldırım ve Çalışkan, 2022, s. 285-286)

Programın yılı	Okul düzeyi	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler dersine karşılık gelen dersler	Değer eğitimi
1924	İlkokul	Yok	Coğrafya, Tarih, Musahabat-1 Ahlâkiye ve Malumat-1 Vataniye	Örtük
1926	İlkokul	Yok	Yurt Bilgisi, Coğrafya, Tarih	Örtük

Tablo 2.13. (Devam) 1924-2017 yılları arasındaki programlarda değer eğitimi (Yıldırım ve Çalışkan, 2022, s. 285-286)

1930	Ortaokul	Yok	Yurt Bilgisi, Coğrafya, Tarih	Örtük
1931-1932	Ortaokul	Yok	Yurt Bilgisi, Coğrafya, Tarih	Örtük
1936	İlkokul	Yok	Yurt Bilgisi, Coğrafya, Tarih	Örtük
1938	Ortaokul	Yok	Yurt Bilgisi, Coğrafya, Tarih	Örtük
1948,1956, 1961,1970	Ortaokul	Yok	Yurt Bilgisi, Coğrafya, Tarih	Örtük
1968,1971	İlkokul	Var	Sosyal Bilgiler	Örtük
1989	İlkokul	Var	Sosyal Bilgiler	Örtük
1985	Ortaokul	Yok	Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri	Örtük
2005	İlkokul Ortaokul	Var	Sosyal Bilgiler	Açık
2017	İlkokul Ortaokul	Var	Sosyal Bilgiler	Açık

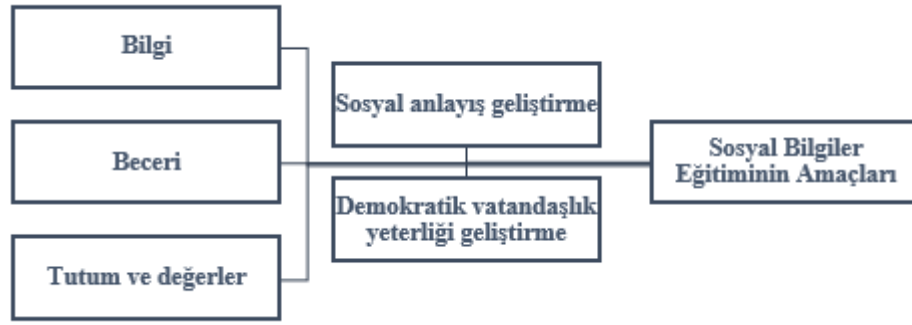
Tablo 2.13'te görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersi; 1968 programına kadar farklı derslerin kapsamında verilmeye çalışılmış ve değer eğitimine 2005 yılındaki programa kadar örtük bir şekilde yer verilmiştir. Dolayısıyla 2005 yılından itibaren değer eğitimine SBDÖP'de daha geniş yer verildiği (Tahiroğlu, 2019) ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle değer eğitiminin programda önemli bir noktaya geldiği söylenebilir (Tay ve Ünlü, s. 310). Ancak her ne kadar değer eğitimi SBDÖP'de 2005 yılına kadar örtük olarak yer alsa da; Çiydem ve Kaymakçı (2021) geçmişten günümüze (1953-2020) SBDÖP'nin eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, değer eğitiminin hem amaçlar hem de açıklamalar bölümünde belirlenmiş ortak bir eğilim olarak ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi iyi insan yetiştirmeye odaklandığından,

değer eğitimi ile yakın ilişki içerisinde ve doğası gereği toplumsal yaşamla iç içe olan bir derstir (Katılmış ve Kafadar, 2022).

Sosyal Bilgiler dersi Türkiye’de ilkökul kademesinde 4., ortaokul kademesinde ise beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde okutulmakta olup, demokratik açıdan nitelikli ve etkili bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı özelliği taşımaktadır (Sever, 2020). Sosyal Bilgiler, öğrencilere toplumsal yaşam, küresel dünya, demokratik toplum gibi bir toplumda yaşayan bireylere gerekli olabilecek güncel konular ile ilgili bilgi, beceri, değerler kazandırarak öğrencilerin daha iyi bir yaşam sürmelerine katkı sağlayan bir derstir (Deveci ve Gürdoğan Bayır, 2011). 1992 yılında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] tarafından, Sosyal Bilgiler dersine yönelik günümüz tanımlarının ana çerçevesini oluşturan tanımlama şu şekilde yapılmıştır (Savage ve Armstrong 1996’dan akt. Öztürk, 2015, s.4):

Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din bilimleri ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.

NCSS (1994, s. 24) tarafından Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı; “Birbirlerine bağımlı küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak; bilgiye dayanan ve mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmak” biçiminde belirtilmiştir. Öztürk (2015, s. 8), 1970 yılında NCSS tarafından Sosyal Bilgilerde her ülkenin koşullarına uyarlanabilecek genel bir çerçeveye sahip olduğu için evrensel amaçlar olarak kabul edilebilecek dört genel amacının olduğunu aktarmıştır. Bunlar; “(i) bilgi edinme , (ii) bilgiyi işleme, (iii) inanç ve değerleri yorumlama ve (iv) sosyal katılım”dır. Parker’a (2018, s. 4-5) göre ise, Sosyal Bilgilerin öğrencilere; insan toplumlarının bilgisi (sosyal anlayış) ve demokratik vatandaşlar olarak düşünme ve hareket etme becerileri kazandırma olmak üzere iki genel amacı bulunmaktadır. Bu genel amaçlara ise, üç alt amaç yoluyla ulaşılmaktadır. Bu durum, araştırmacı tarafından Şekil 2.10’da şu şekilde görselleştirilerek açıklanmaya çalışılmıştır:



Şekil 2.10. Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçları

Şekil 2.10’da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersi; “bilgi, beceri, tutum ve değerler” yoluyla öğrencilerde sosyal bir anlayışın oluşmasına ve demokratik vatandaşlık becerileri kazanmalarına hizmet etmektedir. Parker (2018), özel hedefler (veya standartların), yine bu üç alt hedefin altında listelendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının; öğrencilerin yalnızca kendisinin değil, başkalarının ihtiyaçlarına, sorunlarına ve duygularına karşı da duyarlılık kazanarak bu doğrultuda bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırmak olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersinin doğası gereği toplumsal yaşamla iç içe olması, iyi insan yetiştirmek amacıyla verilmesi, programının odağında değerlerin ve değer eğitiminin olması gibi unsurlar, değer eğitimi bu dersin tamamlayıcı bir parçası konumuna getirmektedir (Katılmış ve Kafadar, 2022). Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandıracağımız çevreye uyum sağlamada gerekli unsurlardan biri olarak görülen değerler, etkili vatandaşın kişisel niteliklerini oluşturmaktadır (Ulusoy ve Tay, 2021, s. 60). Sosyal Bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme amacı taşıması, demokratik bilinç oluşturma adına değer eğitime yoğunlaşmasını sağlamış ve böylece değer eğitimi SBDÖP’deki yerini almıştır (Aktepe ve Gündüz, 2021b, s. 215).

Sosyal Bilgiler, demokrasiyi ayakta tutan ve geliştiren bir ilkökul dersi olarak (Kim ve Kusahara, 2021), Türkiye’deki dördüncü sınıflarda haftada üç ders saatiyle yerini almaktadır. Dördüncü sınıf SBDÖP’de (MEB, 2018) yedi öğrenme alanı bulunmakta, her bir öğrenme alanındaki kazanımlar işlenirken çeşitli değerlerin ilişkilendirilerek kazandırılması amaçlanmaktadır. Dördüncü sınıf SBDÖP öğrenme alanları, kazanım sayıları ve kazandırılması amaçlanan ilişkili değerler Tablo 2.14’te gösterilmektedir:

Tablo 2.14. 4.sınıf SBDÖP’de öğrenme alanları, kazanım sayıları ve ilişkili değerler

Öğrenme Alanları	Kazanım Sayıları	İlişkili Değerler
Birey ve Toplum	5	Saygı, Sorumluluk
Kültür ve Miras	4	Aile birliğine önem verme, duyarlılık, vatanseverlik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	Duyarlılık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	Bilimsellik, duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	Sorumluluk, tasarruf
Etkin Vatandaşlık	4	Sorumluluk, bağımsızlık
Küresel Bağlantılar	4	Duyarlılık, saygı

Tablo 2.14’te görüldüğü gibi dördüncü sınıf SBDÖP’de kazanımlarla çeşitli değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde iyi, üretken, etkin, sorumlu, birbirine saygılı ve vatansever bireyler yetiştirmenin yolunun iyi bir Sosyal Bilgiler eğitiminden geçtiği (Safran, 2015) göz önünde bulundurularak; bazı tutum ve değerleri geliştirmek adına bu derste odaklanılabilecek konular şöyle sıralanabilir (Öztürk, 2015, s. 10):

- Başka insanlara, grup ve kültürlere, etnik, ırkî ve diğer farklılıklara karşı olumlu tutum sahibi olma/geliştirme.
- Adalet, eşitlik, otorite, katılım, gerçeklik, vatanseverlik, gibi birleştirici değerlere, özgürlük, farklılık, mahremiyet, mülkiyet ve insan hakları gibi bireysel ve kamusal değerlere bağlı olma.
- Anayasal güvenceleri, demokratik değerler ve davranışları, farklı grupların kültürümüze olan katkılarını, toplumumuz ve diğer toplumlarda bulunan sosyal, ekonomik ve siyasal kurumların görevlerini takdir etme.
- Uzlaşmazlıkları analiz ederken ve adalet, eşitlik ve demokratik değerlerde yargıya varırken değer verme sürecini kullanma.
- İnsan ilişkilerinde sorumluluk, iş birliği, başkaları için endişelenme, açık fikirlilik ve yaratıcılığın önemini bilme.

“Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir (Kabapınar, 2019, s. 3)”. Çünkü ilköğretim dönemindeki çocukların tarih, coğrafya, psikoloji vb. sosyal bilim disiplinlerine ait bilgileri birbirinden ayrı dersler biçiminde kazanmaları oldukça zordur (Safran, 2015). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde yer alan soyut içeriklerin “öğrenciye görelilik ilkesi” kapsamında somutlaştırmaya dayalı bir aktarımla yapılması (Sever, 2020), bu süreçte önemle göz önünde bulundurulması gereken hususlardan biri olarak görülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

DAM ve değer eğitime yönelik iki ayrı başlık halinde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu bölümde, yurt içi ve yurt dışında DAM ve değer eğitime yönelik araştırmalara iki ayrı başlık halinde yer verilmiştir.

2.5.1. DAM ile ilgili yapılmış araştırmalar

DAM'a ilişkin yurt içi ve yurt dışı alanyazındaki araştırmalara -çoğunlukla sınıf öğretmeni/adaylarına yönelik yapılan çalışmalardan seçilen- aşağıda iki başlık halinde yer verilmiştir. İlgili araştırmaların sunumunda, güncel tarihten geçmişe doğru bir sıralama izlenmiştir.

2.5.1.1. DAM ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Ayra (2021) çalışmasında Hayat Bilgisi dersi, Evimizde Hayat ünitesinde ders imecesi yaklaşımının sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yaklaşımının benimsendiği araştırma sonuçlarına göre; ders imecesi uygulamasının sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenlerin, özellikle öğretimsel stratejiler ve öğrenci anlayışları bağlamında daha çok gelişim sağladıkları belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç da, ders imecesi uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığı bulgusu olmuştur. Sosyo-ekonomik ve akademik başarı düzeyi düşük olan okullarda ders imecesi uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarının artmasında daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Gülhan (2021), araştırmasında Türkiye’de yapılmış olan ders araştırması modeline yönelik çalışmaları sistematik olarak incelemiştir. Araştırma kapsamında 68 çalışma incelenmiş, inceleme sonucunda DAM’a yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunlukla nitel, hizmet içi eğitim olarak öğretmenlere yönelik olduğu, 1-10 kişilik çalışma grubuna sahip ve matematik alanı ağırlıklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaların içeriklerinin çoğunlukla öğretmenlerin alana yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesine dönük olduğu; modelin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede, iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirmede ve dersi planlama konusunda olumlu etkilere sahip olduğu bulgusuna varılmıştır. Araştırmacı hem farklı

bakış açıları katması hem de ders araştırmasının matematiğe özgü bir model olarak düşünülmesini engellemesi adına; Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler gibi alanlarda da DAM uygulamalarının yapılması önerisinde bulunmuştur.

Şengür (2021)'in ders imecesi modelinin Fen Bilimleri dersi bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) yansımalarını incelediği araştırmada; alan bilgisi kapsamında, ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfların Fen Bilimleri dersine yönelik yıllık planda beş haftalık çalışmaya denk gelen konular ele alınmıştır. Durum çalışması deseninin benimsendiği araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının TPAB'ın tüm alt bileşenlerinde pozitif yönde ilerleme kaydettiklerini belirlenmiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması I” dersinin tüm ülkede ders imecesi ile yürütülmesi konusunun gündeme gelebileceği önerisinde bulunmuştur.

Türk (2020), sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerinin matematiksel düşünme, kavram yanılgısı ve kavramsal öğrenme ile ilgili farkındalık becerilerinin DAM ile nasıl geliştiği ve bu sürecin mesleki gelişimlerinde nasıl bir değişime sebep olduğunu incelemiştir. Eylem araştırmasının benimsendiği bu çalışmada gözlem, video kayıtları, yansıma raporları ve alan notları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının farkındalık becerileri düzeylerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir.

Aykan (2019), 2017-2018 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmeni adayları açısından DAM'ın mesleki gelişim kapsamında incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, tekli durum deseni benimsenmiş ve sekiz öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğretmen adaylarının günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda DAM'ın öğretmen adaylarının dersi planlama, öğretim yöntem teknik ve dersi değerlendirme temelindeki bilgi ve becerilerini geliştirdiği; model kapsamındaki iş birliğinin ise mesleki ve kişilik anlamında olumlu ölçüde katkılar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adayları, DAM'ın daha iyi uygulanabilmesi için farklı deneyime sahip öğretmenlerin ya da öğretmen adayları ve öğretmenlerin bir araya gelerek çalışmalar yapılabilirliklerini belirtmişlerdir. Yine bu sürece uzmanların da dâhil olması gerektiğini belirten öğretmen adayları, zaman ve mekân ile ilgili yaşadıkları sıkıntıların da aşıldığında modelin veriminin artabileceğini vurgulamışlardır.

Özdemir (2019) araştırmasında, okuduğunu anlama becerileriyle ilgili sorunlar yaşayan öğrencilerin öğrenimine ve sınıf öğretmenlerinin bu konudaki mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla DAM'ı kullanmış ve etkisini incelemiştir. Araştırma, nitel desende temellendirilmiş durum çalışması yöntemi ile gerçekleşmiştir. Katılımcılar iki ilkokul öğretmenidir. Veriler, gözlemlerden, alınan saha notlarından, dersin öğretime ilişkin öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerinden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, DAM'ın öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin öğrenmesine önemli katkılar sağladığı bulunmuştur. Araştırmada, uygulamalı araştırma dersi kapsamında gerçekleştirilen öğrenci merkezli etkinlikler (anlatım, resimleme ve drama) sayesinde, özellikle okuduğunu anlama ve kendini ifade etmede güçlük çeken öğrencilerin daha iyi cevaplar vermeye ve okuduklarını daha iyi biçimde ifade etmeye başladıkları görülmüştür. Öğretmenler ise farklı yöntemleri işe koşma konusunda karşılaştıkları problemlerin çözümünde, birbirleriyle iş birliği yapmalarında, bir probleme ilişkin fikir alışverişinde bulunmalarında ve mesleklerine ilişkin farklı yöntem teknik ve uygulamaları tanıma hususunda DAM'ın mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Kandemir (2018) araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelim düzeyleri ve bu becerilerini geliştirmeye yönelik 'Ders İmecesinin' etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, veri toplama araçları olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretim becerileri ölçeği, araştırmacı günlüğü, öğretmen gözlem formu, öğretmenlerin yansıtıcı raporları, toplantı kayıtları ve görüşme formları kullanılmıştır. Eylem araştırmasını içeren karma araştırma modeline göre desenlenen bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerinin iyi olduğu; ancak bu becerileri sınıflarında uygulayamadıkları belirlenmiştir. Ders imecesi ile öğrenme ortamının eğlenceli hale geldiği, öğretmenlerin mesleki ve sosyal iletişimlerinin arttığı, kendi değerlendirmelerini yaptıkları, fikir alışverişinde bulunarak yaratıcı yönlerinin ortaya çıktığı, derslerin farklı öğretim yöntemleri ile daha verimli hale geldiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Gözel (2016), ders imecesi çalışmalarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, araştırmasında nitel ve nicel yöntemleri kullanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu, ders imecesi çalışmalarına katılan üçü deney grubu, üçü kontrol grubu olan dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise "durum

çalışması” benimsenmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerle altı hafta problem çözmeye dayalı matematik dersleri kapsamında ders imecesi çalışmaları gerçekleştirilirken; kontrol grubu öğretmenlerine hiçbir müdahalede bulunmadan problem çözmeye dayalı matematik dersleri gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, ders imecesi çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Akbaba Dağ (2014) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir mikroöğretim ders imecesi (MDİ) uygulaması tasarlamıştır. Eylem araştırması biçiminde yürütülen bu çalışmada, MDİ sürecince sınıf içindeki uygulamalardan ve süreçten elde edilen veriler, MDİ ve kesir öğretim bilgisi bağlamında raporlaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; MDİ uygulamasının, birbiriyle iletişim kurabilen öğretmen adayları ile doğru zamanda, iyi planlanmış bir süreç içerisinde gerçekleşmesi durumunda, alan ve öğretim bilgilerini geliştirme konusunda öğretmen yetiştirmede bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Erbilgin (2013), araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması modeline yönelik görüşlerini incelemiştir. Veriler, on iki likert tipi ve iki açık uçlu sorudan oluşan “ders araştırmasını değerlendirme formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğindeki gelişimleri adına DAM’ı yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Baki (2012), ders imecesi uygulamalarının öğretmen adaylarında matematiği öğretme bilgilerine katkısını incelemiştir. Altısı deney, altısı kontrol grubu olmak üzere on iki sınıf öğretmeni adayı ile yürütülen çalışmada, matematiği öğretme bilgisinin alt bileşenlerine (öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve sunumu) odaklanılmıştır. Araştırmanın verilerini; alan notları, mülakatlar, gözlemler ve adayların hazırladıkları ders planları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; ders imecesinin öğretmen adaylarının öğrencileri zihinsel olarak etkin tutma, ön bilgilerini göz önünde bulundurma, dersi planlama, etkinliklerin sayısını tespit etme, sıralama ve öğretimsel açıklamaları yapma zamanı konularında katkılar yaptığı belirlenmiştir.

Yurt içinde ilkökul kademesinde DAM’ı ele alan araştırmalar incelendiğinde, DAM ile Sosyal Bilgiler dersini ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmaların çoğunun, sınıf öğretmeni adaylarına ve Matematik dersine yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmalarda ağırlıklı olarak, DAM’ın sınıf öğretmenlerinin/adaylarının mesleki gelişimine etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

2.5.1.2. DAM ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Yusella vd. (2023) araştırmalarında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir girişim olarak DAM'ın etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş 2023 yılı şubat-Mart ayları içerisinde yürüttükleri çalışma sonucunda; DAM'ın öğrencilerde yazma becerileri, yazı yazma kapasiteleri, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ve basit kalıptaki cümleleri oluşturmalarına farklı ölçülerde katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin standart kelime dağarcığı kullanımlarında düşüş görülmüştür. Araştırma sonucunda bu modelin işleyiş süreci ile öğrencilerin yazma becerilerine ait öğrenme potansiyellerinin olumlu etkilendiği kanısına varılmıştır.

Kim ve Kusahara (2021), Sosyal Bilgilerdeki ders araştırması uygulamalarının demokratik özelliklerinin ne olduğunu ve bu kültürün yeniden nasıl üretildiğini incelemişlerdir. Bu amaçla 2015- 2018 yılları arasında araştırmacıardan birinin gözlemci, diğerinin ise uzman (“knowledgeable other”) kişi olduğu yirmi sosyal bilgiler araştırma dersi arasından iki vaka seçilmiştir. Sosyal Bilgilerde ders araştırmasının çeşitliliğini ve daha da önemlisi kültürünün nasıl yeniden üretildiğini ve uygulandığını gösteren bu vakalar, “teori ve uygulama” olmak üzere iki açıdan çoklu durum araştırmasıyla incelenmiştir. Vakalardan biri, gönüllü sosyal bilgiler öğretmenleriyle araştırma derslerinin gerçekleştiği bir ortaokulu; diğerisi ise sosyal bilgiler derslerinde DAM programı oluşturmuş ve ilkokulu ele almıştır. Ortaokulda gönüllü yaklaşık otuz öğretmene Sosyal Bilgilerde araştırma derslerinin niçin ve nasıl oluşturulacağı tanıtılmıştır. İlkokul kademesindeki okulda çalışan yaklaşık yirmi öğretmene ise ders araştırması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen iki vaka, üç açıdan karşılaştırılmıştır; (a) DAM'ın yapısı, (b) öğretmenlerin katılımı ve (c) konuk (uzman) öğretmenin rolü. Araştırmacılar ilk açının, sosyal bilgilerde DAM'ı anlamada; diğer iki açısının ise sosyal bilgilerde DAM'ı demokratik profesyonel gelişimle ilişkilendirmede önemli gördüklerini vurgulamışlardır. Araştırmanın sonuçları;

- (a) *Yapı*: İki vakadaki araştırma derslerinin yapıları; katılımcılar ve misafir öğretmenin bir araştırma dersini gözlemlemesi, ders hakkında tartışmaları ve konuk (uzman) öğretmen bir çalıştay yürütmesi biçiminde ilerleyerek benzerlik gösterdi. Dersi gözlemledikten sonra, katılımcılar uzman kişinin eğitimsel görüşlerine dayalı olarak araştırma dersi üzerinde derinlemesine düşündüler. Daha sonra ders hakkında konuştular ve onu daha iyi hale

getirmenin yollarını bulmaya çalıştılar. Ders araştırmasının sonunda konuk öğretmen, öğretmenlerin kendi ders planlarını tasarlarken başvurabilecekleri bazı bakış açıları önerdi. İki okul arasındaki yapı farklılığı ise, yapılan çalıştayın amacının okullar arasında farklılık göstermesi olmuştur.

- (b) *Öğretmenlerin katılımı*: Vakası incelenen birinci okuldaki öğretmenler; DAM'ı tanımadığından modelin niçin ve nasıl yürütüldüğünün katılımcılarca anlaşılması için daha çok soru-cevap biçiminde gerçekleşmiştir. Katılımcıların çoğu birbirleriyle ilk kez karşılaştıkları ve dersleri hakkında konuşmaya alışık olmadıkları için, tartışmada çok etkin olamamışlardır. Hatta birbirleriyle iletişim kurmaları istendiğinde birkaç saniye sessizlik olmuştur. İkinci vakada ise öğretmenler, diğer okulun aksine oturum bittikten sonra bile tartışmalara etkin olarak katılmışlardır. Bu ilkokulda yıl boyunca ders araştırması uygulamaları mesleki gelişim modeli olarak uygulandığından öğretmenler bu tartışmaları nasıl yürüteceklerini biliyorlardı. Ayrıca bu öğretmenler, sosyal bilgiler dersindeki ders araştırması uygulamalarını; öğretim etkinliklerini geliştirmek ve eğitimsel görüşlerini yansıtmak için bir öğrenme fırsatı olarak gördüler. Ayrıca tartışma içeriklerinin ilk vakaya göre öğretmenlerin sınıflarındaki dersi, öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik odaklandıkları belirlenmiştir.

- (c) *Konuk (Uzman) Öğretmenin Rolü*: Her iki durumda da, konuk öğretmen (Kusahara) sosyal bilgiler dersinde ders araştırması uygulamalarına yeni bakış açıları getirmede rol oynamıştır. Konuk öğretmen ilk vakada “öğretim görevlisi”, ikinci vakada ise “danışan” rolünü göstermiştir.

Araştırmada ilk vakanın ikinci vaka incelemesine göre daha az demokratik tutum içerdiği de belirlenmiştir. Çünkü ilk sosyal bilgiler dersindeki ders araştırması uygulamalarında konuk öğretmen liderliği üstlenmiş ve katılımcılar araştırma dersini tartışmak yerine araştırma dersi hakkında sorular sormuşlardır. Araştırmacılar bu duruma rağmen ilk vakada öğretmenlerin modeli tanıma sürecinde kazandıklarının hafife alınamayacağı vurgulamışlardır.

Allan vd. (2020), öğretmenlerin pedagojik bilgilerini geliştirmek ve öğrencilerin katılımını destekleyen öğretim uygulamalarını şekillendirmek için güçlü bir araç olarak DAM'ın kullanımını araştırmışlardır. Araştırmacılar, İngiltere'deki 181 ilkokulda 2015-2017 yılları arasında pilot uygulaması yapılan DAM'ın, gözlemcilerin sayısı gibi birçok

yönden geleneksel Japon modelinden farklı, İngiliz bağlamına uyarlanmış bir model olarak uygulandığını belirtmişlerdir. DAM'ın uygulandığı farklı okullardan seçilmiş yirmi altı öğretmenin katılımcı olduğu bu araştırmada öğretmenlerle 30-40 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin DAM'a yönelik algıları, pedagojik bilgileri ve öğretim uygulamalarını nasıl şekillendirdiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın temel verisi yarı yapılandırılmış görüşmeler olmakla birlikte, destekleyici veri olarak DAM uygulama sürecinde araştırma dersleri ve ders sonrası yansımalarına ilişkin bazı gözlemler de gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; DAM'ı kullanan öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerinin geliştiği, öğretme ve öğrenme becerilerini arttırdıkları, pedagojik bilgilerini geliştirdikleri, özellikle sınıf içinde öğrencilerinin derse katılımını arttırdıklarını düşündükleri görülmüştür.

Vermunt vd. (2019), araştırmalarında DAM'ın öğretmenlerin öğrenme niteliği üzerindeki etkisine ilişkin okul yılı boyunca 214 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmada, farklı deneyim yılına sahip, DAM deneyimi olan-olmayan okullar arasındaki matematik öğretmenlerinin öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirdikleri envanter; "Öğretmen Öğrenmesi ve DAM Algıları" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. SPSS paket programı ile verilerin çözümlendiği araştırmanın bulguları, DAM'ın; öğretmenlerin anlam ve uygulama odaklı öğrenmeleri üzerinde pozitif, öğrenme problemleri üzerinde ise negatif etkileri olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle DAM'ı uygulayan öğretmenlerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler görülmüştür. Ayrıca daha az deneyimli öğretmenler, DAM sürecinde anlam odaklı öğrenmede en yüksek kazanımı göstermiştir. Yazarlar, DAM'ın öğretmenlerin öğrenimine ilişkin mesleki gelişimlerini etkilediğini ve katkıda bulunduğunu tespit ettiklerini belirtmişlerdir.

Willems ve Bossche (2019), araştırmalarında DAM'ın öğretmenlerin profesyonel öğrenmeleri üzerindeki etkilerine yönelik kanıtlar toplamışlardır. 2010-2018 yılları arasında yayınlanan makaleler kontrol listesine göre sistematik bir biçimde incelenmiş, kartopu örnekleme yoluyla yüksek etkililik gösteren beş araştırma seçilerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda, DAM'ın; güçlü bir mesleki gelişim yaklaşımı olduğu, öğretmenlerin bilgi, beceri, davranış ve inançları üzerinde önemli bir değişim ve gelişmeye neden olduğu rapor edilmiştir.

Godfrey vd. (2019) araştırmalarında, ilk ve ortaokullardaki ders araştırması programının gelişimsel değerlendirmesine yönelik bir metodoloji sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmada ortaya konan bu değerlendirme modelinin yaklaşımını,  prensip oluştırmaktadır: (i) kullanıcı odaklı değerlendirme, (ii) etki ölçümü ve veri toplama için çok seviyeli mantıksal bir model, (iii) kanıtlamaktan çok iyileştirmeye dayalı bir değerlendirme modeli. Bu değerlendirme araçları, DAM'ı destekleyen bir programda kullanılması için Londra'daki 33 okula ve 133 öğretmene uygulanmıştır. Değerlendirme metodolojisi; okul liderliği, ğretmen ve ğrenci seviyelerine yönelik sonuçları içermektedir. Londra'da DAM'a yönelik projelere katılan okullar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler (anket) sonucunda; öğretmenlerin etkili oldukları bu mesleki gelişim etkinliklerinden keyif aldıkları, bu sürece katılmaktan hoşnut oldukları, okul yöneticilerinin ise süreci etkin bir şekilde organize etmede zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada bazı ğretmen grupları, bir öğrenme günlüğünün kullanılması gerçekten yararlı bir ek özellik olduğunu; tartışmalar aracılığıyla resimlerin, eserlerin ve yansımaların paylaşılmasının ise profesyonel öğrenmelerine büyük katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, DAM'a yönelik geliştirdikleri değerlendirme modelinin alanyazına umut verici bir katkı sağladığını da vurgulamışlardır.

Aker (2018), sınıf ğretmeni adaylarının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik düşüncelerinde DAM'ın etkisini araştırmıştır. Araştırmasında, DAM'ın planlama, ğretim ve yansıtma süreçleri boyunca ğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik anlayış geliştirmelerine odaklanmış ve bu doğrultuda vaka incelemesi yapmıştır. Öğretmen adayları bu süreçte öğrenciler için ortaklaşa hedefler geliştirmiş, dersi planlamış, bir ğretmen dersi anlatırken diğerleri gözlemlemiş ve son olarak bu süreci grup olarak yansıtarak derslerini öğrencilerin öğrenmesi hakkındaki düşüncelerine göre tekrar düzenlemişlerdir. Veri toplama araçları olarak; DAM ncesi ve sonrası görüşmeler, katılımcı alan notları, araştırma ders planları, bilgilendirme görüşmeleri, aday öğretmenler tarafından oluştırulan alan notları kullanılmıştır. Her veri kaynağı ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından ğretmen adaylarının DAM kapsamında öğrencilerin öğrenmesine yönelik ne düşündüklerine ilişkin vaka genelinde karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; ğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmesine yönelik düşüncelerini geliştirdikleri, daha iyi gözlem yapıp kanıtlar aradıkları, birtakım olarak çalışma fırsatı buldukları ve DAM'ı olumlu bir deneyim olarak gördükleri belirlenmiştir.

Dwina ve Sriningsih (2017), ilkokullarda DAM temelli yürüttükleri çalışmalarında, renk çipleri kullanarak matematik öğretiminin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada, somut işlemler dönemindeki beşinci sınıf öğrencilerinin renk çiplerini kullanarak tamsayılar üzerinde toplama ve çıkarma işlemlerini daha iyi anlayabilecekleri düşünülmüştür. Araştırmanın ilk adımında, matematik öğretimindeki yaşanan problemlere ilişkin bilgi almak adına, üç öğretmene anket dağıtılmıştır. Bu aşamada, öğretmenlerin hala tamsayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinin gerçek sürecini göstermede zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Araştırmanın ikinci adımında renk çiplerini hazırlanmış ve kullanımıyla ilgili bir prototip bir kitapçık oluşturulmuştur. Bu aşamada kitapçık, öğretmen ve uzman aracılığıyla düzenlenmiştir. İlk prototipin değerlendirmesi uzman tarafından, ikinci prototip kitapçığın değerlendirilmesi ise birincinin revizyonundan sonra küçük bir gruba (6 ilkokul öğrencisine) uygulanarak değerlendirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından kitapçık yararlı bulunana kadar bu süreç mikro döngü biçiminde devam etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu prototip kitapçığa ilgi gösterdikleri ve mutlu göründükleri, öğretmenlerin ise kullanışlı ve yararlı buldukları görülmüştür. Araştırmacı DAM'ın Matematik öğretiminde kullanılabilecek bir strateji olduğunu belirtmiştir.

Henning vd. (2017), çalışmalarında bireysel olarak öğretmenlerin uygulamalarında nasıl önemli değişiklikler geçirdiklerini araştırmışlardır. Bu amaçla ABD'deki on yedi ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle öğretmenlik kariyerlerinde yaşadıkların önemli değişikliklere dönük görüşme gerçekleştirmişler ve öğretmenlerin uygulamaları arasındaki önemli farklılıkları incelemişlerdir. Bu doğrultuda değişimin kaynağı, etkisi ve sürecine bakılmıştır. Araştırma sonuçları; hem kaynak hem de değişimin etkisine göre dört tür değişikliğin gözlemlendiğini göstermiştir: Okul Girişimlerine Yanıt, Mesleki Gelişim Girişimleri, Öğrenci Merkezli Değişiklikler ve Kendi Tasarladığımız Değişiklikler. Değişimin kaynağı, kendisinin- başkalarının başlattığı olmak üzere iki kategoride; değişimin etkisi ise yeni bir uygulama, yeni bir yol ya da inançlardaki değişim üzerinden öğretmenler tarafından tanımlanmıştır.

Howell ve Saye (2016), ders araştırmasının dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmenleri arasında ortak bir mesleki öğretim bilgisi kültürünün ortaya çıkmasına katkıda bulunup bulunamayacağını incelemiştir. Çalışmada, altı katılımcı öğretmenin mesleki öğretim bilgisini geliştirmeyi amaçlayan üç yıllık bir DAM projesinden elde edilen bulgular rapor edilmiştir. Her bir öğretmenden elde edilen nitel verilerin analizinde

tipolojik ve içerik analizinin yanı sıra tümevarımsal yaklaşımda benimsenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; özellikle öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma fırsatını benimsedikleri, ortak bir mesleki öğretim bilgisi kültürünü geliştirmek için DAM'ın kullanılabileceğini gösteren kanıtlara ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin uygulamadaki sorunları teşhis etmek ve çözmek için teoriyi kullanma becerilerinin asgari düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Groves vd. (2016), Avustralya' daki üç ilkokulda, yapılandırılmış problem çözme yaklaşımının Matematik derslerinde uygulanması ve DAM modelinin öğretmen gelişimdeki etkililiğini araştırmışlardır. Küçük ölçekli bir araştırma projesi olan bu araştırmaları sonucunda öğretmenler; çok sayıda gözlemcinin varlığı, araştırma dersi sırası ve sonrasında tartışmalar, ayrıntılı bir şekilde dersi planlama fırsatı bulmaları ve dış uzmanlar tarafından sağlanan öngörülerin bu projenin başarıya ulaşmasındaki kritik faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamanın sınırlılıklarının ise; öğretim kültürünün tüm sınıf yerine, küçük grupları vurgulaması ve müfredata uygun problem çözme görevlerini bulmada zorluklar yaşamaları olduğunu belirtmişlerdir.

Xu ve Pedder (2015), DAM'a yönelik belirledikleri ölçütlere göre otuz dördü Kuzey Amerika'dan, yirmi üçü Asya'dan, sekizi Avrupa'dan ve ikisi Güney Afrika'dan olmak üzere toplam altmış yedi araştırmayı incelemişlerdir. İncelenen araştırmaların çoğunun (67'den 49'u), yerel bağlamda DAM'ın yararlarını ve kullanışlılığını belirlemeyi amaçladıkları tespit edilmiştir. İncelenen araştırmaların yine çoğunda DAM'ın; öğretmenlerin iş birliği ve profesyonel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı, mesleki bilgi, uygulama becerileri ve profesyonelliklerini geliştirdiği, öğrenci öğrenimine daha çok odaklanmalarını sağladığı ve sınıftaki öğrenme ve öğretimin kalitesini arttırdığı belirlenmiştir.

Nesusin vd., (2014), DAM aracılığıyla altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yenilikçi yaklaşım temelli araştırma dersi planları geliştirdikleri deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada ders planları oluşturmak, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek ve yenilikçi yaklaşıma dönük görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini; on bir ders planı, bir gözlem formu, düşünme becerilerine vurgu yapan bir başarı testi ve öğrenci anketi oluşturmuştur. Tek denekli yürütülen araştırma sonucunda; ders planları oluşturulmuş, öğrencilerin %80'inden fazlası başarı testindeki ölçütleri ortalama %81,95 puanla geçmiş ve öğrencilerin memnuniyet puanları en üst düzeyde

çıkıştır. Öğretmenler, DAM'ın pedagoji bilgilerini geliştirdiğini ve öğretmenlik mesleğine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Chichibu ve Kihara (2013), araştırmalarında DAM sürecini açıklığa kavuşturmayı ve Japon okullarındaki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Veriler; 1000 ilkokul, 1000 ortaokul ve 500 lise okulundaki öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Anketin öğelerini; DAM'ın yöntemleri ve profesyonel mesleki gelişimin göstergeleri oluşturmaktadır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; Japonya'daki ilkokul, ortaokul ve liselerin neredeyse tamamının yılda bir ya da birden fazla kez DAM'ı uyguladığı belirlenmiştir. İlk ve ortaokulların %80'den fazlasının DAM için okul çapında bir komite ve araştırma teması kurduğu, bu komiteyi DAM'ın bir parçası olarak gördükleri ve eylem araştırması biçiminde raporlar tuttıkları belirlenmiştir. Lise düzeyinde ise yalnızca birkaç okulun bunları yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilk ve ortaokullarda DAM'ın etkileri farklı olmasına rağmen; yöntemleri ile profesyonel mesleki gelişimin göstergeleri arasında ilişki bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin, genellikle ortaokullarda olduğundan çok daha ayrıntılı ve titiz bir biçimde DAM'ı uyguladıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar, DAM'ın profesyonel mesleki gelişimi kolaylaştıran bir uygulama olduğu ifade etmişlerdir.

Adams (2013), ilkokulun üst kademesindeki öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini desteklemek için öğretmenlerin (4., 5., ve 6. sınıfı okutan öğretmenler) öğrenme ortamlarını oluşturmaları ve teşvik edilmeleri konusunda DAM'ı bir araç olarak kullanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim uygulamalarının incelenmesine odaklanmıştır. Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle; nicel verileri ise öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini teşvik eden uygulamalara ne sıklıkla katıldıklarına ilişkin öğretmen kontrol listesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ders araştırması öncesi veya sonrasındaki kontrol ve ders araştırması (deney) grubu arasında anlamlı bir nicel farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı ve eleştirel düşünme eğitiminin öncelikle dört faktörden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bunlar; araştırmalarla kanıtlanmış yaratıcı ve eleştirel düşünceyi geliştiren stratejilerin kullanılması, ders araştırması yaklaşımı gibi diyalog ve yansıtma süreçleri içeren mesleki gelişim etkinliklerinde öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili kendi tanımları ve deneyimlerini sunmaları, iş birliğine değer veren, destekleyen ve teşvik eden bir okul atmosferi ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır.

Araştırmacı, öğretmenlerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini geliştirmede DAM'ın mesleki bir gelişim aracı olarak kullanılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Chen ve Yang (2013), Çinli öğretmenlerin ülkelerinde gerçekleştirilen müfredat reformunun anlaşılması ve uygulanmasında, DAM aracılığıyla nasıl yeniden yapılandırdıklarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, Çin'in Pekin kentindeki bir ilkokulda iki aydan fazla bir süre boyunca vaka üzerinde boylamsal bir araştırma yaparak, okuldaki on beş Çince öğretmeni tarafından yürütülen ders çalışma döngüsünün tüm adımlarını takip etmiştir. Veri toplama araçları olarak gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; profesyonel reform söylemi ile öğretmenlerin yerel söylemi arasındaki belirgin farklılıklar nedeniyle, reformun anlamlarının öğretmenlere yabancı görünme eğiliminde olduğunu bulunmuştur. DAM'ın, müfredat reformunun anlaşılması ve uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada, ders araştırmasına katılan öğretmenler kendi anadili söylemlerinin ortaya koyduğu üzere, öğretimde kendi inanç sistemlerinin önemine işaret etmişlerdir. Araştırmacılar, ulusal müfredat reformunun ancak dış reform söylemi ile öğretmenlerin yerel söylemi arasında yeterli bir bağlantı bularak okulda gerçekten var olabileceğini vurgulamışlardır.

Cheng (2011) araştırmasında, hizmet içi öğretmen eğitiminde DAM'ın, Hong Kong'daki öğretmen adaylarının öğretimsel becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. DAM'ın öğretmenin mesleki yeterliklerini geliştirmek için uygulanan iş birlikli bir eylem araştırması olduğunu öne süren araştırmacı, yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Hong Kong'daki bir öğretmen eğitimi enstitüsünde DAM'a yönelik iki yıl boyunca eğitim alan 341 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Veri toplama aracı olan anketin geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik testi yapılmıştır. Sonuçlar, eylem araştırması derslerinin ve iş birlikli uygulamaların; öğretmenlerin öğretim becerilerinin ve öğretim yeterliklerini yordadığını, katılımcıların öğrenme süreci ve çıktılarına ilişkin olumlu algıya sahip olduklarını göstermiştir.

Paulsen (2010), sekiz ilkokulda, yirmi matematik öğretmeni ile Afrika Ulusal Eğitim Departmanı ile iş birlikli gerçekleştirilen DAM sürecindeki engelleri incelemiştir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilecek uygulama ve toplantılar, sekiz ilkokulda dönüşümlü olarak yapılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına belirlemeye dönük anket yapılmıştır. Anket sonucunda öğretmenlerin Matematik dersinin

temel kavramlarından yoksun oldukları ve alan bilgilerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. DAM uygulamasında karşılaşılan en büyük engelin öğretmenlerin alan (içerik) bilgisindeki eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin hala ders kitabına bağlı olarak geleneksel öğretim yöntemlerini işe koştuklarını görmüştür. Araştırmacı bu durumu, “sonuç odaklı eğitimin mirası” olarak yorumlamıştır. Araştırmadaki diğer engeller olarak ise “kaynakların etkili kullanılmaması (ikinci), zaman yönetimi, pedagojik alan bilgisi (matematik dersine ilişkin), sınıf seviyesini gözetererek dersi işleme, öğretmenler arasında zayıf iş birliği, matematiksel düşünmeyi destekleyecek görevlerin yanlış seçilmesi” olarak belirlenmiştir.

Chassels ve Melville (2009), çalışmalarında; öğretmen adaylarının iş birlikli, yansıtıcı ve tekrarlayıcı döngülere sahip olarak tanımlanan mesleki gelişim modellerinden DAM’a katılımlarının, yararlarını ve zorluklarını araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında Ontario eğitim fakültesinde öğrenim gören altmış öğretmen adayının sunduğu yansıtıcı ödevler incelenmiş; yirmi stajyer yardımcı öğretmen grup tartışmalarına dâhil edilerek, araştırma dersi öğretmenin (çalışmanın birinci yazarının) yansıtıcı notları dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda DAM’ın; öğretmen adaylarının profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmalarında, eleştirel gözlem, analiz ve yansıtma yapma alışkanlıklarının gelişmesinde, müfredat ve pedagojiye yönelik derin bir anlayış sağlamalarında fırsatlar sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada, ders araştırmasının yararlarının sınırsız görünmesinin yanında; zaman, uygulamaların gerçekleştirilmesi ve yardımcı öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik zorlukların yaşandığı belirlenmiştir.

Hixon (2009), gömülü teori (kuram oluşturma) yaklaşımını kullandığı çalışmada, öğretmenler arasındaki iletişimi arttırmaya ilişkin DAM’ın uygulanması gerekliliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma soruları; dil sanatları programında, öğretmen öğrenmesinde, öğrenci başarısında ve her bir katılımcının DAM’a ilişkin deneyimlerini ortaya koymada ders araştırma sürecinin etkisini ortaya çıkarmaya yönelik belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini altı tane üçüncü sınıf öğretmeni, iki kaynak sağlayan öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı ve yirmi öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada görüşmeler, araştırma dersi gözlemleri, odak grup ve portfolyo çalışma notları kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda DAM’ın; eğitimcilere iş birliği içinde çalışma fırsatı verdiği, öğretime odaklanmaları ve yansıtıcı öğretim uygulamaları yapmalarını sağlamasının yanında, sosyal değişim yaşamlarının da önünü

açtığını sonucuna varılmıştır. Ayrıca DAM'ın öğretmenlere ekip çalışması, profesyonel gelişimlerini ve okuldaki tüm paydaşlar için okulu geliştirme fırsatı verdiği vurgulanmıştır.

Stephens (2008), çalışmasında karakter eğitimi konusunda mesleki gelişim yaklaşımı olarak DAM'ın etkinliğini ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada altı hafta boyunca elli üç ilkokul öğretmenine DAM yoluyla karakter eğitimi verilmiştir. Araştırmanın karakter eğitimi ders araştırması uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmenlere “Karakter Eğitimi Etkinliği İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin SPSS paket programı ile analiz edildiği araştırma sonuçlarında; karakter eğitimi hakkında altı haftalık ders araştırması uygulamalarına katılan öğretmenlerin, karakter eğitimi verme konusunda yüksek bir öz yeterlik gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu çalışmada karakter eğitiminin içeriği ve öğretimin gerçek sunumu hakkında nitel bir değerlendirme yapılsa da; çalışmanın, öğretmenlerin karakter eğitimi içeriğini öğretme konusundaki yeterlik duygusunun geliştiğini gösterdiğini belirtmiştir.

Lewis vd. (2006), ABD’de 1999’dan itibaren hızla yayılmaya başlayan DAM’ı, bir ilköğretim okulunda 2000 yılından itibaren yürütmeye başladıklarını ve gelişimini takip ettiklerini belirtmişlerdir. DAM’ın yürütüldüğü ilkokulda görev yapan yirmi iki öğretmenden on dördü araştırma dersleri vermiş ve altı tanesi dışarıda ders çalışması hakkında sunum yapmaya başlamışlardır. Ayrıca bu ilkokulda DAM, kadrolu öğretmenler için değerlendirici gözlemlerin yerini almış ve kurumsallaşma özelliği göstermeye başlamıştır. Öğretmenler, DAM’ı başlangıçta Matematik dersinde kullansalar da, ilerleyen zamanlarda dil sanatlarına, Sosyal Bilgilere ve bilim derslerine de genişletme girişiminde bulunmuşlardır. Uygulanan DAM ile bu ilkokulda, süreç içerisinde dört değişikliğin gerçekleşerek farkındalığın oluştuğu belirtilmiştir. Bunlar; DAM’ın yalnızca bir ders değil, aynı zamanda öğretmen öğrenmesi olarak görülmesi, iyi bir gözleme ve sonraki tartışmalara bağlı olarak etkili bir şekilde gerçekleşmeye başlaması, bu modelde dış kaynaklardan yararlanarak bilginin artışı sağlanması ve döngü aşamalarının dengeli ve bütünlüklü gerçekleşmeye başlamasıdır.

Hurd ve Licciardo Musso (2005) araştırmalarında, California’daki bir ilkokulda ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde toplam on öğretmenden oluşan bir ders araştırması grubu oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, DAM’ın daha önce katıldıkları hiçbir mesleki gelişim programına benzemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, DAM

ile aralarındaki iş birliklerinin ve mesleki bilgilerinin arttığını, bu yolla öğrenci başarılarında da artış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca DAM'ın sunduğu iş birliği deneyimleriyle öğretmenlerin; dersin değerlendirilmesi ile derslerine daha yansıtıcı bir gözle bakabilmelerini sağladığı, bu süreçte düşünme şekillerinin de değişerek güçlendiği ve meslektaşları arasındaki güven ve yakınlık duygusunu da arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Yurt dışında ilköğretim kademesinde DAM'ı ele alan araştırmaların; yurt içindeki araştırmalardan daha fazla olduğu, çoğunlukla Matematik dersine yönelik olsa da Sosyal Bilgiler dersine yönelik çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak DAM ile karakter eğitimi ilişkilendiren bir araştırmaya da alanyazında rastlanmaktadır. Yurt dışında DAM'ı ele alan araştırmaların çoğunlukla; farklı okullarda, farklı sınıf düzeylerini okutan, geniş bir katılımcı sayısı ve uzun süreçte gerçekleştiği, betimsel ve boyamsal nitelik taşıdıkları görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı alanyazın birlikte ele alındığında, DAM'a yönelik yapılan çalışmalarda; eylem araştırması, durum çalışması, karma yöntem gibi yöntemlerin kullanıldığı, ağırlıklı olarak nitel yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelemesinde elde edilen sonuçlarda bir mesleki gelişim modeli olarak DAM'ın öğretmenlerin öğretme bilgisi ve öğretim becerilerine katkı sağladığı, bu durumun öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde de olumlu yansımalarını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Değer eğitimi ve yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar

Alanyazında değer eğitimi ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleşen çok sayıda çalışma olduğu bilinmekle birlikte, bu araştırma kapsamında daha çok ilköğretim kademesi ve değer eğitimi yaklaşım ve sonuçlarına yönelik çalışmalar incelenmiştir. İlgili konu kapsamındaki araştırmalar, yurt içi ve yurt dışı olmak üzere aşağıda iki alt başlık halinde sunulmaktadır.

2.5.2.1. Değer eğitimi ve yaklaşımlarına ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar

Bayırlı vd. (2020) araştırmalarında, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin değer eğitiminin uygulanmasına yönelik deneyimlerini ve bu deneyimlere ait görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseninde yürütülen araştırmanın

katılımcıları, amaçlı örneklem teknikleri kullanılarak belirlenmiş; bu doğrultuda Afyonkarahisar’da altı senedir yürütülmekte olan değer eğitimi projesine katılım gösteren farklı branşlardan on öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değer eğitimi gerekli gördükleri, değer eğitimi yaklaşımlarından en çok telkin ve eylem/davranış yoluyla öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları, ödül kullanımının ise öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakacağı düşüncesine sahip oldukları görülmüştür.

Çelik (2020), ilkokul kademesinde okul yıllık çalışma planında yer alan etkinlik temelli “değer eğitimi” programına ilişkin; İzmir’in Buca ilçesinde yer alan devlet ilkokullarında görevli on altı sınıf öğretmeni, beş okul psikolojik danışmanı ve beş okul yöneticisinin görüşlerini almıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını; yarı yapılandırılmış görüşme soruları, gözlem ve doküman analizi oluşturmuştur. İçerik analizi yoluyla çözümlenen verilerden elde edilen sonuçlara göre; üç eğitim paydaşı da (sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticileri); değer eğitimi gerekli ve önemli bulduklarını, değer eğitimi sürecinde aile desteğini çok önemli görmelerine rağmen bu desteğin sağlanamadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar okullarda yürütülen değer eğitimi programının planlama ve uygulama aşamalarında eksiklikler olduğunu, programda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımlarının tamamını eşit oranda içermediğini ve kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmadan çıkan sonuçlara dayanarak araştırmacı; öğretmenlere değer eğitimi sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler, değer yaklaşımları ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilmesi önerisinde bulunmuştur.

Demir (2018), ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan değer öğretimi yaklaşımlarının, sorumluluk değerini kazandırmada yarattığı değişimi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla sorumluluk değeri ile ilişkili ders planları ve çalışma yaprakları hazırlamış ve ders kazanımlarının değer öğretimi yaklaşımlarının aşamalarına göre dört şubede işlenmesini sağlamıştır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırmada veri toplama araçları; çalışma yaprakları, görüşme formu, açık uçlu anket, öğrenci gözlem formu ve sorumluluk kazanım testidir. Elde edilen bulgulara göre; değer aktarma, değer açıklama, değer analizi ve eylem öğrenme yaklaşımlarının aşamalarına uygun işlenen Hayat Bilgisi dersinde, uygulamanın yapıldığı bütün şubelerde öğrencilerin belirlenen sorumlulukları kazandıkları belirlenmiştir.

Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değer eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaları doküman analizi yoluyla incelemişlerdir. Araştırma sonucunda değer eğitimi konu edinen lisansüstü çalışmaların son derece sınırlı olduğu, bu çalışmaların ise uygulamadan çok betimlemeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, özellikle çocukların yer aldığı ve ailelerin de katılımının sağlandığı çalışmaların gerçekleştirilmesinin değer eğitimi konusundaki eğitsel ve toplumsal farkındalığa daha fazla katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Öztürk (2017), 2015-2016 eğitim öğretim yılında okutulan birinci, ikinci, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yanında ilköğretim seviyesine uygun altmış hikâye ve masal kitabını değer öğretimi yaklaşımlarına göre incelemiştir. Araştırmada kitaplarda yer alan değerler belirlenerek, değer öğretimi yaklaşımları açısından belgesel tarama yöntemine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim düzeyindeki ders kitaplarında sorumluluk, saygı ve vatanseverlik değeri; hikâye ve masallarda ise dürüstlük ve yardımseverlik değerlerine daha fazla yer verildiği; tüm kitaplarda ise değerlerin “değer telkin etme/aşılama” yaklaşımına göre işlendiği sonucuna varılmıştır.

Çiçek (2017), araştırmasında dördüncü sınıf SBDÖP’nda yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini almıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olup; veriler “değer eğitimi anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlerin öğretimi sürecinde en çok tartışma, örnek olay ve soru-cevap yöntemi kullandıkları; süreç içerisinde en çok karşılaştıkları sorunların ise program yoğunluğu, ailelerin değer eğitimine önem vermemesi ve kitle iletişim araçlarındaki olumsuz örnekler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin değerleri kazanımlarında ailelerinin eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve medyanın önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Batmaca (2016), ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin Kars ilinde görev yapmakta olan doksan beş sınıf öğretmenin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırmada, ayrıca açık uçlu sorular da sorulmuştur. SPSS paket programı ve içerik analizi aracılığıyla analiz edilen araştırma sonucunda, öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinde farklı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem teknikler yerine, çoğunlukla geleneksel yöntem teknikleri tercih ettikleri,

en çok “anlatım (telkin, öğüt verme)” ve “örnek olay” yöntemlerini kullandıkları, ölçme değerlendirmeyi gözlem yoluyla yaptıkları, en çok sorumluluk değerini önemsedikleri, atasözleri ve özlü sözlere değer öğretim sürecinde büyük oranda yer verdikleri belirlenmiştir.

Gürdoğan Bayır vd. (2016), araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi sürecini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla Sınıf Öğretmenliği Programı üçüncü sınıfa devam eden Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Okul Deneyimi derslerini alan otuz öğretmen adayı, Okul Deneyimi dersi kapsamında gözlem yaptıkları ilkokullarda değer eğitimine ilişkin anekdotlar tutmuşlardır. Veriler, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ve anekdotlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları ilkokullarda değer eğitimi sürecinde vatan sevgisi, duyarlılık, doğa sevgisi, sorumluluk, paylaşma, dürüstlük, saygı, yardımlaşma, dini değerler, hoşgörü ve temizlik değerlerinin vurgulandığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre ilkokullarda değer eğitime yer verilen dersler Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleridir. Değer eğitiminde sezdirme, telkin, ödül ve ceza, fırsat eğitimi, belirli gün ve haftalar, empati ve drama kapsamında değer eğitimi gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları, Sosyal Bilgiler dersinde belirli gün ve haftalar kapsamında değer eğitime yer verildiğini belirtmişlerdir.

Aktepe ve Tahiroğlu (2016) çalışmalarında, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi yaklaşımlarından yararlanarak öğrencilerin değerleri kazanmasına yönelik etkinlik örnekleri geliştirmişlerdir. Araştırmalarında doküman incelemesi yoluyla “değer aktarma, değerlerin açıklanması, değer analizi, ahlâki muhakeme, bütüncül yaklaşım, eylem ve gözlem yoluyla öğrenme” gibi değer eğitimi yaklaşımları incelenerek etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca bu süreçte drama, müzik, oyun ve empati kurmadan da yararlanılmıştır.

Yarar Kaptan (2015), araştırmasında ilkokul kademesi Sosyal Bilgiler dersinde yer alan hoşgörü değerinin, karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinlikler yoluyla öğretiminin öğrenci tutumlarındaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ve değer eğitimine ilişkin görüşlerinin de alındığı çalışma, betimleyici özel durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. “Hoşgörü Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenci ve Öğretmen Görüşme Formları”, “Gözlem Formu”, “Kompozisyon Formu”, “Günlük Hayattaki Hoşgörü Formu” araştırmacının geliştirdikleri veri toplama araçlarıdır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki

öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Son test uygulamasından dört hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere izleme testi olarak “Hoşgörü Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerde öğrencilere sunulan örnek olayların ve ahlâki ikilemlerin; değer öğretim sürecini somutlaştırdığı, öğrencilerin hoşgörü değerini günlük hayatın içerisine yerleştirebilmelerinin yanında eğlenceli kalıcı bir öğretim süreci sunduğu belirlenmiştir.

Albayrak (2015), araştırmasında ilkokul kademesindeki Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Olgu bilim deseninde gerçekleşen bu çalışmanın katılımcılarını, Elazığ ilinde görevli yirmi yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Açık uçlu sorularla elde edilen verilerin çözümlemesinde, içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin mevcut SBDÖP’nda yer alan değerleri öğrencilerin gelişim özellikleri açısından uygun ve içeriğini yeterli görmedikleri, değerlerin öğretiminde genelde uygun yöntem ve teknikleri kullanmadıkları, bir model olarak söyledikleriyle yaptıklarının tutarlı olması gerektiğini ve öğrencilerinin çevreden edindikleri olumsuz davranışların değer eğitimi olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri belirlenmiştir.

Aktepe (2014) araştırmasında, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ile öğrenci tutumlarına olan etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin “yardımseverlik” değerine ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Etkinlikleri uygulanırken değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarından yararlanmıştır. Karma yöntemin benimsendiği bu araştırmanın veri toplama araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, öğrenci tanıma formu, yardımseverlik tutum ölçeği ve öğrenci görüşme formudur. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde on üç hafta süren etkinlik temelli uygulamaların; yardımseverlik değerinin kazanım sürecini somutlaştırdığı, yaşam örnekleri sunduğu, öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve içselleştirmelerine yarar sağladığı belirtilmiştir.

Özalp Kaplan (2014), araştırmasında değerlerin öğretimiyle ilgili mevcut durumu ortaya koyma, öğretmenlerin bu süreç içerisinde uyguladıkları yöntem ve teknikleri belirleme ve değer eğitiminin nasıl daha etkili uygulanabileceği ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini “Değer Eğitimi Anketi” ile almıştır. Betimsel analiz yoluyla

çözümlenen veriler sonucunda, değer eğitiminin genellikle Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Türkçe ve Serbest Etkinlik derslerinde verildiği; süreç içerisinde örnek olay, tartışma, empati kurdurma, atasözleri ve özlü sözlerin genellikle kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, değer eğitiminde ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin net olmadığını, materyallerin ve sürenin yetersiz kaldığını, değer eğitime yönelik ayrı bir aylık ve yıllık plan olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Memişoğlu (2013) yaptığı araştırmada dördüncü ve beşinci sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamalarına verdikleri önem düzeyini, kullandıkları değer eğitimi yaklaşımlarını, öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme değerlendirme etkinliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %34,4' ünün değer eğitiminde kullanılan yaklaşımlar, %35,4'nün değerler öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgisi olmadığı; %79,4'ünün ise Sosyal Bilgiler dersinde verilen değer eğitimi konusunda hizmet içi eğitime katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yaklaşımlardan model olma, telkin ve değer açıklama yaklaşımını; yöntemde iş birlikli öğrenme yöntemini, ölçme değerlendirmede ise en çok gözlemi "her zaman" düzeyinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük oranının değer eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim almadığı; ancak deneyimle, kitap okuyarak, deneyimli öğretmenlerden yardım alarak ve programdan bilgi edinerek kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Çelikkaya, Filoğlu ve Öktem (2013) araştırmalarında Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitime yönelik yapılabilecek olan uygulamaların öğretmenler tarafından uygulanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni (n=104) ile sosyal bilgiler öğretmenleri (n=109) oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekten elde edilmiş; analizlerinde ise yüzde, frekans, t-testi, Pearson Korelasyonu ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok yaptıkları etkinliklerin öğrencilere değerleri kazanmalarını sağlayacak kitaplar önermek, dersin konusu ilgili önemli bireylerin biyografilerini hazırlatıp tartışma konusu olarak sunmak, örnek davranış sergileyen öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmek, değer eğitiminde öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyma (empati) becerisini kazanmalarını sağlamak ve öğrencileri, olumlu değerlere sahip olması için telkin yoluyla (nasihat ederek) uyarmak biçiminde olduğunu tespit etmişlerdir.

Şahin (2013) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi öz-yeterliliklerini incelemek amacıyla karma yöntem deseninde araştırmasını yürütmüştür. Nicel veriler “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” ile, nitel veriler ise “Değer eğitimi Görüşme Formu” toplanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, görüşme formunda kendilerinin öğrencilerine değerleri kazanmalarını sağlayıcı etkinlik geliştirme ve uygulama konusunda yetersiz görme nedenlerini ise “üniversitede insani değerlerin nasıl öğretilceğine ilişkin eğitim almamaları” olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, değer eğitime yönelik yetkinliğini artırmak amacıyla üniversitelere değerlerin nasıl öğretilceğine ilişkin ders yer alabileceğini, değer eğitimi kapsamında seminer, konferans ve gezi vb. etkinlikler yapılabileceğini, değer eğitiminin gerçekleştirmeye yönelik uygulamalı etkinlikler yapılabileceğini ve üniversitelerde değer eğitimi uzmanlarının bulundurulabileceğini belirtmişlerdir.

Elbir ve Bağcı (2013) araştırmalarında değer eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların değerlendirmesini yaparak, bu alanda üzerinde araştırma yapılabilecek konuların var olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yirmi bir tezin incelendiği araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin değer eğitimi hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları; ancak değer analizi ve ahlâki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. İncelenen tezlerde bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çeşitli etkinliklerin yapılması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer eğitiminin öğretimi sırasında kullanabilecekleri çağdaş yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmesi önerilerinin yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, şu an çalışmakta olan öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki eksikliklerinin hizmet içi eğitim etkinlikleriyle giderilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Başcı (2012) araştırmasında, beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun değer eğitime önem verdikleri; fakat değer eğitimi ve uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, değerlerin öğretimini planlı bir şekilde yapmayıp rastgele kazandırıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

(s.205). Araştırmacı, öğretmen ve yöneticilere yönelik değer eğitimi ilişkin konu alanı uzmanları tarafından çeşitli eğitimler düzenlenebileceği önerisinde bulunmuştur.

Yiğittir ve Kaymakcı (2012) araştırmalarında SBDÖP uygulama kılavuzunda yer alan etkinlikleri, değer eğitimi yaklaşımları açısından incelemiştir. Doküman incelemesinin yapıldığı araştırmada SBDÖP (4-7.sınıflar) uygulama kılavuz kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. İçerik analiziyle verilerin çözümlendiği araştırma sonucunda; toplam 98 etkinlikte (%40.2) değer eğitimi yaklaşımlarına yer verildiği, etkinliklerde en çok değer açıklaması yaklaşımının kullanıldığı ve en çok yedinci sınıf düzeyinde değer etkinliklerinin yer aldığı tespit edilmiştir.

Tahiroğlu ve Çetin (2012) araştırmalarında, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin öğretilmesine yönelik etkinlikler hazırlayarak öğrencilere uygulamışlar ve öğrencilerin bu değere ilişkin tutumlarını ve kazanım düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırmanın nicel verileri, deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde “Sağlıklı Olma Tutum Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilere yöneltilen görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüşme verileri de, deney grubu öğrencilerinde sağlıklı olmaya yönelik olumlu davranışların arttırdığını göstermiştir.

Çengelci (2010), ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılandırılmamış gözleme dayalı betimsel durum çalışması biçiminde desenlenen bu araştırmada, bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Araştırma sonucunda, değer eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin, soru-yanıt, değer belirginleştirme yaklaşımı ve örtük program yoluyla değer eğitimi olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinde gözlemlenen öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde değerleri kazandırmaya çalışırken; yaşamdan örnekler verme, empati kurma, örnek öğrencileri model olarak gösterme, model olma, belirli gün ve haftalardan, güncel olaylardan, dramadan, benzetimden, atasözleri ve deyimlerden, yakın çevreden, diğer ders ve disiplinlerden, aileden, ödevlerden, sınıf dışı etkinliklerden, internetten yararlanma, sivil toplum kuruluşları, dernek ve vakıfların çalışmalarını örnek gösterme gibi etkinlik ve çalışmalara başvurduğu görülmüştür. Araştırma sürecinde öğretmenin ders sürecinde plansız biçimde hareket ederek değer eğitimi yaklaşımlarını sistemli biçimde izlemediği, yeri geldikçe değer eğitime yer verdiği ve değerlendirmesini ağırlıklı olarak gözleme dayalı yaptığı görülmüştür.

Öğretmen, Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu düşünmekle birlikte, yaşanan sorunları; aile ve toplumun değer eğitimi yeterince desteklememesi, medyanın olumsuz etkisi, olumsuz arkadaşlıklar, sınıf dışı etkinliklerin yeterince gerçekleştirilememesi olarak gördüğünü belirtmiştir.

Baydar (2009), araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf SBDÖP’nda yer alan adil olma, dayanışma, sorumluluk ve tarihsel mirasa duyarlılık değerlerine yönelik her bir değer için farklı öykülerden oluşan ahlâki ikilem formlarını öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin değerleri kazanım düzeyleri karşılaştırılırken sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınmıştır. Seksen iki öğretmenle değerlerin kazanımı sürecinde karşılaştıkları sorunları ve öğrencilerinin değerleri kazanım düzeyleri belirlemeye yönelik anket uygulanmış, dokuzuyla ise görüşme yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan ahlâki ikilem formlarının, değer kazanımında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak değer kazanımında yükseköğrenimi tamamlamış ailelerin çocuklarının, öğrenim düzeyi düşük ailelerin çocuklarına göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kurtdede Fidan (2009) araştırmasında sınıf öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı geleceğin öğretmenlerine değerlerin anlamından öğretimine kadar gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasının ve öğrenciyi etkin olarak öğrenme sürecine katan etkinliklerin nasıl kullanılacağına öğretmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Kurtulmuş (2009), ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değer analizi yaklaşımının değerlerin kazandırılma sürecindeki etkisini araştırmıştır. Değer belirleme ölçeği, gözlem formu ve hikâyeler, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Deneysel yürütülen bu çalışmada değerler kazandırılırken; deney grubuna değer analizi yaklaşımına uygun etkinlikler, kontrol grubuna ise telkin yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “İstiklal Marşı ve bayrağa saygı, dayanışma, akademik dürüstlük ve adil olma” değerleri son test puanı sonuçları, deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Can (2008), çalışmasında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın verileri, araştırmacı

tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yöntemlerini etkin bir şekilde kullanırken; değer analizi ve ahlâki muhakeme gibi yaklaşımları yeterince kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersindeki değer eğitimi uygulamalarında; gözlem, örnek olay, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anlamak için en çok öğrenci davranışlarını gözlemleme yoluna başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunurken; görev yaptıkları okulların başarı yüzdeleri, eğitim ve kıdem durumlarına göre ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlkokul kademesinde değer eğitimine yönelik yurt içi alanyazın incelendiğinde, araştırmalarda çoğunlukla farklı yaklaşımları işe koşarak öğrencilere belirli değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Buna ek olarak araştırmalarda; öğretmenlerin değer eğitimi sürecine yönelik görüşlerini ve öz yeterliklerini belirlemeyi, ders kitabı ve edebi eserleri değer eğitimi yaklaşımlarına göre incelemeyi amaçlayan çalışmalara da rastlanmıştır. Araştırmalarda çoğunlukla tarama modeli ve deneysel desenin kullanılmış, eylem araştırması şeklinde desenlenen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Alanyazın incelemesinden elde edilen sonuçlarda; araştırmaların çoğunda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolünü önemli gördükleri, değer eğitimi sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları, çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullandıkları ve çağdaş yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeye dönük mesleki gelişim uygulamalarına ihtiyaç duydukları görülmüştür.

2.5.2.2. Değer eğitimi ve yaklaşımlarına ilişkin yurtdışında yapılan araştırmalar

Ferreira ve Schulze (2014), çalışmalarında öğretmenlerin sınıf içinde değer eğitimi uygulamalarına ilişkin deneyimlerini araştırmıştır. Araştırmanın verilerini, on dört katılımcıyla yapılan görüşmeler ve saha notları oluşturmaktadır. Araştırmada, görüşme yapılan katılımcıların ve okul bağlamlarının doğru olduğundan emin olmak amacıyla

Lincoln ve Guba'nın güvenilirlik modeli kullanılmıştır. Bulgular, değer eğitimine yönelik program hazırlayanların amaçlarıyla, öğretmenlerin bakış açıları arasında bir boşluk olduğunu göstermiştir. Bu boşluk; öğretmenlerin değer eğitimi kavramına yönelik zayıf anlayışları, değer eğitiminde sorunların ve örtük programın nasıl ele alınacağı, değer eğitimini çeşitlendirmek için farklı stratejilerin nasıl etkili bir biçimde işe koşulacağı konusunda yeterince bilgiye sahip olunamaması olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma, eğitim öncülerinin (eğitim politikacılarının) değer eğitiminin uygulanışı üzerinde çok az etkisi olduğunu göstermiştir.

Leichsenring (2010), Avusturalya Federal Hükümeti tarafından 2000'li yıllarda oluşturulan bir çerçeve kapsamında okullarda uygulanan değerler eğitimi araştırmıştır. Araştırmada Avustralya Federal Hükümeti tarafından değerler eğitimi sürecinde kullanılan yaklaşımlara ve okullarca kullanılan değer temelli eğitim uygulanması üzerine odaklanılmış, Avustralya okullarında değerlere dayalı eğitimi desteklemek için kullanılan politika yaklaşımları araştırılmıştır. Sonuç olarak, başarılı bir değerler eğitimi yapılabilmesi için okul müdürleri, okul personeli, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi geniş ölçekte bir toplulukla bağlantı içerisinde bulunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Thornberg (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili bakış açıları ve onların bu konudaki profesyonelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için on üç öğretmenle nitel görüşme gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda; öğretmenlerin değer eğitimi plansız bir biçimde gerçekleştirdikleri, öğrencilerin okuldaki günlük davranışlarına odaklandıkları ve değerlerin çoğunlukla bilinçsiz biçimde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında değer eğitimi alanında profesyonel bilgi eksikliğinin olduğu ortaya çıkmıştır.

LeBlanc (2007), araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitimi uygulamalarına ilişkin ilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından (karakter eğitiminin önemini algılamaları, aldıkları seminerler, öğretmenlik deneyimleri ve mezuniyet durumları) incelemiştir. Hall ve Hord (1987) tarafından geliştirilmiş yedi aşamalı modelin benimsenerek değerlendirme yapıldığı bu araştırmanın veri toplama araçları; anket, telefon ve bireysel görüşmelerdir. Anket yüz dokuz ilkökul öğretmeni tarafından doldurulmuş ve on öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların önemli bir kısmı (%34,9), eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ankete katılanlardan bazıları da (%23,9), karakter eğitimi uygulamak için zamanı yönetme konusunda kaygılı olduklarını vurgulamıştır. Karakter eğitiminin uygulanmasında,

duyarlı sınıf oluşturma ve tartışma yönteminin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilgi düzeyleri ile karakter eğitiminin önemini algılamaları ve aldıkları eğitim seminerleri arasında pozitif bir korelasyon çıkmıştır. Bu korelasyon, öğretmenlerin ilgi düzeyleri ile öğretmenlik deneyimleri ve mezuniyet dereceleri ile olan ilişkiden daha önemli bulunmuştur.

Hawkes (2005), İngiltere’de bulunan Palmer İlkokulunu incelemiş ve değerlerin öğretiminin bir ilkokuldaki öğretimin kalitesini artırıp arttırmadığını sorgulamıştır. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada değer temelli bir ilkokulda üç şeyin gelişebileceği sonucu çıkmıştır: (a) Müfredatın değer eğitimi ile desteklenmesinin, okulu ve çalışmalarını geliştirmesi, (b) değer eğitiminin öğrencileri değerleri keşfetmeye ve içselleştirmeye teşvik ederek öğrencilerin bir dizi olumlu kişisel nitelik geliştirmesi, (c) değer eğitiminin okuldaki yetişkinler üzerinde de olumlu bir etki yarattığı. Nitekim araştırmada öğretmenler değer temelli bir eğitimin; eğitim-öğretim sürecindeki kendi rollerini kolaylaştırdığı, ayrıca kişilerarası iyi ilişkiler kurmalarına da yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, değer eğitimi konusunda yaptıkları çalışmaların, toplumun çocuklara olumlu değerler vermedeki başarısızlığını telafi etme hususunda etkin bir rol üstlenmelerine de yardımcı olduğunu vurgulamışlardır.

Yurt dışı alanyazında değer eğitimine yönelik ilgili araştırmalar incelendiğinde; değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik çalışmaların az sayıda olduğu, değer eğitiminde çoğunlukla öğretmen görüşlerine dayalı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, katılımcılar, araştırmacının rolü, geçerlik komitesinin rolü, veri toplama araçları, veri analizi, inandırıcılık, araştırma etiği, araştırmanın dayandığı paradigma ve araştırma sürecinde yaşanan güçlüklerden söz edilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sınıf öğretmenleri tarafından değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik ders araştırması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, “eylem araştırması deseni” benimsenmiştir.

Mills (2014, s. 8), eylem araştırmasını “öğretmenler ya da diğer eğitim paydaşları tarafından gerçekleştirilen, eğitim öğretim etkinliklerinin nasıl yürütüldüğü hakkında bilgilerin toplanarak bunları geliştirmeye yönelik eylemlerin gerçekleştirildiği sistematik bir süreç” olarak tanımlamaktadır. “Öğretmen araştırması” olarak da adlandırılan eylem araştırmaları (Çalışkan ve Serçe, 2018; Köklü, 2001), döngüsel yapılarıyla öğretmenlere kendi uygulamalarının kontrolünü sağlamada ve bu uygulamalar aracılığıyla içinde yer aldıkları sistemi iyileştirmede bir eylem alanı sunmaktadır (İnan, 2011, s.485). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde; değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik iş birlikli ders planları hazırlamaları, plan doğrultusunda dersi uygulamaları, öğretim sürecine ilişkin eleştirel yansıtımlar yaparak planlarını yeniden oluşturmaları ve bu süreci sistematik bir şekilde ilerleterek mesleki niteliklerini geliştirmeleri amaçlandığından, araştırmanın doğasına uygun olarak görülen “eylem araştırması deseni” benimsenmiştir.

Ortak noktaları ve farklılıkları olmakla birlikte öğretmen araştırması, eylem araştırması ve ders araştırması yaklaşımlarının bazı eğitim araştırmaları içerisinde birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Hanfstingl vd. 2019, s. 455). Dudley (2014) ve Özdemir (2019), DAM’ın; öğretmenin uygulama bilgisinin gelişimi üzerine odaklanan, sınıfa yönelik özelleştirilmiş bir eylem araştırması deseni olduğunu belirtmektedir. Yine benzer bir şekilde Wake ve Seleznyov (2020), Austin (2017), Cheng (2011), Lewis ve Baker (2010) da Japonya’da ortaya çıkan ders araştırmasının eylem araştırmasının bir şekli olduğunu ifade etmektedirler.

Lewis ve Baker (2010), DAM'ın eylem araştırmasının bir çeşidi olduğunu; DAM yapısının eylem araştırmasının diğer formları gibi bir dizi aşamayı takip ettiğini, bu aşamaların eylem araştırmasının doğasına uygun bir şekilde en iyi plana ulaşana kadar bir döngü içinde devam ettiğini ve bu döngünün eylem araştırmasının yapısında da olduğunu belirtmişlerdir. Lewis ve Baker (2010, s. 114) DAM aşamaları ile eylem araştırmalarının aşamalarının birbiri ile nasıl örtüştüğünü aşağıdaki gibi tablolastırmışlardır.

Tablo 3.1. *DAM ve eylem araştırması*

DAM aşamaları	Eylem araştırması adımları
Amaçları belirleme	Araştırma yapılacak konuyu belirle
Araştırma yapma	Bilgi toplama
Planı oluşturma	Eylemi planlama
Araştırma dersi (planı uygulama)	Planı uygulama
Yansıtma	Çıktıların değerlendirilmesi

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, DAM ve eylem araştırmalarında; araştırma sürecine girerken öncelikle belirlenen amaç doğrultusunda bir konu belirlenir, seçilen konuya ilişkin bilgi toplanır, eylem planı oluşturulur ve plan uygulanarak değerlendirilir. Dolayısıyla DAM aşamaları ve eylem araştırmasının adımlarının birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Eylem araştırmaları, bir araştırma yöntemi olmasının yanında, bir süreç olarak da kabul gördüğünden (Derince ve Özgen, 2021, s. 152); bu araştırma DAM'ın doğası ve işleyiş süreci ile uyumlu bulunmaktadır.

Eylem araştırması türleri ile ilgili alanyazında politik, uygulamalı, eleştirel, katılımcı, sınıf içi, iş birlikli gibi farklı sınıflandırmalar yer almaktadır (Bogdan ve Biklen, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Hendricks, 2017; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; Creswell, 2008; Ferrance, 2000). Lune ve Berg (2017, s. 142) eylem araştırması türlerini teknik/bilimsel/tartışma odaklı eylem araştırması, uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması olmak üzere üç tür altında sınıflandırmaktadır. Teknik/bilimsel/tartışma odaklı eylem araştırmasında daha önceden

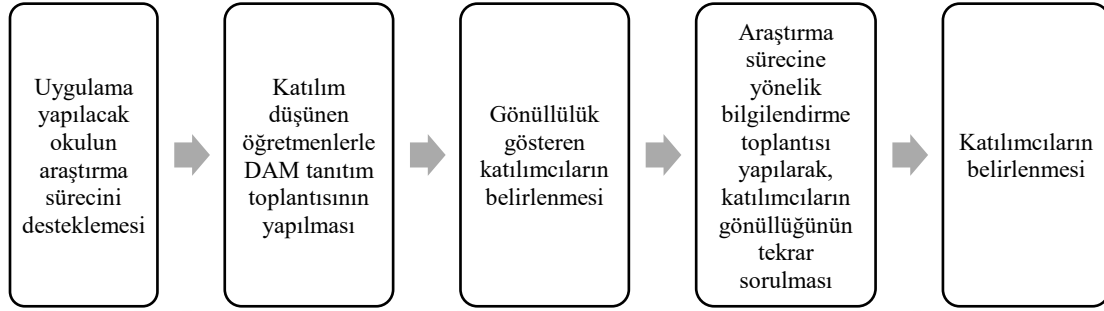
belirlenmiş bir kuramsal çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmek amaçlanır. Uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırmasında amaç, araştırmacı ve uygulayıcının bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası çözüm yollarını iş birliği içerisinde bulmalarıdır. Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmasında ise amaç; uygulayıcıya yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandırarak kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Lune ve Berg, 2017, s. 142; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 320-321).

Uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması türünde iletişim, araştırmacı ve kolaylaştırıcıların iş birlikli çalışmalarıyla başlar ve daha sonra uygulayıcıdan (kolaylaştırıcıdan) grubun diğer paydaşlarına doğru geçer. Bu eylem araştırması türünde, uygulayıcı ile çalışan paydaşları güçlendirmek, uygulama ve hizmet sunumlarını iyileştirmek amaçlanmaktadır (Lune ve Berg, 2017, s.142). Uygulayıcı ile gerçekleştirilen etkileşim, araştırmanın seyrini değiştirebileceğinden, teknik/bilimsel/tartışma odaklı eylem araştırmasına göre daha esnek bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, araştırmacı ve uygulayıcı/uygulayıcıların değer eğitimi yaklaşımlarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunları birlikte belirleyecekleri, bu sorunlara yönelik çözüm yollarını iletişim ve iş birliği biçiminde çözmeye çalışacakları, iletişim akışının uygulayıcıdan (kolaylaştırıcıdan) grubun diğer paydaşlarına doğru olacağı düşünüldüğünde; “uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması” araştırmanın amacına uygun bulunmaktadır. Araştırmanın sürecine ilişkin bilgiler, aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde Eskişehir ili Odunpazarı merkez ilçesine bağlı bir ilkokuldaki dördüncü sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda, araştırmacının kendisi de kadrolu sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmada bu okulun tercih edilmesinin nedeni, araştırmacının kendi okulunda görev yapan meslektaşlarının ihtiyaçlarını daha iyi gözlemlene şansı bularak, onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak istemesidir. Araştırmanın dördüncü sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmesinin nedeni ise araştırmanın Sosyal Bilgiler dersine yönelik planlanması ve Sosyal Bilgiler dersinin de ilkokul kademesinde dördüncü sınıfta okutulmasıdır.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde, Şekil 3.1’de sunulan süreç izlenmiştir:



Şekil 3.1. Araştırmada katılımcıların belirlenme süreci

Ders araştırması uygulamasının genellikle başarı düzeyi düşük okullarda gerçekleştirildiği (İleritürk, 2021) de göz önünde bulundurularak bu araştırma, sosyo ekonomik düzeyi düşük bir ilkokulda dördüncü sınıfları okutan, değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin sorunlar yaşayan gönüllü sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, sosyoekonomik ve başarı düzeyi düşük bu ilkokulda, aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırma sürecinde ilk olarak bu ilkokulun okul müdürü, müdür yardımcıları ve okul rehber öğretmeni bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Bu bilgilendirme, okul yönetimine sözel olarak yapılmıştır. Okul yönetimi, araştırma sürecini destekleyeceğini araştırmacıya iletmiştir.

Öğretmenlerin DAM’ın amacı, sürecin işleyişi ve sahip olduğu kültürü tanımadan, Sosyal Bilgiler dersinde ders araştırması uygulamaları gerçekleştirebilmeleri olanaklı görülmemektedir (Kim ve Kusahara, 2021). Bu doğrultuda okul yönetiminin onayının ardından, dördüncü sınıf öğretmenlerinden beş kişiye 22/10/2022 tarihinde DAM tanıtım toplantısı yapılmıştır. Bu toplantının ardından araştırma sürecine, üç öğretmen gönüllü katılım göstermiştir.

Japonya’da gerçekleştirilen ders araştırması uygulamalarında da gruplar genellikle üç ile beş arasında öğretmenlerden oluşmaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Katılımcıların fazla sayıda olmaması, grubun yönetilebilir olmasını ve herkesin etkin bir şekilde sürece katılımlarını sağlamaktadır (Allison, 2014, s. 114). Bu doğrultuda Dudley

(2014) ve Allison (2014) da ders araştırması uygulamalarının farklı deneyimlere sahip, en ideal üç öğretmenle gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Bu araştırma süreci de gönüllülük gösteren üç sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından sürece gönüllülük gösteren katılımcılara, araştırma sürecinin işleyişine yönelik 02/11/2022 tarihinde bir bilgilendirme toplantısı daha gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme toplantısında, katılımcı öğretmenlere; DAM'ın aşamaları tekrar tanıtılarak iş birliğinin önemi vurgulanmış, uygulamanın yapılacağı günler ve bu günlere göre Sosyal Bilgiler dersinin Kasım ayı ara tatilinden sonra haftalık ders programlarında bulunması gereken yeni yeri katılımcılara bildirilmiştir. Buna ek olarak bu toplantıda, araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin boş ders saatlerinde birbirlerinin dersini gözlemlemek, planlama ve yansıtma toplantıları için bir araya gelmek, değerleri Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıyla ilişkilendirerek araştırma dersi planlarını değer yaklaşımlarına göre oluşturmak, günlük tutmak gibi çeşitli sorumluluklarının olduğuna da değinilmiştir. Araştırmacı, tüm bu açıklamalardan sonra katılımcı öğretmenlere, araştırma sürecine devam edip etmek istemeyecekleri tekrar sormuştur.

Gönüllülüğe ilişkin tekrar onay veren üç katılımcı öğretmenin kimlikleri gizlenmiş, gerçek isimlerinin yerine kod isimler (Ö1, Ö2, Ö3) kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.2'de verilmiştir:

Tablo 3.2. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri

Katılımcı Kod İsimler	Cinsiyetleri	Doğum Tarihleri	Meslekteki Hizmet Süreleri	Mezun oldukları üniversite/bölüm
Ö1	Kadın	1977	20	Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü/Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Tamamlayıcı Pedagojik Formasyonu
Ö2	Kadın	1985	15	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği
Ö3	Kadın	1980	20	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcı sayısı üç kadın öğretmendir. Her katılımcının öğretmenlik mesleğindeki deneyimi en az 15 yıl, iki katılımcı öğretmenin (Ö2-Ö3) mezuniyeti “Eğitim Fakültesi”dir. Ö1’in ise sosyoloji bölümü mezunu olup, sonraki yıllarda pedagojik formasyonunu alarak sınıf öğretmenliğinde yirmi yılını geride bıraktığı görülmektedir.

3.3. Araştırma Süreci ve Aşamaları

Eylem araştırmalarında öğretmenler yalnız çalışabileceği gibi, diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ve araştırmacılarla çalışabilirler (Derince ve Özgen, 2021). Bu çalışmada katılımcı öğretmenler ve araştırmacı, ders araştırması uygulamalarından yararlanarak Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarını nasıl işe koşabileceklerine yönelik iş birlikli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Uzman rolündeki araştırmacı, bu amaca yanıt bulabilmek ve DAM sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunmak için ayrıntılı bir eylem planı geliştirmiştir.

Araştırma sürecinin eylem planı, DAM’ın işleyiş öncesinde öğretmenlerin değer eğitim sürecindeki mevcut durum ve ihtiyaçlarının belirlenmesine; DAM işleyiş sürecinde “planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme” aşamalarındaki iş ve eylemlere; DAM’ın işleyiş sonrasında ise araştırma sürecinin değerlendirilmesine dönük gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın eylem planı; DAM’ın işleyiş öncesi, DAM işleyiş süreci ve DAM’ın işleyiş sonrası olmak üzere sırasıyla üç temel aşamada oluşturulmuştur. Bu temel aşamalarda gerçekleştirilen iş ve etkinliklere yönelik adımlar, Tablo 2.2.’de sırasıyla gösterilmektedir. Değer telkiniyle birlikte yer alan her bir yaklaşıma yönelik (değer telkini-değer açıklama ya da değer telkini-ahlâki muhakeme) gerçekleştirilen süreç, Tablo 3.3’te sırasıyla yer almaktadır.

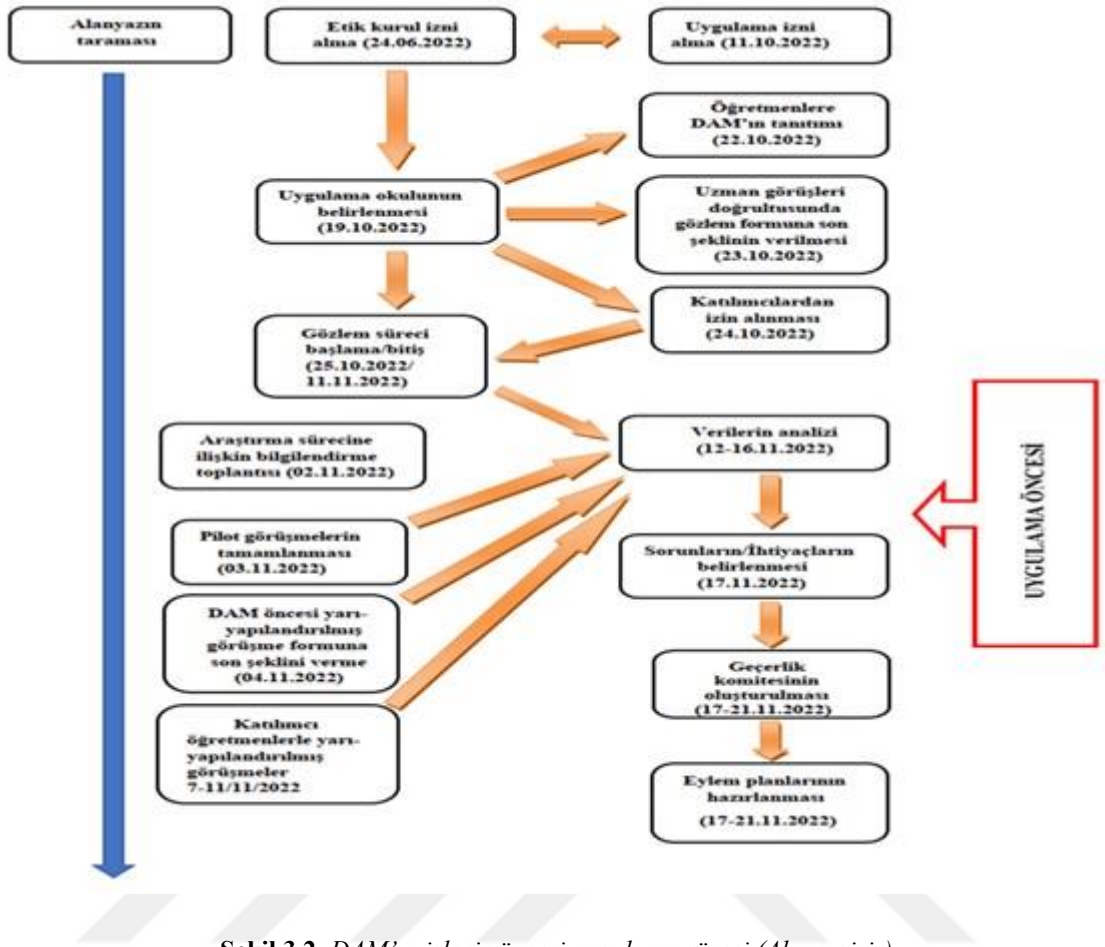
Tablo 3.3. *Araştırma sürecinin eylem planı*

DAM'ın İşleyiş Öncesi	DAM İşleyiş Süreci (Her bir yaklaşım için)	DAM'ın İşleyiş Sonrası
Etik kurul izni	Araştırma dersinin planlanması	Değerlendirme toplantısının yapılması (7. Hafta)
MEB Uygulama izni	Araştırma dersinin uygulanması	Verilerin dökümü
Uygulama okulunun belirlenmesi	Araştırma dersinin tartışılması	Verilerin mikro analizi
DAM tanıtım toplantısı	Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi (isteğe bağlı tekrar)	İnandırıcılık çalışmasının yapılması
Katılımcı izni	Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması (isteğe bağlı tekrar)	Bulguların oluşturulması
Araştırmacının Sosyal Bilgiler dersi sürecini katılımcı gözlemci rolünde yarı yapılandırılmış gözlem formu ile izlemesi	Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi (isteğe bağlı tekrar)	Araştırma raporunun hazırlanması
Mevcut durumu belirlemeye ve süreçte DAM'ın yürütülmesine dönük katılımcı öğretmenlerle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler		
Verilerin analizi		
Sorunların/ihtiyaçların belirlenmesi		
Geçerlik komitesinin oluşturulması		
Değer eğitimi uygulamalarına ilişkin eylemlerin (eğitici sunuların) hazırlanması		

Araştırmanın eylem planı sürecindeki bu zaman dilimlerinde (*DAM'ın işleyiş öncesi*, *DAM işleyiş süreci* ve *DAM'ın işleyiş sonrası*) gerçekleştirilen iş ve işlemlere, araştırma raporunun aşağıdaki alt başlıklarında ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir.

3.3.1. DAM'ın işleyiş öncesi

DAM'ın işleyiş öncesinde eylem planlarının hazırlanmasına dayanak oluşturan, ihtiyaçların belirlenmesine dönük uygulamalar gerçekleştirilmiştir. DAM'ın işleyiş öncesinde gerçekleştirilen iş ve etkinlikler, Şekil 3.2'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir:



Şekil 3.2. DAM'ın işleyiş öncesi uygulama süreci (Alana giriş)

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi, “Alana giriş” olarak niteleyebileceğimiz bu zaman diliminde; etik bir yaklaşımın izlenmesine dikkat edilmiş, gerekli resmi izinler alınmış ve uygulama okulu belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı, okulun tüm dördüncü sınıf öğretmenlerine DAM’a yönelik bir tanıtım toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu tanıtım toplantısı sunumunda araştırmacı; DAM’ın aşamaları, mesleki gelişimdeki yeri ve önemi, süreçte dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında bilgi vermiştir. DAM tanıtım toplantısından sonra üç katılımcı, araştırma için gönüllü olarak “Araştırma Gönüllü Katılım Onam Formu”nu imzalamıştır.

Tanıtım toplantısının ardından katılımcı olmayı kabul eden sınıf öğretmenlerine, araştırma sürecinin işleyişine yönelik bir bilgilendirme toplantısı daha gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda, araştırma sürecinin nasıl yürütüleceği ve DAM sürecinin aşamalarına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu toplantı sonunda da katılımcı öğretmenlerin gönüllülüklerinin devam edip etmediği tekrar sorulmuş ve araştırma sürecine gönüllülük gösterdiklerinin onayı tekrar alınmıştır. Her iki toplantı sonucunda

DAM'a ilişkin bilgi ve farkındalık sahibi oldukları düşünölen katılımcı ööretmenlerle yarı-yapılandırılmış göröşmeler yapılmış, üç hafta boyunca Sosyal Bilgiler dersi araştırmacı tarafından sınıflarında gözlenmiştir. Bu gözlemler, uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu ile takip edilmiş; ilgili süreç, video kamera ile kayıt altına alınmıştır. *DAM'ın işleyiş öncesinde* katılımcı ööretmenlerce işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin gözlem tarihleri ve ders saatleri Tablo 3.4'te gösterilmektedir:

Tablo 3.4. *DAM'ın işleyiş öncesinde gerçekleşen Sosyal Bilgiler derslerinin gözlem takvimi*

Sınıflar	Gözlem Tarihleri	Gözlem Saatleri	Sosyal Bilgiler Ders Saati
4/A	26/10/2022	07:45-08:25	1 ders
	28/10/2022	07:45-09:15	2 ders
	02/11/2022	07:45-08:25	1 ders
	04/11/2022	07:45-09:15	2 ders
	11/11/2022	07:45-09:15	2 ders
4/D	26/10/2022	11:05-11:45	1 ders
	27/10/2022	09:25-10:55	2 ders
	02/11/2022	09:25-10:05	1 ders
	03/11/2022	09:25-10:55	2 ders
	10/11/2022	10:15-10:55	1 ders
4/G	25/10/2022	09:25-10:55	2 ders
	27/10/2022	11:05-11:45	1 ders
	01/11/2022	09:25-10:55	2 ders
	03/11/2022	11:05-11:45	1 ders
	08/11/2022	09:25-10:05	1 ders
	10/11/2022	11:05-11:45	1 ders

Tablo 3.4'te göröldüğü gibi *DAM'ın işleyiş öncesinde* 4/A ve 4/G sınıfı 8 ders saati, 4/D sınıfı ise 7 ders saati olmak üzere toplam 23 ders saati gözlem yapılmıştır. Bazı sınıflarda sabit bir gözlem saatinin olmamasının nedeni, Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav takvimi ve çeşitli resmi programlar için yapılan hazırlıklarla gözlem tarihlerinin çakışması olmuştur.

Gözlemlerin sürdüğü araştırma haftası içinde ööretmenlerle bireysel yarı yapılandırılmış göröşmeler de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geçerliği sağlamak adına

görüşme sorularının öncelikle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda DAM tanıtım toplantısına katılarak modele ilişkin bilgi sahibi olan, dördüncü sınıfları okutan iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan her iki öğretmene görüşme yapıldıktan sonra, görüşme sorularında herhangi bir anlaşılmayan ya da tekrar ettiğini düşündükleri bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Pilot görüşme sonucunda öğretmenler, görüşme sorularında herhangi bir sıkıntı görmediklerini, soruların açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, uzmanların görüşleri de alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

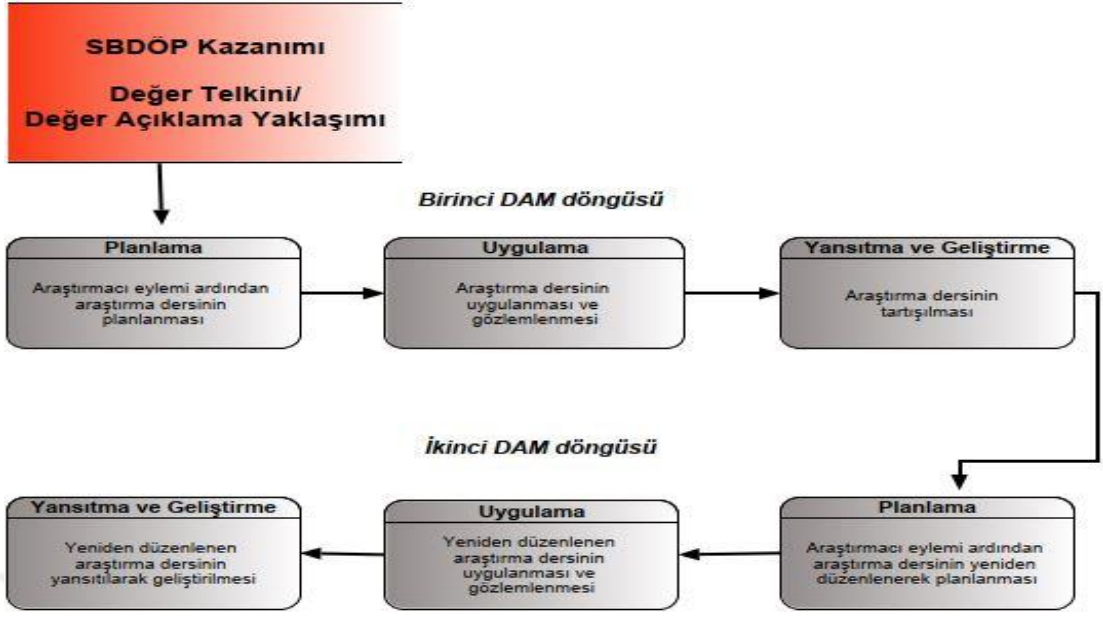
Uzman görüşleriyle de desteklenerek geliştirilen bu görüşme formuyla, katılımcı öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik ayrıntılı bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerine, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamalarına yönelik mevcut durumlarını (değer eğitimi uygulamaları, süreçte yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçları) ve DAM’a yönelik düşüncelerini anlamaya yönelik görüşme soruları sorulmuştur. Böylece sınıf öğretmenlerinin hem değer eğitimi uygulamalarına dönük mevcut durumları, hem de araştırmacının uygulamak istediği modelin (DAM) öğretmenler açısından ne ifade ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen tüm veriler, makro düzeyde analiz edilerek ihtiyaçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcı öğretmenlere dönük geçerlik komitesinin de rehberliğinde hazırlanacak eylemlere (eğitici sunumlara) temel oluşturmuştur.

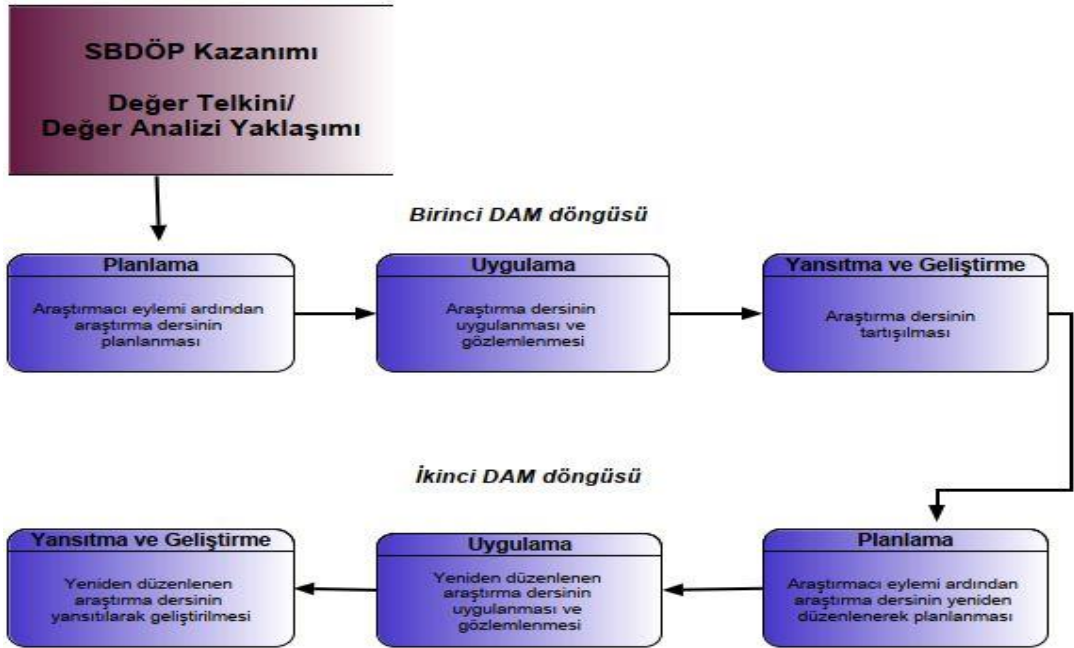
3.3.2. DAM işleyiş süreci

Araştırmanın *DAM işleyiş sürecinde*, DAM’ın “planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme” temel aşamaları takip edilerek, Sosyal Bilgiler dersinde ders araştırması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her bir yaklaşıma ilişkin araştırma dersleri iki kez uygulanmıştır. Dolayısıyla her bir değer eğitimi yaklaşımına ilişkin “araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi, yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması ve yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi” adımları (Fernandez ve Yoshida, 2004) uygulanarak ikinci döngüler tamamlanmıştır.

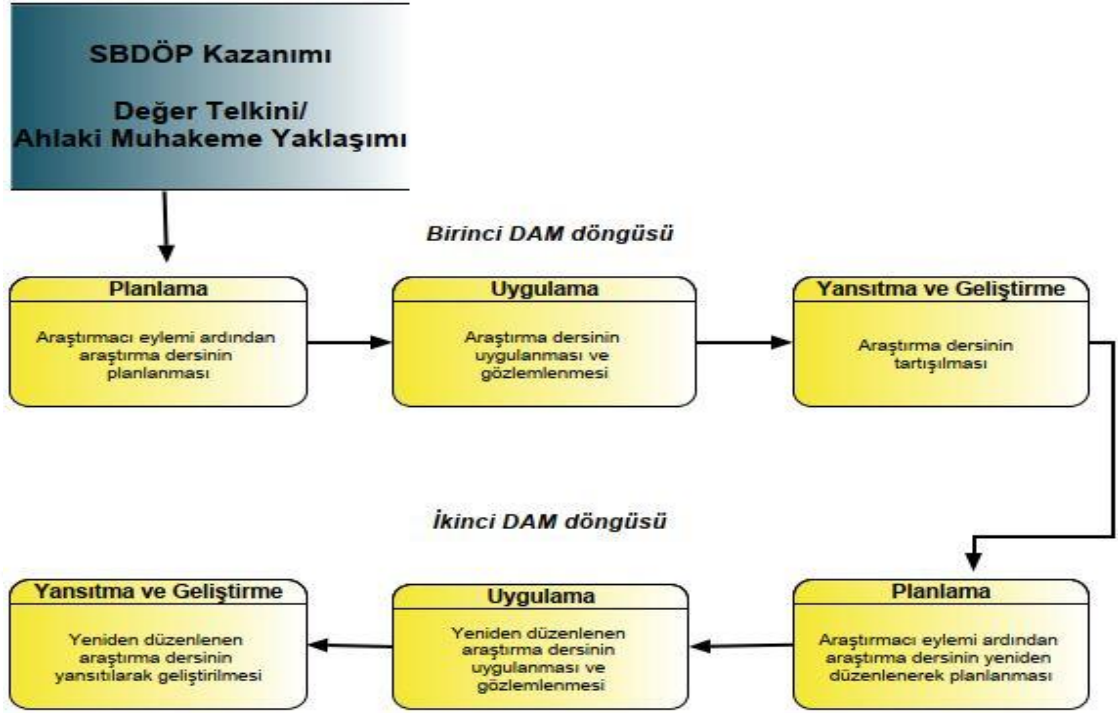
DAM işleyiş sürecinde yürütülen her bir yaklaşıma ilişkin DAM döngü süreci Şekil 3.3, Şekil 3.4 ve Şekil 3.5’te gösterilmektedir:



Şekil 3.3. Değer telkini/Değer açıklama yaklaşımına ilişkin DAM döngüsü



Şekil 3.4. Değer telkini/Değer analizi yaklaşımına ilişkin DAM döngüsü



Şekil 3.5. Değer telkini/Ahlaki muhakeme yaklaşımına ilişkin DAM döngüsü

Şekillerde görüldüğü gibi bu araştırmada, her bir yaklaşıma ilişkin ikişer döngü olmak üzere toplam altı döngü ve toplam on iki ders saati (her biri iki ders saatinden oluşan altı araştırma dersi) uygulama gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla her bir değer eğitimi yaklaşımının ikinci döngüsünü, isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen adımlar (Fernandez ve Yoshida, 2004) oluşturmuştur. Son adımın ardından, ihtiyaç görüldüğü düşünülen araştırma dersi planları tekrar düzenlenmiş ve son şekli verilerek raporlaştırılmıştır.

DAM'ın temel aşamaları takip edilerek *DAM işleyiş sürecinde* gerçekleştirilen tüm bu etkinlikler, aşağıdaki alt başlıklarda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.2.1. Planlama süreci

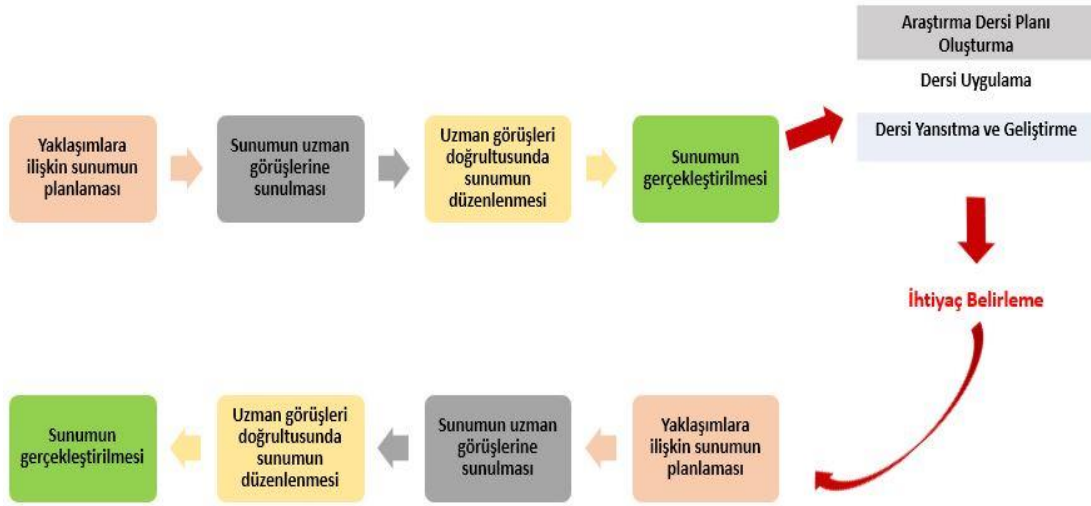
Bu araştırmada, DAM'ın planlama sürecinde; araştırmacının eylemlerini gerçekleştirmesinin ardından, katılımcı öğretmenlerle birlikte iş birlikli araştırma dersi planları oluşturulmuştur. Özetle DAM planlama toplantılarında hem araştırmacının eylemlerinin hem de araştırma derslerinin planlanmasının gerçekleştiği söylenebilir. Bu doğrultuda DAM'ın planlama süreci, araştırmacının katılımcı öğretmenlere yönelik

hazırladığı eylemler ve ardından araştırma derslerinin iş birlikli planlanması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

DAM'ın planlama sürecinde, öncelikle araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine eğitici sunumlar gerçekleştirilmiştir. Eylemler, öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki niteliklerini geliştirmeye dönük eğitici sunular biçiminde hazırlanmıştır. Her bir ders sunumu uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş, uygulanıp değerlendirilmiştir. Araştırmacının, sırasıyla; değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlere sunduğu eğitici sunular, powerpoint sunusu olarak hazırlanmıştır.

Eğitici sunularının her birinde değer telkini yaklaşımı, diğer yaklaşımların içerisinde bütünleşmiş bir şekilde yer almıştır. Dolayısıyla her bir araştırma dersinin gözleminde araştırmacının tuttuğu *yarı-yapılandırılmış gözlem formu* ve gözlemci öğretmenlerin tuttuğu *araştırma dersi gözlem notları çizelgesinde* de diğer yaklaşımlarla birlikte (değer açıklama, değer analizi ya da ahlâki muhakeme yaklaşımı) değer telkini yaklaşımına da yer verilmiştir. Değer telkini yaklaşımı için Sosyal Bilgiler dersinde ayrı bir araştırma dersi planı hazırlanmamasının nedeni, bu yaklaşımın tüm dersler ve yaklaşımların içerisinde kullanılıyor olduğu düşüncesidir. Bu nedenle her bir eğitici sunumunda, öğretmenlerin değer telkini yaklaşımını kullanırken ders sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara yer verilmiştir.

Araştırmacı, eylemlerini Fernandez ve Yoshida (2004)'nın DAM'ın aşamaları olarak belirttiği “planlama” ve isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen “araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi” aşamalarında uygulamıştır. Katılımcılara yönelik her bir değer eğitimi yaklaşımına ilişkin hazırlanan eylemlerin (eğitici sunumların) geliştirilme döngüsü Şekil 3.6’da gösterilmektedir:



Şekil 3.6. Her bir yaklaşıma ilişkin eğitici sunumların geliştirilme döngüsü

Şekil 3.6’da görüldüğü gibi bu eğitici sunumlar, her hafta ihtiyaçlara göre şekillenerek yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacı her bir yaklaşıma ilişkin eğitici sunumunu hazırlarken, uzman görüşleri doğrultusunda hareket etmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan eğitici sunuların ardından, katılımcı öğretmenlerce belirlenen bir değere ilişkin araştırma dersi planları hazırlanmış, gönüllü uygulayıcı öğretmenler sınıflarında bu planı uygulamış, ardından uygulanan araştırma dersi tartışılarak gerçekleştirilen toplantılarda yansıtma yapılmıştır. Dolayısıyla her bir döngünün “planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme” temel aşamalarından oluştuğu bu araştırmada, döngülerden sonra ihtiyaçlar belirlenmiş ve araştırmacı bu doğrultuda sunumu tekrar planlanmıştır. Tekrarlanan bu döngülerde araştırmacı, her bir yaklaşıma ilişkin ikişer sunu olmak üzere, toplam altı eğitici sunum hazırlamış ve araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlere uygulamıştır.

DAM’ın planlama sürecindeki ikinci aşama, araştırmacının eylemlerini sunmasının ardından araştırma derslerinin iş birlikli planlanmasıdır. DAM’ın planlanma aşaması sonunda grup üyelerinden, ayrıntılı bir şekilde dersin sınıfta nasıl işleneceğini gösteren yazılı bir araştırma dersi planı ortaya koymaları beklenmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004). Plan hazırlanırken öğrencilerin olası cevapları ve tepkileri tahmin edilmeli, bunların arkasındaki düşünme şekillerinin ve beklenmedik cevapların neler olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve çözüm önerileri araştırılmalıdır (Murata, 2011). Bu araştırmada da araştırmacı rehberliğinde katılımcılar, değer eğitiminde çağdaş yöntem ve teknikleri işe koşabilecekleri araştırma dersi planlarını, görüş alışverişinde bulunarak iş

birlikli bir şekilde geliştirmişlerdir. Bu süreçte gerek DAM’a gerekse değer eğitimi yaklaşımlarını uygulamadaki ihtiyaçlarına ilişkin farkındalıkları oluşan öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde araştırma dersi planlarını oluşturmada önce çeşitli kaynaklardan (ders kitapları ve öğretmen klavuzu, ilgili ders planları vb.) yararlanmaya başladıkları da görülmüştür. Araştırmacı, 28/11/2022 tarihli günlüğünde, “Kaynakları kendim getirip sunsam da katılımcı öğretmenlerin kitaplarda örnek plan ve etkinliklere ilişkin inceleme yapmak istemeleri çok güzeldi”, diyerek bu duruma ilişkin duygu ve düşüncesini paylaşmıştır. Her bir planlama toplantısında bu kaynaklardan da yararlanılmasına araştırmacı tarafından ayrıca özen gösterilmiştir.

Planlama sürecinde araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin araştırma dersi planını ekip olarak yapmalarını sağlamış, dersin planlanması ve nasıl yürütüleceği ile ilgili katılımcılara rehberlik ederek araştırma dersi planlarına katkı sağlamıştır. Katılımcı öğretmenler, araştırma dersi planlarını giriş, gelişme, sonuç olmak üzere üç bölümde oluşturmuşlardır. Planlama sürecinde hazırlanan ve araştırma derslerinin uygulanması sonrasında revize edilen araştırma dersi planı şablon örneklerine (EK-10, EK-11 ve EK-12’de verilmiştir.

3.3.2.2. Uygulama süreci

Bu araştırmada DAM’ın uygulama süreci, gönüllü sınıf öğretmenince araştırma dersi planının sınıfında uygulamasının yapıldığı süreçtir. Araştırma dersi planını oluşturduktan sonra katılımcılar içerisinde gönüllü bir öğretmen, plana uygun bir şekilde kendi sınıfında öğretimini gerçekleştirmiştir. Bu esnada grupta yer alan diğer öğretmenler de gözlemci olarak araştırma dersine katılmışlardır.

Araştırmacı, ders araştırması uygulamalarında öğretmenlerin ders planlarını iş birlikli bir şekilde yapmalarını, bir öğretmenin dersi işlerken diğer öğretmenlerin dersleri gözlemesini ve dersten sonra yansıtımalarının grupça yapılarak tekrar ders planlarının oluşturulmasını sağlamış ve her bir öğretmenin çalışmalarına katılmıştır. Uygulama dersleri video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin gerçekleştirilen DAM’ın uygulama sürecine ilişkin çalışma takvimi Tablo 3.5’te gösterilmektedir:

Tablo 3.5. DAM'ın uygulama süreci çalışma takvimi

Araştırma Dersleri	Gözlemlenen Sınıf	Gün ve Ders Saati	Öğrenme Alanı	Kazanım	Geliştirilmek İstenen Değer ve İlişkili Değerler	Kullanılan Değer Eğitimi Yaklaşımları	Planlama	Uygulama	Yansıtma/ Geliştirme
Araştırma Dersi 1	4/D	Çarşamba 11:05- 11:45/ 11:55- 12:35	Kültür ve Miras	Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	Sorumluluk/	Değer Açıklama ve Değer Telkini	21.11.2022	23.11.2022	23.11.2022
Araştırma Dersi 2	4/A	Cuma 09:25- 10:05/ 10:15- 10:55	Kültür ve Miras	Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	Sorumluluk/ Yardımlaşma- Duyarlılık- Vatanseverlik	Değer Açıklama ve Değer Telkini	28.11.2022	02.12.2022	02.12.2022
Araştırma Dersi 3	4/G	Perşembe 09:25- 10:05/ 10:15- 10:55	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	Duyarlılık/ Estetik- Dürüstlük- Adalet-Aile birliğine önem verme	Değer Analizi ve Değer Telkini	05.12.2022	08.12.2022	08.12.2022
Araştırma Dersi 4	4/D	Çarşamba 11:05- 11:45/ 11:55- 12:35	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	Duyarlılık/ Estetik- Dürüstlük- Adalet-Aile birliğine önem verme	Değer Analizi ve Değer Telkini	12.12.2022	14.12.2022	14.12.2022
Araştırma Dersi 5	4/A	Cuma 09:25- 10:05/ 10:15- 10:55	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	Dürüstlük/ Sorumluluk- Adalet- Çalışkanlık- Yardımseverlik.	Ahlâki Muhakeme ve Değer Telkini	19.12.2022	23.12.2022	23.12.2022
Araştırma Dersi 6	4/G	Perşembe 09:25- 10:05/ 10:15- 10:55	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	Dürüstlük/ Sorumluluk- Adalet Yardımseverlik.	Ahlâki Muhakeme ve Değer Telkini	26.12.2022	29.12.2022	29.12.2022

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi, DAM’ın uygulama sürecinde sınıf öğretmenleri; Sosyal Bilgiler dersinin o haftaki kazanımı ve geliştirilmesi amaçlanan değerine göre, belirlenen değer eğitimi yaklaşımına uygun (örn: değer analizi gibi) araştırma dersi planı oluşturmuşlar, sınıflarında uygulamışlar ve ders uygulamasının gerçekleştiği gün içerisinde tartışarak yansıtma gerçekeştirmişlerdir. Tablo 3.5’te gösterilen “Geliştirilmek İstenen Değer ve İlişkili Değerler” bölümü, katılımcı öğretmenlerin DAM sürecinde planlarını düzeltmeden önce geliştirmeyi amaçlayarak yola çıktıkları değerlerdir. Dolayısıyla Tablo 3.5’te, katılımcı öğretmenlerin her bir araştırma dersinin başında geliştirmeyi amaçladıkları değer isimleri yer almaktadır.

Araştırmada her bir değer eğitimi yaklaşımının uygulanmasına ilişkin döngüler ikişer kez tekrar etmiştir. Bir dersi çok fazla tekrarlamak, sonrasındaki tartışmaların zenginliği ve niteliğinin azalmasına yol açabilmektedir (Chokshi ve Fernandez, 2004, s. 523). Bu nedenle DAM süresinde öğretim programının bir yandan ilerlediği göz önünde bulundurularak, aynı ders üzerinde çalışmaya devam etmek zorlaşabileceğinden; döngünün aynı konuya yönelik üçüncü kez tekrar ettiği durumlar çok nadir görülmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004, s. 7). Bu araştırmada da ikinci araştırma döngüsünden sonra düzeltilen araştırma dersi planları, sınıflarda üçüncü kez uygulanmamıştır. Bu durumun nedeni, yalnızca SBDÖP’nin bir yandan ilerleyişi değil; aynı zamanda öğretmenlerin belirlenen değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin niteliklerini geliştirdiklerinin araştırmacı tarafından da gözlenmesi ve öğretmenlerce de üçüncü tekrara gerek duyulmaması olmuştur.

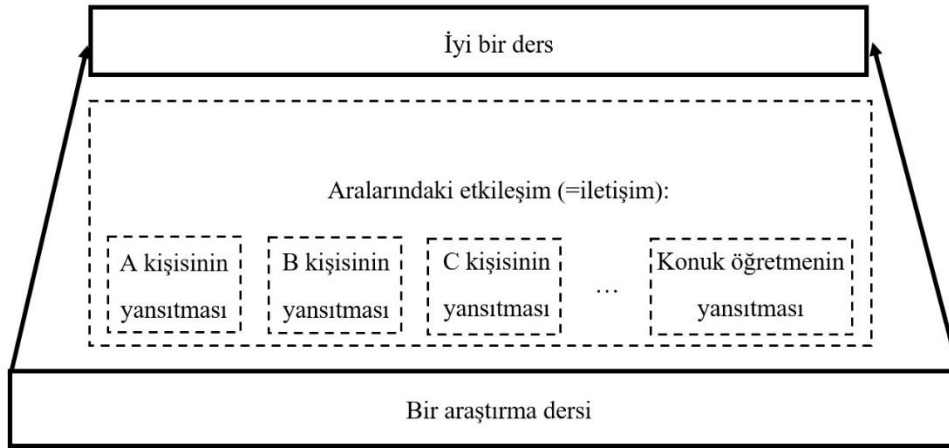
3.3.2.3. Yansıtma ve geliştirme süreci

Bu araştırmada DAM’ın yansıtma ve geliştirme süreci, araştırma derslerinin uygulanmasının ardından gerçekleşen değerlendirmelerin yapıldığı süreçtir. Bu süreçte; öncelikle uygulayıcı öğretmenin, ardından tüm katılımcı öğretmenlerin derse yönelik yansıtmaları ve araştırma dersi planına yönelik geliştirici önerileri alınmıştır.

İdeal olarak ders sonrası tartışma toplantıları, araştırma dersinin hemen ardından kısa bir ara verilerek yapılmaktadır (Lewis vd., 2019). DAM kapsamında geliştirilen bu araştırmanın yansıtma ve geliştirme çalışmalarında, GUÖYYG ile yansıtma ve geliştirme toplantıları, uygulama günü ile aynı gün içerisinde gerçekleşmiştir. Yansıtma ve

geliştirme toplantılarında, ilk önce araştırma dersini gönüllü uygulayan öğretmenin söz almasına özen gösterilmiştir. Gönüllü uygulayıcı öğretmen bu toplantılarda, ders sürecinde karşılaştığı zorluklara ilişkin yansıtmasını grubun diğer üyeleri ile paylaşmıştır. Gözlemci öğretmenler ise gözlem süresince aldıkları notlardan hareketle, dersin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin düşüncelerini sırayla paylaşmışlardır.

Ekip üyelerinin düşüncelerini açıklama, bir düşünceyi anlamama ya da bir fikre katılmama vb. durumlarda kendilerini ifade ederken rahat hissetme ihtiyaçlarından dolayı, grup dinamiklerinin desteklenmesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Lewis vd., 2019). Yansıtma ve geliştirme toplantılarında araştırmacı, dersi uygulayan öğretmenin eleştirilmeden araştırma dersi planının geliştirilmesine yönelik yansıtmanın yapılması için “kolaylaştırıcı ve yorumcu” bir rol üstlenmiştir. Kim ve Kusahara (2021), Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen ders araştırması uygulamalarında farklı görüşlere sahip kişilerin etkileşimini Şekil 3.7’de şu şekilde görselleştirmiştir:



Şekil 3.7. Sosyal bilgiler ders araştırmasında farklı görüşlerin etkileşimi (Kim ve Kusahara, 2021, s. 39)

Araştırmada öncelikle her katılımcının görüşüne değer verilmiş, sistematik olarak katılımcıların bir araştırma dersi hakkındaki düşüncelerini ifade edebilecekleri ve tartışmaya dayalı ortak akıl oluşturabilecekleri bir atmosfer (Kim ve Kusahara, 2021, s. 39) oluşturulmuştur. Tartışmaların ardından araştırma dersi planının geliştirilmesine yönelik sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar çerçevesinde ders planı güncellenerek raporlaştırılmıştır.

3.3.3. DAM'ın işleyiş sonrası

Tüm değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik araştırma derslerinin tamamlanmasının ardından, *DAM'ın işleyiş sonrası* süreci başlamıştır. Katılımcı öğretmenlerle 03/01/2023 tarihinde sürecin bütününe yönelik genel bir değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Toplantı, zoom üzerinden gerçekleştirilmiş, süreç veri kaybı yaşamamak adına kayıt altına alınmıştır. 56 dakika süren bu toplantıda tüm yaklaşım ve araştırma dersi planları tekrar gözden geçirilmiştir. Düzeltilen araştırma dersi planları, alanyazında paylaşılacak üzere farklı öğretmenlerin de yararlanabilmeleri için hazır hale getirilmiştir. Aynı zamanda bu toplantı sürecinde öğretmenlerin, DAM sürecinin kendilerinde ve öğrencilerinde yarattığı değişimlere yönelik düşüncelerini de paylaştıkları görülmüştür. Toplantının ardından katılımcı öğretmenlerce tutulan günlükler, son haftanın katılımcı günlüklerini oluşturmuştur.

DAM'ın işleyiş sonrasında katılımcı öğretmenlerin DAM işleyiş sürecine ilişkin düşüncelerini almak amacıyla odak grup görüşmesi de gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Bu derste (Sosyal Bilgiler dersinde) değer eğitime dönük hangi etkinlikleri uyguladınız?
2. Bu etkinlikleri (kullandığınız yaklaşım, araç- gereç vb.) nasıl kullandınız?
3. Değer eğitimi yaklaşımlarını uygularken bu derste ne tür zorluklarla karşılaştınız?
4. Sosyal Bilgiler dersinde bu değer eğitimi yaklaşımını uygularken nelere ihtiyacınız olduğunu düşündünüz?
5. Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarını uygulamanızda, çalışma arkadaşlarınızla birlikte hazırladığınız araştırma dersi planı ders işleme sürecinizi nasıl şekillendirdi?
6. Sınıfınızda yaptığınız araştırma dersini göz önünde bulundurarak, araştırma dersi planında nasıl bir değişiklik yapılması gerektiğini düşünmektесiniz?

“Odak Grup Görüşme Formu”nda yer alan bu sorular, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin ayrıntıları “Görüşmeler” alt başlığında ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

3.4. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırma sürecinde bir araç olduğundan; nitel araştırma raporunda araştırmacı ile ilgili bilgi de yer almalıdır (Patton, 2018, s. 566). Araştırmacı, lisans eğitimini sınıf öğretmenliği programında tamamlamış ve 2007 yılından itibaren MEB’de sınıf öğretmeni olarak görevini yürütmektedir. Görevine başladığı yıldan itibaren araştırmacı; öğrencilerinden, velilerinden ve meslektaşlarından edindiği deneyimlerde gerek toplumsal gerekse eğitim açısından bir değer kaybı yaşandığını gözlemlemiştir. Araştırmacı, değer kazandırmada Sosyal Bilgiler dersinin öncü derslerden biri olduğunu benimsemiş; bu düşünceyle 2014 yılında İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi’nde değer eğitime yönelik yüksek lisans yapmıştır. 2019 yılında doktora eğitimine başlayan araştırmacının, bu süre zarfına kadar Sosyal Bilgiler dersi ve değer eğitime yönelik bilimsel çalışmaları da bulunmaktadır.

Araştırmacının gerek alanyazın okumaları gerekse sınıf öğretmeni olarak yaşadığı deneyimler; öğretmenlerin, öğrencilerine değer kazandırmada çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını düşündürmüştür. Değerlerin öğretim programlarında yer almasının yanında; öğretmenlerce de değerlerin etkili kazandırılabilmesinin önemli olduğunu düşünen araştırmacı, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümüne dönük bir mesleki gelişim uygulamasından yararlanabileceğini düşünmüştür.

İlgili alanyazın taraması sonucunda DAM’ın, öğretmenlerin ders planlarını iş birlikli hazırladıkları, bu planı uyguladıkları ve süreç sonunda araştırma dersi planına yönelik yansıtma gerçeğeştirdikleri bir mesleki gelişim modeli olduğu görülmüştür. Bu modelin uygulamaya dönük olması, takım çalışması gerektirmesi; dolayısıyla araştırma sürecinde iş birliği, yardımlaşma, dayanışma, saygı gibi değerleri de öğretmenler arasında geliştirebileceğini düşündürmüştür. Nitekim araştırma dersi planının uyguladıktan sonraki yansıtma ve geliştirme toplantılarında öğretmenlerin birbirlerine karşı değil, araştırma dersi planına karşı eleştirel gözle yansıtma yapmalarının gerekmesi de, bu düşünceyi güçlendirmiştir. Dolayısıyla araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ihtiyaçlarını karşılama aracı olarak DAM’ı seçmiştir.

Bu doğrultuda araştırmacı, öncelikle Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu’ndan ve araştırmanın yapılacağı Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırmanın izinlerini almıştır. Araştırma sürecini uygulamak için ise öncelikle yedi yıldır görev yapmakta olduğu ilkokulu tercih etmiştir. Araştırmacı tarafından araştırma

yapılacak ortamın fiziksel özelliklerinin tanınması, katılımcılardan güven kazanması ve ortamın bir parçası olarak görülmesi önemli görülmektedir (Glesne, 2020). Araştırmacı, kendi görev yaptığı okulda bu araştırma sürecini gerçekleştirdiğinden, okulun eğitim paydaşları tarafından tanınmaktadır. Ayrıca araştırmacı, görev yaptığı süre içerisinde çalıştığı okuldaki meslektaşlarının değer eğitimine yönelik çeşitli sorunlar yaşadıklarını da bilmektedir. Bu duruma ilişkin araştırmacı, araştırma sürecinde güvenilir ve ayrıntılı veriler elde etmek amacıyla görev yaptığı ilkokuldaki dördüncü sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersini gözlemlemiştir.

DAM'da, gruplar için bir 'ders araştırma koçu' olması önemli görülmektedir (Allison, 2014, s. 114). Ders araştırması yürütücüleri -diğer bir deyişle uzman rolündeki koçlar-, araştırma derslerinin planlanması ve nasıl yürütüleceği ile ilgili fikirler ve öneriler sunarak sürecin gelişmesine katkı sağlamaktadırlar (Lewis ve Hurd, 2011; Dudley, 2014). Dudley (2014, s. 19), yürütücülerin (araştırmacıların) bu süreç içerisinde şunları gerçekleştirebileceğini belirtmektedir:

- Ders araştırması döngüsü başlamadan önce öğretmenlere okulda hemen bir tekniği gösterebilirler.
- Araştırma derslerinin planlaması aşamasında ders araştırması gruplarına katılarak fikir ve önerilerle katkı sağlayabilirler.
- Ders araştırması gruplarıyla birlikte araştırma derslerinde yer alarak pedagojik tekniklerin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili tartışarak fikirler önerebilirler.
- Ders araştırması sürecinde araştırma derslerinde gözlemci olarak (eşit statüde) katılarak, öğrenci gruplarıyla fikir tartışmaları veya görüşmeler gerçekleştirebilirler.

Bu doğrultuda araştırmacının, araştırma sürecinde üstlendiği roller Şekil 3.8'de gösterilmektedir:



Şekil 3.8. Araştırmacının süreç içerisinde üstlendiği roller

Şekil 3.8’de görüldüğü gibi bu çalışmada araştırmacı, DAM ile değer eğitimi yaklaşımlarının tanıtımı, planlanması ve yeniden düzenlenmesi aşamalarında eğitici/uzman, yürütülmesi aşamasında rehber, DAM’ın işleyiş öncesi ve işleyiş sürecinde gözlemci, yansıtılma ve geliştirme toplantılarında kolaylaştırıcı ve yorumcu, süreç sonunda ise değerlendirici olarak sorumluluklar üstlenmiştir.

Bir ders araştırması döngüsüne, DAM kolaylaştırıcısı ya da dışarıdan gelen bir uzman rehberlik etmektedir (Takahashi ve McDougal, 2016). Eğitici/uzman rolündeki araştırmacı, katılımcı öğretmenlere çeşitli bilgilendirme toplantıları gerçekleştirmiş, değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik eylemler (eğitici sunumlar) uygulamış, çeşitli kaynaklardan yararlanarak araştırma dersi planlarının oluşturulması ve uygulanmasına katkıda bulunmuştur.

DAM’ın tüm yürütülme sürecinde araştırmacı, katılımcı öğretmenlere rehberlik ederek katkı sunmaya çalışmıştır. Araştırmacı rolünde ise; ders araştırması uygulamalarında öğretmenlerin ders planlarını iş birlikli bir şekilde yapmalarını, bir öğretmenin dersi işlerken diğer öğretmenlerin dersleri gözlemesini ve dersten sonra yansıtımalarının grupça yapılarak tekrar ders planlarının oluşturulmasını sağlamış ve her bir gönüllü uygulayıcı öğretmenin dersine katılmıştır. Ayrıca araştırmacı, ders araştırması uygulaması sonrasında uygulamayı gerçekleştiren öğretmenle, değer eğitimi uygulamalarında sınıf içinde yaşanan aksaklıklara ilişkin bireysel görüşmeler de yapmıştır. Bu bağlamda araştırmacının, aslında tüm süreç boyunca rehber ve araştırmacı rolünü üstlendiği söylenebilir.

Araştırmacı, araştırma süresince katılım derecesini değiştirerek (Patton, 2018), araştırma sürecinde katılımcı olarak gözlemci ve gözlemci olarak katılımcı rollerini benimsemiştir. Katılımcı olarak gözlemci rolünde araştırmacı, temel olarak gözlemci olup, bir ölçüde katılımcılarla etkileşime girebilir (Glesne, 2020). Bu doğrultuda araştırmacı, DAM’ın işleyiş öncesinde katılımcı öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin mevcut durumlarını belirlemeye dönük olarak 25 Ekim 2022- 11 Kasım 2022 tarihleri arasında, yaklaşık üç hafta olmak üzere toplam 23 *ders saati katılımcı olarak gözlemci* rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, DAM öncesinde gözlemci olarak öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamalarına yönelik mevcut durumlarına ilişkin gözlem notları tutmuş, ders süreçlerini kamera ile kayıt altına almıştır. Böylece araştırmacı, görev yaptığı okulundaki meslektaşlarının ihtiyaçlarını daha iyi gözlemleme şansı bulmuştur. Bu durumun, öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük

ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanında, sınıf içerisinde de gerekli uyumun ve güvenin araştırmacıya sağlanması bağlamında öğrencilerin ve öğretmenlerin video kameraya alışmasını da sağladığı görülmüştür. Araştırmacının katılımcı olarak gözlemci rolünde olduğu diğer bir aşama ise sınıf içerisinde gerçekleştirilen ders araştırması uygulamaları olmuştur. Araştırmacı ve gözlem yapan katılımcı öğretmenler, gönüllü uygulayıcı öğretmenle ve birbirleriyle iletişim kurmadan süreci izleyerek gözlem formlarını doldurmuşlardır. Araştırmacının gözlemci olarak katılımcı rolünü benimsediği aşama ise; gözlemci rolünden çok katılımcı yönünün ön planda olduğu (Creswell, 2007) araştırma ders planlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamaları olmuştur.

Araştırmacı, uygulamayı değerlendirme toplantılarında ise (araştırma dersinin yansıtılması ve geliştirilmesi) kolaylaştırıcı ve yorumcu rolünü üstlenmiştir. Japonya’da yürütülen ders araştırması uygulamalarında kolaylaştırıcı rolünü üstlenen kişilerden, grup tartışmalarını etkili bir şekilde yöneterek süreci hızlandırmaları ve iyileştirmeleri beklenir (Stepanek vd., 2007; Takahashi ve Yoshida, 2004). Kolaylaştırıcı rolündeki araştırmacı, bu oturumlara yorumcu olarak katılır, dinler, gerekli durumlarda i görülerini paylaşır, ek sorular sorar, öğretmenleri yaşananlar ve gözlemlenenler hakkında daha derin düşünmeye ve araştırmaya teşvik eder (Rock ve Wilson, 2005, s. 83). Bu doğrultuda yansıtma ve geliştirme toplantılarında araştırmacının, kolaylaştırıcı ve yorumcu bir rol üstlendiği söylenebilir.

Araştırmacı, yüksek lisans eğitimi ve doktora eğitimi ders dönemlerinde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizine ilişkin dersler almıştır. Aldığı bu dersler kapsamında görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile ilgili çalışmalar yapmış; ayrıca bir yayınevinin düzenlediği başlangıç ve ileri düzey Nvivo eğitimi sertifikası almıştır. Bu bağlamda tüm araştırma sürecinin sonunda araştırmacı, değerlendirici rolünü de stlenebilmiştir.

3.5. Geçerlik Komitesinin Rolü

Eylem araştırmalarında araştırmacı, konuya tanışık olan, şu veya bu şekilde uygulamayı izleme şansı olan meslektaşlarının ya da uzmanların görüş ve düşüncelerine ek bir veri kaynağı olarak başvurulabilir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu araştırmada, araştırma sürecinde ders araştırması uygulamalarına yönelik görüş belirtilmesi, toplanan verilerin kontrolünün sağlanması, ortaya çıkan sorunlara yönelik öneriler geliştirilmesi ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi açısından üç alan uzmanından oluşan bir

geçerlik komitesi oluşturulmuştur. DAM'ın uygulanma sürecinde değer eğitimcileri ile iş birliği yapılması açısından, geçerlik komitesi üyeleri içerisinde değer eğitime yönelik çalışmaları olan alan uzmanları olmasına dikkat edilmiştir.

Geçerlik komitesi, tüm süreç içerisinde yakından bilgi sahibi olan biri tez danışmanı (eğitim programları ve öğretim), biri sınıf eğitimi ve ikisi de sosyal bilgiler eğitimi alanlarından olmak üzere toplam dört üyeden (uzmandan) oluşmaktadır. Her bir alan uzmanının hem Sosyal Bilgiler dersi hem de değer eğitime yönelik çalışmaları bulunmaktadır. Araştırma etiği göz önünde bulundurularak, dört alan uzmanının gerçek isimleri yerine kod isimler (Uzman1, Uzman2, Uzman3 ve Uzman4) kullanılmıştır.

Geçerlik komitesi üyelerinden Uzman1, bir devlet üniversitesinin temel eğitim bölümünde yaklaşık 27 yıldır görev yapmaktadır. Uzman1'in sınıf eğitimi alanında öğretmenlik sorunları, etkili öğretmenlik, ilköğretim programları ve sosyal bilgilerde program geliştirmeye ilişkin çalışmaları ve yürüttüğü lisans-lisansüstü düzeyde dersleri bulunmaktadır. Diğer bir üye olan Uzman2, yaklaşık 18 yıldır bir devlet üniversitesinin sınıf eğitimi alanında lisans ve lisansüstü düzeyde dersler yürütmekte; Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersi öğretimi ile karakter ve değer eğitime yönelik çalışmaları bulunmaktadır. Bir diğer geçerlik komitesi üyesi olan Uzman3, bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi alanında görev yapmaktadır. Bu geçerlik komitesi üyesinin Sosyal Bilgiler öğretimi ve değer eğitimi konularında çalışmaları bulunmakta, bu alanda lisans ve lisansüstü dersler yürütmekte ve eğitimler vermektedir. Geçerlik komitesi üyelerinden Uzman4'ün, Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve öğretmen eğitimi araştırma alanlarını oluşturmakta; karakter ve değer eğitimi ile eylem araştırmasına yönelik lisansüstü düzeyde dersler yürütmektedir.

Araştırmacı, uygulama sürecinin başlamasından bitimine kadar geçerlik komitesi üyeleriyle araştırma sürecinde yapacağı her adımı, çeşitli iletişim kanallarıyla (whatsapp uygulaması, zoom görüşmeleri, email yazışmaları, telefon görüşmeleri) paylaşmıştır. Ancak geçerlik komitesi toplantıları araştırma süreci içerisinde iki haftada bir yapılmıştır. Bunun gerekçesi, DAM'ın doğasında uygulama süreci içerisinde meydana gelen sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik katılımcılarca yansımaların zaten yapılıyor olmasıdır (Geçerlik Komitesi, 09/12/2022). Zoom toplantıları görüntülü kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazılı hale getirilerek, belirtilen düşünce ve alınan kararlar "Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı"na yazılmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih ve sayıları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih ve sayıları

Toplantı Sayısı	Tarih	Toplantı Konuları
1	09.12.2022	
2	28.12.2022	Araştırma Sürecinin İşleyişine İlişkin Bilgilendirme
3	03.01.2023	

Uygulama süreci başladıktan sonra, geçerlik komitesi üyeleri ile yapılan ilk toplantıda araştırmacı tarafından elde edilen verilerin birinci ve ikinci haftasına ilişkin makro analizler sunulmuştur. Alan uzmanları araştırma sürecinde ulaşılan makro analizlerin sonucunu tartışmış, araştırma sürecinde öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları “zamanı etkili kullanamama” problemine yönelik öneriler getirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerle birlikte oluşturulan araştırma dersi planlarına “zaman aralıkları” konulmasının, öğretmenlerin zamanı etkili yönetmelerine katkı sağlayabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. İkinci komite toplantısında sürecin olumlu ilerlediği görülmüş, komite üyeleri herhangi bir sorun gözlemlememişlerdir. Bu toplantıda araştırmacı, süreç sonunda bir odak görüşme yapılmasına yönelik ihtiyaç hissettiğini belirtmiş; bu ihtiyaç geçerlik komitesi üyelerince olumlu karşılanmıştır. Komite üyeleriyle yapılan son toplantıda ise verilerin doyuma ulaştığı görülerek, araştırma sürecinin sonlanabileceği komite üyeleri tarafından belirtilmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini; görüşmeler, gözlemler, günlükler, geçerlik komitesi verileri ve araştırma dersi planları oluşturmaktadır. DAM sürecinde veri toplama süreci ve araçlarına yönelik bilgiler Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. DAM sürecinde veri toplama süreci ve araçları

Veri Toplama Süreci	Veri Toplama Tarihleri		Veri Toplama Aşamaları	Veri Toplama Araçları	Araştırmacı Günlüğü Geçerlilik Komitesi Verileri
DAM'ın İşleyiş Öncesi	09.11.2022		Amaçları Belirleme ve Kaynaklardan Bilgi Toplama	1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Ö1)	
	09.11.2022			2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Ö2)	
	09.11.2022			3.Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Ö3)	
	26.10.2022/11.11.2022		Amaçları Belirleme ve Kaynaklardan Bilgi Toplama	4/A Gözlem Videoları	
	26.10.2022/10.11.2022			4/A- 5 adet YYGF	
	26.10.2022/10.11.2022			4/D Gözlem Videoları	
	25.10.2022/10.11.2022			4/D- 5 adet YYGF	
DAM İşleyiş Süreci	21.11.2022	1. Hafta (1. Döngü)	Birinci Araştırma Dersi Planlama	PTGV	
	23.11.2022		Birinci Araştırma Dersi Uygulama (4/D)	Katılımcı Günlükleri	
	23.11.2022		Birinci Araştırma Dersi Yansıtma ve Geliştirme	ADUGV	
	28.11.2022	2. Hafta (2. Döngü)	İkinci Araştırma Dersini Planlama (İlkini Yeniden Düzenleme)	ADGNÇ	
	02.12.2022		İkinci Araştırma Dersini (Yeniden) Uygulama (4/A)	YYGF	
	02.12.2022		İkinci Araştırma Dersini (Yeniden) Yansıtma ve Geliştirme	GUÖYYG	
	05.12.2022	3. Hafta (1. Döngü)	Üçüncü Araştırma Dersi Planlama	GUÖG	
	08.12.2022		Üçüncü Araştırma Dersi Uygulama (4/G)	YGTGV	
	08.12.2022		Üçüncü Araştırma Dersi Yansıtma ve Geliştirme	PTGV	
	12.12.2022	4. Hafta (2. Döngü)	Dördüncü Araştırma Dersini Planlama (Üçüncüsünü Yeniden Düzenleme)	Katılımcı Günlükleri	
	14.12.2022		Dördüncü Araştırma Dersini (Yeniden) Uygulama (4/D)	ADUGV	
	14.12.2022		Dördüncü Araştırma Dersini (Yeniden) Yansıtma ve Geliştirme	ADGNÇ	
				YYGF	
				GUÖYYG	
				GUÖG	
				YGTGV	
				PTGV	
				Katılımcı Günlükleri	
				ADUGV	
				ADGNÇ	
				YYGF	
				GUÖYYG	
				GUÖG	
				YGTGV	

Tablo 3.7. (Devam) *DAM sürecinde veri toplama süreci ve araçları*

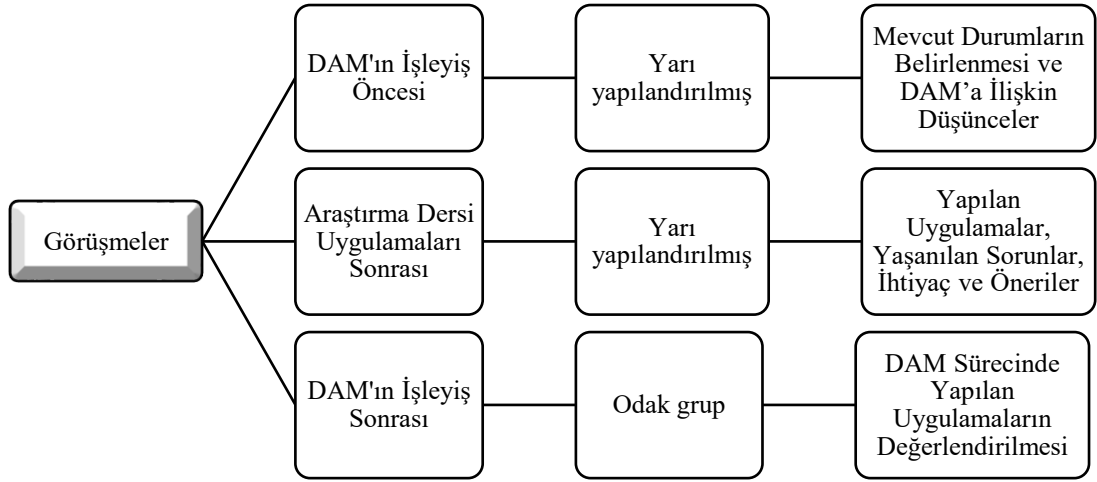
DAM İşleyiş Süreci	19.12.2022	5. Hafta (1. Döngü)	Beşinci Araştırma Dersi Planlama	PTGV	Araştırmacı Günlüğü Geçerlik Komitesi Verileri
				Katılımcı Günlükleri	
	23.12.2022		Beşinci Araştırma Dersi Uygulama (4/A)	ADUGV	
				ADGNÇ	
				YYGF	
	23.12.2022		Beşinci Araştırma Dersi Yansıtma ve Geliştirme	GUÖYYG	
				GUÖG	
				YGTGV	
	26.12.2022	6. Hafta (2. Döngü)	Altıncı Araştırma Dersini Planlama (Beşincisini Yeniden Düzenleme)	PTGV	
				Katılımcı Günlükleri	
DAM'ın İşleyiş Sonrası	29.12.2022		Altıncı Araştırma Dersini (Yeniden) Uygulama (4/G)	ADUGV	
				ADGNÇ	
				YYGF	
	29.12.2022		Altıncı Araştırma Dersini (Yeniden) Yansıtma ve Geliştirme	GUÖYYG	
				GUÖG	
				YGTGV	
	03.01.2023	7. Hafta	Tüm Yaklaşımların ve Araştırma Dersi Planlarının Değerlendirilmesi	DTGV	
				Katılımcı Günlükleri	
	11.01.2023		DAM Sürecinde Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi	Odak Grup Görüşmesi	

Kısaltmalar: GUÖYYG: Gönüllü Uygulayıcı Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme, GUÖG: Gönüllü Uygulayıcı Öğretmen Günlüğü, YGTGV: Yansıtma ve Geliştirme Toplantıları Gözlem Videoları, ADGNÇ: Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi, ADUGV: Araştırma Dersi Uygulamaları Gözlem Videoları, YYGF: Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu, PTGV: Planlama Toplantısı Gözlem Videosu, DTGV: Değerlendirme Toplantısı Gözlem Videosu

3.6.1. Görüşmeler

Bu araştırmada çeşitli görüşme türleri arasından veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

DAM öncesi planlama süreci ve araştırma dersinin uygulaması sonrasında, sınıf öğretmenleriyle; bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler, *DAM uygulaması sonrasında* ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Gerek yarı yapılandırılmış gerekse odak grup görüşmelerinde katılımcıların izni alınmış ve görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Şekil 3.9'da görüşmelerin yapıldığı dönem, görüşme türleri ve görüşme amaçları verilmektedir.



Şekil 3.9. Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler

Şekil 3.9’da görüldüğü gibi yarı yapılandırılmış görüşmeler, DAM’ın işleyiş öncesinde ve araştırma dersinin uygulaması sonrasında gerçekleştirilmiştir. Her iki aşamada da gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları, uygulama öncesi süreçte hazırlanmış ve bu görüşme sorularına yönelik üç uzmanın görüşü alınmıştır. Hazırlanan soruların, araştırmanın konusuna uygun ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

DAM’ın işleyiş öncesi sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamalarına yönelik mevcut durumlarının (değer eğitimi uygulamaları, süreçte yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçları) ve DAM’a ilişkin düşüncelerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda görüşme soruları, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitime yönelik uygulamaları, süreçte karşılaştıkları sorunlar, beklenti ve ihtiyaçları ile bu ihtiyaçları karşılamada DAM’ın kullanılmasına ilişkin düşüncelerini almaya yönelik soruları kapsamıştır. “DAM’ın İşleyiş Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” na EK-5’te yer verilmektedir.

DAM’ın işleyiş öncesi planlama sürecinde katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin toplam süresi, 30 dakika 51 saniyedir. Bu süreçte yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere yönelik bilgiler Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. *DAM öncesi yarı yapılandırılmış görüşme takvimi*

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşülen Yer	Görüşme Süresi
Ö1	09.11.2022	Destek Eğitim Odası	18'00''
Ö2	09.11.2022	Destek Eğitim Odası	13'34''
Ö3	09.11.2022	Destek Eğitim Odası	9'17''

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı diğer bir bölüm, *araştırma dersinin uygulaması sonunda* yapılmıştır. Bu süreçte yapılan görüşmeler, araştırma dersini uygulayan gönüllü öğretmenle uygulamanın yapıldığı aynı gün içerisinde bireysel olarak gerçekleşmiştir. GUÖYYG'nin yapılma amacı, uygulayıcı öğretmenin yansıtma toplantısından hemen önce görüşlerinin alınmak istenmesidir. Böylece gönüllü uygulayıcı öğretmenin, başkalarının düşüncelerinden etkilenmeden öz değerlendirmesini daha yalın bir şekilde yapabileceği düşünülmüştür. Görüşmelerde gönüllü katılımcı öğretmene Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitime yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar, yaşanan sorunlar ile ihtiyaç ve önerileri sorulmuştur. Bu formun geliştirilme sürecinde de üç uzmanın görüşleri alınmış; ancak görüşme soruları DAM uygulamasının yapılmasını gerektirdiğinden, bu forma yönelik bir pilot görüşme gerçekleşmemiştir. GUÖYYG formuna EK-8'de yer verilmektedir.

Araştırma dersinin uygulaması sonunda gönüllü uygulayıcı öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin toplam süresi, 54 dakika 21 saniyedir. Bu süreçte yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere yönelik bilgiler Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. *Araştırma dersinin uygulaması sonu yarı yapılandırılmış görüşme takvimi*

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşülen Yer	Görüşme Süresi
Ö1	08.12.2022	Destek Eğitim Odası	13'14''
	29.12.2022	Destek Eğitim Odası	12'48''
Ö2	02.12.2022	Destek Eğitim Odası	6'04''
	23.12.2022	Destek Eğitim Odası	9'22''
Ö3	23.11.2022	4/D Sınıfı	5'55''
	14.12.2022	4/D Sınıfı	6'58''

Bu araştırmada, *DAM'ın işleyiş sonrasında* yapılan görüşmelerden biri de, katılımcı öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi olmuştur. Katılımcıların birbirleriyle olan etkileşimlerini izlemeye katkı sağlayan, etkili bir veri toplama aracı olarak görülen odak grup görüşmesi (Johnson, 2019), 11/01/2023 tarihinde, okulun destek eğitim odasında

gerçekleştirilmiştir. DAM sürecinde yapılan tüm uygulamaların değerlendirilmesine dönük gerçekleştirilen odak grup görüşmesi, 79 dakika 10 saniye sürmüştür.

Araştırma sürecinde odak grup görüşmesi formunun geliştirilme ihtiyacı, DAM süreci içerisinde yapılan uygulamaların değerlendirilmesine dönük ihtiyaçtan doğmuştur (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 28/12/2022). Araştırmada odak grup görüşmesi yapılarak, araştırma sürecinin değerlendirilmesine dönük derinlemesine bilgi edinilebileceği ve veri zenginliği oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle odak grup görüşme formu geliştirme hazırlığı uygulama öncesi süreçte değil, süreç sonuna doğru yapılmıştır. Hazırlanan odak grup görüşmesi formu, dört alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerle yapılan “Odak Grup Görüşmesi Formu”na EK-9’da yer verilmektedir.

3.6.2. Gözlem

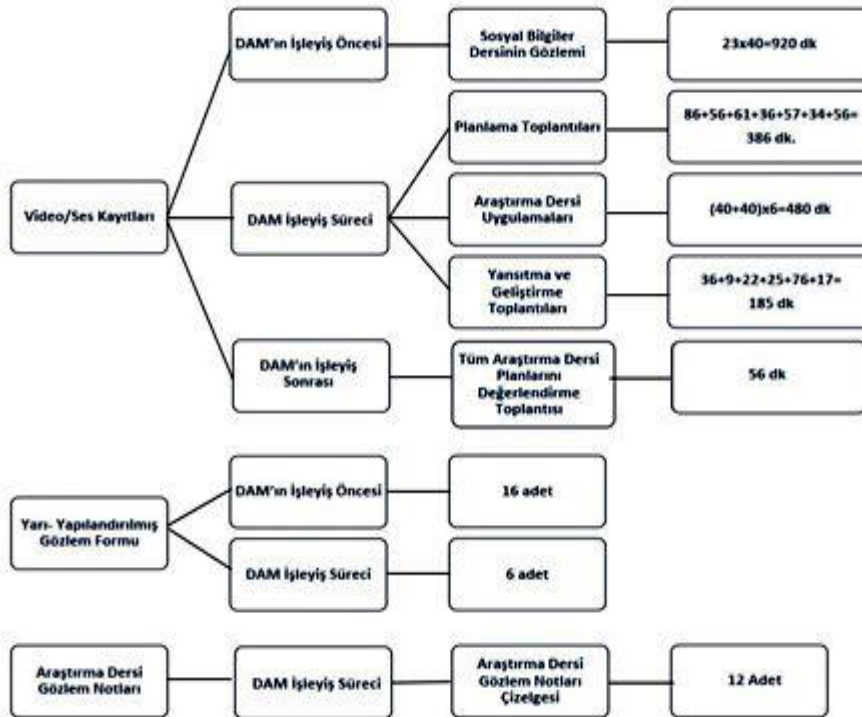
Gözlem, eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Mills, 2014). Creswell’e (2007, s. 130) göre araştırmacı, nitel araştırma yaklaşımlarında gözlem yaparken beş rolde de olabilir:

- Araştırmacının sahanın tam anlamıyla bir parçası olduğu tam katılımcı rolü (an observation as a participant)
- Araştırmacının ortamdaki kişiler tarafından görülmeden ve fark edilmeden yaptığı katılımcı olmayan gözlemci rolü (an observation as an observer)
- Araştırmacının gözlemci rolünden çok, katılımcı olarak daha ön planda olduğu gözlemci olarak katılımcı rolü (as a participant than as an observer)
- Araştırmacının katılımcı rolünden çok, gözlemci olarak daha ön planda olduğu ve araştırmasına yönelik verileri topladığı katılımcı olarak gözlemci rolü (as an observer than as a participant)
- Araştırmacının öncelikle dışarıdan, daha sonra ise içeriden veri topladığı gözlemci rolü (as an “outsider” and then as an “insider”).

Patton (2018, s. 265), araştırmacının çalışmaya izleyici olarak başlayıp zamanla sürecin bir katılımcısı -ya da bunun tersi- olabileceğini, dolayısıyla araştırma süresince katılım derecesinin değişebileceğini belirtmektedir. Çünkü çalışmanın bağlamı, katılımcı-gözlemci sürecindeki yerinizi etkileyebilir (Glesne, 2020). Bu doğrultuda bu araştırmada araştırmacı sırasıyla:

- Sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ihtiyaçlarının, ders araştırması uygulamaları öncesindeki sınıf içi gözlemlerle belirlenmesinde katılımcı olarak gözlemci,
- Sınıf öğretmenleri ile ders araştırması uygulamaları kapsamında değer eğitime yönelik iş birlikli ders planlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında gözlemci olarak katılımcı,
- Sınıf içerisinde gerçekleştirilen ders araştırması uygulamalarında araştırmacı, katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenmiştir.

Bu araştırmada gözlem verilerine görsel kanıt oluşturarak veri toplamak ve veri arşivi oluşturmak amacıyla; video/ses kayıtları, yarı- yapılandırılmış gözlem formu ve gözlemci öğretmenlerin araştırma dersi gözlem notları çizelgesi kullanılmıştır. Gözlem verilerine ait veri toplama araçları, nerelerde kullanıldığı ve süresi ile ilgili bilgiler Şekil 3.10'da gösterilmekte, ayrıntıları ise alt başlıklarda açıklanmaktadır:



Şekil 3.10. Araştırma sürecinin gözlem araçları ve özellikleri

3.5.2.1. Video/ses kayıtları

Araştırmada, DAM'ın işleyiş öncesinde Sosyal Bilgiler dersine ait 23 ders saati gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler kamera ile video/ses kaydına alınmış, kayıtların süresi ise toplam 920 dakika olmuştur.

DAM'ın işleyiş sürecinde; araştırma derslerinin planlaması, uygulanması, ardından gerçekleşen yansıtma ve geliştirme toplantıları da video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Video/ses kayıtlarını almak amacıyla kullanılan kamera, araştırma derslerinin gerçekleştirildiği süreçte uygulamayı yapan gönüllü öğretmeni kaydedecek biçimde; planlama ile yansıtma ve geliştirme toplantılarında ise araştırmacı dâhil tüm katılımcı öğretmenleri kaydedecek biçimde araştırmacı tarafından konumlandırılmıştır. Araştırma dersleri, gönüllü öğretmenlerin sınıflarında (4/A-4/D-4/G) yapılmıştır. Araştırma dersinin planlaması ile yansıtma ve geliştirme toplantıları ise; okulun destek eğitimi odasında, araştırmacının evinde ya da zoom uygulaması üzerinden bağlantı kurularak gerçekleştirilmiştir. Toplantıların yapıldığı tarihe ait yerlere, Tablo 3.10'da yer verilmiştir:

Tablo 3.10. DAM süreci toplantı tür, tarih ve yerleri

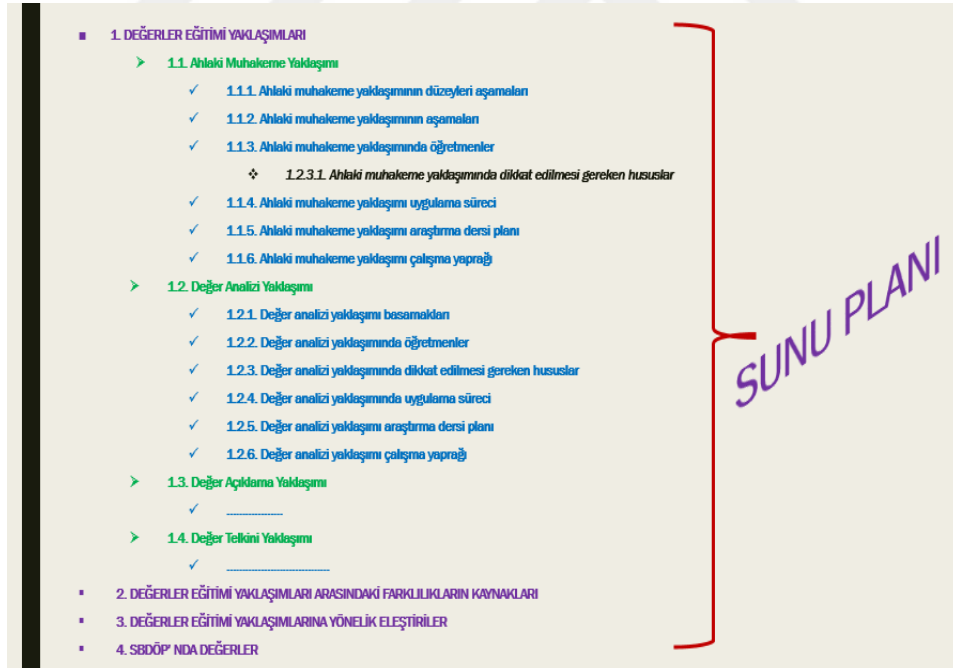
Toplantı türü	Toplantı tarihi	Toplantı yeri
Planlama toplantıları	21/11/2022	Araştırmacının evi
	28/11/2022	Destek eğitim odası
	05/12/2022	Destek eğitim odası
	12/12/2022	Zoom uygulaması üzerinden
	19/12/2022	Destek eğitim odası
	26/12/2022	Destek eğitim odası
Yansıtma ve geliştirme toplantıları	23/11/2022	Destek eğitim odası
	02/12/2022	Zoom uygulaması üzerinden
	08/12/2022	Destek eğitim odası
	14/12/2022	Destek eğitim odası
	23/12/2022	Zoom uygulaması üzerinden
	29/12/2022	Zoom uygulaması üzerinden

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi planlama toplantıları 386 dakika, uygulanan araştırma dersleri 480 dakika, yansıtma ve geliştirme toplantıları ise 185 dakika sürmüştür. DAM'ın işleyiş sürecinde toplam 1051 dakikalık ($386+480+185=1051$ dakika) video/ses kayıtlarının ilgili dökümleri, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

DAM'ın işleyiş sonrasında 03/01/2023 tarihinde tüm yaklaşım ve araştırma ders planlarının değerlendirildiği bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacı, bugüne kadar görülen yaklaşımların genel bir tekrarının yapılacağını, süreç boyunca yaşanan sorunlar ve çözümlere ilişkin atılan adımları tekrar gözden geçireceklerini

belirtmiştir. Araştırmacı “bugünü, genel bir tekrar günü olarak düşünebilirsiniz” diyerek, sunum esnasında istedikleri yerde soru sorabilecekleri katılımcılara söylenmiştir. Video kamera ile kayıt altına alınan sürecin ilgili yerleri, “Değerlendirme Toplantısı Gözlem Videosu” (DTGV) adı altında dökümü yapılmıştır.

DAM’ın işleyiş sonrasında gerçekleştirilen bu değerlendirme toplantısında araştırmacı, her bir yaklaşıma ilişkin bilgileri (amacı, aşamaları, öğretmenin dikkat emesi gereken hususlar, öğretmenin rolü...gibi) özetleyici bir biçimde katılımcı öğretmenlere eğitici sunumunda tekrarlamıştır. Bu süreçte araştırmacı, öğrenmeyi pekiştirmek adına her eğitici sunumunda kullandığı Görsel 4.6 ve Görsel 4.7 ile birlikte; 29/12/2022 tarihli son uygulama dersinde uygulayıcı öğretmenin (Ö1’in) bilgi ihtiyacını da karşılamaya çalışmıştır. Tüm yaklaşım ve araştırma dersi planlarının değerlendirildiği bu toplantıda yer alan eğitici sunum planı akışı ile son uygulama dersinde beliren ihtiyacı karşılamaya dönük slayt örnekleri, sırasıyla aşağıda yer almıştır:



Görsel 3.1. Eğitici sunum sayfası örneği- 1

1.1.3. Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmenler



Görsel 3.2. Eğitici sunum sayfası örneği- 2

Sunuda, yaklaşımların tekrar özetlenmesinin ardından; o yaklaşımın hangi gün kim tarafından uyguladığı, süreçte yapılan toplantıların neler ve hangi tarihlerde olduğu ve hazırlanan araştırma dersi planlarının son şekli, katılımcı öğretmenlere gösterilmiştir. Araştırmacı, araştırma dersi planlarında tekrar bir revizeye ihtiyacı olup olmadığını katılımcı öğretmenlere sormuş; katılımcı öğretmenlerce böyle bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı belirtilmiştir. Tüm yaklaşımlara ilişkin araştırma dersi planlarının onaylanmasının ardından araştırmacı, eğitici sunumunda; Görsel 3.1’de yer alan sunu başlıklarında da görüldüğü gibi, değer eğitimi yaklaşımları arasındaki farklılıklar, yaklaşımlara dönük eleştiriler ve SBDÖP’deki değerlere ilişkin de katılımcı öğretmenlere bilgi tekrarı yapmıştır. Araştırmacının, süreç içerisinde araştırma dersi planı üstünde yapılan değişiklikleri renkli bir şekilde katılımcılara göstererek dikkatlerini çektiği ve tüm yaklaşımlara dönük eleştirileri özetlediği slayt örnekleri, aşağıda yer almaktadır:

1.2.5. Değer analizi yaklaşımı araştırma dersi planı

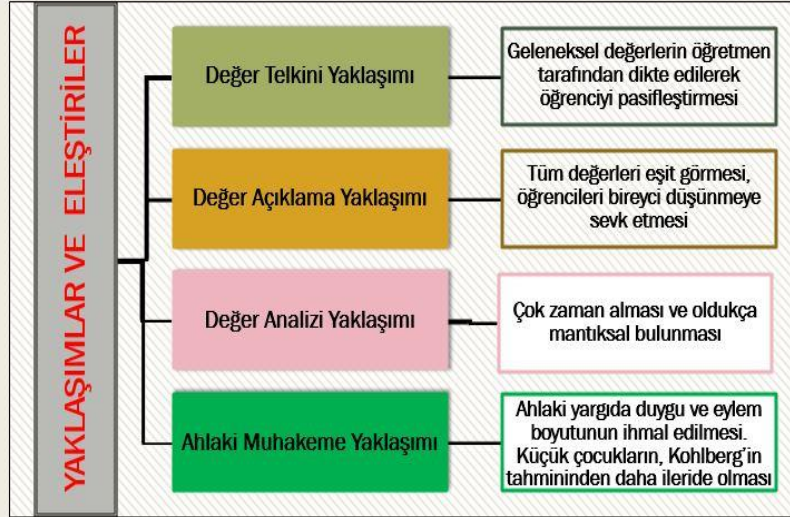
Güdüleme: Öğretmen, öğrencilerine “Çocuklar, bu dersimizde beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yerlerin üzerinden bir kuşbakışı geçelim mi?” diyerek öğrencilerinin derse merakını çeker.

Gözden Geçirme: Öğretmen “Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde krokinin, bir yerin kuş bakışı görüntüsünün kabataslak bir çizimi olduğunu öğrenmiştik. Hatta bununla ilgili çizimler görmüştük ve kendimiz de denemiştik. Akıllı tahtadaki bu görüntünün (Bakınız çarpık kentleşme foto-1) sizden krokisini çizmenizi istesem, zorlanır mıydınız? Neden?” diyerek, öğrencilerin dağınık yerleşimden kaynaklı kroki çiziminde zorluk yaşayabileceklerine dair cevapları alır. Öğretmen, karışık mı yoksa düzgün bir yerin mi çiziminin kolay olacağına yönelik öğrencilerin ön bilgilerini yoklar.

Derse Geçiş: Öğretmen “Çocuklar resimde bu gördükleriniz çarpık kentleşmeye örnek fotoğraflardır” diyerek “Çarpık kentleşme, şehirlerin bir denetim gücü olmadan, plansız ve rastgele büyümesidir. Estetik kaygı gözetilmez ve tarihi yapılara dikkat edilmez” cümlesini tahtaya yazar. Sınıflarındaki sıraları, istedikleri yere dağınık bir şekilde koyduklarında da, bulundukları yerde estetiğin ve düzenin bozulup bozulmayacağına dönük öğrencilerine düşündürücü sorular yönelir.

Görsel 3.3. Eğitici sunum sayfası örneği- 3

3. DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK ELEŞTİRİLER



Görsel 3.4. Eğitici sunum sayfası örneği- 4

Araştırmanın yedinci haftasında gerçekleşen bu toplantı, Zoom uygulaması üzerinden gerçekleşmiş ve 56 dakika sürmüştür. DTGV dökümüne ilgili yerleri aktarılan toplantı, bilgisayarda kayıt altına alınmıştır. Toplantıda katılımcıların araştırma dersi planlarının yanında, tüm araştırma sürecine ilişkin de değerlendirmeler yaptıkları

görülmüştür. Bu nedenle DTGV dökümü, DAM'ın işleyiş sonrasında elde edilen verilerden birini oluşturmuştur.

DAM'ın işleyiş öncesi, işleyiş süreci ve sonrasında gerçekleşen toplam 2027 dakikalık (920+1051+56) bu video kayıtlarına yönelik dökümlerin doğrulanması için, kayıtların yaklaşık %30'luk bölümü sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve aynı alanda doktora eğitimine devam eden bir uzmana verilmiştir. Uzman, video kayıtlarını incelemiş ve video kayıtları ile dökümlerin tutarlı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ve makro düzeyde analiz olarak adlandırılan bu analizler, geçerlik komitesi üyelerine de sunulmuştur.

3.5.2.2. Yarı- yapılandırılmış gözlem formu

DAM'ın işleyiş öncesi ve DAM işleyiş sürecinde sınıf içi gözlem yapmak amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, araştırmacı tarafından; *DAM'ın işleyiş öncesi* on altı ($5+5+6=16$), *DAM işleyiş sürecinde* ise altı ($2+2+2=6$) adet yarı yapılandırılmış gözlem formu tutulmuştur.

Geliştirilmiş gözlem formunun geçerliği için sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimcilerinden; ifadelerin anlaşılabilirliğine bakılması için ise bir devlet ortaokulunda öğretmenlik mesleğini yürüten Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırmacının tuttuğu yarı yapılandırılmış gözlem formunda, sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük uygulamalarındaki niteliklerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Araştırmacı, ders araştırması döngüleri için hazırladığı yarı yapılandırılmış gözlem formu ile sınıf öğretmenlerinin davranışlarını gözlemleyerek yaşanan değişiklikleri kaydetmiştir. Sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük uygulamalarındaki eylemlerine ilişkin maddelerin yer aldığı bu form, araştırmacının süreci ayrıntılı izlemesinde ve gerekli gördüğü yerleri not almasında kolaylık sağlamıştır. YYGF'ye EK-6'da yer verilmiştir.

3.5.2.3. Araştırma dersi gözlem notları çizelgesi

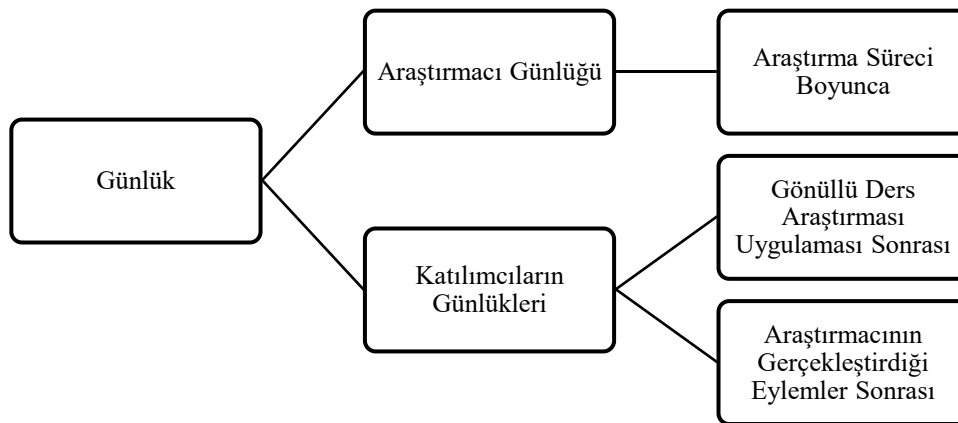
Araştırma dersinin uygulanması sürecinde, gözlemci öğretmenlerin gönüllü uygulayıcı öğretmeni daha ayrıntılı gözlemleyip değerlendirebilmesi adına, araştırmacı tarafından *araştırma dersi gözlem notları çizelgesi* geliştirilmiştir. Bu çizelgenin geliştirilme ihtiyacı, araştırma sürecinin işleyişine yönelik 02/11/2022 tarihli bilgilendirme toplantısında katılımcı bir öğretmenin "Gözlem derken, kriterlerimiz

olacak mı bizim? Mesela tamam şimdi ben kendimce önemseydiğim notları tutuyorum ama kriter var mı nelere dikkat edeceğimize yönelik?” biçimindeki talebinden doğmuştur (Ö1). Bu talep, danışman hocaya ve geçerlik komitesinde bulunan bir üyeye iletilmiş; bu doğrultuda araştırma dersi gözlem notları çizelgesinin oluşturulmasına karar verilmiştir.

Şekil 3.10’da görüldüğü gibi, *DAM işleyiş sürecinde* altı uygulama dersini gözlemleyen katılımlara ait toplam on iki adet “araştırma dersi gözlem notları çizelgesi” veri toplama araçlarına eklenmiştir. Bu çizelgede, ders araştırması uygulama sürecinde gözlemci öğretmenlerin süreci değerlendirmelerine yönelik maddeler ve açıklama yapabilecekleri bir bölüm bulunmaktadır. Bu çizelgenin, araştırma sürecinde öğretmenlerin süreci doğru bir şekilde takip etmelerine ve sınıf içi uygulamalarına doğru yansımalar yapmalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma dersi gözlem notları çizelgesine ait bir örneğe, EK-7’de yer verilmektedir.

3.6.3. Günlükler

Günlükler, eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biri olarak görülmektedir. Günlükler sayesinde araştırmacının kendisi de dâhil olmak üzere araştırmaya dâhil olan herkes, kendi eylemleri üzerinde düşünme fırsatı bulabilir (Öztürk, 2021, s. 195). Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenler ve araştırmacı tarafından tutulan günlükler ve zamanları, Şekil 3.11’de gösterilmektedir:



Şekil 3.11. Araştırma sürecinde tutulan günlükler

Şekil 3.11’de görüldüğü gibi araştırmacı tarafından, araştırma süresince; katılımcı öğretmenler tarafından ise, araştırmacının eylemlerini gerçekleştirdiği “planlama toplantıları ve gönüllü ders araştırması uygulaması sonunda” yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Araştırmanın bu süreçlerinde tutulan günlükler, destek veri olarak veri setine dâhil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tuttukları günlüklerin; katılımcıların duygu, düşünce ve uygulamalarını anlamada araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

3.6.4. Geçerlik komitesi verileri

Destek veri olması açısından, geçerlik komitesinde; araştırma sürecinde belirlenen aşamaların araştırmacı tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin kontrol edilmesi ve katılımcıların değer eğitimi konusundaki nitelik gelişimlerinin gözlemlenmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleşen geçerlik komitesi değerlendirme toplantılarında, araştırmacının her bir yaklaşıma dönük; planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme aşamalarında makro düzeyde sunduğu veriler komite üyeleri tarafından incelenmiş, yeni eylemlerin şekillenmesinde araştırma sürecine katkı sağlanmıştır. Bu görüş ve önerilere, doğrudan alıntı biçiminde çalışmada yer verilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır ve veri analizi, araştırmaya ilişkin verilerin toplanması süreci ile eş zamanlı olarak başlayıp devam eder (Gürgür, 2019; Mertler, 2017; Stringer, 2014). Kimi yazarlar tarafından “sistemik analitik analiz yaklaşımı”, kimileri tarafından ise “sürekli karşılaştırma yöntemi” olarak adlandırılan bu eş zamanlı süreç, eylem araştırmalarında verilerin hızlı analizine hizmet etmektedir (Gürgür, 2019). Bu çalışmada da verilerin analizi, sistemik analitik analizin yaklaşımının adımları takip edilerek, veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda verilerin analizi gerektiğinde betimsel, gerektiğinde ise içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada yer alan veri toplama araçları ve tercih edilen analiz yaklaşımları Tablo 3.11’de gösterilmektedir:

Tablo 3.11. Araştırma sürecinde yer alan veri toplama araçlarına göre veri analizleri

Araştırma Süreci	Veri Toplama Araçları	Veri Analizleri	Veri Yaklaşımları	Analiz
DAM'ın İşleyiş Öncesi	Yarı yapılandırılmış görüşmeler Gözlem videoları Araştırmacı günlüğü YYGF Geçerlik komitesi verileri	İçerik	Tümevarımcı	
DAM İşleyiş Süreci	PTGV ADUGV YGTGV YYGF ADGNÇ GUÖG GUÖYYG Araştırmacı günlüğü Katılımcı günlükleri Geçerlik komitesi verileri	Betimsel	Tümdengelimci	
DAM'ın İşleyiş Sonrası	DTGV Son haftanın katılımcı günlükleri Odak Grup Görüşmesi	İçerik	Tümevarımcı	

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi DAM’ın işleyiş öncesi ve sonrasındaki veriler içerik analizi ile tümevarımsal; DAM işleyiş sürecindeki verilerde ise betimsel analizle çözümlenerek tümdengelimci yaklaşımla değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde; gerektiğinde tümdengelimci yaklaşımla betimsel, gerektiğinde tümevarımcı yaklaşımla içerik analizinin birlikte kullanıldığı söylenebilir. Betimsel analiz, daha önceden oluşturulmuş kavramsal bir çerçeveye göre yön bulan tümdengelimci analiz türüne; içerik analizi ise verinin içinden çıkan kavram ve temalara göre şekillenen, araştırmacının analitik genellemelere ancak süreç sonunda ulaşabildiği tümevarımcı analiz türüne karşılık gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240-243). Eylem araştırmasının uygulama sürecinde makro düzeyde analiz edilen verileri, araştırma sonunda mikro düzeyde analiz edilerek ayrıntılandırılmıştır.

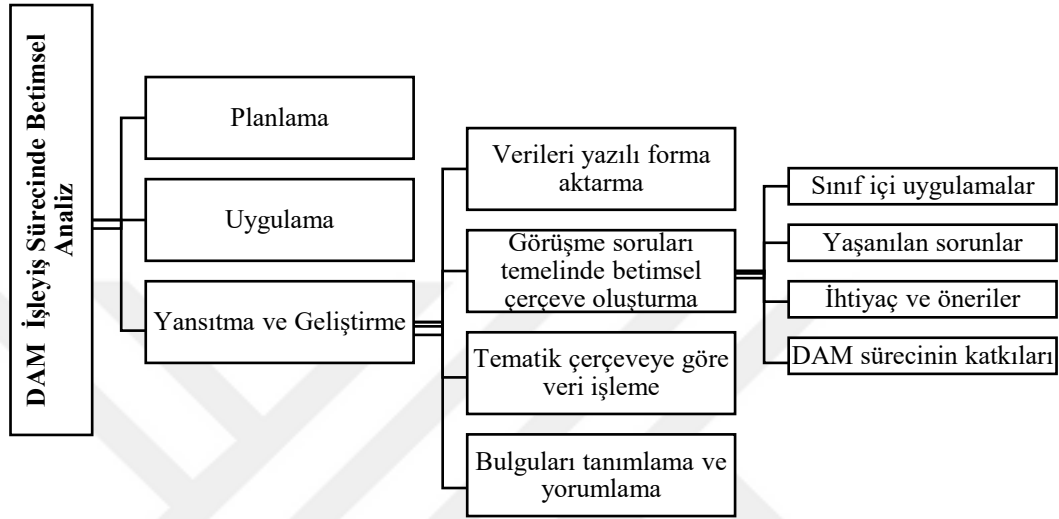
Eylem araştırmalarının değerlendirilmesi, üç türde yapılmaktadır. Bunlardan ilki, araştırma sürecinin “ne”yi amaçladığını belirlemeyi sağlayan temel değerlendirme (baseline establishment), süreç içersinde “niçin”i ele alarak gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme (formative monitoring) ve araştırmanın sonuçlarına “nasıl” ulaşıp, amaçlarına “nasıl” hizmet ettiğini gelecekteki araştırmalara sunan özetleyici değerlendirme (summative evaluation) olarak açıklanmaktadır (Coghlan ve Brydon-

Miller, 2014; Friedman ve Rothman, 2001). Bu araştırmada da verilerin analiz süreci sistematik analitik analiz süreci adımları kapsamında üç aşamadan oluşmaktadır.

Araştırmada ilk olarak, araştırmanın uygulama sürecine temel oluşturan, “durumu belirleyen ve izleyen etkinliklerin planlanmasını sağlayan temel değerlendirme” (Coghlan ve Brydon-Miller, 2014) gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, dördüncü sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersini üç hafta boyunca gözlemleyerek video kaydı almıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı, öğretmenlerin değer eğitimini uygulamalarındaki mevcut durumlarına ilişkin YYGF ve araştırma sürecine ilişkin günlüklerini tutmuştur. Ek olarak araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitime yönelik uygulamaları, yaşadıkları sorunlar, değer yaklaşımlarına ilişkin ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçları karşılamada DAM’ın kullanılmasına ilişkin öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Toplanan bu veriler, eylem planlarının hazırlanmasına temel oluşturan olası sorunları anlamaya yardımcı olmuştur. Bu kapsamda *DAM’ın işleyiş öncesi* sürecinde; sınıf içindeki gözlem videoları, öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, YYGF ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler tümevarımsal analiz yaklaşımıyla satır satır kodlanmış (Glesne, 2020), kodlardan sonra alt tema ve temalara ulaşılmıştır. “Temel değerlendirme” olarak adlandırılan bu süreçteki verilerin analizi ile sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersindeki değer eğitimi uygulamalarına yönelik mevcut durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizindeki ikinci aşama, *DAM işleyiş sürecinde*; araştırmacının, katılımcı öğretmenlere eylemlerini gerçekleştirmesi ve gerçekleştirilen eylemler sonucunda DAM uygulamalarından elde edilen verilerin analizi sürecidir. Başka bir deyişle bu aşamada; DAM’ın planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme sürecinde gerçekleşen iş ve eylemler analiz edilmiştir. Sistematik olarak görüşme (GUÖYYG), gözlem (PTGV, ADUGV, YGTGV, ADGN, YYGF), geçerlik komitesi toplantı verileri, ve günlüklerden (GUÖG, araştırmacı ve katılımcı günlükleri) haftalık olarak elde edilen verilerin öncelikle makro analizi yapılmıştır. Araştırma sürecinde makro düzeyde analizi yapılan veriler, öncelikle geçerlik komitesi üyelerine sunulmuştur. Geçerlik komitesi toplantılarında DAM’ın uygulanması sürecinde ortaya çıkan sorunlar tartışılmış, komite üyelerinin önerileri doğrultusunda eylem planları tekrar geliştirilerek döngüler halinde uygulanmıştır. Bu doğrultuda her DAM döngüsü içerisinde gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirmeler, bir sonraki döngüyü izleyen eylemlerin

yapılandırılmasını sağlamıştır. *DAM işleyiş sürecinin* planlama ve uygulama aşamaları ayrıntılı betimlenmiş; uygulama sonrası yansıtma ve geliştirme çalışmaları ise, görüşme soruları temel alınarak betimsel çerçevede analiz edilmiştir. *DAM işleyiş sürecinin* betimsel analiz süreci, Şekil 3.12’de gösterilmektedir:



Şekil 3.12. *DAM işleyiş süreci betimsel analiz süreci ve çerçeveleri*

Verilerin analizindeki üçüncü aşama, *DAM’ın işleyiş sonrası* sürecinde katılımcı öğretmenlerle yapılan son değerlendirme toplantısının, odak grup görüşmesinin ve son haftanın katılımcı günlüklerinin tümevarımsal değerlendirilmesidir. Son değerlendirme toplantısı, katılımcı öğretmenlerin tüm yaklaşımlara ve araştırma dersi planlarına yönelik görüşlerini aktardıkları bir toplantı olmuştur. Toplantı, kamera ile kayıt altına alınarak DTGV’nin ilgili yerlerinin dökümü yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde ise, katılımcıların araştırma sürecinde gerçekleştirdikleri ders araştırması uygulamalarının genel bir değerlendirmesini yapmaları istenmiştir. Tüm bu süreçte katılımcı öğretmenler, günlüklerini yazmaya devam etmiş ve son haftanın günlüğünü de tamamlamışlardır. Belirtilen bu veri toplama araçlarından elde edilen tüm bu veriler, içerik analizi ile tümevarımsal değerlendirilmiştir. Tümevarımsal analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 249); bu veri toplama araçlarından elde edilen görüşler yorumlanarak kodlara, kodlardan temalara, temalardan da bulgulara ulaşmada içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu

bağlamda araştırma sonuçlarının yanında, gelecekteki araştırmalara da ışık tutabilecek bu verilerin analizinin, “özetleyici değerlendirme” özelliği taşıdığı söylenebilir.

“Kodlama ve kodlar arasındaki ilişkilerin analizi süreci, geleneksel olarak nitel araştırmacıların elle ve basit metodlar ile yapabilecekleri bir süreçtir (Güler vd., 2015, s. 44)”. Araştırmacı, zihinsel enerjisini veriden çok yazılım programını öğrenmeye harcamaktansa, nitel veri analizinde elle kodlama yaparak işe daha hâkim olduğunu hissedebilir (Saldana, 2019, s. 29). Bu araştırma sürecinde de elde edilen tüm veriler, elle kodlanarak araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Veri analizinde araştırmacı ve iki uzman, kodlanan verileri karşılaştırarak ortak temalara açıklık getirmişlerdir. Kontrol kodlaması olarak adlandırılan bu süreç, kodların açık bir biçimde de ifade edilmesini sağlamakla birlikte araştırmanın güvenirlik kontrolüne, kodlamalarla ilgili tanımların açıklık kazanmasına katkı sağlamıştır (Miles vd. 2023).

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Çoğunlukla nitel araştırma yaklaşımları kapsamında ele alınan eylem araştırmalarında da, araştırmacıların çalışmalarının geçerli ve güvenilir olduğu iddia edebilecekleri yollar bulunmaktadır. Gürgür (2019), eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik kavramlarını kapsadığını belirttiği “sağlamlık” ifadesine yer vermiş ve eylem araştırmalarını sağlam yapan yolların; döngünün tekrarlanması, uzun süreli katılım ve saha gözlemi, araştırmacının deneyimi, üye denetimi ve veri çeşitlemesinden geçtiğini belirtmiştir. Guba’ya (1981’den aktaran Uzuner, 2005, s. 7) göre ise eylem araştırmalarında inandırıcılığın sağlanması için dört kriter bulunmaktadır: *araştırmacının inandırıcı olması* (credibility), *güvenilmeye layık olma* (dependability), *transfer edilebilirlik* (transferability) ve *onaylanabilirlik* (confirmability). Bu araştırmada da inandırıcılığı sağlamak adına; *araştırmacının inandırıcı olması*, *güvenilmeye layık olma*, *transfer edilebilirlik*, *onaylanabilirlik* kriterleri gözetilmiştir. Bu başlıklar altında ifade edilen stratejilere yönelik gerçekleştirilen adımlar, alt başlıklar biçiminde aşağıda açıklanmaktadır. Buna ek olarak bu kriterlere ait ayrıntılara, araştırma raporunun akışı içerisinde farklı bölümlerde de yer verilmektedir. Araştırma raporundaki bu bilgilere ulaşmak için okuyuculara “bkz.” biçiminde bölümleri gösteren ifadeler yer verilmiştir.

3.8.1. İnandırıcılık

Uzuner'e (2005, s. 7) göre, *araştırmacının inandırıcı olabilmesi için*; uzun süreli ortamda bulunması, sistematik gözlemler yapması, uzman ve meslektaş görüşlerini alması, video ve ses kayıtları tutması, çeşitli veri kaynaklarını karşılaştırması, ortamdakilerin kontrolünü istemesi ve kaynak yeterliliği sağlaması gerekmektedir.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için ortamda uzun süre bulunmak, derinlemesine ve sistematik gözlemler yapmak önemli görülmektedir (Gürgür, 2019; Stringer, 2008; Uzuner, 2005). Çünkü nitel araştırmalarda değerlendirmecinin varlığı, katılımcıların;

- Örnek performans sergilemelerine,
- Gösteriş yapma isteğine, ya da
- Düşük performans göstermeye neden olan aşırı gerginlik ve kaygı duymalarına neden olabilir (Patton, 2018, s. 567).

Katılımcıların gözlemlendiklerini anladıkları zaman bilinçli ya da bilinçsiz olarak davranışlarını değiştirmesi ise, “tepkinirlik” sorununu karşımıza çıkarmaktadır (Sart, 2021). Ancak gözlenen kişiler ve gözlemcinin uzun dönemli gözlemlerin başında birbirlerini tanıma fırsatı bulmaları, tepkinirlik (tepkisellik) problemine karşı araştırmanın hem güvenilirliğini hem de çalışma alanı içi ve dışındaki inanırılığını destekleyen bir durumdur (Patton, 2018, s. 567). Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı; araştırma ortamında uzun süre bulunmuş, araştırma süresince derinlemesine ve sistematik gözlemler yapmıştır. Araştırmacının yedi yıldır görev yaptığı okulda bu çalışmayı gerçekleştirmesi; derinlemesine gözlem yapabilmesinin yanında katılımcılarla güvene dayalı bir ilişki kurmasında da kolaylıklar sağlamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada, tepkinirliğin büyük oranda önüne geçildiği söylenebilir. Bu na ek olarak, DAM'ın işleyiş öncesinden itibaren tüm sürecin kamera kaydı altında tutulmasının; gerek katılımcı öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin tepkinirliklerinin azalmasına katkı verdiği düşünülmektedir.

Nitel araştırmalarda, araştırmacı ve katılımcılar arasında samimiyete dayalı bir ilişki olmasının, geçerlik ve etik açısından araştırma sürecine çeşitli güçlükler yaşattığı söylenebilir. Bu güçlüklerden birine örnek olarak Glesne (2020), araştırmacının katılımcılarla olan arkadaşlık ya da samimiyet ilişkisinin, verileri paylaşma konusunda ikilem yaşatabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmacının, bu araştırmanın katılımcılarıyla olan ilişkisinin tanımlanması önemli görülmektedir. Araştırmacının

çalıştığı okul, ikili öğretim (sabahçı-öğleci) vermektedir. İkili öğretimden kaynaklı dönem farklılıkları nedeniyle araştırmacı, görevli olduğu okulda katılımcı öğretmenlerle hiçbir zaman aynı dönem içerisinde çalışma fırsatı bulamamıştır. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerle olan ilişkisi; okuldaki toplantılar, seminer çalışmaları ya da okul adına düzenlenen özel gün ve toplantılarda kurulan ilişki ile sınırlıdır. Bu süreçte ise, katılımcılarla herhangi bir sorun ya da güvensizlik durumu oluşturabilecek bir olay yaşamamış, güven ve saygı çerçevesinde oluşturulan bir ilişki geliştirilmiştir. Araştırmacının katılımcı öğretmenlerle aşırı bir samimiyetinin ya da dostluk ilişkisinin olmaması, araştırma sürecindeki verileri yansıtmada tarafsız bir tutum sergilemesine katkı sağlamıştır.

Araştırmacı, DAM sürecinde gerek alan uzmanlarının gerekse katılımcı meslektaşlarının görüşlerini alarak sürecin kontrolünü sağlamış ve araştırma boyunca video ve ses kayıtları tutmuştur. Farklı kaynak ve farklı veri toplama araçlarından verilerin toplanarak, verilerin birbirlerini desteklemesi (Johnson, 2019, s. 111) sağlanmıştır. Araştırmacının planlama toplantılarında katılımcı öğretmenlere sunduğu gerek powerpoint biçiminde hazırlanmış eğitici sunumlarla, gerekse yazılı kaynaklarla kaynak yeterliliği oluşturulmuştur.

Eylem araştırmalarında, birden fazla döngünün gerçekleşmesi de araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamaktadır (Mertler, 2017, s. 26). Bu çalışmada her bir yaklaşıma ilişkin ikişer *döngü tekrarı* olmak üzere, toplam altı döngü gerçekleştirilmiştir. Bu döngüler, öğretmenlerin belirlenen değer eğitimi yaklaşımına ilişkin mesleki gelişimlerine katkı sağlanması ve araştırma dersi planlarının çeşitli revizelerden geçerek son şeklini almasıyla sonlanmıştır. Eylem araştırması sürecinde döngüler tekrarlanırken, toplanan verilerin yine belirli bir döngü içerisinde gözden geçirilmeli ve özetlenmelidir (Gürgür, 2019, s. 68). Araştırmacı bu doğrultuda, uygulama sürecinde elde ettiği tüm verileri makro analizlerle haftalık özetlemiş, komite üyeleriyle paylaşmış ve eylem planlarını şekillendirmiştir.

3.8.2. Güvenilirlik

Eylem araştırmalarının *güvenilmeye layık olabilmesi* için, verilerin sağlam ve dengeli olması gerekmektedir (Uzuner, 2005). Bu doğrultuda uzman görüşleriyle sürecin denetlenmesi, veri çeşitlemesi yapılması, video ve ses kayıtlarının tutulması, katılımcıların görüşlerinin ayrıntılı betimlenerek yansıtılma yapılması önemlidir

(Yıldırım ve Şimşek, 2021; Johnson, 2019; Gürgür, 2019; Mertler, 2017; Mills, 2014; Uzuner, 2005).

Bu araştırmada gerek veri toplama araçları gerekse katılımcılarca hazırlanan çalışma yaprakları ve araştırma dersi planları uzman görüşlerine sunulmuştur. DAM sürecinde hazırlanan ahlâki muhakeme yaklaşımına yönelik senaryolarda buna ek olarak okulun rehberlik servisinden de destek alınmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarıyla sürecin sistematik olarak denetlenmesi de, inandırıcılığa dönük kullanılan stratejilerden biri olmuştur. Gerçekleşen toplantılarda DAM işleyiş sürecinin planlama, uygulama ve yansıtma geliştirme aşamalarına ilişkin kısaltılmış video görüntüleri izletilmiş, elde edilen verilerin makro analizleri komite üyelerine sunulmuştur. Araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitici sunuların değerlendirilmesi ise, haftalık olarak komite üyelerinden whatsapp uygulaması üzerinden alınmıştır. Dolayısıyla her bir eylem planı; geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre sistematik olarak revize edilmiştir. Geçerlik komitesi ile gerçekleşen sürece ilişkin bilgiler, “Geçerlik Komitesi Verileri” bölümünde sunulmaktadır.

Araştırmanın *güvenilmeye layık olabilmesi* için kullanılan diğer bir strateji de, veri toplama sürecinde olabildiğince çeşitleme yapılmasıdır. Bu çalışmada araştırmacı, pek çok veri toplama aracından yararlanarak (Bkz. “Veri Toplama Araçları”) katılımcılardan elde ettiği bulguları, diğer veri toplama teknikleriyle süreç boyunca doğrulamaya çalışmıştır. Ayrıca eylem araştırmasının sistematik ve döngüsel doğası gereği toplanan veriler, bir önceki döngünün verilerinde gözlemlenen bulgularla yeniden ele alınmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde toplam 1051 dakikalık video ve ses kaydı tutulmuştur. Video/ses kayıtlarının ilgili dökümleri, araştırmacı tarafından yapılmış olup, uzman değerlendirmesine sunulmuştur (Bkz. “Video/ses kayıtları”). Verilerden elde edilen katılımcı görüşleri, araştırmanın “bulgular” ayrıntılı betimlenmiş, “tartışma” bölümünde ise yansıtma yapılarak tartışılmıştır.

3.8.3. Transfer edilebilirlik

Nitel araştırmalarda transfer edilebilirlik, genellikle genelleme (generalization) kavramı yerine kullanılmaktadır (Güler vd., 2015). Nitel araştırmalarda nicel yaklaşımdan farklı olarak, hiçbir araştırmanın sonucu başka bir duruma doğrudan genellenemez (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ancak nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının başka ortamlara *transfer edilebilirliğinin (genellenebilirliğinin)* artırılması

için, araştırma sürecinin ayrıntılı bir biçimde betimlemesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Stringer, 2014). Bu çalışmada, araştırmanın *transfer edilebilirliğini* arttırmak için; nitel araştırmanın doğasına uygun bir biçimde genellenebilirliğe yönelik herhangi bir amaç ve kaygı taşımadan, elde edilen araştırma sonuçlarının farklı bağlamlar ve katılımcılar için örnek teşkil edebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda gerek katılımcıların gerekse okulun özellikleri araştırma raporunda betimlenerek, araştırmanın sınırlıkları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Buna ek olarak araştırmacı, araştırma sürecini tüm ayrıntıları ile betimlemiş, elde edilen verilerin yorumlanmasında ise sık sık doğrudan alıntılara yer vermiştir.

3.8.4. Onaylanabilirlik

Araştırmanın *onaylanabilirliği*, verilerin tarafsız ve nesnel bir bakış açısıyla sunulmasıdır (Uzun, 2005). Nitel araştırmacılar, farklı veri kaynaklarındaki bir kod ya da temayı sunmak için kanıt gösterdiklerinde, bilgiyi üçgenlemekte ve bulgularına geçerlik kazandırmaktadırlar (Creswell, 2021, s. 253). Bu süreçte araştırmacının sürekli olarak kendisini ve araştırma sürecini eleştirel bir gözle sorgulaması, elde ettiği sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemesi ve bu denetlemenin nasıl yapıldığına dair ayrıntılı açıklamalar getirmesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da araştırmacı, süreç boyunca verilerini değerlendirirken yorum ve yansıtmasını yarı yapılandırılmış gözlem formuna ve araştırmacı günlüğüne aktarmıştır. Bu yorum ve yansıtmasını araştırma danışmanı ile eş zamanlı olarak paylaşmış, araştırma raporu verilerinde sunarak tartışmıştır.

3.9. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda etik meseleler, yalnızca veri toplama sürecinde değil; araştırmanın her aşamasında dikkate alınan hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2021, s. 57). Bu çalışmada etik ilkeler çerçevesinde alınan önlemler şunlardır:

- Bu çalışmada öncelikle, belli komisyonlar tarafından çalışmanın açıklayıcı bir özetini içeren ayrıntılı formlar doldurularak *mevzuat etiği* (Yıldırım ve Şimşek, 2021) gözetilmiştir. Bu kapsamda gerekli formlar doldurularak uygulama başvurusu yapılan çalışma, “Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu” tarafından 24/06/2022 tarihinde etik açıdan uygun

bulunmuştur (EK-1). Etik kurul onayını aldıktan sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla uygulama izni başvurusunda bulunulmuştur. 11/10/2022 tarihinde uygulama izni alınmış, uygulama yapılabilecek okulların listesi ilgili belgede belirtilmiştir (EK-2). Buna ek olarak mevzuat etiği kapsamında bu araştırmada, “Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi” tarafından da düzenli olarak gelişme raporları ile değerlendirilmiştir.

- Bu araştırmada *katılımcı onayı* alınmasına ilişkin etik ilkeler gözetilmiştir. Uygulama yapılacak okul belirlenirken, öncelikle okul idarecileri ile görüşülmüş ve sözlü onayları alınmıştır. Ardından araştırma onay ve desteği verilen okulun dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Dördüncü sınıf öğretmenlerine “DAM tanıtım toplantısı” yapılmış, bu toplantıda modelin tanıtımına yönelik bilgilendirici açıklamalar sunulmuştur. DAM tanıtım toplantısından sonra üç katılımcı, araştırmaya gönüllülük göstermiş, “Araştırma Gönüllü Katılım Onam Formu”nu imzalamıştır (EK-3). Bu formda araştırma katılımcılarına, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri ve gönüllü katılımlarının esas alındığı yönünde bilgi verilmiştir.
- Araştırma sürecinde diğer bir bilgilendirme ise, katılımcı olmasalar dahi sınıf içerisindeki gözlemlerde kamera kayıtlarının alınacağı çocukları bulunan velilere yönelik yapılmıştır. Araştırma sürecinin amacı doğrultusunda gerçekleştirilecek araştırma sürecine yönelik ayrıntılar, “Veli Bilgilendirme Onam Formu”nda açıklanarak velilere imzalatılmıştır. EK-4’te sunulan bu formda ayrıca; katılımcıların hakları, gizlilik gibi etik ilkelerle araştırmacının iletişim bilgilerine de yer verilmiştir. Bu onam formunu, 4/G sınıfından yalnızca bir veli imzalamamış, dolayısıyla o öğrenci 4/G sınıfının tüm gözlem sürecinde kamera açısı dışında tutulmuştur.
- İyi bir nitel araştırma, enstitü ya da komitelerden alınan gerekli izinlerden çok daha fazlasını içeren etik ilkelere sahiptir (Creswell, 2021, s. 56). Nitel araştırmalarda çoğu etik tartışma konusu, araştırmacının katılımcılarla olan ilişkilerinin doğasına yönelik olmaktadır (Glesne, 2020). Araştırma boyunca katılımcılar aldatılmamalı, dürüstlük önemsenmeli ve katılımcılara gereken saygı gösterilmelidir (Creswell, 2021, s. 61). Bu araştırmada; araştırmacının amacı, katılımcıların yararlanabilecekleri katkılar, karşılaşılabilecekleri güçlükler

gibi süreci ayrıntılı betimleyen bilgilere gerek gönüllü katılım onam formuyla gerekse bu yönde gerçekleştirilen bilgilendirme toplantılarında yer verilmiştir. “Aldatmama/yanıltmama” etik ilkesi gereği katılımcı öğretmenlere araştırma ile ilgili olarak tüm bilgiler, bu araştırmada doğru aktarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Stringer, 2014).

- Bu araştırmada “*gizlilik, özel hayata saygı ve zarar görmeme*” ilkesi gereği araştırmanın tüm sürecinde edinilen bilgilerin gizli tutulmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, katılımcılar ve alan uzmanlarının gerçek isimleri yerine kod isimler kullanmış, katılımcılarla paylaştığı bire bir etkileşimlerdeki verileri de diğer katılımcılara aktarmamıştır. Ayrıca araştırma verileri, bilgisayarda şifreli olarak koruma altına alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Stringer, 2014).
- Araştırmalarda katılımcıları yalnızca veri alabileceğiniz araçlar olarak görmek, etik açıdan bir sorun olarak görülmektedir (Derince ve Özgen, 2021). Bu nedenle araştırmacının, elde edilecek yarar açısından karşılıklığı gözeterek katılımcıların bu çalışmaya katılmakla ne elde edeceğini düşünmesi gerekir (Miles vd. 2023). Benzer şekilde Glesne (2020) de, araştırma sürecinde tüm kararları araştırmacının vermesi ve en çok yine araştırmacının bu süreçte kazanç sağlaması durumunun, araştırmacıyı “istismarcı bir role” sokarak etik açıdan sorun teşkil edebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın tüm sürecinde araştırmacı “*adil paylaşım*” etiğini gözeterek, iş birlikli hazırlanan araştırma dersi plan ve çalışma yapraklarının basım ve çoğaltım işini kendi üstlenmiş, gerekli durumlarda kullanılacak materyallere ilişkin finansmanı kendi bütçesinden sağlamıştır. Araştırmacı, “öğrenen” olarak da bir araştırmacı rolüne sahip olduğunu, araştırma sürecinden kendisinin de yarar sağladığını (Glesne, 2020) araştırma raporunda vurgulamıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırma dersi plan ve uygulamalarına ilişkin fikirlerini katılımcı öğretmenlerle paylaştı da, son kararı her daim katılımcı öğretmenlerine bırakmıştır.
- Bu araştırmada verilerin özenle toplanmasına, toplanırken ve analiz edilirken gerçeğin dışında bilgiler ve sonuçlar ortaya konulmamasına (Miles vd. 2023; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Güler vd. 2015) dikkat edilerek “*verilere sadık kalma*” etik ilkesi gözetilmiştir. Bu kapsamda araştırma raporunun açık, doğru

ve detaylı bir biçimde sunulmasına ve doğrudan alıntılara sık sık yer verilmesine özen gösterilmiştir.

3.10. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler

Araştırma sürecini etkilemesi muhtemel olan kişisel ya da profesyonel herhangi bir etkinin raporda belirtilmiş olması, araştırmacının güvenilirliğini sağlayan temel ilkelerden biridir (Patton, 2018, s. 566). Bu araştırmada da araştırma sürecinde karşılaşılan güçlükler araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılarak, güvenilirliğe katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri; araştırmacının, katılımcı öğretmenlerin ders programlarını göz önünde bulundurarak araştırma dersini birlikte gözlemleyebilecekleri gün ve ders saatini programlamak olmuştur. Bu programın oluşturulabilmesi için araştırmacı, iki katılımcı öğretmenin aynı gün ve aynı ders saatleri içerisinde “İngilizce ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” derslerinin sınıflarında işlenmesi gerektiğini; ancak bu şekilde iki gözlemci olarak diğer katılımcı öğretmenin sınıfını gözlemleyebileceklerini anlamıştır. Araştırmacı bu programlamayı yaparken oldukça zorlanmış, okul idaresi ve katılımcı öğretmenlerin ders programlarında çeşitli değişiklikler yapmalarıyla sorun çözülmüştür.

Araştırma sürecinde karşılaşılan diğer bir zorluk, uygulama dersleri sonunda yansıtma toplantılarının aynı gün içerisinde yapılmaya özen gösterilmesi olmuştur. Kimi katılımcıların çeşitli sağlık sorunları ya da ailevi nedenlerle, o gün içerisinde ortak bir toplantı saatinin belirlenmesinde güçlükler yaşanmıştır. Bu sorun, yalnızca yansıtma ve geliştirme toplantılarında değil, modelin döngüsel yapısı gereği planlama toplantısının olacağı günlerde de yaşanmıştır. Sorunun çözümüne yönelik, araştırmacı ve katılımcıların dâhil olduğu Whatsup uygulaması üzerinden herkes için ortak bir saatin belirlenmesine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Gerek araştırmacının rehberlik ve kolaylaştırıcı rolü, gerekse katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılım isteklerinin devam etmesiyle, zoom üzerinden ya da gün içerisinde okulda bir araya gelinerek herhangi bir aksama olmadan toplantı süreçleri tamamlanmıştır.

Araştırmacının karşılaştığı diğer bir zorluk, katılımcı öğretmenlerin yansıtma ve geliştirme toplantılarında araştırma dersi planına yönelik olarak gerçekleştirdikleri eleştirilerin kişisel olarak algılanması olmuştur. Bu durum, ahlâki muhakeme yaklaşımının uygulanmasının ardından olmuş ve toplamda bu sorunla bir kez

karşılaşmıştır. Araştırmacı, araştırma süreci uzadıkça öğretmenler arasındaki samimi ilişkinin arttığını ve bu duruma yol açtığını fark etmiştir. Bu nedenle araştırma sürecinin başında yapılan bilgilendirme toplantısındaki sürecin işleyişine yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar, uygulama sürecinde katılımcı öğretmenlere tekrar hatırlatılmıştır. DAM'ın işleyiş sonrasında yapılan odak grup görüşmesinde de katılımcıların, bu durumu tekrar dile getirdiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, toplantılarda birbirlerine yaptıkları eleştirilerin öğretim süreçlerini geliştirdiğini, yaşanan bu sorunun kendilerine bilimsel yaklaşım kazanmaları gerektiğini bir kez daha hatırlattığını belirtmişlerdir.



4. BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, araştırmanın amaçları doğrultusunda üç aşamadan oluşmaktadır.

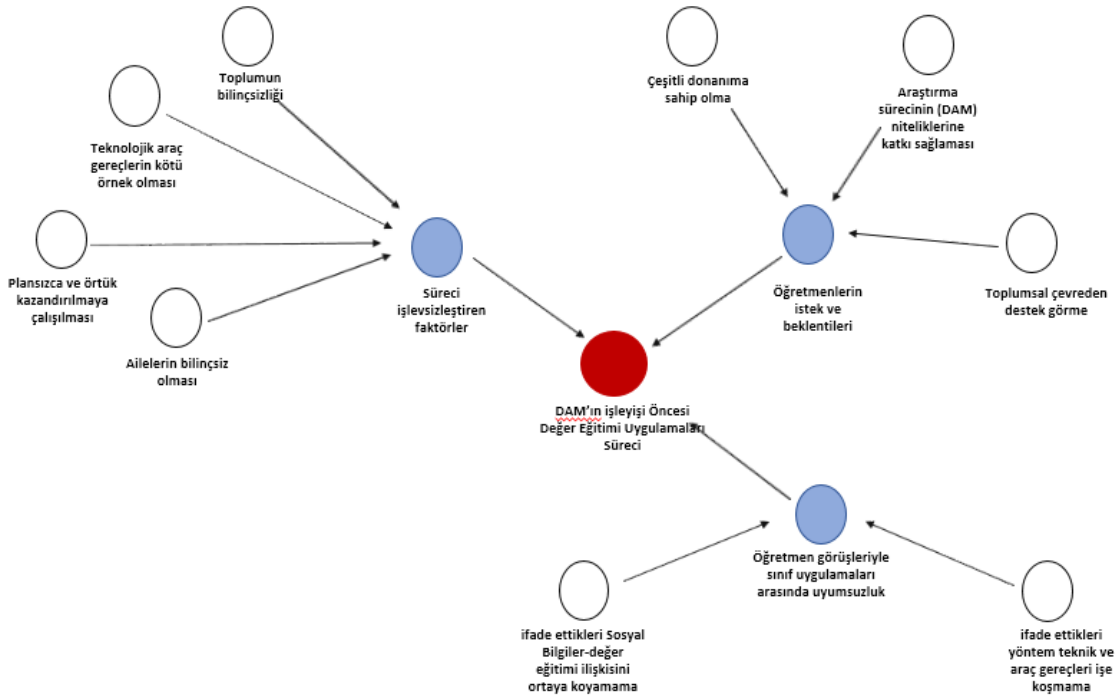
Araştırma sürecinde ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamaları sürecine yönelik mevcut durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Mevcut durumlarını tespit etmeye yönelik eylem araştırmasının uygulama sürecine de temel oluşturan, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimine yönelik yaptıkları uygulamalar, süreçte yaşadıkları sorunlar, ihtiyaç ve beklentileri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Tez İzleme Komitesi ve Geçerlik Komitesi üyelerine makro düzeyde analizler gerçekleştirilerek sunulmuştur. Araştırmacı, tüm bu süreçte araştırmacı günlüğü tutmuştur. Dolayısıyla birinci kısmın verileri; yarı-yapılandırılmış görüşmeler, YYGF, araştırmacı günlüğü ve 23 ders saatinin video/ses kayıtlarının ilgili dökümlerinden elde edilmiştir. DAM'ın işleyiş öncesinde elde edilen bu veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular başlığının ikinci kısmı, DAM'ın işleyiş sürecinde süreçte gerçekleştirilen uygulamaları kapsamaktadır. Araştırma dersinin planlanması ve yeniden düzenlenmesi (isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen) aşamalarında gerçekleştirilen eylem planlarının uygulanma süreci, araştırma derslerinin planlanması, uygulanması, bu süreçte karşılaşılan sorunlar ve iyileştirme çalışmaları (yansıtma ve geliştirme) bu kısımda anlatılmıştır. Dolayısıyla ikinci kısmın verileri; gözlem (PTGV, ADUGV, YGTGV, ADGNÇ, YYGF), görüşme (GUÖYYG), geçerlik komitesi toplantı verileri, günlüklerden (GUÖG, araştırmacı ve katılımcı günlükleri) elde edilmiştir. “Biçimlendirici değerlendirme” kapsamında elde edilen tüm bulgular, araştırma raporunda betimsel biçimde doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Üçüncü kısım ise DAM'ın işleyiş sonunda katılımcı öğretmenlerle yapılan tüm yaklaşım ve araştırma dersi planlarına yönelik değerlendirme toplantısı ile odak grup görüşmesini kapsamaktadır. “Özetleyici değerlendirme” kapsamında elde edilen bu kısmın bulguları; DTGV, araştırmacı ve katılımcı günlükleri ile odak grup görüşmesinden elde edilen veriler oluşturmaktadır. DAM'ın işleyiş sonrasında elde edilen bu verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

4.1. DAM'ın İşleyişi Öncesinde Elde Edilen Bulgular

Araştırmada DAM'ın işleyiş öncesinde yapılan sınıf içi gözlemler (YYGF ve video/ses kayıtları), yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda seksen yedi kod elde edilmiştir. Bu kodların temalaştırılmasıyla kodlar, dokuz alt temada birleştirilmiştir. Dokuz alt temadan da üç tema elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin DAM'ın işleyiş öncesinde Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamaları sürecine ait mevcut durumlarını ortaya koyan bulgulara Şekil 4.1'de yer verilmektedir.



Şekil 4.1. DAM'ın işleyiş öncesinde değer eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin bulgular

Şekil 4.1'de görüldüğü üzere DAM'ın işleyiş öncesi değer eğitimi uygulamaları sürecinde; “Öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk (ifade ettikleri yöntem teknik ve araç gereçleri işe koşturma, ifade ettikleri Sosyal Bilgiler-değer eğitimi ilişkisini ortaya koyamama)” olduğu, “süreci işlevsizleştiren faktörlerle karşılaşıldığı (ailelerin bilinçsiz olması, toplumun bilinçsizliği, teknolojik araç gereçlerin kötü örnek olması, plansızca örtük kazandırılmaya çalışılması)”, “öğretmenlerin istek ve

beklentilerinin (toplumsal çevrenin desteğini görme, çeşitli donanımına sahip olma, araştırma sürecinin (DAM) niteliklerine katkı sağlaması)’’ olduğu belirlenmiştir.

4.1.1. Öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin değer eğitimi süreci uygulamalarına ilişkin görüşleriyle sınıftaki uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğu; ifade ettikleri yöntem teknik ile araç gereçleri işe koşmadıkları ve ifade ettikleri Sosyal Bilgiler değer eğitimi ilişkisini ortaya koyamadıkları araştırmanın bulgularındandır. DAM’ın işleyiş öncesi değer eğitimi uygulamaları sürecinde öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasındaki uyumsuzluğa ilişkin bulgular, Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasındaki uyumsuzluğa ilişkin bulgular

Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sürecinde, katılımcı öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi uygulamaları sürecine yönelik görüşlerini (farklı yöntem teknik ve araç gereçleri işe koşma, Sosyal Bilgiler-değer eğitimi ilişkisini gözetme) sınıf uygulamalarına yansıtmadıkları görülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın DAM’ın işleyiş öncesi değer eğitimi uygulamaları sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında çeşitli uyumsuzluklar olduğu anlaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimine yönelik neler yaptıkları sorulan katılımcılar; farklı yöntem teknik ve araç gereçleri işe koştuklarını, her derste değerleri vermeye çalışmakla birlikte, Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolünü önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Değer eğitimi sürecinde farklı yöntem ve yaklaşımları işe koştuklarını belirten öğretmenler; değer eğitimi sürecinde telkin gibi sözlü aktarımların

yanında, drama gibi uygulamalı etkinlikler ve teknolojik araç gereçleri de işe koştuklarını belirtmişlerdir. Ö3, bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır:

Sözlü anlatım yöntemini kullanıyoruz daha çok. İı yeri gelirse işte uygulama olarak ıı ne derler ona drama tekniği gibi yöntemlerden de faydalanıyoruz. Hani uygulamalı olarak da göstermeye çalışıyoruz. Daha çok sözlü anlatım, uygulama. İşte çeşitli ders araç gereçlerinden faydalanarak. Akıllı tahta gibi, videolardan, video felan izleterek o şekilde vermeye çalışıyoruz

Benzer şekilde değer eğitiminde farklı araç gereçler ve uygulamalı etkinlikleri işe koştüğünü belirten Ö2, bu süreçte gözlem yapmanın ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi benimsediğini şu sözlerle vurgulamıştır:

Drama, örnek olay, ıı şu an işte teknoloji devrindeyiz videolar. Ya da mesela bende kendim, zaten çocuklar ondan çok etkileniyo: kendi hayatımdan ıı bi olaylar anlatmak. İı ya da çocukların çevrelerinde gördükleri. Ya tamamen yaparak yaşayarak aslında.

Değer eğitimi sürecinde teknolojik araç gereçler, drama, telkin, gözlem gibi farklı yöntemleri kullandığını belirten Ö2, Sosyal Bilgiler dersinde telkin yaklaşımını şu şekilde işe koştüğünü sözlerine eklemiştir:

Yani değer eğitiminde zaten konuyla ilişkili olduğu için, ıı yani ne bileyim bi konuda mesela atıyorum ıı milli bayramlar, işte ıı dini bayramlar vardır. Oo milli ve dini bayramlarda ıı işte çocuklar atıyorum “çocuklar işte milli bayramlarımız şunlar, şunlar, şunlar. Dini bayramlarımız şunlar, şunlar” diyip geçmiyoruz. İı bunda işte mesela işte milli bayramlarda, ıı ne bileyim hani bii vatansevgisini, ıı ya da birlik olmayı, beraber olmayı. İşte dini bayramlarda ıı ne bileyim işte ne olabilir? İı işte Türk ıı ya da ailesel yapının nasıl olması gerektiğini, bayramların nasıl kutlanması gerektiğini bunları söylüyoruz.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi gerçekleştirme konusunda kendilerine dönük değerlendirmeler yapan öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolünü önemli görmekle birlikte değerleri, konular arasında bağlantı kurarak her derste gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1, şunları söylemiştir:

Sosyal Bilgiler bunu destekliyo bence konu olarak. Aynı şey gibi 1,2,3’ teki Hayat Bilgisi dersi gibi bence. Zaten çok destekliyo. Türkçe konularımız bi de bizim çok eş değer gittiği için bu konularla bizi şey yapıyo... Bunları, ıı aslında ıı değerlerin sadece Sosyal Bilgiler, Türkçe, Hayat Bilgisi diye ayrılmadığını; yaşamın her anında olduğunu gösteriyor. O yüzden ben bu bağı ıı kurup söylemeyi çok seviyorum. İşte bugün tipik yaşadık. Bugün Türkçe dersindeki konumuz aslında bize bunun insan haklarıyla, Sosyal Bilgilerle insan olmakla alakalı olduğunu zaten gösterdi.

Ö2 ise “Zaten hayatta yani mesela biz sadece bu Sosyal Bilgiler dersinde değil ki. Mesela bi teneffüste ya da bi ıı ne bileyim dışarda. Yani başka derslerde de bazen bunu

çocuğa söyleyebiliyoruz, aşılayabiliyoruz” diyerek, değer eğitimin yalnızca Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değil, eğitim sürecinin her boyutunda gerçekleştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Benzer bir ifadeyle Ö3, Sosyal Bilgiler dersini değer eğitimi sürecinde önemli gördüğünü; ancak her derste öğrencilerine değer kazandırmaya çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Önemli (Sosyal Bilgiler). Ama ben sürekli zaten sadece Sosyal Bilgiler dersinde değil, 11 yani öğretmenlik hayatım boyunca da böyle oldu. Her ders hemen hemen her derste sürekli ders olsun ders arasında olsun çocuklara değer eğitimi kazandırmaya çalışıyorum.

Araştırmacı, değer eğitimi sürecini her derste vermeye çalıştıklarını ve Sosyal Bilgiler- değer eğitimi ilişkisini önemsediklerini ifade eden öğretmenlerin bu tutumlarını derslere yansıtmadıkları gözlemlemiştir. Aşağıda, araştırmacının DAM’ın işleyiş öncesi gözlem sürecinde tuttuğu her üç sınıfa ait YYGF örneklerine yer verilmiştir:

6. gözlem

EK7-Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Uygulamaya Dönük Yarı Yapılandırılmış Gözlem Çizelgesi
28/10/2022

Gözlemin başlangıcı: 09:45 (2 ders saati) Gözlemin bitişi: 09:15

Öğretmen Adı-Soyadı: Ö2 Şube: 4/A

Değer Yaklaşımları	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini	Telkin verirken öğrenciyi rencide eden bir dil kullanmadı.		X		SEZ öğrenciyi rencide etmedi.
	Telkin verirken olumlu davranışları överek pekiştirmeçler verdi.			X	
	Telkin ettiği davranışın sonucunda öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.			X	
	Telkin yaklaşımını sık sık kullandı.	X			SEZ
	Araştırma dersi planında geliştirilmesi planlanan davranışlarda değer/değerlere dönük telkinlerde bulundu.			X	
	Telkin yoluyla değerler eğitiminde, edebi ürünlerden yararlandı.			X	
Değer Açıklama	Öğrencilerine davranışlarıyla model oldu.		X		
	Simfa bir problem durumu sunarken, çeşitli kaynaklardan yararlandı.		X		Sayı bir problem durumu.
	Probleme ilişkin öğrencilere sorular yöneltti.		X		Değerler ile ilgili sorular.
Değer Analizi	Yöneltilen sorulara ilişkin öğrencilerin tartışmalarına fırsat verdi.		X		Öğrenciler fırsat verdi.
	Probleme ilişkin öğrencilerin konuşup				

Değer	Değer Tanımlama	Tartışmalarına fırsat verdi.	Tartışma süresini, ders akışını olumsuz etkileyecek şekilde uzun tutmadı.	Öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı sağladı.	Öğrenciyi kendi seçimini sürmesi için zorlamadı.	Öğrenciden, diğer seçeneklere nazaran bu seçimi yapmasına sebep olan etmenleri açıklamasını istedi.	Yaptıkları seçimden, başkaları tarafından onay alıp almamalarının önemini sordu.	Seçimlerinin arkadaşları tarafından onaylanması için fırsatlar oluyordu.	Öğrencilere yaptıkları seçimden mutlu olup olmadıklarını sordu.	Öğrencilerini seçilen değere uygun davranma konusunda öğrendirdi.	Benzer bir durumda karşılaştığı durumunda, aynı seçeneği seçip seçmeyeceklerini nedenleri ile sorgulattı.	Sınıfa sosyal bir konuya ilişkin sorun belirlemesine rehberlik etti.	Sosyal probleme ilişkin öğrencilerinin
Değer	Tanımlama	X		X	X			X					

Görsel 4.1. DAM’ın işleyiş öncesi 4/A sınıfı YYGF örneği

		diğerlerini için fırsat verdi.							
		Sosyal probleme ilişkin öğrencilerin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturd.						X	
		Sosyal probleme ilişkin değer sorunlarının neler olduğunu tanımlamalarını istedi.						X	
	Bilgi Toplama	Elle alınan sorunun nedenlerine ilişkin öğrencilerin araştırma yapmaya cesaretlendirildi.						X	
		Elde edilen bilgi ve kanıtları uygunluğu ve doğruluğu sınıfta değerlendirildi.						X	
		Öğrencilerin farklı bakış açılarını dinlemeleri için teşvik etti.						X	
	Ölçü Ölçme Teknikleri Belirleme	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunmalarına fırsat verdi.						X	
		Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunarken kanıtlar kullanmalarını sağladı.						X	
		Her bir olası çözüm önerisinin, olası ve değerli olduğunu vurguladı.						X	
		Olası çözüm yollarının öğrenciler tarafından özgürce ifade edilebileceği bir sınıf ortamı oluşturd.						X	
		Öğrencilerin olası çözüm yollarını değerlendirmelerine fırsatlar sağladı.						X	

	Karar Verme	Öğrencilerin olası çözüm yollarından en uygununu seçmeleri için onlara rehberlik etti.						X	
		Öğrencilerin verdikleri karar belirmeleri için fırsat sundu.						X	
	Ahlaki Muhakeme	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.						X	
		Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin bilişsel düşünme süreçlerini işe koymalarında rehberlik etti.						X	
		Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşüncelerini sağladı.						X	
		Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.						X	
		Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.						X	
		Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.						X	

Görsel 4.1. (Devam) DAM'ın işleyiş öncesi 4/A sınıfı YYGF örneği

EKT-Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Uygulamaya Dönük Yarı Yapılandırılmış Gözlem Çizelgesi					
Gözlemin başlangıcı: 10/15					
Gözlemin bitişi: 10/55					
Öğretmen Adı-Soyadı: 03					
Şube: 4/D					
Değer Yaklaşımları	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
	Telkin verirken öğrenciyi rencide eden bir dil kullanmad.	X			
	Telkin verirken olumlu davranışları örnek pekiştirici verdi.		X		
Değer Telkisi	Telkin ettiği davranışın sonrasında öğrencinin elde edeceği yarar da vurguladı.			X	
	Telkin-yaklaşımını ilk okutmad.		X		
	Araştırma ders planında pekiştirilmesi planlandı- Dersin değerlendirilme dönemi telkininde bulundu.			X	
	Telkin yöntemiyle değerler eğitiminde, edebi anlatımlar kullanıldı.	X			
	Öğrencilerin davranışlarıyla model oldu.	X			
Değer Açıklama	Seçme				
	Sınıfta bir problem durumu sunarken, çözümü kaygısızca sunarak, sorunu çözme için öğrencilere sorular sordu.			X	
	Probleme ilişkin öğrencilere sorular sordu.			X	
	Yineleyen sorularla ilişkin öğrencilerin düşüncelerine fırsat verdi.			X	
	Probleme ilişkin öğrencilerin konuşup			X	

		tartışmalarını fırsat verdi.							
		Tartışma sürecini, ders süresi olumsuz etkileyecek şekilde uzun tutmad.						X	
		Öğrencilerin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı sağladı.						X	
		Öğrenciyi kendi seçimini sunması için zorlamadı.						X	
		Öğrenciden, diğer seçenekleri nazaran bu seçimi yapmasının sebep olan etmenleri açıklamasını istedi.						X	
	Ödüllendirme	Yaptıkları seçimi, başkaları tarafından onay alıp alınmadığını önemini sordu.						X	
		Seçimlerinin arkadaşları tarafından onaylanmasını için fırsatlar oluşturd.						X	
		Öğrencilere yaptıkları seçimden mutlu olup olmadıklarını sordu.						X	
		Öğrencilerin seçilen değere uygun davranışta bulunmasını istedi.						X	
	Davranış	Benzer bir durumda karşılaşılabilecek durumda, aynı seçimi seçip seçmeyeceklerini nedenleri ile sorguladı.						X	
Değer Analizi	Sorunu Tanımlama	Sınıfta sosyal bir konuya ilişkin sorun belirlenmesine rehberlik etti.						X	
		Sosyal probleme ilişkin öğrencilerin						X	

Görsel 4.2. DAM'ın işleyiş öncesi 4/D sınıfı YYGF örneği

		düşünceleri için fırsat verdi.							
		Sosyal probleme ilişkin öğrencilerin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.						X	
		Sosyal probleme ilişkin değer sorunlarının neler olduğunu tanımlamalarını istedi.						X	
	Bilgi Toplama	Ele alınan sorunun nedenlerine ilişkin öğrencilerini araştırmaya yapmaya cesaretlendirdi.						X	
		Elde edilen bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğu sınıfta değerlendirildi.						X	
		Öğrencilerin farklı bakış açılarını dinlemeleri için teşvik etti.						X	
	Olası Çözüm Yolları Belirleme	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunmalarına fırsat verdi.						X	
		Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunarken kanıtlar kullanmalarını sağladı.						X	
		Her bir olası çözüm önerisinin, olası ve değerli olduğunu vurguladı.						X	
		Olası çözüm yollarının öğrenciler tarafından özgürce ifade edilebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.						X	
		Öğrencilerin olası çözüm yollarını değerlendirmelerine fırsatlar sağladı.						X	

	Karar Verme	Öğrencilerin olası çözüm yollarından en uygununu seçmeleri için onlara rehberlik etti.						X	
		Öğrencilerin verdikleri karar belirtmeleri için fırsat sundu.						X	
	Ahlaki Muhakeme	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.						X	
		Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin bilimsel düşünme süreçlerini işe koşmalarında rehberlik etti.						X	
		Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşüncelerini sağladı.						X	
		Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.						X	
		Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.						X	
		Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.						X	

Görsel 4.2. (Devam) DAM'ın işleyiş öncesi 4/D sınıfı YYGF örneği

EK-7-Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Uygulamaya Dönük Yarı Yapılandırılmış Gözlem Çizelgesi					
03/11/2022					
Gözlemin başlangıcı: 11:05 (1 ders saati) Gözlemin bitişi: 11:45					
Öğretmen Adı-Soyadı: O1 Şube: 4/G					
Değer Yaklaşımları	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telihi	Telkin verirken öğrenciyi rencide eden bir dil kullanmadı.	X			
	Telkin verirken olumlu davranışları örnek pekiştirmedi.			X	
	Telkin ettiği davranışın sonucunda öğrencinin edeceği yarar da vurguladı.			X	
	Telkin-yaklaşımları sık sık kullandı.		X		
	Araştırma dersi planında değerlendirilmesi planlanan Değerler değer/değerlere dönük telkinlerde bulundu.			X	
	Telkin yoluyla Değerler eğitiminde, edebi ürünlerden yararlandı.			X	
Değer Açıklama	Öğrencilerine davranışlarıyla model oldu.	X			
	Sınıf bir problem durumu varken, çeşitli kaynaklardan yararlandı.		X		
	Probleme ilişkin öğrencilere sorular yöneltti.	X			
	Yöneltilen sorulara ilişkin öğrencilerin düşüncelerine fırsat verdi.	X			
	Probleme ilişkin öğrencilerin konuşup	X			

		tartışmalarına fırsat verdi.							
		Tartışma sürecini, ders akışıyla otursuz etkileyecek şekilde uyan tutmadı.	X						
		Öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı sağladı.	X						
		Öğrenciyi kendi seçimine varması için zorlamadı.	X						
		Öğrenciden, diğer seçeneklere nazaran bu seçimi yapmasına sebep olan etmenleri açıklamasını istedi.						X	
	Aktivite/Öğrenme	Yapılan seçimden, başkaları tarafından onay alıp alınmasın düşünmesini sağladı.						X	
		Seçimlerinin arkadaşları tarafından onaylanması için fırsatlar oluşturdu.						X	
		Öğrenciye yapılan seçimden mutlu olup olmadığını sordu.						X	
		Öğrencilerin seçilen değere uygun davranma konusunda özencildi.						X	
	Davranış	Benzer bir durumda karşılaşılmış durumda, aynı seçimi seçip seçmeyeceklerini nedenleri ile sorguladı.						X	
Değer Analizi	Soruyu Tartıştırmak	Sınıfça sosyal bir konuya ilişkin sonuç belirtmesinde rehberlik etti.						X	
		Sosyal probleme ilişkin öğrencilerinin						X	

Görsel 4.3. DAM'ın işleyiş öncesi 4/G sınıfı YYGF örneği

şubelerine aynı gün gözleme giren araştırmacı, günlüğünde bu duruma ilişkin “Ö3 hocanın dersindeyim. O da değer eğitiminden çok konu temelli dersini ilerletiyor. Gözlem formunda bugün her iki her iki hocam için de çok işaretlediğim yer bulamamak üzücü” diyerek, YYGF’da “evet” olarak işaretlediği kısımların çok az olduğuna işaret etmiştir. Araştırmacının, gözlem sürecinin ilerleyen aşamalarında da Ö3’ün konu temelli ders işlediğini “Ö3 hocanın dersi de düz anlatım-soru cevap biçiminde konu temelli geçti” yineleyerek 02/11/2022 tarihli günlüğünde belirttiği görülmektedir. Araştırmacı, bu durumun araştırma sürecini de etkileyebileceğini düşünerek, katılımcı öğretmenlere bilgilendirme toplantısında bu konuya ilişkin gerekli açıklamalar yapması gerektiğini düşünmüştür. Araştırmacı, 04/11/2022 tarihli 4/A sınıfı gözlem günündeki araştırmacı günlüğünde; öğretmenlerin değer eğitimi sürecine ilişkin görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk yaşadığını görmesine ilişkin düşünce ve kaygılarını şu sözlerle dile getirmiştir:

Şu an Ö2 hocanın dersindeyim. Düz anlatım, soru-cevap biçiminde geçiyor. Değerlere değinen ya da az da olsa ön plana çıkaran bir ders henüz gözlemlemedim ve bu durum beni korkutmaya başladı. Öğretmenler çok fazla akademik kaygı içerisinde boğulmuş. Bu araştırmada gönüllülük durumlarını bu durum etkiler mi bilemiyorum. Yani ‘akademik konuları anlatmak varken, değerlere ilişkin mi plan hazırlayıp uygulayacağız’ diyebilirler süreç içerisinde diye düşünüyorum. Bugün araştırmanın işleyişine yönelik toplantı yapacağım. Orda bu konuyu da vurgulamak istiyorum.

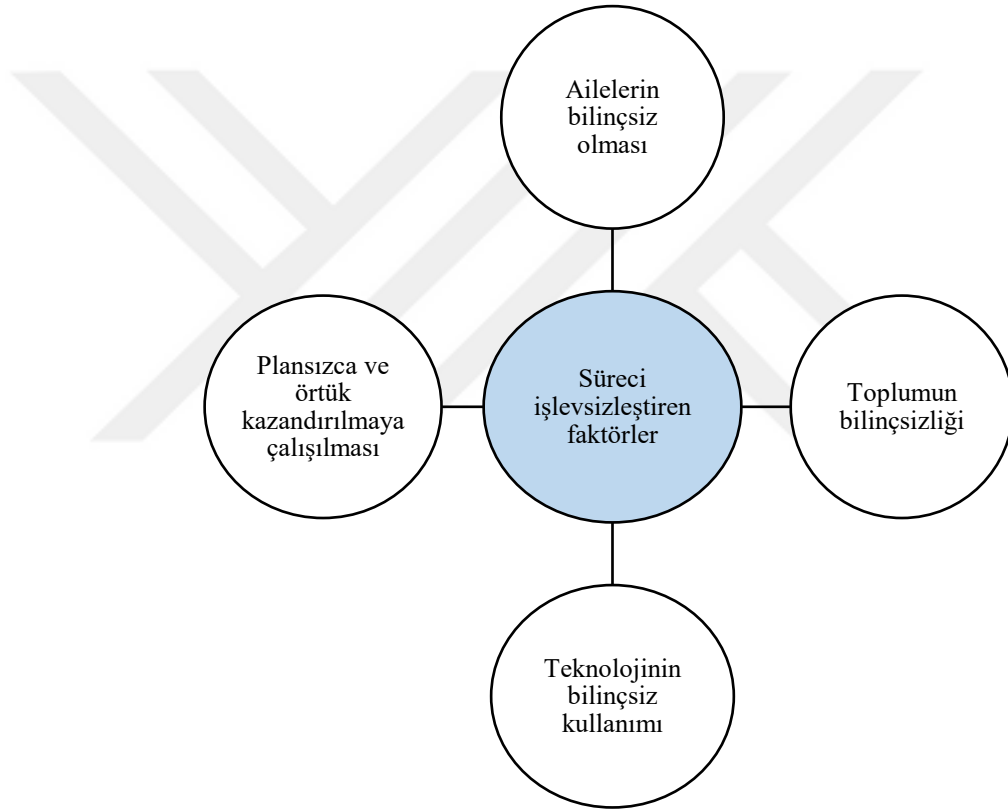
03/11/2022 tarihli 4/D sınıfı Ö1 öğretmenin gözlem gününde ise araştırmacı “Ö1 hocamdaki derste milli mücadeleye ilişkin kahramanların videoları izlendi. Öğrenciler ‘dinleyerek not tutuyorum’ biçiminde defterlerine notlar tuttular. Değer eğitimine ilişkin uyarı- telkinden başka bir şey bulamamak üzücü ve korkutucu olmaya başladı” biçiminde duygularını ifade etmiştir. Araştırmacı, 04/11/2022 tarihli günlüğünde 4/A sınıfının katılımcı öğretmeni Ö2’ye ilişkin “Telkinden başka bir değer yaklaşımın göremiyorum. Eylemlerimi çok güçlü hazırlamalıyım. Bugün bunu daha net gördüm” ifadelerine yer vermiştir. Araştırmacının 11/11/2022 tarihli günlüğünde, yaptığı bu gözlem çıkarımlarının tüm katılımcı öğretmenler için geçerli olduğunu şu sözlerle aktarmıştır:

Sosyal Bilgiler dersinde Milli Mücadele konusuna ilişkin vatanseverlik değeri, milli mücadele kahramanları aracılığıyla, sözlü anlatım yoluyla verilmeye çalışıldı. Bu durum, yalnızca Ö2 hocanın derslerinden gözlemlediklerim değil; DAM öncesi üç katılımcı öğretmende de gördüklerim. Eylemlerim çok güçlü olmalı.

Dolayısıyla araştırmacının YYGF’den elde ettiği gözlem bulgularının, araştırmacı günlüğü ile de desteklendiği anlaşılmıştır.

4.1.2. Süreci işlevsizleştiren faktörler

Araştırmada, DAM'ın işleyiş öncesinde Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamalarını işlevsizleştiren çeşitli faktörler olduğu görülmüştür. Araştırmada, katılımcı öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerine dayanarak; ailelerin bilinçsiz olması, toplumun bilinçsizliği, teknolojinin bilinçsiz kullanımı, değerlerin büyük ölçüde plansız ve örtük biçimde kazandırılmaya çalışılması faktörlerinin değer eğitimi sürecini işlevsizleştirdiği anlaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamaları sürecinde, süreci işlevsizleştiren faktörlere ilişkin bulgular, Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Süreci işlevsizleştiren faktörlere ilişkin bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi gerçekleştirme konusunda yaşadıkları zorluklara ilişkin düşünceleri alınan öğretmenler, değer eğitimi sürecini en çok işlevsizleştiren faktör olarak ailelerin bilinçsiz olmasını göstermişlerdir. Bu duruma ilişkin Ö3, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

En çok hangi durumlarda zorluk yaşıyoruz? İhh. Valla aileden kaynaklı sorunlar oluyo. Yani aileler çocuklara bu konuda yeterli eğitimi vermiyorsa, sen ne kadar okulda anlatırsan anlat, vermeye çalışırsan çalış, çocuk ıı almayabiliyor senin vermeye çalıştığın şeyi. En çok bu

konuda. Yani ailenin çocuğa verdiği eğitim konusunda zorluk yaşıyoruz. Ama iyi eğitim almışsa çocuk ailede, ailesi de o eğitimi küçük yaştan itibaren kazandırabilmişse, zaten sen zorlanmıyorsun.

Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin aileden değerleri kazanarak gelmiş olmalarını önemsediklerini, ailelerin çocuklarına gerekli eğitimi veremediklerinde ya da yanlış model olduklarında ise zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ö2, ailenin yapısı ve yanlış rol model olmasından kaynaklı zorlukların, değer eğitimi sürecini işlevsizleştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Aile yapısı. Yani çocuk, ıı aile rol model oluyo, ıı biz rol model oluyoruz. ıı biz verdiğimiz kadar veriyoruz. ıı ama bunu tabii napacak, hayata uyarlıcak. E çocuğun ailesi zaten hani sosyal ortamı bir numaralı ıı yani yaparak yaşayarak öğrenme ortamı. ıı bazı çocuk kapıyo. Yani hani iyi şeyi kapıyo. Bazıları maalesef etkileniyo, ailenin yanlış rol model olması.

Araştırmada katılımcı öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi sürecini işlevsizleştiren bir diğer faktör olarak toplumun bilinçsiz yapısını göstermişlerdir. Bu duruma ilişkin Ö2, toplum yapısındaki bilinçsiz yaklaşımların değer eğitimi sürecine olumsuz etki ederek işlevsizleştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Aile, işte sokak, teknoloji, buna hemen, bunları düzeltemiyorsun yani. Biz hemen kendimize çeki düzen verebiliyoruz. Hani öğretmen olarak daha çok bilinçli insanlarız ama. Bilinç olmayınca olmuyo maalesef.

Bu duruma ilişkin Ö3 ise, toplumsal yaşamın getirdiği hızlı yaşam faktörünün değer eğitimini işlevsizleştirdiğini düşündüğünü şu sözlerle vurgulamıştır:

Toplumsal yaşam, bizim bunların üzerinde durmamızı engellemeye başladı. Hayatın hızlılığı, hep sonuç odaklı olma, ondan sonra her şeyi hızlı yapma, hızlı tüketme... O kadar hızlıyız ki! Küçük detayların ne kadar önemli olduğunu geçiriyoruz.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin tümü, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi sürecini işlevsizleştiren faktörlerden biri olarak “teknolojik araç gereçlerin kötü örnek olması”nı gördüklerini belirtmişlerdir. Ö3, ailenin faktörünün yanında sosyal medya araçları ve bilgisayar oyunlarının bilinçsiz kullanımının çocuklara kötü örnekler oluşturduğunu ve bu durumun değer eğitimini işlevsizleştirdiğini şu sözlerle açıklamıştır:

ıı aile bir, ikincisi şeyin teknolojinin gelişmesiyle ıı çocukların maruz kaldığı şeyler, ortamlar bence. Mesela o bilgisayar oyunları. Şimdi bütün çocuklar düşün tablete, telefona oyun oynamaya. Her zaman karşılaştığımız ve hep söylediğimiz şey: Çocuklar orda mesela çok şiddete yöneliyorlar. Okulda bakıyosun sürekli birbirine şiddet uygulayan çocuklar görüyorsun. Durup dururken çocuk birbirini ittiriyo, vuruyo, sonra şaka yaptım diyo. Yani bunu normalleştiriyo çocuk. Derste de hep söylüyorum ben çocuklara. Yani şu, hani eskiden bizim zamanımızda bu böyle oyunlar yoktu, bunlar yoktu. ıı bunlar çıktıkça, artmaya

başladıkça sizin davranışlarınızın da değiştiğini görüyoruz diye. Hakkaten eskiden karşılaşmıyorduk bu kadar. Şimdi son zamanlarda son yıllarda artmaya başladı. Bence ıı bu sosyal medyanın, işte bu teknolojik oyunların, televizyon programlarının hepsinin etkisi var bence.

Ö2 ise “Ne konuda zorluk yaşıyorum biliyo musunuz? ııı, aile yapısı bir, teknoloji bağımlılık iki vee yaşadığı sosyal çevre üç” diyerek, aile ve toplumsal çevrenin bilinçsizliği gibi teknolojinin bilinçsiz kullanımının da değer eğitimi işlevsizleştirdiğine işaret etmiştir. Ö1, değer eğitimi işlevsizleştiren faktörlerden birinin medya olduğunu; medyanın, toplumların değer kaybı yaşamasında küresel boyutta etkili olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

ıı zorluk kısımlarından birisi: bunu atlar hale geldiğimiz için (değer eğitimi) toplum olarak, genel bi sonuçta global bi durum da var. Hep o akımlara uyuyoruz. Bunlar bi dönem es geçilmiş, es geçilmiş olmanın verdiği zorluğu yaşadığımızı düşünüyorum... Bu, bi de bence topluca destekleniyo. Bence bunu medya yapıyo.

Araştırmada, öğretmenlerin ağırlıklı bir biçimde telkin yaklaşımını tercih ederek, değerleri büyük ölçüde plansızca ve örtük kazandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin, yalnızca telkinler yoluyla ya da öğrencilere model olarak plansız bir şekilde “plansızca ve örtük kazandırılmaya çalışılması”nın, değer eğitimi işlevsizleştirdiği anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından gözlemlenen bu anlayışın, katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle de desteklendiği görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitime yönelik neler yaptığı sorulan Ö1; değer eğitimi sürecine ilişkin herhangi bir hazırlık yapmadığını, süreç içerisinde kendiliğinden ve plansız olarak gerçekleştiğini şu sözlerle aktarmıştır:

Ya özellikle bir şey seçtiğimi düşünmüyorum ama buuu ıı şey. Kendi bakış açımdan dolayı herhalde zaten konu bana bunu hissettiriyormuş gibi geliyo. O nedenle hiçbi zaman için başında durup, hani o dersin başında durup buna değinmeliyim demiyorum. Bunun kendiliğinden gerçekleştiğini düşünüyorum.

Ö1, değerlerin büyük ölçüde plansız bir şekilde verdiğini; çünkü Sosyal Bilgiler dersi konularıyla değer eğitimi arasında bağ kurmakta zorlandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Şimdi mesela şu anki içinde bulunduğumuz konular çok destekliyo. Mesela milli mücadele konusu. ıı sırada ne biliyim ben şey var bazen hani konu başlığıyla “ya ben nasıl bir şey verebilirim?” diye düşünürsen ıı şey olmuyo. Bazen bağ kuramıyabiliyosun konunun başlığıyla. Ama benim şöyle bi huyum da oluyo. Ders anlatırken o doğaçlama yöntemle bir şeyleri görmeye başlıyorsunuz ya. Çocukların bir davranışı, söylediği bir ıı söz beni tetikliyor. Baştan belki konuya kendi başıma bakarken bulamadığım bir yaklaşımı, orda zorlanıyorum.

“Bu konuda ben nasıl bir şey üretebilirim? Nasıl bir bağ kurucam? Var mı ki bağı?” Kendimizin göremediği şey, göremiyor olmak yani, göremiyor olmaktan kaynaklı ıı kısım derste çözülebiliyor. En zorlandığım kısım bu.

Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitime yönelik neler yaptığı sorulan bir diğer öğretmen olan Ö2 de “Ya kazanımda işte örtük olarak vermeye çalışıyoruz. ıı ne bileyim çocuklara bunları aşılamaaya çalışıyoruz” diyerek, kazanımlarda yeri geldikçe telkin yaklaşımını kullanarak değer eğitimi gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde herhangi bir plan dâhilinde değer eğitimi gerçekleştirmediği anlaşılan bir diğer öğretmen olan Ö3 ise, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Ben direk dersle bağlantılı olarak düşünmüyorum. Zaten o dersin akışı içerisinde ıı yeri geldikçe bir değer, o anda yani aklına geliyor zaten. Hani düşünmüyosun özellikle şu değeri vereyim diye. Yeri geldikçe o değere değiniyosun, bahsediyosun.

Değer eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinin planlı bir şekilde işe koşulmadığını gözlemleyen araştırmacı, değer eğitimi sürecinde katılımcı öğretmenlerin öğrencilerine daha çok model olduklarını ve değerleri örtük kazandırmaya çalıştıklarını gözlemlemiştir. 10/10/2022 tarihli günlüğünde araştırmacının, “Ö1 hocam davranışlarıyla çok model bir öğretmen. Ses tonu, vurgularını çok doğru yerlerde kullanıyor. Uyarıları kibarca ve sorun tespitinde öğrencilerine rehberlik ediyor” sözleriyle, Ö1 öğretmenin öğrencilerine model olduğunu vurguladığı görülmektedir. Ö3 öğretmene ilişkin ise araştırmacı, 26/10/2022 tarihli günlüğünde, “Sınıfın havası enerjik, güler yüzlü. Hocamızın da öyle. Öğrencilere yaklaşımı kibar ve dili olumlu. Model olduğunu düşünüyorum öğrencilerine” sözleriyle Ö3’ün güler yüzünü tavrının sınıf atmaosferine de yansıdığını ifade etmiştir. 11/11/2022 tarihli 4/A sınıfının gözleminde ise Ö2’nin, öğrencilerine bir dileğinin gerçekleştiği için bu mutluluğu birlikte yemek yiyerek paylaşmak istediğini söylediği görülmüştür. Ö2’nin paylaşma değerinin önemi vurguladığı ve öğrencilerinin çevrelerinde de paylaşmaya dair örnekler bulabileceklerini vurguladığı sözler, DAM işleyiş öncesi video/ses kayıtları dökümünde şu şekilde yer almıştır:

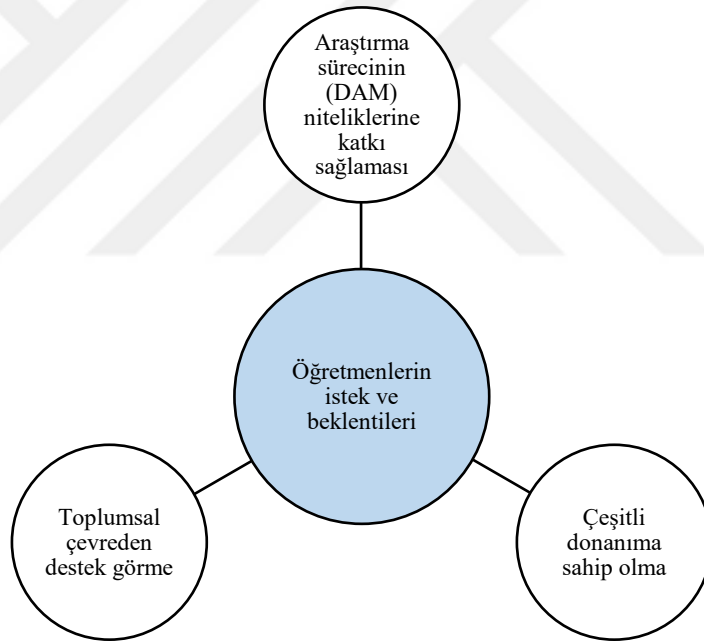
Şimdi çocuklar, yani bunu ailemizde çok görürüz, çevremizde çok görürüz. Böyle şeyler yapmak güzeldir. Zaten paylaşmanın güzel olduğunu biliyoruz. Benim bir dileğim vardı ve olumlu sonuçlanırsa öğrencilerimle beraber bir şeyler yiyip içmek gibi bir dilekte bulunmuştum. ıı çok şükür olumlu olduğu için bu sevincimi sizinle paylaşmak istedim, tamam mı? Dersin sonunda son 10-15 dakikasında beraber beslenmemizi yapalım, olur mu?

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerini rencide etmeden, olumlu bir dil kullanarak onlara model oldukları; ancak Görsel 4.1., Görsel 4.2 ve Görsel 4.3’te yer alan YYGF’lerde de görüldüğü gibi ders konularıyla bağlantı kurmadan, plansızca, değerlere

yeri geldikçe deşindikleri ve değer eğitimi yaklaşımlarını işe koşmadıkları görülmüştür. Video/ses kayıtları ile de “değerlerin plansızca ve örtük kazandırılmaya çalışılması”nın görüldüğü bu anlayışın, değer eğitimi sürecini işlevsizleştiren faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin istek ve beklentileri

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin; toplumsal çevreden, araştırma sürecinden (DAM)  eşitli beklentilerinin olduğu, sınıf öğretmenleri olarak değer eğitimi sürecinde çeşitli donanımlara sahip olmayı önemli gördükleri anlaşılmıştır. DAM’ın işleyiş öncesi değer eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin öğretmenlerin istek ve beklentilerine ilişkin bulgular, şekil 4.4’te gösterilmiştir.



şekil 4.4. Öğretmenlerin istek ve beklentilerine ilişkin bulgular

Toplumsal çevreden beklentilerini sıralayan  1, toplumsal yaşamın getirdiği hız ile değer kaybı yaşandığını ve bu sorunun çözümüne yönelik toplumsal yavaşlamaya ihtiyaç duyulduğunu şu sözlerle vurgulamıştır:

 z m ze d nmee, kendimize d nmee, insan olma değerlerine dönmemiz lazım. Bence de bu son dönemlerde popüler olan bu yavaşlama denen şey var ya, yavaşlama denen şeye girmemiz gerekiyor. Kendi adıma böyle düşünüyorum.

Ö1, toplumsal yaşamda yitirilen bazı değerler olduğunun bilincinde olunması ve bu değerleri tekrar kazanmamız gerektiğini ise şu sözlerle ifadelerine eklemiştir:

İnsani ilişkileri ıı tam rayında tutmak için, herkesin üzerine düşen bu hak ve sorumluluk gibi. Çünkü değerlerin hepsi buna katkı sağlıyor. Bunların bence ne kadar önemli olduğunu bi daha dönmemiz lazım. Günlük toplumsal hayatta bence bunları birazcık yitirdik. Tekrar bunlara sahip çıkıp ilişkilerde düzenlemek ve sürekli olarak böyle ıı her olaya yedirmek gerekiyor diye düşünüyorum. Ama bu bilince tekrar bir varmamız lazım, eksildiğinin, azaldığının farkına varmamız gerekiyor.

Değer eğitiminde toplumsal çevrenin rolünü önemli gördüğünü düşünen öğretmenlerden Ö2 ise, öğretmenler de dâhil olmak üzere toplumsal çevredeki aktörlerin doğru model olmasının önemli gördüğünü şu sözlerle vurgulamıştır:

Çevrenin, ıı sadece aile değil işte akrabaların, işte ne bileyim sokaktaki komşuların rol model olması. ııı, akran, akran da önemli. Yani akran da bu konuda olumlu-olumsuz etkileyebiliyo çocukları. ıı öz eleştiri yapıyorum: Bazen biz bile yanlış, yani ıı “evet bu doğru çocuklar, bu şöyle diyoruz” ama bazen biz de insanız ıı yanlış yaptığımız bir şeyi çocuk hemen şey yapıyo, kapiyo. Yani onu hemen tak diye yüzünüze söyleyebiliyo. Hani “sizin söylediğinizle davrandığınız ıı aynı değil” diyebiliyor.

Araştırmada öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi sürecinde çeşitli donanımına sahip olmalarını önemli gördüklerini belirterek, bir istek ve beklenti olarak vurguladıkları görülmektedir. Değer eğitiminde öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilere dönük düşünceleri sorulan öğretmenlerden Ö2, “Ee değerleri iyi bilmesi lazım öncelikle. ıı bunları işte çocuğa nasıl kazandırabilirim bu değerleri. Nasıl anlatabilirim diye düşünmesi lazım. Onları da işte yeri geldikçe konularla bağlantı kurarak verebilmesi lazım” diyerek, öğretmenlerin değer eğitime ilişkin bilgi sahibi olmalarının yanında, ön hazırlık yapmaları ve konularla bağlantı kurmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ö1 ise “Bu (değer eğitimi) öğüt biçiminde olmamalı. ıı o nedenle farklı yöntem kullanmak çok önemli” diyerek, değer eğitimi sürecinde öğüt vermek haricinde, öğretmenlerce farklı yöntem ve teknikler kullanabilmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Ö3 ise değer eğitiminde sınıf öğretmenin rolünün büyük olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

Zaten bizim görevimiz, eğitim. Ders anlatmanın yanında çocuklara bu eğitimleri de vermek. Değer eğitimi, davranış eğitimi de vermemiz gerekiyor. Hatta bazen eğitimin de önüne geçmesi gerektiğini düşünüyorum bunun. Zaten bunu da en iyi yapabilecek kişi sınıf öğretmeni bence. Branş öğretmenlerinden çok sınıf öğretmenlerinin ilkokulda vermesi gerekiyor. Tabi önce ailede verilmesi gerekiyor. Ama çocuk okulda da öğretmeniyle çok

vakit geçirdiği için, ilkokul öğretmeniyle; ilkokul öğretmenine büyük şey düşüyo, sınıf öğretmenine büyük görev düşüyo bence bu konuda.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin istek ve beklentileri olarak belirttikleri gibi; sınıf öğretmenleri olarak değer eğitimi sürecinde rollerinin bilincinde olmaya, değerleri iyi bilmeye, konularla bağlantı kurmaya, değerlerin öğrencilere nasıl kazandırabileceğini düşünerek hareket etmeye ve süreçte farklı yöntemleri işe koşmaya yönelik aynı zamanda ihtiyaçlarının da olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Araştırmacı bu durumu, son gözlemlerini tamamladığı 11/11/2022 tarihli günlüğünde şu ifadelerle anlatmıştır:

Gözlemlerim bitti. Farklı öğretmenlerden farklı şeyler öğrenmek çok güzel. Öğrencilerine model olmalarıyla, kullandıkları yöntemlerle, jest ve mimikleriyle, her şeyleriyle farklı bakış açılarına sahip üç katılımcı öğretmen. Üç öğretmenin de karma bir yapıya sahip olması, araştırmaya zenginlik katacaktır. Ancak değer eğitime dönük farkındalıklarını güçlendirmem gerekiyor. Herhalde en zoru, alıştıkları telkin haricindeki bir yaklaşımı onlara sunarak, Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirmelerine yardımcı olmak. Eylemlerimi güçlü hazırlamalıyım. Ara tatil dönemine girmek bu hazırlık sürecimi destekleyecektir.

DAM'ın işleyiş öncesinde, iş birlikli bir mesleki gelişim programı ve DAM hakkındaki duygu ve düşünceleri sorulan katılımcı öğretmenlerin, “araştırma sürecinin (DAM) niteliklerine katkı sağlaması”na yönelik istek ve beklentide oldukları da görülmüştür. Ö1, araştırma sürecinden; sonuç değil süreç odaklı olmasını, öğrencilerinde olumlu kalıcı izler bırakmasını, velilerden bağımsız kılınması ve insani değerleri gözetmesini beklediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Süreç odaklı olma haline çok ihtiyacımız var. Sonuç odaklı değil, süreç odaklı. Süreçte ne kazandırıyoruz? Ne kadar ilerlemişiz? Çocukların her biri o sonuçlara ulaşmayabilir. Ama süreçte hissettiği, gördüğü her şey onda kalıcak. Bi de küçük çocuklarda sonucu hemen görmüyoruz, zamanla yayılıyo ya. O çocukların beyninde kalıp, 20 yıl sonra bizi hatırladıklarında “evet biz buna vurgu yapmıştık” ve onun karakterine işlendiğini görürsem ne kadar güzel.

Velilerden biraz bağımsız kılınması lazım. Bence belki de insan temelli olmakla gidersek; çünkü bizim en büyük dirençlerimiz nedir? Milliyet ve dindir. Yaptığımız bir çalışmanın ıı dini bir bakış açısından sıyrılıp, milli bir bakış açısından sıyrılıp insan olmakla alakalı olduğunu hep vurgularsak buna kimsenin karşı çıkacağını zannetmiyorum.

Ö2, “Beklentim daha iyisi. Daha iyisi olmak açıkçası değer eğitimi kapsamında” diyerek, değer eğitiminde kendini yeterli ve başarılı görmek istediğini ifade etmiştir. Araştırma sürecinden beklentilerine yönelik Ö3 ise, değer eğitimi ile konular arasında bağlantı kurmada farkındalıklarının artması ve bu durumun çocuklarda olumlu yansımalarını görmek istediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Biraz daha 11 farkındalığımız artabilir. Hani derslerle bu değer eğitiminin arasında nasıl bağlantı kurup çocuğa verebiliriz diye, bize katkısı olabilir. Yaani 11, tabi ki verdiğimiz şeylerin çocuklar tarafından benimsenmesi, algılanmasını da isterim.

Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin, araştırma sürecinden beklentilerini ifade ederken sürece ilişkin hevesli ve merak duygusu taşıdıkları da anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden Ö1, “böyle ne öğreniceğimi çok merak ediyorum bu sırada. Böyle açıkçası şeyim, hevesliyim. 11 elimden geleni de yapmaya çalışıcam bu anlamda. Öyle düşünüyorum ben” diyerek, heves ve merak duygusunu dile getirmiş ve öğrenmeye açık olduğunu ifade etmiştir. Ö3 ise, DAM’a ilişkin “Bence güzel bi program bu. Güzel olumlu bir şey. Yani olumsuz bir şey yok zaten bunda” diyerek, Ö2 ise “Keşke olsa. Yani olursa çok güzel olur. 11 severek katılırım. 11 evet olmalı bence” sözleriyle, bu mesleki gelişim programına katılmada istekli oldukları anlaşılmıştır.

4.2. DAM İşleyiş Sürecinde Elde Edilen Bulgular

DAM işleyiş sürecinde elde edilen bulgular, bu araştırmanın ikinci bölümüne ait verilerden elde edilen bulguları kapsamaktadır. Dolayısıyla bu kısmın bulgularını; araştırmacı tarafından eğitici sunumların uygulanması ve ardından araştırma derslerinin planlaması, uygulanması, yansıtılarak geliştirilmesi süreçlerindeki uygulama ve görüşlerin betimsel analizi oluşturmaktadır. DAM’ın temel aşamaları sürecinde elde edilen bu bulguların, hangi veri toplama araçlarından toplandığı kısaca şöyle özetlenebilir:

- Araştırma dersinin *planlandığı* (planlama ve isteğe bağlı olarak araştırma dersinin yeniden düzenlendiği) bölümlerde; PTGV, geçerlik komitesi verileri, ve eylemler sonrası araştırmacı ve katılımcı günlüklerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.
- Araştırma dersinin *uygulandığı* (uygulama ve isteğe bağlı olarak yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulandığı) bölümlerde; ADUGV, katılımcı öğretmenlerin tuttuğu ADGNÇ, araştırmacı YYGF ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.
- Araştırma dersinin *yansıtılarak geliştirildiği* (yansıtma ve geliştirme ile isteğe bağlı olarak yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi) bölümlerde; öncelikle araştırma dersi uygulamasının hemen ardından GUÖYYG gerçekleştirilmiş, ardından tüm katılımcı öğretmenlerle yansıtma ve geliştirme

toplantısı yapılmıştır. Dolayısıyla bu bölümde GUÖYYG, GUÖG ve YGTGV verilerinin betimsel analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırma sürecinde öğretmenlerde gelişen nitelikleri daha ayrıntılı betimlemek adına her bir yaklaşıma yönelik bulgular ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

4.2.1. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarına ilişkin DAM döngüleri

Bu bölümde, değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı uygulamalarına dönük iki döngüden elde edilen betimsel bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın birinci ve ikinci haftasında DAM temel aşamaları sürecinde elde edilen bulgular, ayrı başlıklar altında numaralandırılarak aşağıda açıklanmıştır.

4.2.1.1. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarına ilişkin birinci DAM döngüsü

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin birinci DAM döngüsü, araştırma sürecinin birinci haftasında gerçekleşen ilk araştırma dersinin “planlanması, uygulanması ve yansıtılarak geliştirilmesi” sürecinde elde edilen bulguları kapsamaktadır. Bu bulgular, DAM’ın temel aşamaları çerçevesinde alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

4.2.1.1.1. Planlama

Değer telkini ve değer yaklaşımına dönük ilk planlama toplantısında araştırmacı, öncelikle eğitici sunumunu katılımcı öğretmenlere sunmuştur. Sunumun ardından öğretmenler, o haftanın Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla kazandırmayı amaçladıkları değeri ilişkilendirerek, iş birlikli bir araştırma dersi planı oluşturmuşlardır.

Araştırmacı, planlama toplantısındaki eğitici sunumunda öncelikle; DAM’ın işleyiş öncesinde katılımcılarca ifade edilen sorunların genel bir çerçevesini katılımcılara sunmuştur. Katılımcı öğretmenler, belirttikleri bu sorunları yaşadıklarını araştırmacıya tekrar teyit etmişlerdir. Araştırmacı, yaşanan bu sorunların değer eğitimi sürecinde farklı uygulamalar gerektirebileceğini eğitici sunumda vurgulamıştır. Bu konuya ait açıklamaların yer aldığı slaytlar, Görsel 4.4 ve Görsel 4.5’te yer almaktadır:



Görsel 4.4. Eğitici sunum sayfası örneği-5

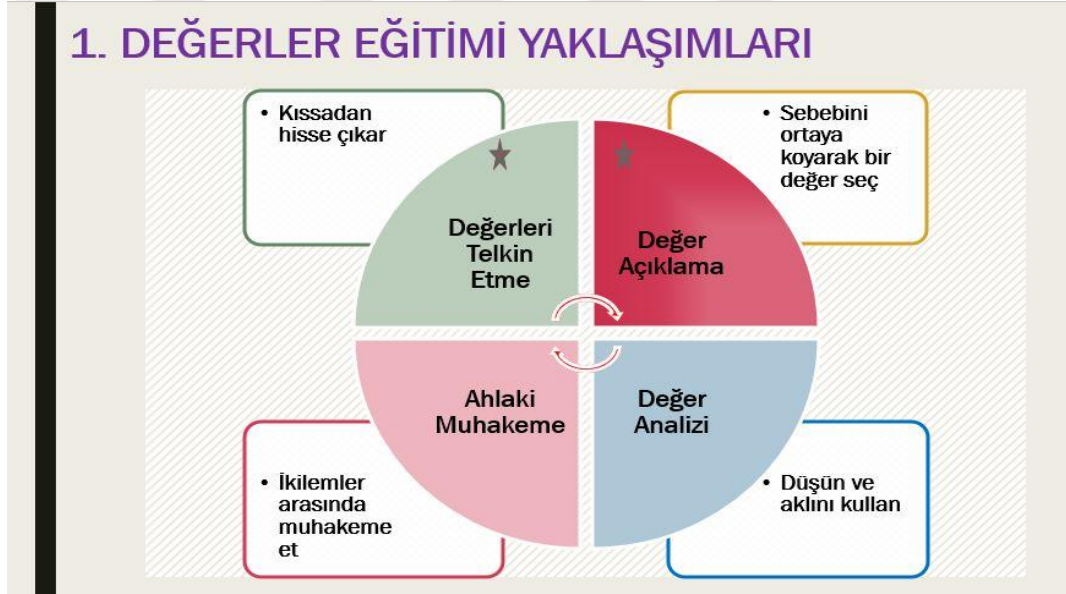


Görsel 4.5. Eğitici sunum sayfası örneği-6

Araştırmacı, değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin öğretmenleri bilgilendirmeye dönük eğitici sunumuna başlamıştır. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlere; sunum içeriğinde yer alan bazı sayfaların, öğrenmeyi pekiştirmesi adına her planlama toplantısında kendilerine gösterileceğini belirtmiştir. Her eğitici sunumda öğrenmeyi pekiştirmek adına tekrar edilerek katılımcı öğretmenlere gösterilen slaytlar, Görsel 4.6 ve Görsel 4.7’de sunulmaktadır:



Görsel 4.6. Eğitici sunu sayfası örneği-7



Görsel 4.7. Eğitici sunu sayfası örneği-8

Görsel 4.6 ve Görsel 4.7’de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlere her eğitici sunumda verilen slaytların içeriğinde; tüm değer eğitimi yaklaşımlarının adları ve bu yaklaşımlara yönelik kısa, slogan biçiminde hatırlatıcı notlar bulunmaktadır.

Araştırmacı, eğitici sunumu esnasında katılımcıların istedikleri yerde kendisine soru sorabileceklerini ve bu takdirde sunu akışında geriye dönüş de sağlayabileceğini belirtmiştir. İlk planlama toplantısında katılımcıların, sunum akışı sırasında araştırmacıya çeşitli sorular yönelttikleri ve sunumu dikkatle dinledikleri görülmüştür. Katılımcılardan

Ö1, “Yani şu an tabi benim kafam karman çorman. Hani uygulama kısmında insan ne yapacağını bilemiyor ya. Bunu kaç çocuğa sorucam, çok aşaması var gibi demi?” diyerek değer açıklama yaklaşımı aşamalarında zorlanabileceğini düşündüğünü dile getirmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, katılımcıları çeşitli kaynaklardan yararlanmaları için teşvik etmiş ve katılımcılara sunum haricinde kaynak kitaplar da sunmuştur. Araştırmacı, 21/11/2022 tarihli günlüğünde “Bazı yerlerde güçlükler yaşansa da; ev ortamında samimi ve dikkatli bir şekilde ders planı oluşturmak için çabalamaları beni çok mutlu etti”, biçiminde duygularını açıkladığı görülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenler, 21-25 Kasım 2022 tarihleri haftasındaki Sosyal Bilgiler dersinde, Kültür ve Miras öğrenme alanına ait “Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar” kazanımının işleneceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencilere kazandırılmak üzere Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla da ilişkilendirebilecekleri bir değer belirlemelerini katılımcı öğretmenlerden istemiştir. Katılımcı öğretmenlerden birinin değer belirleme sürecinde araştırmacıdan rehberlik isteğinde bulunduğu görülmüştür. 21/11/2022 planlama toplantısında bu doğrultuda gerçekleşen konuşmaların bir bölümü, PTGV’nin dökümüne aktarılmış ve aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Saygı, sorumluluk birini alalım.

Ö2: Sorumluluğu alalım.

Ö3: Sorumluluğu alalım.

Ö1: Yönlendir öğretmenim ama cidden şimdi biz bak çok acemiyiz. Bi sonrakine biz çok daha rahat yaparız.

Araştırmacı: Tabi, tabi ama. Dediğim gibi ilk adım değer. Değeri önce sizin bir belirlemeniz gerekiyor.

Katılımcı öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde “sorumluluk” değerini kazandırmaya karar vermişlerdir. Planlama toplantısında bu doğrultuda bir araştırma dersi planı geliştirmişler ve çalışma yaprağı şablonu oluşturmuşlardır. Oluşturulan araştırma dersi planında tanıtıcı bilgilerin yer almasına (tarih, sınıf, kazanım, yöntem...gibi) ve planın “giriş, gelişme, değerlendirme” olmak üzere 3 bölümden oluşmasına katılımcılarca karar verilmiştir. Ö3, ilk araştırma dersinin uygulaması için gönüllülük göstermiştir.

Araştırmacı rehberliğinde katılımcı öğretmenlerce geliştirilen ilk araştırma dersi planı, Tablo 4.1’de gösterilmektedir:

Tablo 4.1. Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı

Tarih:	23/11/2022
Sınıf:	4/D
Geliştirilmek İstenen Değer:	Sorumluluk
Değer öğretimi yaklaşımı:	Değer telkini/ Değer açıklama (belirginleştirme) yaklaşımı
Yöntem-Teknik:	Anlatma-soru-cevap, büyük grup tartışması, örnek olay.
Kazanım:	Milli mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadelenin önemini kavrar.
GİRİŞ:	
Dikkat Çekme:	Öğrencilere “Dünden beri getireceğimi söylediğim temizlik malzemelerini getirmeyi unuttum çocuklar. Ne olacak şimdi? Bunu unutmamın sonucunda sınıfta neler yaşanabilir?” sorusu sorularak dikkatleri çekilir.
Güdüleme:	Öğretmen “Bu tür sorunlar yaşamamak için sorumluluklarımızı unutmadan yerine getirmeliyiz” der.
Gözden Geçirme:	Öğretmen “Bu derste sorumluluk sahibi olmanın önemini öğreneceğiz çocuklar” der.
GELİŞME:	<i>Seçme aşaması:</i> Öğrencilere akıllı tahtadan sorumluluk değerine ilişkin kısa bir video (2 dakika 4 saniyelik) izletilir. Video 1. dakika 13. saniyesinde durdurulur. Bu hikâyenin sonunda neler olabileceğine ilişkin seçeneklerin olduğu bir çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler, her bir seçeneğe dönük meydana gelebilecek sonuçları sınıfta tartışarak, düşüncelerini ilgili yere yazarlar. Bu tartışmalarda, öğrencilerin alternatif seçenekler oluşturmaları istenir. Oluşan alternatif seçeneğe ilişkin meydana gelebilecek sonucun da yine belirtilen ilgili yere yazılması istenir. Öğrencilerden, seçenekleri tercih sırasına koymaları istenir. Seçtikleri ilk tercihin ne olduğu sorusu sınıfa yöneltilir. Her bir öğrenciye “Neden bu seçeneği seçtin?” sorusu yöneltilir. <i>Ödüllendirme aşaması:</i> Öğrencilere; • Sence bu yaptığın seçime çevrendekiler ne der? • Onların ne düşündüğü senin için önemli mi? • Yaptığın bu seçimden mutlu musun? soruları yöneltilir. <i>Davranış aşaması:</i> Çalışma yaprağında yer alan “Senin yaptığın bu seçimden kasaba halkı nasıl etkilenebilir?” bölümünü cevaplamaları istenir. Cevabını okuyan öğrenciye “Her zaman bu seçeneği seçer misin? Neden?” sorusu yöneltilir. Çalışma kâğıdında yer verilen bölüme, ilk ve son tercihlerini resmetmeleri istenir.

Tablo 4.1. (Devam) *Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı*

DEĞERLENDİRME	Öğretmen “Şimdi çocuklar, Kara Fatma gibi vatan sevgisiyle dolu bir kahramanın milli mücadele döneminde aldığı büyük sorumluluğa ilişkin kısa bir video izleyeceğiz” der. “Milli Mücadele'nin kadın kahramanlarından ‘Kara Fatma’” adlı video (1 dakika 31 saniye) öğrencilere izletilir. Öğrencilerin bu videodan yaptıkları çıkarıma göre sorumluluk değerine ilişkin sonu “meli/malı ile biten cümleleri grupça renkli kartonlara yazmaları istenir.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin hazırladıkları araştırma dersi planında sorumluluk değerinin, daha çok temizlik değeri ile ilişkilendirilerek kazandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin, özellikle değer açıklama yaklaşımının aşamalarına odaklandığı; bu nedenle milli mücadele kahramanlarına ilişkin Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla ancak değerlendirme bölümünde ilişkilendirme kurabildikleri gözlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla araştırma planının yeterince ilişkilendirilemediğini gözlemleyen araştırmacı, sürece müdahale etme konusunda ikileme düşmüş ve düşüncelerini 21/11/2022 tarihli günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Hem değere, hem yaklaşıma ve aşamalarına, bir yandan da kazanıma odaklanmak ilk planlama sürecinde zorlu oldu. Planda eksiklikler gözlemlemem de, ilk planlama sürecinde katılımcı öğretmenlere çok müdahalede bulunmayı doğru görmedim. Bilmiyorum ne kadar doğru ama... Ancak diğer eğitici sunumumda değer-yaklaşım ve kazanım ilişkisine mutlaka değinmem gerekecek.

Plan oluşturulduktan sonra katılımcı öğretmenlerden Ö3, “Peki bu erken bitti diyelim. İki ders sürmedi mesela. Mesela şurda bi animasyon buldum ben. Zamanım diyelim ki kalırsa kullanabilir miyim?” diye sormuştur. Bu ihtimale karşı ek etkinlik olarak animasyon videonun da kullanılabileceği katılımcı öğretmenlerle kararlaştırılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin araştırma dersinin planlanmasının ardından gün içerisinde tuttıkları günlüklerde, süreçteki gelişmeleri anlattıkları ve uygulama sürecini merakla bekledikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden Ö1’in, bu doğrultudaki görüşlerini 21/11/2022 tarihli günlüğüne şu sözlerle ifade ettiği görülmektedir:

Yapacağımız çalışmalara dair konuşulanlar artık somutlaşmaya başladı. Yapılacaklarda, özellikle ders planında doktora çalışmasını yapacak kişinin önderliğinde, rehberliğinde sıkıntı (bilimsel bir engel) olmamalı. Biz uygulayıcıların bu rehberliğe yoğun bir ihtiyacı var (ilk çalışmada özellikle). Bu konu esnetilmeli. Önerilen yöntemler yoğun, anlaşılabilir gibi

görünüyorken ders planını yaptıkça problem azaldı. Öneriler sıradan geliyorken, akışı planladıkça soruların önemi ortaya çıktı. Sıra geldi, uygulamada yaşanacaklara.

4.2.1.1.2. Uygulama

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin ilk uygulama dersi, gönüllü öğretmen Ö3 tarafından 23/11/2022 tarihinde 4/D sınıfında gerçekleştirilmiştir. 4/D sınıfı öğrencilerinin, gözlemci öğretmenlerin sınıfa girmesini şaşkınlıkla karşıladıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, gözlemci öğretmenlerle birlikte sınıfta bulunma amaçlarını öğrencilere açıklamışlardır. Araştırmacı “Çocuklar şimdi iki ders Sosyal Bilgiler dersinize ben geliyordum ya. Öğretmenlerinizi tanıyorsunuz Ö2 ve Ö1 hocam. Onlar da iki-üç haftada bir benim gibi dersinizi izliyecek. Bizimle iletişime geçmeden dersinize katılınız. Biz yalnızca burda misafiriz” diyerek, öğrencilerin rahatlamalarını sağlamaya dönük bir konuşma gerçekleştirmiştir.

Gönüllü öğretmenlerle birlikte araştırmacı, boş sıralardan birine oturmuş ve DAM sürecinin ilk uygulama dersi başlamıştır. Uygulayıcı öğretmen Ö3, öğrencilerinden sıralarının üstünü boşaltmalarını istemiştir. Bu durum karşısında öğrencilerin “sınav mı olacağız öğretmenim?” diyerek kaygılandıkları görülmüştür. Ö3 bu soruyu “evet sınav olacaksınız” diye cevaplamış, daha sonradan ise şaka yaptığını söyleyerek derse giriş yapmıştır.

Ö3’ün, araştırma dersi planının giriş bölümünde belirtilen aşamaları takip ederek dersi işlemeye başladığı, bu süreçte sık sık araştırma dersi planına göz attığı gözlenmiştir. Araştırma dersi planında da belirtilen değer açıklama yaklaşımının sırasıyla “seçme, ödüllendirme ve davranış” aşamalarına yönelik çalışma kâğıdı ve etkinlikler, Ö3 rehberliğinde 4/D sınıfında uygulamaya başlanmıştır.

Ö3, değer açıklama yaklaşımının öncelikle *seçme* aşamasını gerçekleştirmeye dönük ilgili videoyu izletmiştir. Araştırma dersi planında belirtilen sürede ilgili video, Ö3 tarafından durdurulmuştur. Videoyu durdurduktan sonra Ö3, ilgili animasyonda neler olabileceğine ilişkin bir etkinlik yapraklarını öğrencilerine dağıtmıştır. Etkinlik yapraklarının dağıtıldığı anlardan bir fotoğraf, aşağıdaki Görsel 4.8’de sunulmaktadır.



Görsel 4.8. 4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı

Ö3, çeşitli seçeneklerin yer aldığı etkinlik yaprağında; tüm bu seçeneklerin gerçekleşmesi sonucunda neler olabileceğini, ilgili yere yazmalarını öğrencilerinden istemiştir. Ö3, çalışma yaprağının alt kısmında ayrıca bir alternatif seçenek bölümünün olduğunu ve kendi seçeneklerini oluşturmak istedikleri takdirde ilgili bu bölümü de doldurmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin, her bir seçenek karşısında meydana gelebilecek sonuçları çalışma yapraklarına yazmaya başladıkları görülmüştür. Etkinlik yaprağının ilk etkinliğinden bir kesit, aşağıdaki Görsel 4.9’da verilmektedir:

ÇALIŞMA KAĞIDI

Kendinizi, **Sosy** yerine koyarak düşününüz. Siz olsaydınız ne yapardınız, yazınız.

SEÇENEKLER	SONUCU
1) Yalnızca kendi yaşadığım çevreyi temiz tutarım.	
2) Kasabanın bu sorunu beni ilgilendirdiği için, soruna ilişkin hemen çözümler üretirim ve sorunu çözerim.	
3) Kasabanın bu sorununa üzülürüm ama elumdan bir şey gelmez.	
4) Sorunu herkesin el birliği ile çözmesini beklerim	
ALTERNATİF SEÇENEK:	

Görsel 4.9. 4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1

4/D sınıfındaki öğrencilerin, araştırma dersi uygulaması sürecinde etkinliği anlamaya dönük öğretmenlerine sık sık sorular yönelttikleri görülmüştür. Öğrenciler tarafından öğretmenlerine yöneltilen sorulardan ADUGV’ye aktarılmış örnekler, aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenim, burda kasabanın sorununa çözüm üretirim diyor. O çözümü ben yana mı yazacağım? (ADUGV, 13:50. dakika)
- Öğretmenim bir tanesini seçip yazmayacak mıyım? (ADUGV, 14. dakika)
- Öğretmenim şu alternatif seçenekleri illa yapmak zorunda mıyız? (ADUGV, 14.58 dakika)
- Öğretmenim hangi soruyla ilgili alternatif seçeneği yazıcaz? (ADUGV, 15.24 dakika)
- Öğretmenim arka sayfayı da mı yapıcaz? (ADUGV, 15.40 dakika)
- Öğretmenim 4. Seçeneği de mi yapıcaz? (ADUGV, 15.51 dakika)
- Öğretmenim alternatif seçeneği yazınca onun da sonucunu yazıcaz mıyız? (ADUGV, 16.25 dakika)
- Öğretmenim sınav mı bu? (ADUGV, 16.33 dakika)

Örneklerde de görüldüğü gibi öğrenciler tarafından sorulan soruların sık aralıklarda olması ve sınav olup olmadıklarına yönelik sorular yöneltmeleri, etkinliğin yeterince anlaşılmadığını ve öğrencilerin sınav kaygısı taşıdıklarını göstermiştir. Ö3’ün her öğrencisinin sorusuna sabır ve nezaketle yaklaşarak tek tek açıklayıcı cevaplar verdiği görülmüştür. Ö3, “Çocuklar sınav olmuyorsunuz. Bu dersin konusu sorumluluk ve sorumlulukla ilgili bir etkinlik yapıyoruz” diyerek öğrencilerini rahatlatmaya çalışmıştır.

Değer açıklama yaklaşımının *seçme* aşamasını gerçekleştirme sürecinde öğrenciler, etkinlik yaprağında verilen seçeneklerin sonucunu bireysel olarak yazmış ve sınıfta düşüncelerini paylaşmışlardır. Ö3’ün, “Çocuklar kimsenin seçeneğine karışmıyoruz. Herkesin kendi tercihi” diyerek, öğrencilerinden arkadaşlarının düşüncelerine saygı göstermelerini istediği görülmüştür. Öğrencilerinin tek tek düşüncelerini almaya çalıştıktan sonra Ö3, “Çocuklar çok güzel düşüncelerini paylaştınız. Peki sizden bu seçeneklerinizi sıraya koymanız istenirse hangisini önce yazardınız?” sorusunu yöneltmek, öğrencilerinden seçenekleri sıralamalarını istemiştir. Bu sırada Sosyal Bilgiler dersinin ilk ders saati bitmiş ve teneffüs zili çalmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin ikinci ders saatine girilirken, öğrencilerin teneffüste arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları öğretmenleriyle paylaştığı, Ö3’ün ise “çocuklar birbirimize güzel sözler söylemeliyiz, yalan söylememeliyiz” biçiminde öğrencilerine telkinlerde bulunduğu gözlenmiştir. Ö3’ün, bu telkinlerin hemen ardından derse devam

kaldığı yerden devam ettiği görülmüştür. Ö3, “Çocuklar şimdi sizden tercihlerinizi sıralamanızı istiyorum. Yazdığınız alternatif seçenek de birinci tercihiniz olabilir” diyerek, öğrencilerine bilgilendirici bir hatırlatma yapmıştır. 4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından bir kesit, aşağıdaki Görsel 4.10’da sunulmuştur:

Bir önceki sayfada yer alan seçenekleri, tercihinize göre sıralar mısınız?

1. TERCİHİM	
2. TERCİHİM	
3. TERCİHİM	
4. TERCİHİM	
5. TERCİHİM	
6. TERCİHİM	
7. TERCİHİM	

Senin yaptığın bu seçimden, kasaba halkı nasıl etkilenebilir?

.....

.....

.....

.....

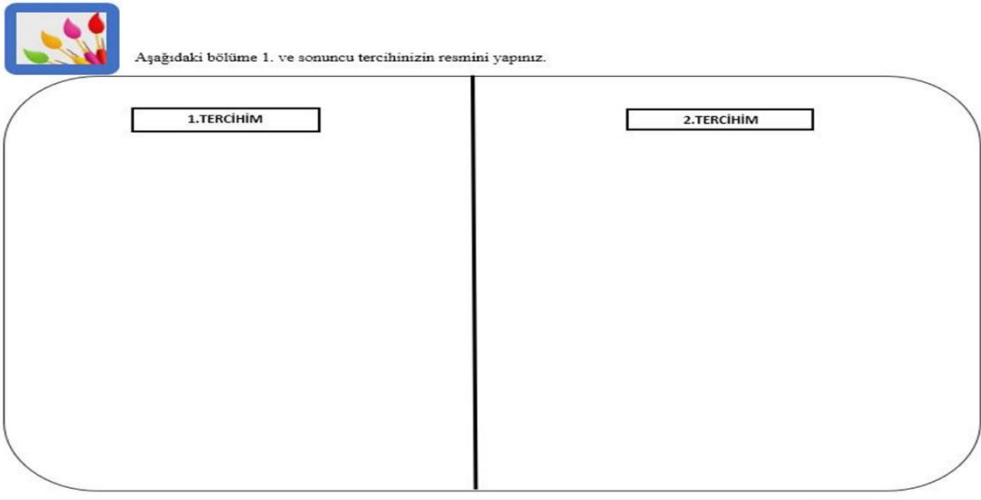
Görsel 4.10. 4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2

Ö3’ün, araştırma dersi planında belirtildiği gibi öğrencilerine “ilk seçeneklerinin ne olduğu ve neden bu seçeneği seçtikleri” sorusunu yönelttiği görülmüştür. Ö3’ün bu süreçte, her bir parmak kaldıran öğrencisinin yanıtını almaya çalıştığı gözlenmiştir. Seçme aşamasında yer alan etkinliklere ilişkin uygulamalarının, Sosyal Bilgiler dersinde ikinci ders saatinin ortalarına kadar sarktığı görülmüştür.

Değer açıklama yaklaşımının seçme aşamasına ilişkin etkinlikler uygulandıktan sonra, araştırma dersi planındaki *ödüllendirme* aşamasına ait sorular Ö3 tarafından öğrencilerine yöneltilmiştir. Değer açıklama yaklaşımına dönük ödüllendirme aşamasında Ö3’ün, araştırma dersi planında belirtilen soruların her birini sormaya ve seçme aşamasında olduğu gibi her öğrencisinin düşüncesini almaya çalıştığı gözlenmiştir.

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımının *davranış* aşamasında Ö3, Görsel 4.10’da yer alan sorunun öğrenciler tarafından cevaplanmasını istemiştir. Cevap vermek isteyen öğrencilerinin yanıtını belirginleştirmesine yardımcı olmak adına Ö3, “Her zaman bu seçeneği seçer misin? Neden?” sorusu yönelmiştir. Ö3, davranış aşamasının son

etkinliği olarak çalışma kâğıdında yer alan bir bölüme öğrencilerinin yaptığı ilk ve son tercihlerini resmetmelerini istemiştir. 4/D sınıfı öğrencilerinin yaptıkları resimleri öğretmenleriyle paylaşabilmek için izinsiz bir şekilde sıralarından ayrılarak Ö3'ün yanına gittikleri ve sınıf içerisinde bu durumun karmaşaya yol açtığı görölmüştür. Öğrencilerinin yanıtlarını belirginleştirerek davranış haline getirebilmelerinde destekleyici olan resim etkinliğinin yer aldığı etkinlik yaprağından bir kesit Görsel 4.11'de sunulmuştur:



Görsel 4.11. 4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 3

Araştırma dersi planının “değerlendirme” bölümünde yer alan Milli Mücadele kahramanlarından “Kara Fatma”ya ilişkin video, Ö3 tarafından akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Ö3, değerlendirme bölümüne giriş yaparken “Çocuklar, sorumluluklarımızı, tercihlerimizi ve sonuçlarını resmettik, dile getirdik. şimdi, kadın kahramanlarımızdan siz bu görseli tanıyorsunuz dimi? şimdi bununla ilgili bir video izliycez” demiştir. Ö3'ün ilgili videoyu başlattığında, Sosyal Bilgiler dersinin bitmesine altı dakikanın kaldığı görölmüştür. Milli mücadele kahramanlarından Kara Fatma'nın hikâyesini anlatan yaklaşık bir buçuk dakikalık video, öğrenciler tarafından izlenmiştir. Video bitiminin ardından Ö3'ün, Sosyal Bilgiler dersinde iki ders saatinde neler öğrendiklerinin kısa bir özetini yaparak değerlendirdiği görölmüştür. Ö3'ün özetleyici konuşmasının ardından değerlendirme bölümüne ait “-meli, -malı” etkinliğine geçiş yaptığı konuşma ADUGV dökümüne aktarılmış ve aşağıda sunulmuştur:

Evet, şimdi buna göre Kara Fatma savaşta nasıl büyük bir sorumluluk almış demi? Eğer bakın bu kahramanlarımız olmasaydı -bunları daha önce de konuşmuştuk Sosyal Bilgiler dersimizde milli mücadele kahramanlarını işlerken- bizim için çok büyük fedakârlıklar

4/D sınıfında öğrencilerin, video izleme aşamasında sınıftan çıkmak için eşyalarını toplamaya başladıkları görülmüştür. Ö3, dersin son dakikalarına geldiğinden; ancak birkaç öğrencisinin yanıtını alabilmiş ve “Aslında zamanımız kalsaydı çocuklar sizi ben gruplara ayırıyordum. Hep birlikte 11 sorumluluk cümleleri oluşturunca. Ama çok az zamanımız kaldığı için, bir de son ders olduğu için bu yarım kalan etkinliği ben size sonra tamamlatıcam. Tamam mı?” diyerek dersi sonlandırmıştır.

Araştırma Derisi Gözlem Notları Çizelgesi 1 (Gözlemci Öğretmen)

174

23 Kasım

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 1 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: [Redacted] Gözlemin bitişi: [Redacted]

Gözlemci öğretmen Ad-Soyadı: [Redacted] Gözlenen Şube: 4 / D

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.			✓	
Değer Açıklama Yaklaşımı	Sınıfta bir problem durumu sundu.	✓			
	Probleme ilişkin öğrencilerine sorular yöneltti.	✓			
	Problemin çözümüne ilişkin seçenekler ortaya koydu.	✓			
	Seçenekler arasından öğrencilerin alternatif seçimler yapmasına rehberlik etti.	✓			
	Öğrencinin, yaptığı seçimin nedenlerini açıklamasını istedi.	✓			
	Öğrencinin yaptığı seçimin başkaları tarafından onaylanıp onaylanmamasının önemini sordu.	✓			
	Öğrencinin seçiminin arkadaşları tarafından onaylanması için fırsatlar oluşturdu.	✓			
	Öğrencilerini, seçilen değere uygun davranma konusunda özendirdi.	✓			
	Benzer bir durumda karşılaşımları durumunda aynı seçeneği seçip seçmeyeceklerini sorgulattı	✓			

Görsel 4.13. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-1

Görsel 4.12 ve Görsel 4.13'te görüldüğü gibi öğretmenler, değer açıklama yaklaşımına ilişkin pek çok adımın gerçekleştiğini gözlemlemişlerdir. Ayrıca gözlemci Ö1'in, ADGNÇ'nin ön ve arka sayfasına dersin akışına yönelik gözlem ve öneri notlarının yanında, yansıtma ve geliştirme toplantılarında sormak üzere çeşitli notlar aldığı görülmüştür.

4.2.1.1.3. Yansıtma ve geliştirme

4/D sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin gerçekleşen birinci araştırma dersinin yansıtma ve geliştirme aşamasından elde edilen bulgular, betimsel çerçevede Şekil 4.5'te sunulmuştur:

Sınıf içi uygulamalar	Yaşanılan sorunlar	İhtiyaç ve öneriler	DAM sürecinin katkıları
• Tartışma • Örnek olay • Çeşitli araç gereçler (akıllı tahta, çalışma yaprağı, videolar, görseller)	• Planı yetiştirememesi • Dış etkenler (öğrencilerin birbirini şikayet etmesi, uygulamanın son iki ders yapılması) • Etkinliklerin anlaşılabilmesi • Öğrencilerin sınav kaygısı • Bazı öğrencilerin dikkatinin çekilememesi	• Seçeneğin ardından gelen sonuçları tek tek yazdırarak okutma • Etkinliği uygulamadan şablonunu öğrencilere kavratma • Öğrencilerin sınav kaygısını azaltma yolları • Öğrencilerin derse katılımlarını artırma yolları • Planı sadeleştirme • Etkinlik kağıdının gözlemci öğretmenlerde de bulunması • Olumlu yanıtlara dönüt verme konusunda bilgi ihtiyacı	• Belli ölçüde amaca ulaşmayı sağlama • Gözlemleyerek öz değerlendirme yapma

Şekil 4.5. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı birinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin; uygulama sürecinde pek çok sorun gözlemledikleri, DAM sürecinin katkısına az sayıda vurgu yaparak yansıtma bulundukları, araştırma dersi planının uygulama sürecine yönelik ise pek çok öneri geliştirdikleri görülmüştür.

Birinci araştırma dersinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin Ö3, araştırma dersi planında da belirtilen tartışma ve örnek olay yöntemi ile çeşitli araç gereçleri kullanarak Sosyal Bilgiler dersini işlediğini GUÖYYG'de şu sözlerle belirtmiştir:

Önce sorumlulukla ilgili bir video bulduk. Dersten önce zaten planımızı yaptık. İ11 önceden hazırlamıştık videomuzu. Videomuzu çocuklara izlettik. İ11 video ile ilgili sorular sorduk. Çalışma kâğıtları hazırladık. Bu çalışma kâğıtlarındaki etkinlikleri yaptırdık çocuklara. İ11 gerekli yerleri doldurdular, yazdılar. İ11 ondan sonra biraz tabi yazdıkları üzerine konuştuk. Daha sonra bir resim etkinliği vardı. Resim etkinliğini yaptırdık. Dersin sonunda da yine bir

videoyla Sosyal Bilgiler dersindeki bir konuyla ilgili 11 işlediğimiz konuyu bağdaştırmaya çalıştık, pekiştirmeye çalıştık.

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımının ilk uygulama sürecinde gerek gönüllü uygulayıcı öğretmence yaşanan, gerekse gözlemci öğretmenlerce gözlenen çeşitli sorunlar olduğu anlaşılmıştır. GUÖYYG’den hemen sonra, yansıtma ve geliştirme yapmak için bir araya gelinen toplantıda araştırmacı tarafından, öncelikle gönüllü uygulayıcı öğretmene söz hakkı verilmiştir. Ö3, yansıtma ve geliştirme toplantısında; “Zamanla ilgili çok sıkıntı yaşadım” demiştir. Katılımcılardan Ö1, yansıtma ve geliştirme toplantısında “Çocukların etkinlik kâğıtlarının toplanıp dersin sonunda –meli malı etkinliğinin yaptırılıp bir sonuca ulaşması lazımdı. Şu an bu nedenle bence bu kazanım havada kaldı” diyerek, araştırma dersi planının yetiştirilememesinden dolayı amaca net ulaşamadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak Ö3; araştırma dersi planını yetiştirmede zaman açısından zorluk yaşadığını, bu durumun etkinliklerin fazla gelmesi ve Sosyal Bilgiler dersinin son iki ders saatinde işlenmesinden kaynaklanmış olabileceğini GUÖYYG’de şu sözlerle dile getirmiştir:

Şimdii karşılaştığım zorluk şey zaten 11 zaman açısından sorun yaşadık. Hazırladığımız planı tam olarak zamanında yetiştiremedik gibi. Bi de son ders olduğu için, son iki derste yaptığım için 11 zamanda sıkıntı oldu yani. Etkinlikler ya fazla geldi ya da etkinliklerin uygulanışı sırasında çok fazla kişiye herhalde söz hakkı verdiğim için, tek tek çocukları konuşturmaya çalıştığımız için hepsini katmaya çalıştığımız için zaman açısından problem oldu. Onun dışında çok bi problem yaşamadık.

Benzer şekilde Ö3’ün, zaman probleminden kaynaklı olarak dersin amacına ulaşamamasını 23/11/2022 tarihli günlüğünde şu sözlerle de ifade ettiği görülmüştür:

Hazırlamış olduğumuz planın uygulanmasında bir takım zorluklarla karşılaştık. Bu zorluklardan biri etkinliklerin çok vakit alması ve ders süresi içinde tamamlanamamasıydı. Öğrenciler etkinlikleri yaparken biraz zorlandılar, bazen neyi nasıl yapacaklarını tam olarak anlayamadılar. Sürekli sorular sordular, ben de sürekli açıklama yapmak zorunda kaldım. Dersi tam olarak sonuçlandıramadık.

Ö3, uygulama dersinde değer eğitimi yaklaşımlarını uygularken karşılaştığı zorluklara dönük GUÖYYG’de, “Yani sınıfta o anda, hani farklı şeyler girebiliyor işin içine. O da hazırladığımız planın aksamasına sebep oluyor” diyerek, sınıf içerisinde ön görülemeyen dış etkenlerin, aksaklıklara yol açtığını belirtmiştir. Gözlemci öğretmenlerden Ö1 de, yansıtma ve geliştirme toplantısında “Esmâ hocam, kendi planımızın dışında çocukların davranışlarından, çocukların kural veya kuralsızlığından

kaynaklı çok fazla etken var. Amaca ulaşmayı engelliyor” sözleriyle, amaçlarına ulaşmayı engelleyebilecek sınıf içerisinde pek çok etkenin var olduğunu belirtmiştir.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında gözlemci öğretmenlerin, gözlemledikleri sorunları yansıtma çalışmalarının hemen ardından çözüm geliştirici önerilerde de bulundukları görülmüştür. Katılımcılardan Ö1, öğrencilerin etkinlikleri kavramakta zorlandığını gözlemlediğini; bu nedenle Görsel 4.9’ da yer alan seçeneklere ait sonuçların tek tek yazdırıldıktan sonra konuşturulmaları ve etkinlik şablonunun öğrencilere baştan kavratılması gerektiğini, araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogda ifade etmiştir:

Ö1: Hani maddeleri, seçenekleri sunduk ya değerle ilgili. Maddeleri dedim acaba baştan sona anlatmak yerine, hep beraber bekleyerek, bekleterek tek tek mi yapsak? Çünkü sürekli soru sordular. O muydu, bu muydu, şu muydu felan böyle? Çocuğun birinci hal için düşünüp, yani odaklanıp sessizce onun sonucunu yazmasına fırsat olmadı bence. Çünkü Ö3’ü defalarca konuşturdular.

Araştırmacı: Yani şu mu hocam? Dört tane seçeneği birden sonucunu yazması değil de: birinci seçeneğin sonucunu yaz, dinleyelim. İkinci seçeneğin sonucunu yaz, dinleyelim. Öyle mi?

Ö1: Öyle, ama bak şu da var. Öğretmende bi anlatıcım durumu var. Ya çocuklara baştan, tüm yaptıracağımız etkinliğin kemik halinde bir dökümünü yapmak lazım. Çünkü çocuk, sürekli kaygılanıyor, sürekli soru soruyo. Ö3 kim bilir belki kaç defa anlatmak zorunda kaldı.

Gözlemci öğretmenlerin toplantıda belirttikleri sorun ve ardından geliştirdikleri önerilerden biri de, öğrencilerin sınav kaygısı taşımaları ve bu soruna yönelik alınması gereken rahatlatıcı tedbirler olmuştur. Yansıtma ve geliştirme toplantısında, araştırmacı ve gözlemci öğretmenler arasında şu diyalog gerçekleşmiştir:

Ö1: Ya adı üstünde bir değer elde etmeye çalışırken hep bi kaygıları var. “Doğru mu yaptım, doğru mu çizdim, şimdi napıcam?”. Hep bi sınavdaymış gibi kaygıları var.

Ö2: Eğitim sistemimiz öyle çünkü maalesef.

Ö1: Hep bi etkinlikte rahatça yapabilmek yerine yani.

Araştırmacı: Öğrenciler “sınavda mıyız?” da dediler.

Ö1: Onu bile dediler tabii.

.....

Ö2: Çünkü o soruları hep doğru yanıtlama derdindeydi onlar. Şöyle de denilebilir: “çocuklar biz burda etkinliği yapıcaz ama kaygı yapmayın. Kendi düşünceleriniz hani kimse burda bunları sorgulamıyacak”. İı yani anlatacaksın baştan.

Araştırmacı: Baştan kaygı düzeyleri yani düşürülmeli.

Ö2: Heh evet evet düşürülmeli.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1, “Yani bazı öğrencilerin hiç dikkatini çekmedi mesela. Hiç katılmadılar. Ne yapmak lazım bilmiyorum” diyerek, bazı öğrencilerin yeterince dikkatinin derse çekilemediğini ve bu durumun çözüme kavuşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Toplantıda Ö2’nin “evet” diyerek, Ö1’in düşüncesine katıldığı görülmüştür. Bu durum karşısında araştırmacı, öğrencilerin derse katılımlarını arttırmaya yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesini bir ihtiyaç olarak belirlemiştir.

Toplantıda dile getirilen önerilerden biri de, etkinliklerin azaltılarak planın sadeleştirilmesi olmuştur. Bu öneriyi sunan katılımcı öğretmenler, ilgili seçeneklerin sıraya konulmasındansa, ilk ve son seçeneklerin değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Toplantıda Ö3, “Ya etkinlikleri kısa hale getirmeliyiz ya da herkese söz hakkı vermemeliyiz. Çok etkinlik olunca yetiştirme kaygım oldu” diyerek, etkinliklerin çok olmasından ya da herkese tek tek söz hakkı vermesinden kaynaklı zaman sıkıntısı yaşadığını tekrar yenilemiştir. Ö3’ün bu sözlerinin ardından, gözlemci öğretmenlerin; öğrencilere daha az söz hakkı verilmesindense, etkinliklerin azaltılarak planın sadeleştirilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini aktardıkları diyalog, YGTGV dökümüne aktarılmış ve aşağıda sunulmuştur:

Ö2: Şimdi bana göre 11 çocuklar konuşmak istiyö. Yani düşüncelerini söylemek istiyö. Bence çocuklara az söz vermektense etkinlikleri azaltmak daha mantıklı. Çünkü etkinlik çoğadıkça çocukların dikkatleri de dağılıyö. Çocuk kendi düşüncesini söylesin. Etkinlikler az olmalı ama bana göre. Az ve öz.

Ö3: Resim gibi etkinlikler çok vakit alıyö. İşte hem resim, hem tercihleri sırala, konuş, video izlet derken.

Ö2: İşte çocuğun dikkati dağılıyö biliyö musun oradan oraya oradan oraya. Amaçtan kopuluyo bence.

Ö3: Bi de etkinlikler çok olunca yetiştirme kaygısı oluyo biliyö musun? O etkinlik bitsin bunu yaptırmam lazım, o bitsin şunu yaptırmam lazım. Böyle üstünde bi yetiştirme kaygısı oluyo.

Ö1: Evet kaygı olur.

Araştırmacı: O zaman plan sadeleştirilmeli diye not alalım mı?

Katılımcılar: Evet.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında getirilen önerilerden biri de, etkinlik yaprağının gözlemci öğretmenlere de verilmesi olmuştur. Katılımcılardan Ö1, araştırmacıya “Etkinlik kâğıdı bizde yoktu. Onun olmaması beni olumsuz etkiledi.

Yanımda oturan çocuğa bakıp rahatsız etmiyim diye bakamadım” diyerek, bu durumu bir ihtiyaç olarak gördüğünü dile getirmiştir.

DAM sürecinde katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerine dönüt verip vermeme konusunda bilgi ihtiyacı hissettikleri anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler, normal bir akışta öğrencilerinin olumlu yanıtlarını desteklediklerini; ancak değer açıklama yaklaşımının bu durumu desteklememesinden ötürü olumlu yanıtlar karşısında ne yapacaklarını bilemediklerini YGTGV dökümünden aktarılan diyalogda şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: Amacımız bu değeri kazandırmaksa, öğrencilerden çok güzel çözümler geliyor. Bazıları sıradan, hep bilindikleri söylüyor. Ama farklı gelen cevaplar şey yapamadı, yükselmedi...

Ö2: Evet, fikrinin çok farklı olduğunun farkında değil çocuk. Ama şimdi şey kaygısı da var ya: tercihlerini sorgulamama.

Ö1: Evet işte yönlendirmeyelim dedik ya. Mesela ben orda aradaki kısmı tutturamam zaten. Mesela uyduruyorum ben yarın ders yapsam orda ben de kalırım: çocuğa şimdi napıcam?

Araştırmacı: O zaman dikkat mi çekmek gerekiyor?

Ö1: Vaav mı demeliyim yoksa hı hı teşekkür ederim mi? Şimdi bazı çocuklara teşekkür etti. Bazı çocuklar kaldı böyle yani.

Ö2: Ya da şöyle mi denmeli: çocuğun tercihini tekrarlamak, evet böyle diyor demek gibi. Dikkat çekmek işte bu da. Sizce düşüncesi farklı değil mi, demek ya da.

Ö3: Ya normalde yaparım ben öğrencime “aa ne kadar güzel cevap verdi arkadaşınız çocuklar bakın duydunuz mu?” yaparım o derste. Ama ben burda dönüt verip vermeyeceğimi şey yapamadığım için, tepkisiz kaldım yani orda. Teşekkür ederim diyip geçtim.

Ö1: Aynen öyle

Ö2: Evet.

Toplantıda gözlemci öğretmenlerin, DAM sürecinin kendilerine ve öğrencilere sağladığı katkılardan söz ettikleri de görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, DAM sürecinde oluşan aksaklıkları birbirlerini gözlemleyerek daha iyi görebildiklerini ve planın öğrencilerde de olumlu yansımalar bulduğunu, YGTGV dökümünden aktarılan şu diyalogda ifade etmişlerdir:

Ö2: Olumlu şeyler de oldu. Planın bak gelişme bölümünde çocuklarda bilinç olmaya başladı. Kazanım amacına ulaşmaya başladı aslında. Planın gelişme bölümünde çocuklarda farkındalık yaratıldı yani. Ah keşke etkinlikler de daha az olsaydı tam olacaktı.

Ö1: Ö3’te özellikle bazı öğrenciler çok güzel detaylar yakalıyorlar. Yani bizim bu etkinlikle vermeye çalıştığımız mesajları bulan çocuklar vardı.

.....

Ö1: Dersi izlemek çok güzelmiş Ö3. Gerçekten de o öğretmen olmanın çıkmazı, inanılmaz bak sen de onu yaşıycaksın.

Ö3: Ben neler görücem bakalım?

Ö2: Diyosun ki aa bak bende böyleydim. Evet benim sınıfımda böyle...

Toplantı sürecinde geliştirilen tüm öneri ve görüşler, araştırmacı tarafından maddeler halinde not alınmış ve özetlenerek katılımcılara okunmuştur. Araştırmacı tarafından özetlenen öneri ve görüşler, katılımcı öğretmenlerce onaylanmış ve araştırma dersi planının revize edilmesi kararıyla toplantı bitirilmiştir.

4.2.1.2. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarına ilişkin ikinci DAM döngüsü

Sosyal Bilgiler dersinde değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin birinci araştırma döngüsünün yeterince amaca ulaşmadığı düşünüldüğünden, araştırma dersinin yediden düzenlenmesine karar verilmiştir. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin ikinci DAM döngüsü; araştırma sürecinin ikinci haftasında gerçekleşen ikinci “araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi, yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması ve yansıtılarak geliştirilmesinden” elde edilen bulguları kapsamaktadır. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında DAM’ın temel aşamaları çerçevesinde isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen aşamalardan elde edilen bulgular, alt başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır.

4.2.1.2.1. Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi

Birinci araştırma dersi uygulamasının amaca ulaşmadığını düşünen katılımcılar, 28/12/2022 tarihinde araştırma dersi planını yeniden düzenlemek için tekrar bir araya gelmişlerdir.

Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından, bir önceki uygulama sürecine ilişkin katılımcı öğretmenlerin getirdikleri öneriler eğitici sunum slaytında kendilerine sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerce geliştirilen önerilerin özetine yer veren eğitici sunum slaytı, Görsel 4.14’te yer almaktadır:

2. İLK UYGULAMA SONRASI ÖNERİLERİNİZ



Görsel 4.14. Eğitici sunum sayfası örneği-9

Araştırmacı, Görsel 4.14’ü sunarken şu açıklamayı yapmıştır:

Bir önceki toplantıda-yani yansıtma toplantısında- “Plan sadeleştirilmeli, video tekrar izletilebilir, öğrencilere etkinliklerin şablonu baştan hatırlatılabilir... gibi önerileriniz vardı. Ya da dönüt vermem gerekiyor mu gerekmiyor mu, diğer öğrencileri derse çekmem gerekiyor mu ya da çekmeli miyim, pekiştireç vermeli miyim tarzında sorularınızı yöneltmişsiniz. Doğru mudur?

Araştırmacı tarafından özetlenen bu önerilerde herhangi bir yanlışlık ya da eksiklik olmadığı, katılımcı öğretmenlerce teyit edilmiştir. Bu teyidin ardından araştırmacı, değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarına dönük bilgiler içeren eğitici sunumunu vermeye başlamıştır. Eğitici sunum girişinde araştırmacı, her planlama toplantısında verilmesi planlanan Görsel 4.6 ve Görsel 4.7’deki slaytları öncelikle katılımcılara sunmuştur.

Birinci araştırma dersi uygulama sürecinde, öğrencilerinin dikkatlerini derse çekerek katılımlarını arttırmaya ihtiyaç duydukları anlaşılan katılımcı öğretmenlerin bu ihtiyaçları, eğitici sunumla giderilmeye çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin bu gereksinimlerini giderebilmek için eğitici sunumda, değer açıklama yaklaşımının her bir aşamasına ilişkin örnek sorulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan eğitici sunumdaki slayt örnekleri, aşağıdaki görsellerde yer almaktadır:

Seçme Aşaması Örnek Sorular



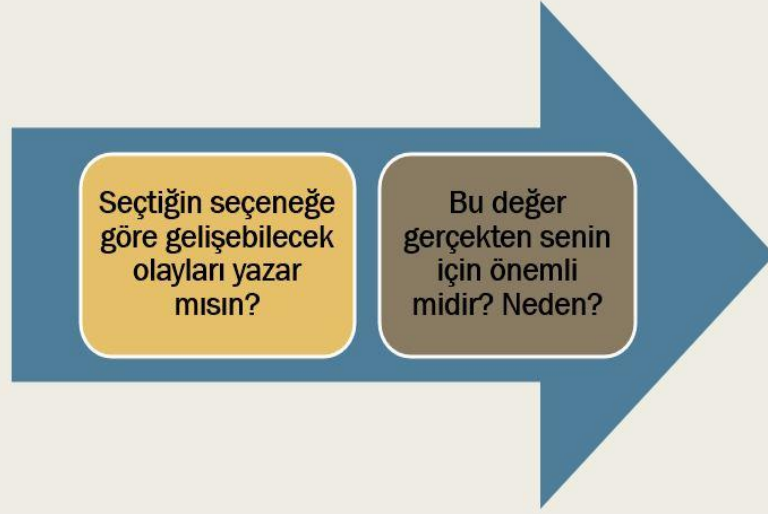
Görsel 4.15. Eğitici sunum sayfası örneği-10

Ödüllendirme Aşaması Örnek Sorular



Görsel 4.16. Eğitici sunum sayfası örneği-11

Davranış Aşaması Örnek Sorular



Görsel 4.17. Eğitici sunum sayfası örneği-12

Değer açıklama yaklaşımının her bir aşamasına ait örnek sorular verildikten sonra, katılımcı öğretmenlerce araştırmacıya çeşitli sorular yöneltildiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenler ve araştırmacı arasında bu doğrultuda gelişen diyalog, PTGV'ye aktarılmış ve aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Peki çocuğa ek soruları sorucaz ya, çocuğun fikrinde değişim olduğunu ondan duyucak mıyız? Yoksa çocuğun yaşam içerisinde düşünmesine izin vere vere kendisi mi günün birinde fark edicek?

Araştırmacı: Ders sırasında zaten bunu -karar değişikliğini- duyma imkânınız varsa bunu duyacaksınız. Ama onun da sebeplerini sormanız lazım fikri değiştiğinde. “Bu fikrinin değişmesine sebep olan şey ne? Neden şu anda bunu seçtin, bunun kaynağı ne?”. Önemli olan orda çocuğun gerçekten seçtiği seçeneği de kendisinin benimsemesi. Yani arada kalmaması... Çocuğun bunu fark etmesini sağlayacak sorular sorabilirsiniz.

Ö2: O zaman ne anladık biz çocuk yanlış bi şey söylese? Çocuk benim elimden bir şey gelmez dedi. Sonuçta kazanım ne oluyor sorumluluğu kazanmazsa ya öyle demezse?

Yukarıda diyalogda da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerinin olumlu cevaplar vermeleri için onları sürekli yönlendirme ihtiyacı hissettikleri anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından, değer açıklama yaklaşımının doğasında bunun olmadığına ilişkin açıklayıcı bilgilendirme yaptığı konuşma ve katılımcı öğretmenlerle aralarında geçen diyalog, PTGV dökümüne şu şekilde aktarılmıştır:

Araştırmacı: Siz bu yaklaşımda, zorla bu olmalıdır diyemezsiniz. Çocuğun seçimine ancak rehber olunur. Tartışmalarla ya da aradaki farklarla çocuk arkadaşlarından yaptığı seçimin sonuçlarını görme ve kıyaslama imkânı bulabilir. Ama değerini yine kendi seçer ve savunur bu yaklaşıma göre. Küçük tartışma grupları olur, ya da bir önceki planda karşılaştırmalı resim etkinliği vardı önemli bir etkinlikti bence, bunun gibi örneklerde çocuk “evet burda sorumluluk alınabilirmiş, bak aslında birşeyler yapılabilmiş” diye fikrini değiştirebilir. Ama önemli olan burda çocuğun bunu görmesi ve sizin de çeşitli sorularla onun bu değeri belirginleştirmesine yardımcı olmanız.

Ö2: Ah, çok zor benim için.

Ö3: Ahlâklaştırmaya çalışıyoruz ama biz hep demi?

Ö1: Tabi canım.

Araştırmacı: En çok ahlâklaştırmaya dönük kullanılan yaklaşımlardan biri telkindir; ama her şey de söylenerek oluyo mu, olmuyor. Çocuk yaşayarak görüyor bazı şeyleri de.

Ö2: Tabi canım. Söylüyön ama. Yüz kere söylüyön gene olmuyo.

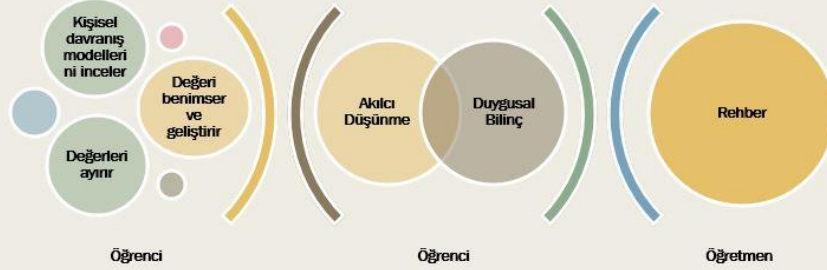
PTGV dökümünde de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin telkin yöntemini çok etkili bulmasalar da, çoğunlukla telkine başvurarak öğrencileri ahlâklaştırma çabasında oldukları; bu nedenle değer açıklama yaklaşımında güçlük yaşadıkları anlaşılmıştır.

Araştırmacı, eğitici sunuda; katılımcı öğretmenlerin değer açıklama yaklaşımının doğasını ve yaklaşımı kullandıkları süreç içerisindeki rollerini daha iyi anlayabilmelerine yönelik bilgiler içeren slayt örneklerine de yer vermiştir. Bu bilgileri içeren eğitici sunudaki slayt örnekleri, Görsel 4.18 ve Görsel 4.19’da sunulmuştur:



Görsel 4.18. Eğitici sunum sayfası örneği-13

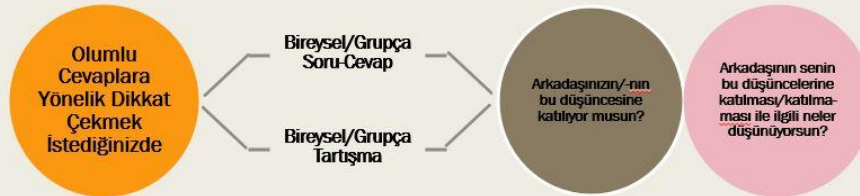
3. DEĞER AÇIKLAMA (BELİRGİNLEŞTİRME) YAKLAŞIMI



Görsel 4.19. Eğitici sunum sayfası örneği-14

Araştırmacının, birinci DAM döngüsü sonunda katılımcı öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunu gözlemlediği konulardan biri de; değer açıklama yaklaşımının kullanılırken öğrenci cevapları karşısında öğretmenlerin dönüt verip vermeme konusunda yaşadıkları kararsızlık olmuştur. Özellikle olumlu cevap veren öğrencilerine dönüt vererek, diğer öğrencilerin dikkatlerini çekmek istediklerini yansıtmaya ve geliştirme toplantısında belirten katılımcı öğretmenlerin; bu ihtiyaçlarını gidermeye dönük araştırmacı tarafından hazırlanmış eğitici sunumdaki slayt örnekleri, aşağıdaki görsellerde yer almaktadır:

4. DEĞER AÇIKLAMA YAKLAŞIMINDA ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER



Görsel 4.20. Eğitici sunum sayfası örneği-15

**4.DEĞER AÇIKLAMA YAKLAŞIMINDA
ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER**

Öğretmen olumlu ya da olumsuz herhangi bir yönlendirme yapmamalı.

- Öğretmenin pekiştirme verme **zorunluluğu** söz konusu değil. Yönlendirme ve eleştirme olmadan o değer onaylanmalı (Böyle olduğunu düşünüyorsun, senin için önemli olan bu anlıyorum...gibi)

Öğrencinin o değer üzerinde düşünüp, kendileri ve toplum için neden bunun değerli olduğunu anlamalarına yönelik soru-cevap, tartışma yapılabilir.

- İnsanları....konusunda bilinçlendirmek için neler yapılabilir? Yapacağın bu şeyler çevreni nasıl değiştirebilir?

Görsel 4.21. *Eğitici sunum sayfası örneği-16*

Eğitici sunum Görsel 4.20 ve Görsel 4.21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin; öğrencilerine olumlu ya da olumsuz herhangi bir yönlendirme yapmamaları, öğrencilerinin yaptıkları seçimlere yönlendirme ve eleştiri yapmadan saygı göstermeleri gerektiği belirtilmiştir. Görsel 4.20 ve Görsel 4.21’de, araştırmacının çeşitli kaynaklardan yararlanarak katılımcı öğretmenlere çeşitli soru örnekleri sunduğu da görülmektedir.

Birinci araştırma dersi uygulama sürecinde Ö1 ve Ö3’ün, sınıf içerisinde ön görülemeyen dış etkenlerin dersi olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Bu durum karşısında araştırmacı tarafından, katılımcı öğretmenlere çözüm önerilerinin sunulduğu eğitici sunum slayt örneği Görsel 4.22’de sunulmuştur:

4.DEĞER AÇIKLAMA YAKLAŞIMINDA ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER



Öğrencinin yanıtını belirginleştirmesine çeşitli sorularla yardımcı olunmalıdır.
Grup için uygun olabilecek bir soru, bireysel olarak sorulmamalıdır
Öğrencilerin seçtikleri değerlerin gerekçesini açıklamaları sağlanmalıdır.
Öğretmen, öğrencilerinin belirttikleri değeri/seçimi kesinlikle eleştirmemelidir
Öğretmen, ders akışında meydana gelecek farklı değer problemleri gibi çeşitli problemlerle karşılaşabilir. Olabildiğince konuşulan değer ya da değer eğitimi etkinlikleri ile problem bağdaştırılarak sorun çözülmeye çalışılmalıdır (ders planının aksama kaygısı olmadan)

Görsel 4.22. Eğitici sunum sayfası örneği-17

Eğitici uzman rolündeki araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin araştırma dersini uygularken farklı değer problemleriyle de karşılaşabileceğini; bu durum karşısında sorunu geçiştirmeden benimsedikleri değer yaklaşımı ile bağlantı kurarak sorunu çözebileceklerini ve bir sonraki planın bu durum göz önüne alınarak esnetilebileceğini, PTGV dökümüne de aktarılan şu cümlelerle belirtmiştir:

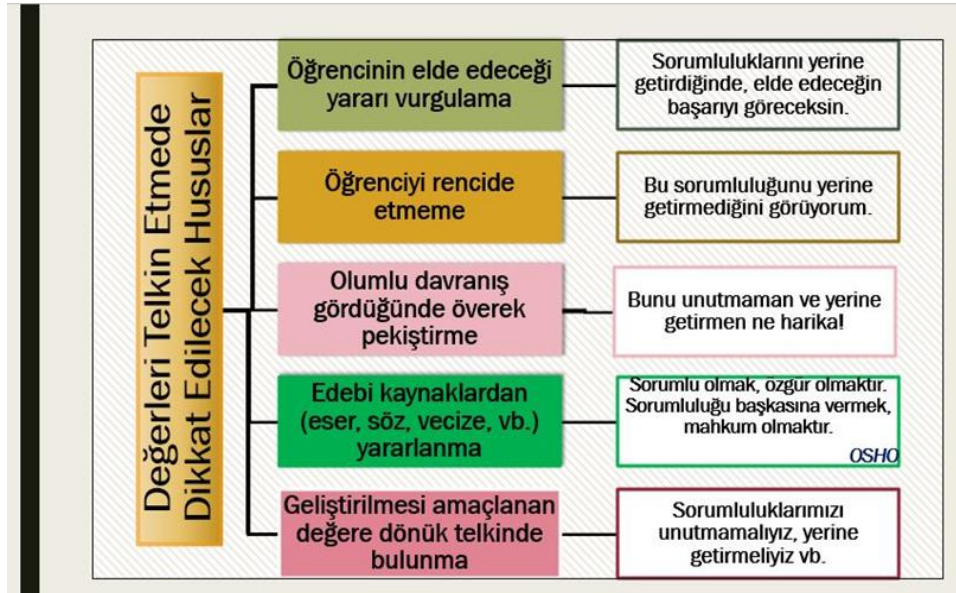
Öğretmen, ders akışında meydana gelecek farklı değer problemleri gibi çeşitli problemlerle karşılaşabilir. Olabildiğince konuşulan değer ya da değer eğitimi etkinlikleri ile problem bağdaştırılarak sorun çözülmeye çalışılmalıdır. Yani ders planının aksama kaygısı olmadan yapılmalı. Mesela çocuk arkadaşına vurdu mu, gene bir değer eğitimiyle bağdaştırılarak normalde nasıl çözüyorsunuz bu değer seçimi orda da yapılabilir. Ama illa o değer olmayabilir. Yani plan haricinde alakası olmayan bir değer de olabilir. Mesela varsayıyorum belki siz o hafta çevre temizliği yapacaksınız; ama çocuk şiddet eğilimi gösterdi. Tutup da onu çevreyle bağdaştıramazsınız tabi. Ama gene de orda seçime yönelik şeyler yaptırılabilir. “Sen burda olsaydın ne yapardın, niçin bunu yapardın” gibi. Yani orda çocuğun değeri belirginleştirmesine yönelik nasıl bizim örnek sorularımız var. Ancak araştırma dersi planını yetiştirme kaygısıyla “yawrum şimdi ders var sonra konuşalım ve çözelim” demenize gerek yok. Bir dahaki ders planı, bu tür aksaklıklar göz önüne alınarak hazırlanmalı. Yani siz de demiştiniz zaman açısından sıkıntı oldu diye. Bir dahaki plan, bu tür problemler de göz önünde bulundurularak esnek hazırlanabilir.

Araştırmacı, değer telkini yaklaşımına ilişkin bilgileri her planlama toplantısında olduğu gibi, araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi aşamasında da sunmuştur. Değer

telkini yaklaşımı kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususların ve telkine ilişkin örnek cümlelerin yer aldığı eğitici sunumdaki slayt örneklerine, Görsel 4.23 ve Görsel 4.24’de yer verilmiştir.



Görsel 4.23. Eğitici sunum sayfası örneği-18



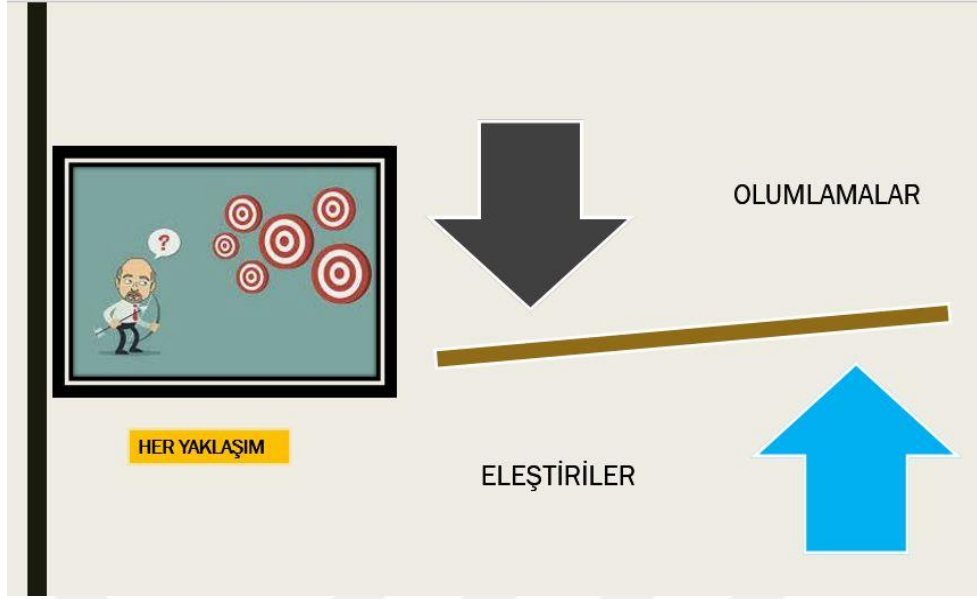
Görsel 4.24. Eğitici sunum sayfası örneği-19

Birinci araştırma dersi planının Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla yeterince bağdaştırılmadığını gözlemleyen araştırmacı, katılımcı öğretmenlere bu konuda hatırlatma yapmak istemiştir. Kazanım-değer ilişkisini gözetmeye dönük adımların katılımcı öğretmenlere hatırlatıldığı ilgili slayt örneği, Görsel 4.25’de yer almaktadır.



Görsel 4.25. Eğitici sunum sayfası örneği-20

Katılımcı öğretmenlerin değer eğitimi farkındalıklarını arttırmaya yönelik araştırmacı, her bir değer yaklaşımının; farklı bakış açısına sahip olduğu, olumlu ve zayıf bulunan yönlerine göre eleştiriler aldıkları ve bu doğrultuda farklı yaklaşımların geliştirilerek doğduğunu, Görsel 4.26 ve Görsel 4.27’de yer alan şu slayt örneklerinde açıklamıştır.



Görsel 4.26. Eğitici sunum sayfası örneği-21



Görsel 4.27. Eğitici sunum sayfası örneği-22

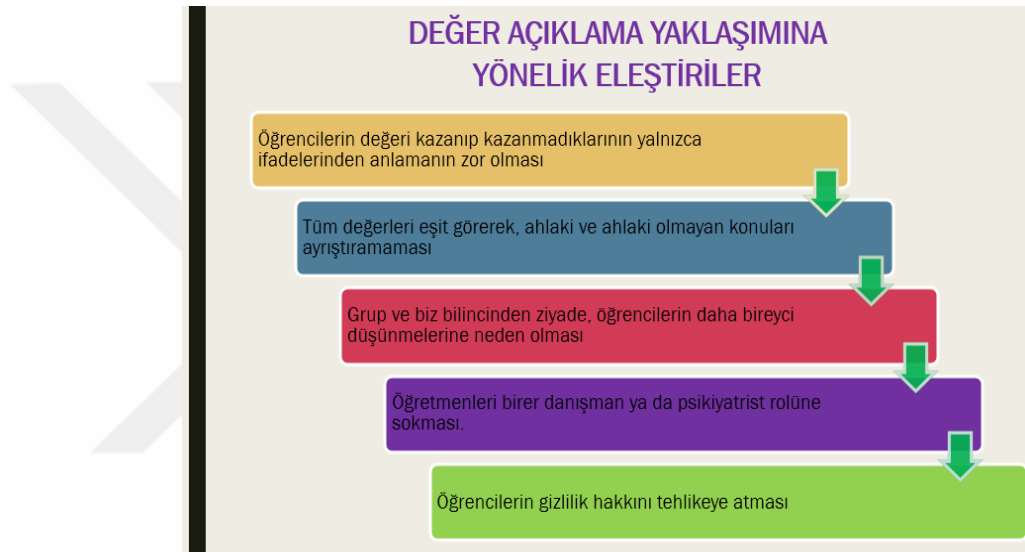
Araştırmacı, değer açıklama yaklaşımına da yönelik alanyazında eleştirilerin yapıldığını; aslında bu süreçte katılımcı öğretmenlerin kendilerince de bu duruma yönelik eleştiriler getirdiklerini fark ettiğini dile getirmiştir. Araştırmacı ve katılımcı Ö1 arasında bu doğrultuda geçen diyalog, PTGV dökümüne aktarılmış ve aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sizin yaptığınız bu eleştiriler, zaten alanyazında değer açıklama yaklaşımına karşı yapılmış eleştiriler. Siz de bu yaklaşımı adımlarıyla güzel bir şekilde uyguladığınız için,

siz de bu eksikleri gördünüz. Zaten bu yaklaşıma eleştiri olarak da başka yaklaşımlar geliştirilmiş. Nasıl telkin yaklaşımına tepki olarak bu yaklaşım geliştirilmişse, buna tepki olarak da değer analizi yaklaşımı geliştirilmiş. Şimdi zaten bu yaklaşıma yönelik gelişen eleştirileri de göreceksiniz.

Ö1: Anladığım kadarıyla sen bizden önce aslında bunları keşfetmiştin ve sen bizim bunları yaşıyacağımızı biliyordun aslında ilerleyen sayfaları bildiğin için.

Araştırmacı bu diyalogun ardından, değer açıklama yaklaşımına yönelik getirilen olumsuz eleştirilerin yer aldığı Görsel 4.28'deki eğitici sunumda bulunan slaytı sunmuştur:



Görsel 4.28. Eğitici sunum sayfası örneği-23

Araştırmacının her bir eleştiriye okumasının ardından, katılımcı öğretmenlerin tümünün bu eleştirilere katıldıkları görülmüştür. Araştırmacı ve katılımcılar arasında gelişen diyalogdan bir kesit, PTGV dökümüne aktarılmış ve aşağıda sunulmuştur:

Ö2: Evet, benim bu yaklaşıma yönelik eleştirilerim var.

Ö1: Bu durumları biz hissettik.

Araştırmacı: Aynısını hissettiniz mi?

Ö1: Tabi hissettik.

Ö3: Hı hı.

Araştırmacının eğitici sunumu vermesinin ardından, katılımcı öğretmenlerce araştırma dersi planı oluşturulmaya başlanmıştır. Birinci araştırma dersi planını revize etmeye dönük yapılan toplantıda araştırmacı, “Bir sonraki planda bazı etkinliklerin çıkarılıp eklenebileceğini belirtmiştiniz. Bu haftaki Sosyal Bilgiler dersi kazanımı ile

olabildiğince ilişkili planımızı hazırlamaya özen gösterelim” diyerek, değer ve kazanım ilişkisinin gözetilerek araştırma dersi planının oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcı öğretmenler, araştırma dersi planını araştırmacı rehberliğinde iş birlikli geliştirmişler ve etkinlik kâğıdını hazırlamışlardır. Planın oluşturulma sürecinde araştırmacı; geliştirilmesi amaçlanan değer dışında farklı değerlerin de öğrencilerde gelişebileceğini, ilk planda araç gereçlere yer verilmediğini, ikilem durumunun da yöntem teknik olarak yazılabileceğini, bu eksikliklerin yeni araştırma dersi planında doldurulabileceğini belirtmiştir. Araştırmacının bu önerisi, katılımcı öğretmenlerce de benimsenmiştir. Bu doğrultuda araştırma dersi planına, -birinci plandan farklı olarak- “ilişkili değerler, araç gereçler” gibi alt başlıklarla, yöntem teknik olarak ikilem durumu da eklenmiştir.

Araştırmacı rehberliğinde katılımcı öğretmenlerce geliştirilen ikinci araştırma dersi planı, Tablo 4.2’de gösterilmektedir:

Tablo 4.2. Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı

Tarih:	02/12/2022
Sınıf:	4/A
Geliştirilmek İstenen Değer:	Sorumluluk
İlişkili değerler	Yardımlaşma, Duyarlılık, Vatanseverlik
Değer öğretimi yaklaşımı:	Değer telkini/ Değer açıklama (belirginleştirme) yaklaşımı
Yöntem-Teknik:	Anlatma-soru-cevap, büyük grup tartışması, örnek olay.
Araç gereçler:	Akıllı tahta, çalışma yaprağı,
Kazanım:	Milli mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadelenin önemini kavrar.
GİRİŞ:	
Dikkat Çekme:	Öğrencilere “Çocuklar, şimdi cebinizdeki tüm harçlığı masanın üzerine koymanızı istiyorum. Nedenini birazdan söyleyeceğim” denilir. Çocuklar harçlıklarını masaya koyduktan sonra öğretmen, “Oturdüğüm mahallede yardıma muhtaç bir teyze var. Okulumuzda onun için bir yardım kampanyası düzenleniyor. Size bu durumun acil olduğunu söylesem, bana hemen harçlıklarınızı verir miydiniz?” diyerek dikkatlerini çeker. Öğretmen, öğrencilerinin cevaplarını alır.
Güdüleme:	Öğretmen “Çocuklar, çevremizde acil bir ihtiyaç durumu söz konusu olduğunda sizce elimizi taşın altına koymalı mıyız? Yani bu acil duruma müdahale etmeli miyiz? Peki elimizi taşın altına koymazsak neler olur? Çevremiz bundan nasıl etkilenir? gibi soruların yanıtlarını bu derste tartışarak birlikte bulalım mı?” der.
Gözden Geçirme:	Öğretmen “Hatırlarsanız geçen haftaki Sosyal Bilgiler dersimizde Tekalif-i Milliye kararlarını öğrenmiştik. Hatta bununla ilgili Türkçe dersimizde de “Küçük Nezahat” adlı okuma parçasını dinlemiştiniz. Bugünkü dersimizde de, bu konulara benzer bir şekilde zor durumlarda bir takım sorumluluklar almanın ve yardımlaşmanın yerini birlikte tartışarak göreceğiz” der.

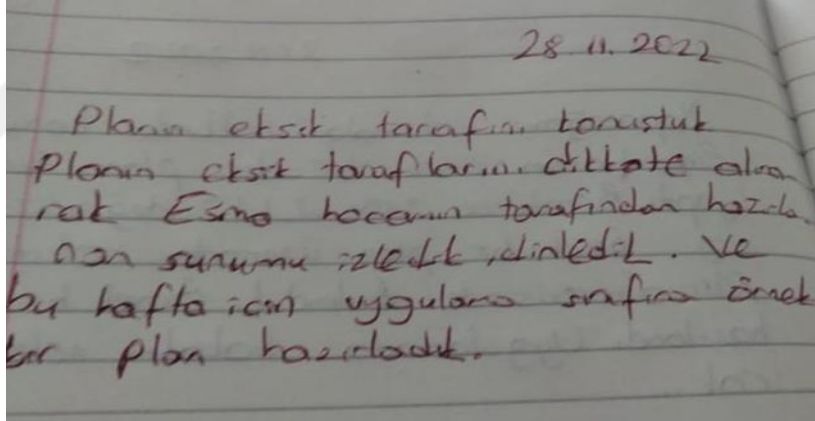
Tablo 4.2. (Devam) *Değer telkini/değer açıklama yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı*

GELİŞME:	<i>Seçme aşaması:</i> Öğrencilere akıllı tahtadan Fatma Hanım'ın hikâyesi okunur. Öğretmen, hikâyenin anlamlandırılması için öğrencilerine gerekli zamanı tanır. Gerekli gördüğü durumlarda tekrar sesli okuma yaptırabilir. Öğretmen, bu hikâyenin sonunda neler olabileceğine ilişkin seçeneklerin olduğu bir çalışma yaprağını öğrencilere dağıtır (Bkz Çalışma kâğıdı 2). Öğretmen, bu çalışmanın sınava yönelik olmadığını belirterek, herhangi bir kaygı duymamaları gerektiğine yönelik öğrencilerini rahatlatır. Öğretmen, çalışma kâğıdındaki şablonlarda neler yapılması gerektiğini genel bir şekilde öğrencilere açıklar. “Kendinizi, Fatma Hanım'ın yerine koyunuz. Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusunu öğrencilere yönelterek tartışma ortamı oluşturur. Bu tartışmalarda, öğrencilerin alternatif seçenekler de oluşturabileceği belirtilir. Öğrenciler, her bir seçeneğe dönük meydana gelebilecek sonuçları sınıfta tartışarak, düşüncelerini çalışma yaprağındaki ilgili yere yazarlar. Oluşan alternatif seçeneğe ilişkin meydana gelebilecek sonucun da yine belirtilen ilgili yere yazılması istenir. Öğrencilerden kendisine en yakın ve en uzak seçeneğin ne olduğu sorulur. Bu sorunun cevabını çalışma yaprağındaki ilgili bölüme yazmaları istenir. Her bir öğrenciye; •“Neden bu seçeneği seçtin?” •“Bunu gerçekten yapabilir misin?” sorusu yöneltilir. NOT: Bu bölüme ilişkin zaman yeteceğinin ön görülmesi durumunda, öğrencilerin ilk ve son tercihlerini karşılaştırmalı olarak resmedebilecekleri bir etkinlik kâğıdı dağıtılır. <i>Ödüllendirme aşaması:</i> Öğrencinin, arkadaşlarına yaptığı ilk tercihi söylemesi istenir. Öğretmen, söylenen farklı fikirlere ilişkin “Arkadaşınızın bu tercihinin katılıyor musunuz? Neden?” sorusunu yönelterek sınıfta oylamaya yaptırılır. Ardından seçimini yapan öğrenciye; •Arkadaşlarının senin bu düşüncene katılıp katılmaması ile ilgili ne düşünüyorsun? •Onların ne düşündüğü senin için önemli mi? •Yaptığın bu seçimden mutlu musun? soruları yöneltilir. <i>Davranış aşaması:</i> Çalışma yaprağında yer alan “Senin yaptığın bu seçimden ordumuz nasıl etkilenebilir?/ Seçtiğin seçeneğe göre gelişebilecek olayları yazar mısın?” bölümünü cevaplamaları istenir. Cevabını okuyan öğrenciye “Her zaman bu seçeneği seçer misin? Neden?” sorusu yöneltilir.
DEĞERLENDİRME	Öğretmen, öğrencilerinin ders sonundaki yaptıkları çıkarıma göre sorumluluk değerine ilişkin sonu “meli/malı” ile biten ve boşluk doldurmalı cümleleri (Bkz Çalışma kâğıdı 2) düşüncelerine göre doldurmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerinin hayatlarında sorumluluk değerinin yerine ilişkin düşüncelerini alır.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin araştırma dersi planında sorumluluk değerini; Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla bağ kurarak ve değer açıklama

yaklaşımının adımlarını takip ederek kazandırmayı amaçladıkları görülmüştür. Araştırmacı, bu duruma yönelik düşüncesini 28/11/2022 tarihli günlüğünde “Bugün katılımcı öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla daha ilişkili bir şekilde, zaman sorununu da göz önünde bulunduran bir araştırma dersi planladılar” sözleriyle ifade etmiştir. 4/A sınıfı öğretmeni Ö2, planlanan araştırma dersini uygulamak üzere gönüllü olmuştur.

Ö1’in 28/11/2022 tarihli günlüğüne “İkinci ders planı toplantımızı yaptık. Bir önceki planın uygulanamayan verimli olmayan yanlarını çıkardık. Uygulayıcı olarak neyi nasıl yapacağımızı, dönüt verme kısmında öznel yargıdan uzak durmanın gereği bir daha konuşuldu” şeklinde not aldığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden Ö3’ün ise “Bugünkü toplantıda daha önce konuştuklarımıza istinaden yeniden bir ders planı oluşturduk” şeklinde görüş bildirdiği görülmüştür. Ö2’nin ise 28/11/2022 tarihli günlüğüne düşüncelerini aktardığı ifadeler, Görsel 4.29’da sunulmaktadır:



Görsel 4.29. 28/11/2022 tarihli Ö2’nin günlüğü

Katılımcı öğretmenlerin araştırma dersinin yeniden düzenlenmesinin ardından gün içerisinde tuttıkları günlüklerde, bir önceki uygulama sürecinde gözlemlenen sorunların giderilmesi adına yeni bir araştırma dersi planı oluşturma sürecinden söz ettikleri görülmektedir.

4.2.1.2.2. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin ikinci uygulama dersi, gönüllü öğretmen Ö2 tarafından 02/12/2022 tarihinde 4/A sınıfında gerçekleştirilmiştir.

Ders başlamadan önce araştırmacı tarafından, çalışma yaprağından birer örnek gözlemci öğretmenlere dağıtılmıştır. Gözlemci öğretmenler, ADGNÇ ve etkinlik yapraklarıyla dersi izlemek için sınıftaki yerlerini almışlardır. Araştırmacı, 4/D sınıfında olduğu gibi, 4/A sınıfında da öğrencilere; kendisi ve diğer öğretmenlerini halihazırda tanıdıklarını, bu nedenle kendilerini rahat hissetmelerini, tüm öğretmenlerin sınıfta bulunma amaçlarının yalnızca dersi izlemek olduğunu, derslerini olağan akışında işlerken herhangi bir şekilde kendileriyle iletişim kurmamaları gerektiğini belirtmiştir. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin Sosyal Bilgiler dersinden bir fotoğraf, aşağıda sunulmuştur.



Görsel 4.30. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı

Ö2'nin, araştırma dersi planının giriş bölümündeki dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamalarını, plana uygun bir şekilde gerçekleştirdiği görülmüştür. Ö2'nin, derse izin almadan konuşarak katılmak isteyen öğrencilerine “Bi dakika. Şimdi kendi aramızda konuşmayalım tamam mı? Bana konuş, beraber konuşalım, herkes duysun” diyerek, öğrencilerinin hep bir ağızdan cevap vermelerinin önüne geçmek istediği anlaşılmıştır. Ö2'nin dersin başında yaptığı bu uyarıdan sonra, dersin akışında öğrencilerin birbirlerinin sözlerini kesmediği görülmüştür.

Ö2, araştırma dersi planının gelişme bölümünde verilecek etkinliklerden biri olan “Fatma Hanım”ın hikâyesini akıllı tahtada açarak okumuştur. Ö2'nin bu hikâyeyi okurken sesindeki vurgu, tonlama ve duygulara dikkat ederek öğrencilerinin dikkatini

toplayabildiği görülmüştür. Akıllı tahtada öğrencilere yansıtılarak okunan “Fatma Hanım”ın hikâyesi Görsel 4.31’de gösterilmektedir:

FATMA HANIM

Fatma Hanım, çok zengin bir ailede büyüyerek iyi bir eğitim almış, güzel de bir evlilik yaparak hayatını mutlulukla sürdürmüş bir kişidir. Ancak Osmanlı Devleti’nin parçalanmaya başlaması ve Kurtuluş mücadelesinin başlamasıyla birlikte her şey tersine dönmeye başlamıştır. Fatma Hanım eşini vatan mücadelesi için savaşa göndermiş, kundaktaki bebeği ve yaşlı annesiyle birlikte yapayalnız kalmışlardır. Yavaş yavaş evdeki erzağı da bitmeye başlayan Fatma Hanım’ın evine bir gün bir mektup gelir. Bu mektupta Tekalif’i Milliye kararları gereği her evin orduya yardımında bulunması, savaş bittikten sonra orduya bağışlananların geri verileceği yazılmaktadır. Fatma Hanım’ın ise orduya verebileceği tek şey, ahırındaki doğumu yaklaşmış hamile ineğidir. Fatma Hanım, mektubu okuyunca:

der.

Görsel 4.31. 4/A sınıfında işlenen Fatma Hanım’ın hikâyesi

Ö2, “Fatma Hanım bu mektubu okuyunca, bi karar vericek” sözleriyle hikâye okumayı tamamlamış, ardından gönüllü bir öğrencisini de sesli okuma yapması için akıllı tahtanın önüne davet etmiştir. Gönüllü öğrencisinin hikâyeyi sesli okumasının ardından Ö2, “Hikâyeyi anladınız mı? Bu hikâyeyi bi de bakalım kim anlatmak ister?” diyerek, öğrencilerinin hikâyeden yaptıkları çıkarımlarını dinlemiştir. Ö2’nin, sırasıyla; örnek hikâyeyi kendi okuduktan sonra bir öğrencisine hikâyeyi tekrar okuttuğu ve ardından hikâyenin çıkarımlarına dönük öğrencilerine sorular sorduğu görülmüştür. Ö2’nin sırasıyla gerçekleştirdiği bu eylemler, ilgili hikâyenin öğrencilerce yeterince anlaşıldığından Ö2’nin emin olmak istediğini göstermiştir. Ö2’nin bu yaklaşımının, öğrencilerinin derste yoğun bir şekilde soru sormasının önüne geçerek başarıya ulaştığı görülmüştür.

Ö2’nin etkinlik yapraklarını dağıtmadan önce, öğrencilerinin fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri bir atmosfer yaratmaya ve birinci uygulama dersindeki sorunlardan biri olan öğrenci kaygılarını gidermeye dönük şu konuşmayı yaptığı görülmüştür:

Şimdi çocuklar sizinle bir etkinlik yapcaz. Ama sizden bir ricam var. Bu etkinlikte bir kaygı yaşamayın olur mu? Herkes düşüncesini lütfen benimle, arkadaşlarınızla sınıfta çok rahat bir şekilde paylaşmasını istiyorum. Tamam mı? Yani bu böyle bir not, ne bir sınav, hiç bi şey değil tamam mı? Yani düşüncelerini paylaşmakta lütfen çekinmeyin.

Öğretmenlerinin bu konuşmasıyla rahatladıkları görülen öğrencilerin, etkinlik yapraklarını birbirleriyle paylaşarak dağıttıkları görülmüştür. Ö2’nin, “Çalışma

yaprağının önce ön tarafını tutun, arkasına sonra geçicez tamam mı?” diyerek, öğrencilerinin etkinlik yaprağının arka sayfasına bakıp, kafa karışıklığı yaşamalarının önüne geçmeye çalıştığı anlaşılmıştır. Etkinlik yaprakları kısa sürede ellerine ulaşan öğrencilerin, ön sayfayı incelemeye başladıkları görülmüştür. Fatma Hanım’ın hikâyesine dönük seçme aşamasındaki seçeneklerin yer aldığı etkinlik yaprağından bir kesit, Görsel 4.32’de sunmaktadır:

ÇALIŞMA KAĞIDI

Kendinizi, Fatma Hanım’ın yerine koyarak düşününüz. Siz olsaydınız ne yapardınız, yazınız.

SEÇENEKLER	SONUCU
1) İneğimi verirdim.	
2) İneğim hamile olduğu için, doğuma kadar vermezdim. Doğumdan sonra yavrusunu alır, ineği öyle verirdim.	
3) İneğimi vermezdim. Yoksa biz aç kalırdık.	
ALTERNATİF SEÇENEK:	
ALTERNATİF SEÇENEK:	

Görsel 4.32. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1

Ö2’nin öncelikle, öğrencilerinin kendilerini Fatma Hanım’ın yerine koyarak düşüncelerini aldığı görülmüştür. Bu süre zarfında Ö2’nin öncelikle, “Evet....diyorsun. Anlıyorum bu şekilde düşünüyorsun” biçimindeki ifadeleriyle, her öğrencisinin cevabını diğer arkadaşlarına yansıtarak dikkatlerini çektiği ve onayladığı görülmüştür. Ardından Ö2, öğrencilerinin Görsel 4.32’de yer alan seçeneklerden öncelikle ilkinin sonucunu yazmalarını istemiş ve bu seçeneğe ilişkin düşüncelerini almıştır. Bu doğrultuda Ö2’nin, birinci yansıtma ve geliştirme toplantısında ihtiyaç ve öneri olarak sunulan; “seçeneğin ardından gelen sonuçları tek tek yazdırarak okutma” ve “öğrencilerin dikkatini çekme” önerilerini dikkate alarak yerine getirdiği görülmüştür.

Ö2, “İncelediğimiz bu üç seçenektan daha farklı düşünceniz, seçeneğiniz var mı? Yoksa yazmayabilirsiniz” demiş; böylece değer açıklama yaklaşımının seçme aşamasına yönelik alternatif seçenekler, Sosyal Bilgiler dersinin ikinci ders saatinde gönüllü öğrenciler tarafından oluşturulmaya başlamıştır. Ö2’nin bu süreçte, alternatif seçenek oluşturmaya gönüllülük gösteren her öğrencisine söz hakkı vererek düşüncelerini almaya çalıştığı görülmüştür.

Değer açıklama yaklaşımının seçme aşamasını gerçekleştirmeye dönük, etkinlik yaprağının arka sayfasında etkinliklerden biri de; öğrencilerin kendilerine en yakın ve en uzak seçeneği yazarak, bunun sonucunda neler olabileceğini açıklamalarının istendiği etkinlik yaprağındaki çalışma olmuştur. Bu çalışmanın yer aldığı etkinlik yaprağından bir örnek Görsel 4.33’te sunulmaktadır:

Bir önceki sayfada yer alan seçeneklerden, sana en yakın olanını 1. tercihe, en uzak olanını ise son tercihine nedenleriyle yazınız.

1. TERCİHİM	
NEDENİ	



SON TERCİHİM	
NEDENİ	

Senin yaptığın bu seçimden, Türk ordusu nasıl etkilenebilir? Seçtiğin seçeneğe göre gelişebilecek olayları yazar mısın?”

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Görsel 4.33. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2

Etkinliği uygulamasına geçilmeden önce Ö2’nin, öğrencilerine; etkinlik şablonu ile ilgili gerekli açıklamaları ayrıntılı bir şekilde yaptığı, konuşmalarına jest mimiklerini de katarak vurgu ve tonlamalarını etkili bir şekilde kullandığı görülmüştür. Ö2’nin, Görsel 4.33’te yer alan etkinliğe dönük açıklayıcı konuşması, ADUGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Şimdi çocuklar iyi dinleyin. Bir önceki sayfada yer alan seçenekler vardı: birinci seçenek, ikinci seçenek, üçüncü seçenek ve varsa alternatif seçeneğiniz vardı. Tamam mı? Burda ise sana en yakın olan, yani ‘öğretmenim ben Fatma Hanım’ın yerindeyim, benim ilk tercihim, ilk seçeneğim şu olurdu’ diyip yazacaksınız, tamam mı? Sonra, ‘öğretmenim ben Fatma Hanım’ın yerindeyim, hiç tercih etmeyeceğim, yani son artık son tercihim, bana çok uzak olan tercih, yok bunu ben bunu ben tercih etmezdim’ dediğiniz, size çok uzak son tercihinizi yazıyorsunuz. Tamam mı ve nedenini yazıyorsunuz. Dikkat! Alternatif seçeneğiniz de ilk tercihiniz olabilir. Varsa tabi. Anlaşıldı mı?

Ö2’nin, nedenlerini ortaya koyarak ilk ve son tercihlerini açıklayan öğrencilerine; öğrencilerini ahlâklaştırma çabası içerisine girmeden, olumlu ya da olumsuz herhangi bir dönüt vermediği gözlenmiştir. Ö2, öğrencilerinin yaptıkları bu seçimlerin olumlu-olumsuz sonuçları üzerinde düşünmelerine katkı sağlayacak “Başka seçenekleri de hesaba kattın mı? Bu durumda sence neler olabilir?” biçimindeki soruları da öğrencilerine yönelttiği görülmüştür. Bu doğrultuda Ö2’nin, araştırma dersi planında örnek olarak belirtilen “Neden bunu seçtin? Bunu gerçekten yapabilir misin” sorularının yanında; öğrencilerinin seçimlerini belirginleştirebilmeleri adına farklı sorular da geliştirerek öğrencilerine sorduğu ve öğrencilerinin değer seçimlerine yardımcı olduğu söylenebilir. Düşüncelerini paylaşmak isteyen öğrencilerini dikkatle dinleyen Ö2’nin, değer telkini yaklaşımına ilişkin öğrencilerine bu süreçte farklı değerleri yansıtacak cümleler de kullandığı gözlenmiştir. Bu cümlelere ilişkin ADUGV dökümünden aktarılan örnek cümleler, şu şekilde sıralanabilir:

- ❖ Arkadaşlar birbirini sever,
- ❖ Arkadaşlar kötü günde iyi günde beraber olurlar,
- ❖ Arkadaşlar birbirlerine yardım ederler,
- ❖ Arkadaşlar arasında sevgi bağları vardır
- ❖ Arkadaşlar birbirlerinin saçını da düzeltebilir; sonuçta toplum içine çıkıyor değil mi?

Değer açıklama yaklaşımının *ödüllendirme* aşamasına geçildiğinde Ö2’nin, yaptıkları tercihi sınıfta paylaşan öğrencilerine “seçimlerinden mutlu olup olmadıklarını” sormuş ve bu konudaki düşüncelerini almıştır. Değer açıklama yaklaşımının bu aşamasında Ö2’nin, düşüncelerini paylaşan arkadaşlarına diğer öğrencilerin katılıp katılmadıklarını da sorduğu; herkesin bu durum karşısında düşüncesini söylemekte özgür olduğunu vurguladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin, yaptıkları seçimler karşısında arkadaşları ne düşünürse düşünsün seçimlerini değiştirmedikleri görülmüştür.

Değer açıklama yaklaşımının *davranış* aşamasına geçildiğinde ise Ö2, Görsel 4.33'te yer alan “Senin yaptığın bu seçimden ordumuz nasıl etkilenebilir?/ Seçtiğin seçeneğe göre gelişebilecek olayları yazar mısın?” bölümünü tamamlamalarını istemiştir. Bu soruya ilişkin düşüncesini belirten her öğrencisine Ö2'nin, “Her zaman bu seçeneği seçer misin? Neden?” sorusu yönelterek, seçtiği değerle uyumlu bir davranış göstermelerini destekleyecek sorular yönelttiği görülmüştür. Ö2'nin bu süreçte de, parmak kaldırarak derse katılmak isteyen her öğrencisinin düşüncesini almaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinde değer açıklama yaklaşımının tüm aşamalarına ilişkin etkinliklerin, araştırma dersi planında belirtildiği şekilde tamamlandığı söylenebilir.

Değer açıklama yaklaşımının aşamalarının tamamlanmasının ardından Ö2, araştırma dersi planının değerlendirme bölümünde yer alan sorumluluk değerine ilişkin; sonu “meli/malı” ile biten ve boşluk doldurmalı cümleleri öğrencilerinin tamamlamaları için eve ödev vermiş, o esnada ders bitiş zili çalmıştır. Araştırma dersi planının değerlendirme bölümünü gerçekleştirmeye dönük, etkinlik yaprağında yer alan çalışma aşağıdaki Görsel 4.34'te sunulmuştur.

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Benim için sorumluluk

O günün şartlarıyla Kurtuluş mücadelesi veren Türk ordusu için dileğim

olurdu.

.....olduğunu öğrenmek beni çok üzdü.

Ülkem için malıyım/melivim.

Vatanseverlik benim için.....dır/dir.

Görsel 4.34. 4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 3

İkinci araştırma dersinin başarılı bir şekilde uygulandığını gözlemleyen araştırmacı, 02/12/2022 tarihli günlüğüne “Ö2 hocamın dersinde ikinci araştırma dersi planımızı uyguladık. Süreç sorunsuz geçti” sözleriyle, dersin amacına ulaştığını ve sorunsuz bir akış gözlemlediğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerce tutulan ADGNÇ’de de, ikinci

araştırma dersinin başarılı bir şekilde uygulandığı görülmektedir. ADGNÇ'ye ait örnekler, aşağıda sunulmaktadır:

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 1 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 3.25 Gözlemin bitişi: 10.55
Gözlemci öğretmen Ad-Soyadı: Gözlenen Şube: 4/A

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.	✓			
Değer Açıklama Yaklaşımı	Sınıfta bir problem durumu sundu.	✓			
	Probleme ilişkin öğrencilerine sorular yöneltti.	✓			
	Problemin çözümüne ilişkin seçenekler ortaya koydu.	✓			
	Seçenekler arasından öğrencilerin alternatif seçimler yapmasına rehberlik etti.	✓			
	Öğrencinin, yaptığı seçimin nedenlerini açıklamasını istedi.	✓			
	Öğrencinin yaptığı seçimin başkaları tarafından onaylanıp onaylanmamasının önemini sordu.	X			
	Öğrencinin seçiminin arkadaşları tarafından onaylanması için fırsatlar oluşturdu.	✓			
	Öğrencilerini, seçilen değere uygun davranma konusunda özendirdi.	X			
	Benzer bir durumla karşılaşmaları durumunda aynı seçeneği seçip seçmeyeceklerini sorgulattı	✓			

Görsel 4.35. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-1

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 1 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 09.25 Gözlemin bitişi: 10.55
Gözlemci öğretmen Ad-Soyadı: Gözlenen Şube: 4/A

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.	✓			
Değer Açıklama Yaklaşımı	Sınıfta bir problem durumu sundu.	✓			
	Probleme ilişkin öğrencilerine sorular yöneltti.	✓			
	Problemin çözümüne ilişkin seçenekler ortaya koydu.	✓			
	Seçenekler arasından öğrencilerin alternatif seçimler yapmasına rehberlik etti.	✓			
	Öğrencinin, yaptığı seçimin nedenlerini açıklamasını istedi.	✓			
	Öğrencinin yaptığı seçimin başkaları tarafından onaylanıp onaylanmamasının önemini sordu.				Hen de GOK
	Öğrencinin seçiminin arkadaşları tarafından onaylanması için fırsatlar oluşturdu.	✓			Öğrenciler bmbir rının önerisidir değerlendirdi
	Öğrencilerini, seçilen değere uygun davranma konusunda özendirdi.	✓			
	Benzer bir durumla karşılaşmaları durumunda aynı seçeneği seçip seçmeyeceklerini sorgulattı	✓			

Görsel 4.36. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında Ö1'in ADGNÇ-2

Görsel 4.35 ve Görsel 4.36’da görüldüğü gibi gözlemci öğretmenler, Ö2’nin değer telkini ve değer açıklama yaklaşımının pek çok adımının gerçekleştirdiğine yönelik gözlemler yapmışlardır. Görsel 4.36’da Ö1’in değer açıklama yaklaşımının başka kişilerin onayını almaya dair adımında; öğrencilerin birbirlerini değerlendirdiklerine dair not aldığı, öğretmenin fırsatlar oluşturmaya dair adımında ise ADGNC’ye soru işaretleri koyarak kararsız kaldığı görülmüştür.

4.2.1.2.3. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi

4/A sınıfında değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin gerçekleşen ikinci araştırma dersine dönük yansıtma ve geliştirme aşamasından elde edilen bulgular, betimsel çerçevede Şekil 4.6’da sunulmuştur:

Sınıf içi uygulamalar	Yaşanılan sorunlar	İhtiyaç ve öneriler	DAM sürecinin katkıları
• Tartışma • Örnek olay • Neden- sonuç • Çeşitli araç gereçler (akıllı tahta, çalışma yaprağı)	• Sorunla karşılaşmama	• Adalet değerinin de ortaya çıkmasıyla plana eklenmesi • Planın akışında herhangi bir değişiklik yapılmaması	• Dersin amacına ulaşması • İş doyumu hissetme • Öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılımlarını arttırma • Oluşan aksaklıkları görme ve iyileştirme • Eleştirel bakış ve farkındalık kazanma • Dönüt verme konusundaki kararsızlığın ortadan kalkması • Değer açıklama yaklaşımına ilişkin öz yeterlik

Şekil 4.6. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımı ikinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular

Şekil 4.6’da görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin; dersin uygulama sürecine ilişkin herhangi bir sorun gözlemlemedikleri, bir önceki uygulamadan farklı olarak

yansıtma aşamasında DAM sürecinin katkısına daha fazla vurgu yaptıkları, uygulama sürecinden çok araştırma dersi planına yönelik öneriler geliştirdikleri ve bilgilendirmeye dönük herhangi bir ihtiyaçlarının olmadığı görülmüştür.

İkinci araştırma dersinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin Ö2, revize araştırma dersi planında belirtilmiş olan yöntem teknik ve araç gereçleri Sosyal Bilgiler dersinde kullandığını, GUÖYYG’de şu sözlerle belirtmiştir:

I1 sorumluluk değerini verdik, çalıştık. Dikkat çekme, güdüleme, ı1 daha sonra örnek olay, neden-sonuç, ı1 evet tartışma. Evet bu yöntemleri uyguladım. I1 akıllı tahta kullandık. Sonra etkinlik kâğıdı. Tartışmada mesela çocuklar kendi aralarında tartıştılar. Örnek olay sunduk. I1 bunu işte dikkat çekme ya da programın gelişme bölümünde örnek olay üzerinde çalıştık.

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımının ikinci uygulama dersinde katılımcı öğretmenlerin, süreçte herhangi bir sorun gözlemlemedikleri anlaşılmıştır. Yansıtma ve geliştirme yapmak için bir araya gelen toplantıda, öncelikle gönüllü uygulayıcı öğretmene söz hakkı verilmiştir. Toplantıda Ö2, sürecin sorunsuz geçtiğini ve dersin amacına ulaştığını düşündüğünü şu sözlerle dile getirmiştir:

Dikkat çekme, güdüleme, gelişme bölümü, sonuç bölümü derste gayet güzel geçti. Etkinlikler çocukları sıkmadı. Çocuklar derse gayet hani katılımı sağladık. I1 bi sorun olduğunu düşünmüyorum. Gayet güzel geçti. Ben mutluydum. Öğrencilerimin de mutlu olduğunu düşünüyorum. Amacımıza ulaştığımızı düşünüyorum ben.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında araştırmacı, Ö2’nin görüşlerini belirtmesinin ardından gözlemci öğretmenlere de düşüncelerini sormuştur. Gözlemci öğretmenlerin de Ö2’ye benzer şekilde dersin sorunsuz geçtiğini ve amacına ulaştığını düşündüğü ifadeler, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Araştırmacı: Sizler ne düşünüyorsunuz Ö1, Ö3 hocam?

Ö1: Burda deneyim işin içine giriyö. O nedenle dediğin gibi plan tıkr tıkr işledi. Benim çok hoşuma gitti.

Araştırmacı: Ö3 hocam senin düşüncen nedir?

Ö3: Ben de katılıyorum Ö1’in söylediklerine. Gayet güzel gitti. Yönergeler felan anlaşıldı çocuklar tarafından. I1 çok böyle soru sormadılar etkinlik yaparken anlaşılmayan bi yer olmadı.

Sürece ilişkin önerilerini sunan katılımcı öğretmenlerin; araştırma dersinin uygulama sürecine değinmekten çok, araştırma dersi planına yönelik öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, araştırma dersi planında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olmadığını; ancak adalet değerinin de çıktığını gözlemlediklerini için araştırma dersi planına eklenebileceğini belirtmişlerdir. Ö2, ilişkili değer olarak adalet

değerinin de gelişimini gözlemlediğini, uygulama sürecinin ardından yapılan GUÖYYG’de şu sözlerle dile getirmiştir:

Etkinlikleri felan yaparken ıı şey görmedim, zorluk görmedim. Zorlanmadılar. ıı bir de şey oldu sorumluluk verirken ıı daha değişik kavramlarda ortaya çıktı. Mesela sorumluluk evet yardımlaşmaya bağladık örnek olayımız öyleydi. Ama burda adalet de çıktı mesela. Hani çocuk bunun farkına varabildi. “İneğin hani yavrusunu ıı kendim alırım, anasını vatana askerlere veririm. İkimizde adaletli bir paylaşım olmuş olabilir” ıı denildi.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında da bu görüşe katıldığı anlaşılan katılımcı öğretmenlerle araştırmacı arasında geçen diyalog, YGTGV dökümüne şu şekilde aktarılmıştır:

Ö2: Diğer değerler de ortaya çıktı. Yani sorumluluk ve yardımlaşmanın yanında, adalet değeri de ortaya çıktı mesela orda çocuklarım onu hemen kavradı. Sezdi diyim kavradı değil de sezdi.

Araştırmacı: Yani orda plana koyduğumuz yardımcı değerler vardı ya. Ana değerimiz sorumluluk değeri idi. Ö2 hocam bana görüşmemizde de iletmişti. Yardımcı değer olarak adalet de çıktı diye.

Ö2: Evet çıktı.

Araştırmacı: O zaman planımızın son şekline bu değeri ekleyebiliriz. Çünkü çıktığı için böyle bir şey söyleyebiliriz yani.

Ö1: Evet.

Ö3: Hı hı.

Araştırma dersi uygulamasından sonra da GUÖYYG’de Ö2, “Şimdi biz geçen hafta değiştirdik. Yani eksik yanlarını bulduk. Bu planda hiç yani eksiklik yok” diyerek, araştırma dersi planında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını düşündüğünü belirtmiş, katılımcı öğretmenlerce de bu düşünceye katılım gösterilmiştir.

İkinci araştırma dersi uygulaması sonrasında katılımcı öğretmenlerin, DAM sürecinin katkılarına ilişkin farklı görüşler sıraladıkları da görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin tümünün, öncelikle dersin amacına ulaştığı ve öğrencilerin dikkatinin büyük ölçüde çekilerek büyük bir katılım sağlandığını düşündükleri anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin bu konuya ait düşüncelerini, yansıtma ve geliştirme toplantısında şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö2: Dikkat çekme, güdüleme, gelişme bölümü, sonuç bölümü derste gayet güzel geçti. Etkinlikler çocukları sıkmadı. Çocuklar derse gayet hani katılımı sağladık.

Ö1: Sıkılan çocuk, kopan çocuklar olmadı. Ben kendimce hiç sıkılmadım. Dikkat dağılmadı.

Ö3: Yönergeler felan anlaşıldı çocuklar tarafından. ıı çok böyle soru sormadılar etkinlik yaparken anlaşılmayan bi yer olmadı.

Yansıtma ve geliştirme toplantısı boyunca Ö2'nin; her şeyin yolunda gittiğini, kendi sınıfında milli mücadele konusunun hem kendi hem de öğrencileri tarafından normalde de sevildiğini, bu nedenle etkinliklerin akıp gittiğini vurguladığı görülmüştür. Yansıtma ve geliştirme toplantısında hem kendi, hem de öğrencilerince milli değerler konusunun ilgilerini çekerek dersin amacına ulaştığını belirten Ö2'nin ifadeleri, şu şekildedir:

Hı, şimdi milli mücadele dönemi zaten hani sevdiğim benim bi de yani dersle de sürekli ilişkilendiriyoruz çocuklar bunlara hâkim. Akıp gitti yani. İı konu da güzeldi neydi o Fatma Hanımın hikâyesi. Yani milli mücadele dönemi yani çocukların ilgisini çeken şey zaten benim sınıfımda. Akıp gitti, güzeldi. Sorun yoktu yani.

İkinci araştırma dersinin planlanarak uygulandığı DAM süreciyle, uygulayıcı öğretmenin iş doyumunu hissettiği de anlaşılmıştır. Ö2'nin GUÖYYG'de “Gayet ben mutluydum bu planı uygulamaktan. Öğrencilerim de bence mutluydu ve inanıyorum ki bu şey oldu amacına ulaştı bence” diyerek, hem kendisinin hem de öğrencilerinin süreci yaşamaktan mutluluk duyduklarını ifade etmiştir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında da Ö2'nin, “Gayet güzel geçti. Ben mutluydum. Öğrencilerimin de mutlu olduğunu düşünüyorum. Amacımıza ulaştığımızı düşünüyorum” sözleriyle, kendisinin ve öğrencilerinin süreçteki mutluluk duygusunu yenilemiş ve amaca ulaşarak iş doyumunu hissettiği anlaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin DAM süreciyle; uygulayıcı öğretmeni gözlemleyerek uygulamadaki aksaklıkları daha net görebildikleri, bu doğrultuda yapılan planı iyileştirme çalışmalarının dersin amacına ulaşmasında katkısı olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Araştırmacının, ders planında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olup olmadığına yönelik sorusunun ardından; katılımcı öğretmenlerin, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme çabalarının işe yaradığını vurguladıkları diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö2: Hayır, ben gayet iyi olduğunu düşünüyorum. Yani değişikliklerle beraber aksaklıkların giderildiğini düşünüyorum.

Ö1: Hayır bence gerekli değil. Ö2'nin de söylediği gibi öncekinde konuştuğumuz her şeyi düzeltince çok güzel işledi. Biz bi de Ö3'ün uygulamasından sonra farkındalığımız arttığı için, Ö2 tabi aksayan bir iki yanı fark etti. Hemen çözüm üretti orda.

Ö2: Tabii, tabii. Ö3 bana yol gösterici oldu. Lafını böldüm. Bi önceki plan, yol gösterici oldu.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin eleştirel bakış açısı ve farkındalıklarının da arttığı, YGTGV dökümüne aktarılan araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogla anlaşılmıştır:

Ö1: ... Burda deneyim işin içine giriyor. O yüzden diyorum ya Ö3'ün dersinde yaşadığımız her bir aksilik bize inanılmaaz yol gösterici oldu. Ben mesela Ö2'yi izlerken, sırada sonuçta ben varım diye hani ben burayı nasıl yapardım, Ö2 nasıl toplardı. Hep onlara orda mesela ben dikkat ettim.

Araştırmacı: Ö1 hocam sıra diye bir şey yok aslında burda

Ö2: Gönüllü olan.

Araştırmacı: Evet burda sıra olmadığını belirtmek isterim. Kim gönüllü olursa pazartesi günü belirterek o uygulayabilir. Yani bunu bilmenizi isterim hani böyle bir sıra şeyi yok.

Ö1: Tamam ama tabi ben şimdi şey hissettim tabi arkadaşlarım uyguladı ben de uygulamak istiyorum ve orda görmek istiyorum. Çünkü izleyici olmak zaten çok büyük bir avantajdı. Bi de şimdi uygulayıcı olarak otururken düşündüm düşündüm şöyle mi olması lazım bi de bunu uygularken nasıl olduğunu görmek istiyorum. Bu benim içinde önemli yani.

Birinci araştırma dersinin yansıtıldığı toplantı sonunda, değer açıklama yaklaşımında dönüt verme konusunda kararsız yaşadıkları anlaşılan ve araştırmacı tarafından bu doğrultuda kendilerine eylemler gerçekleştirilen katılımcı öğretmenlerin; değer açıklama yaklaşımında dönüt verme konusundaki kararsızlıklarının ortadan kalktığı görülmüştür. Bu sorunun çözümünde gözlemci olarak Ö2'yi izlemesinin kendisine çok katkı yaptığını vurgulayan Ö1'in düşüncesi, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Benim bi tek kendimce zorlandığım kısım, çocuklar fikrini söylediğinde o dönüt verme kısmında çok takılıyordum. Bugün Ö2 orda ayna gibi olup, yargının dışına çıkmadan vurguladı ya ben diliyle. Yani ama “doğru söylüyor muyum?” diye. Onunla o kısmı çok iyi yapıcı “Aa dedim tamam. Dönütü farklı bir yolla, hiç ekleme çıkarma yapmadan da yapabiliyormuşuz”, onu gördüm.

İkinci araştırma dersinin DAM süreci sonunda, katılımcı öğretmenlerin değer açıklama yaklaşımına ilişkin öz yeterlik hissettikleri de anlaşılmıştır. Yansıtma ve geliştirme toplantısında değer açıklama yaklaşımı uygulamalarına ilişkin kafalarında herhangi bir soru kalıp kalmadığını soran araştırmacı ve katılımcı öğretmenler arasında geçen diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Araştırmacı: Son bir sorum olacak. Bu değer açıklama yaklaşımına ilişkin kafanızda oturmayan, ben uygulamasını anlamadım bu yaklaşımın hani nasıl işlediğini, plana nasıl yerleştirmem gerektiğini anlamadım dediğiniz bir yer var mı? Eğer kendinizi yeterli gördüğünüzü düşünüyorsanız başka bir yaklaşıma geçicem.

Ö3: Bence iki kere uygulanınca gayet anlaşılır oldu. Hani aynı şeyi iki kez üst üste yaptık ya. Bence anlaşıldı gibi.

Ö2: Ben de yeterli görüyorum.

Ö1: Ben de aynısını düşünüyorum.

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi, öğretmenlerin; planladıkları şekilde sınıf içi uygulamalarını şekilde işe koştukları, süreçte herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları, eğitici sunumla bilgilendirmeye dönük herhangi bir ihtiyaçlarının kalmadığı ve süreçte çeşitli nitelikler kazandıkları anlaşılabilir. Bu doğrultuda, değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin araştırmacının eğitici sunumunun ardından geliştirilen revize planla, öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorunların üstesinden gelebildikleri, ihtiyaçlarının büyük ölçüde karşılanarak çeşitli nitelikler edindikleri ve DAM sürecinin katkılarının ön plana çıktığı söylenebilir. Araştırma dersi planının son şekli, EK-10'da yer almaktadır.

4.2.2. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarına ilişkin DAM döngüleri

Bu bölümde, değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarına ilişkin gerçekleştirilen iki döngüden elde edilen betimsel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü haftasında DAM temel aşamalarında elde edilen bulgular, ayrı başlıklar altında numaralandırılarak aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.1. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarına ilişkin birinci DAM döngüsü

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin birinci DAM döngüsü, araştırma sürecinin üçüncü haftasında gerçekleşen; araştırma dersinin “planlanması, uygulanması ve yansıtılarak geliştirilmesi” sürecinde elde edilen bulguları kapsamaktadır. DAM'ın temel aşamaları çerçevesinde alt başlıklar halinde sunulan bulgular, aşağıda açıklanmıştır.

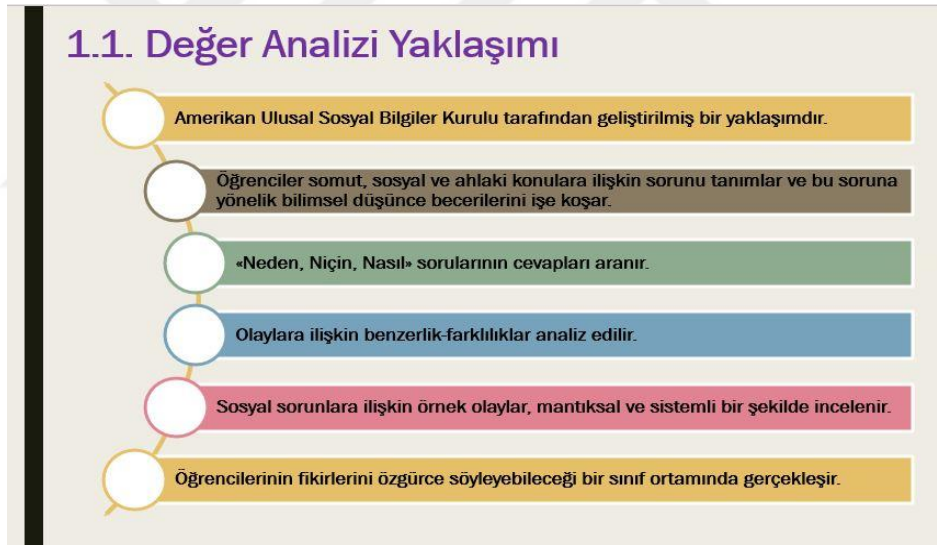
4.2.2.1.1. Planlama

Değer telkini ile birlikte değer analizi yaklaşımına dönük gerçekleştirilen ilk planlama toplantısında araştırmacı, öncelikle eğitici sunumunu katılımcı öğretmenlere sunmuştur. Sunumu dinledikten sonra katılımcı öğretmenler; öğrencilerine kazandırmak

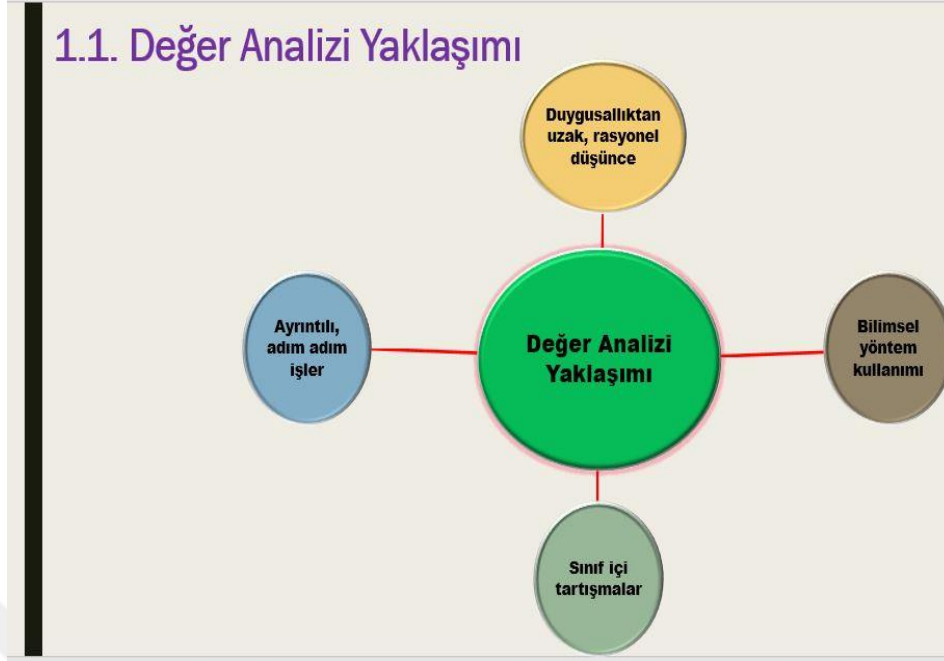
için bir değer belirlemiş, belirlenen değer ile haftanın Sosyal Bilgiler dersi kazanımını ilişkilendirerek iş birlikli bir araştırma dersi planı oluşturmuşlardır.

Planlama toplantısının başında araştırmacı; her bir yaklaşımın iki haftada bir verileceği gibi bir sınırın olmadığını, kendilerinin ikinci uygulama sonrasındaki yansıtma toplantısında kafalarında herhangi soru işareti olmadığını belirttikleri için yeni bir yaklaşımın kendilerine şu an sunulacağını vurgulamıştır. Katılımcıların bu duruma onay vermesiyle, araştırmacı eğitici sunumunu sunmaya başlamıştır.

Araştırmacı, her planlama toplantısında verilmesi planlanan Görsel 4.6 ve Görsel 4.7’deki slayları sunduktan sonra; değer analizi yaklaşımının amaçları ve kapsamına ilişkin katılımcılara bilgi vermiştir. Değer analizi yaklaşımına yönelik katılımcı öğretmenlere bilgilerin sunulduğu, eğitici sunum slaytlarından örnekler aşağıdaki görsellerde verilmektedir:



Görsel 4.37. Eğitici sunum sayfası örneği-24



Görsel 4.38. Eğitici sunum sayfası örneği-25



Görsel 4.39. Eğitici sunum sayfası örneği-26

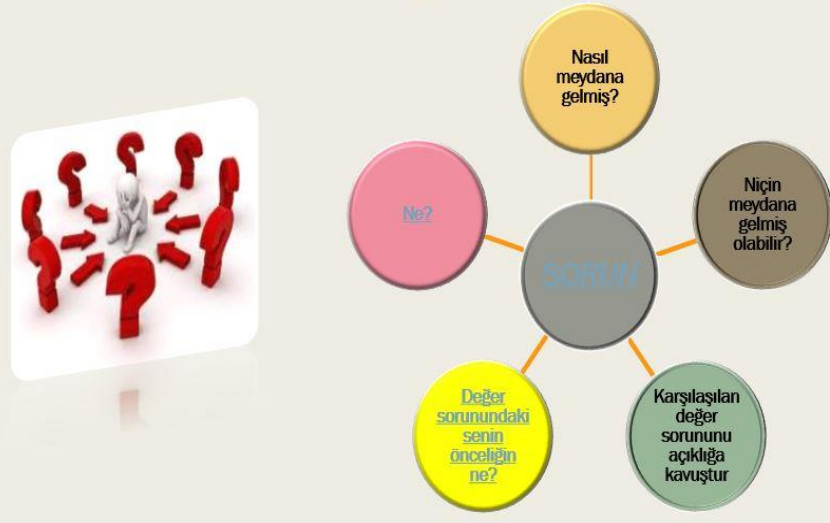
Değer analizi yaklaşımına yönelik temel bilgileri verdikten sonra araştırmacı, yaklaşımın aşamalarına ilişkin katılımcı öğretmenleri eğitici sunum üzerinde bilgilendirmeye devam etmiştir. Değer analizi yaklaşımının aşamalarına ilişkin bilgilerin yer aldığı eğitici sunumdaki slayt örnekleri, aşağıdaki görsellerde gösterilmektedir:

1.1.2. Değer analizi yaklaşımı basamakları



Görsel 4.40. Eğitici sunum sayfası örneği-27

1.1.2.1. Sorunu tanımlama (belirleme)



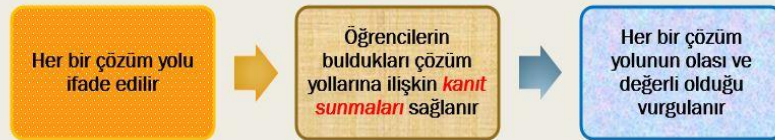
Görsel 4.41. Eğitici sunum sayfası örneği-28

1.1.2.2. Bilgi toplama



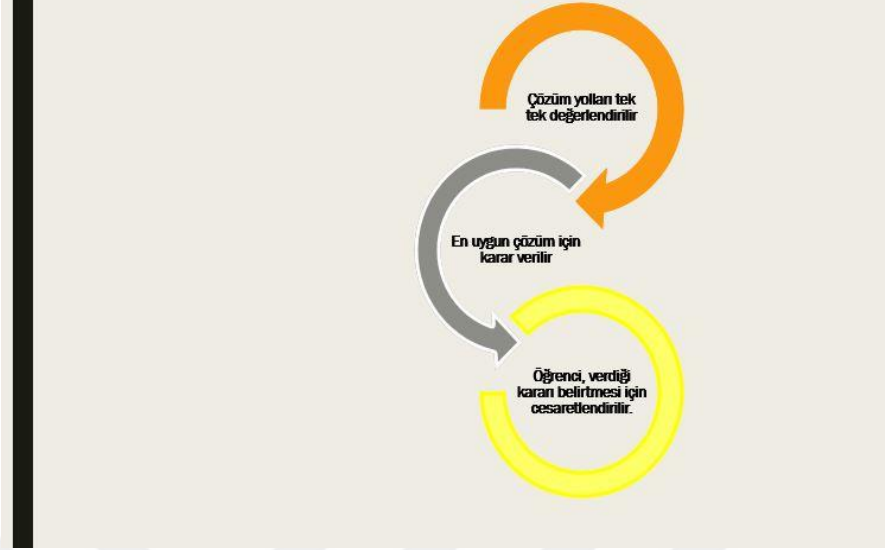
Görsel 4.42. Eğitici sunum sayfası örneği-29

1.1.2.3. Olası çözüm yolları belirleme



Görsel 4.43. Eğitici sunum sayfası örneği-30

1.1.2.4. Karar verme



Görsel 4.44. Eğitici sunum sayfası örneği-31

Eğitici sunumunda araştırmacı, değer analizi yaklaşımının her bir basamağına ilişkin katılımcı öğretmenlere örnek bir hikâye de sunmuştur. Bu örnek hikâye ile araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin değer analizi yaklaşımının her bir basamağına ilişkin uygulama sürecindeki farkındalıklarının artmasına katkı sunmayı amaçlamıştır. Değer analizi yaklaşımının basamaklarının örnek soru ve hikâyelerle katılımcı öğretmenlere sunulmaya çalışıldığı slaytlardan çeşitli örneklerle, aşağıdaki görsellerde yer verilmiştir:

1.1.2.1. Sorunu tanımlama (belirleme)



Görsel 4.45. Eğitici sunum sayfası örneği-32

1.1.2.2. Bilgi toplama

TÜKETİM ÇILGINLIĞI

Mehmet Bey, eşi ve üç çocuğuyla birlikte geçim sıkıntısı içinde olmasına rağmen mutlu bir aile hayatı sürdürmektedir. Çocuklarından Elif 20, Ali 13, Şenay ise 4 yaşındadır. Birgün Mehmet Bey'in eşi Güler Hanım rahatsızlanır ve hastanede bir ameliyat geçirir. Mehmet Bey ve çocukları, yaklaşık 2 ay süreyle anneleri olmadan birlikte yaşamak durumunda kalırlar. Bu durum karşısında Elif ve Ali, annelerinin özlemiyle kendilerini gereksiz alışverişe vermeye başlar. Kıyafet ya da çanta eksikleri olmadan, sırf farklı renk ve tarzda diye sürekli bir şeyler almak isterler. Mehmet Bey başlarda bu durumu anlayışla karşılarsa da, artık ekonomik gücü bu istekleri karşılayamayacak şekilde zorlanmaya başlamıştır.



Alışveriş isteklerinin karşılanması için nedenler

Alışveriş isteklerinin karşılanmaması için nedenler

Görsel 4.46. Eğitici sunum sayfası örneği-33

1.1.2.2. Bilgi toplama

TÜKETİM ÇILGINLIĞI

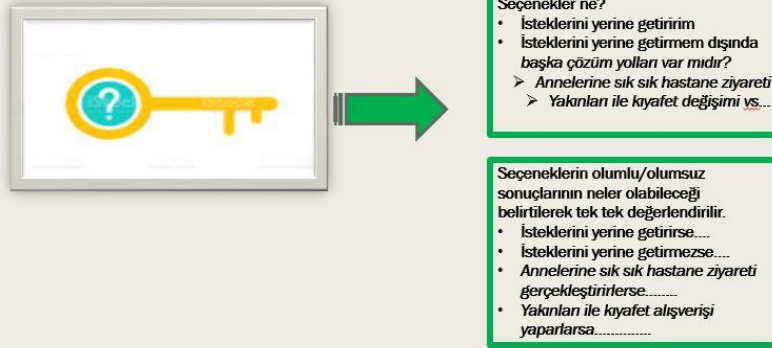
Mehmet Bey, eşi ve üç çocuğuyla birlikte geçim sıkıntısı içinde olmasına rağmen mutlu bir aile hayatı sürdürmektedir. Çocuklarından Elif 20, Ali 13, Şenay ise 4 yaşındadır. Birgün Mehmet Bey'in eşi Güler Hanım rahatsızlanır ve hastanede bir ameliyat geçirir. Mehmet Bey ve çocukları, yaklaşık 2 ay süreyle anneleri olmadan birlikte yaşamak durumunda kalırlar. Bu durum karşısında Elif ve Ali, annelerinin özlemiyle kendilerini gereksiz alışverişe vermeye başlar. Kıyafet ya da çanta eksikleri olmadan, sırf farklı renk ve tarzda diye sürekli bir şeyler almak isterler. Mehmet Bey başlarda bu durumu anlayışla karşılarsa da, artık ekonomik gücü bu istekleri karşılayamayacak şekilde zorlanmaya başlamıştır.

Baba, çocuklarının isteklerini yerine getirmeli. Nedenleri sırala:

Baba, çocuklarının isteklerini yerine getirmemeli. Nedenleri sırala:

Görsel 4.47. Eğitici sunum sayfası örneği-34

1.1.2.3. Olası çözüm yolları belirleme



Görsel 4.48. Eğitici sunum sayfası örneği-35

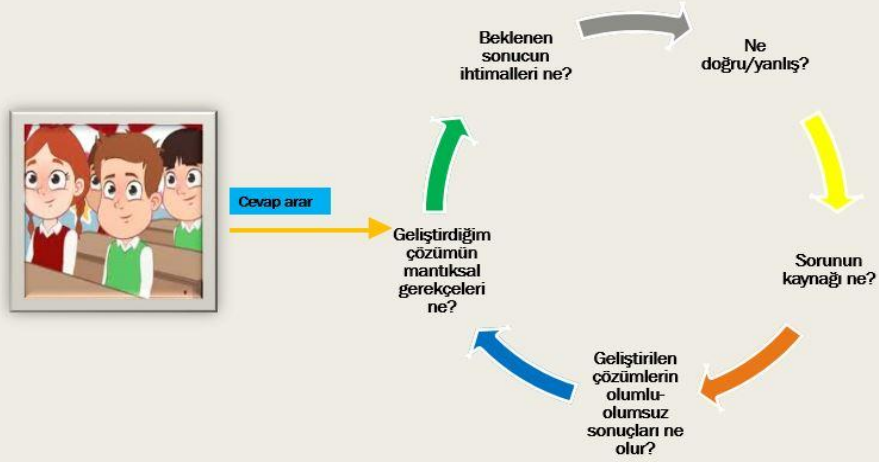
Eğitici sunumda araştırmacı, değer analizi yaklaşımındaki öğretmen ve öğrenci rollerine de değinmiştir. Bu doğrultuda bilgilerin yer aldığı eğitici sunumdaki slayt örnekleri, aşağıdaki görsellerde sunulmaktadır:

1.1.3. Değer analizi yaklaşımında öğrenciler



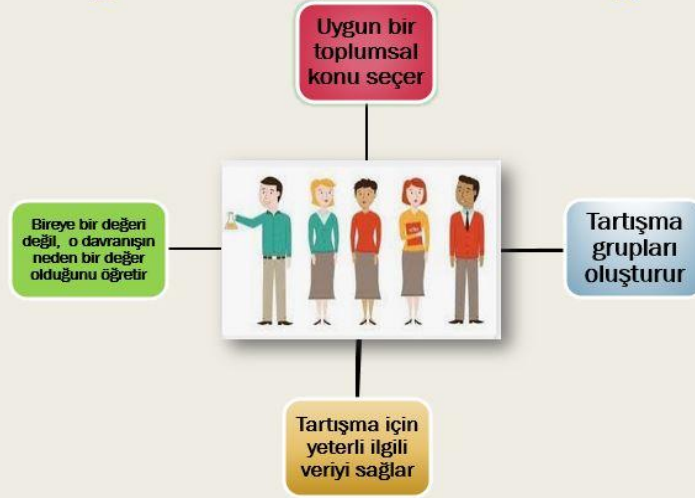
Görsel 4.49. Eğitici sunum sayfası örneği-36

1.1.3. Değer analizi yaklaşımında öğrenciler



Görsel 4.50. Eğitici sunum sayfası örneği-37

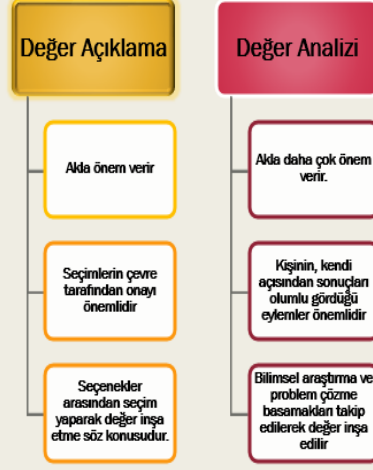
1.1.4. Değer analizi yaklaşımında öğretmenler



Görsel 4.51. Eğitici sunum sayfası örneği-38

Araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin değer açıklama ve değer analizi yaklaşımlarını ayırt edebilmeleri amacıyla; eğitici sunumda yaklaşımlar arasındaki farklılıklara da değinmiştir. Değer analizi ve değer açıklama yaklaşımının farklılıklarına ilişkin katılımcı öğretmenlere sunulan örnek slayt, aşağıdaki Görsel 4.52’de sunulmaktadır.

1.2. Değer Analizi ve Değer Açıklama Yaklaşımı Benzerlik ve Farklılıkları



Görsel 4.52. Eğitici sunum sayfası örneği-39

5/12/2022 tarihinde, okulun destek eğitim odasında gerçekleştirilen planlama toplantısında katılımcı öğretmenlerin; çok fazla soru sormadıkları, sunumu dikkatle dinleyerek çeşitli notlar aldıkları görülmüştür. Toplantı anına ilişkin çekilmiş fotoğraf örneği, Görsel 4.53'te sunulmaktadır.



Görsel 4.53. 5/12/2022 tarihli planlama toplantısından bir fotoğraf

Eğitici sunumun sonlarına gelindiğinde araştırmacı, kazandırması amaçlanan değere ilişkin katılımcı öğretmenlerin telkin yaklaşımını da kullanarak, o değeri pekiştirebileceklerini belirtmiştir. Ö1'in telkin yaklaşımını kullanırken öğrencilerine dönüt verme konusunda hala kararsızlık yaşadığı ve planlama toplantısında bu sorunun

araştırmacının eğitici uzman rolüyle giderildiği görülmüştür. Bu doğrultuda Ö2'nin bir önceki araştırma dersi uygulaması sırasında; sorumluluk değerine ilişkin örnek vermesi, telkin yaklaşımı ile bu değeri ilişkilendirmesi, öğrencinin elde edeceği yararı da vurgulaması, planlama toplantısında telkin yaklaşımının kullanımına örnek olarak gösterilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı öğretmenler arasında bu doğrultuda geçen diyalog, PTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Araştırmacı: Ben değer telkini ile ilgili birkaç şey söyleme gereği hissettim bu slaytta. İı biz hangi değeri geliştirmek istiyorsak biraz da o değeri gördüğümüzde ona yönelik vurgu yapsak iyi olur. Şimdi araştırma dersi planında sonuçta geliştirilmesi gereken istediğimiz amaçladığımız bir değer var demi? Şimdi onunla ilgili herhangi bir şey gördüğümüzde de ıı biraz daha hani böyle olumlu dönüt. Mesela o zaman neydi sorumluluktan değil mi geçen haftaki değerimiz? Öğrencilerinizden birinin mesela sorumluluğa dair ödevini yapmış olması. Planda sonuçta biz belirtmiştik bizim değerimiz sorumluluktan onu geliştirmek istiyorduk. E sonuçta orda bir şey gördüğün zaman da... Çocuk mesela size bir sözü vardır, öğretmenim ben bunu getiricem demiştir ve getirmiştir mesela.

Ö2: Sonradan da söyleniyö.

Ö1: Ama ben orda kaygı duyuyorum.

Ö2: Neyde?

Ö1: Yönlendirmiycez demiştik ya.

Araştırmacı: Sizin dediğiniz örnek olayda o. Ben örnek olay dışında diyorum.

Ö1: Ama şimdi bak şöyle bir şey var: sen şimdi bildiğin için. Ben mesela öyle bi durumda, şimdi bunu söylemek lazım mı, söylememek lazım mı kalıyorum böyle orda?

Ö2: Şeyde mesela derste hani ben öğrencimin saçını, hani dedim bak bu topluma karşı bi sorumluluğudur

Araştırmacı: Evet orda yapılmıştı mesela.

Ö2: Dedim bilmiyorum düşünmeden yaptım ama.

Ö3: Biz orda düşünmüyoruz ki zaten dönüt versek mi? Direkt yani şey pekiştiriyoruz yani?

Araştırmacı: Anladım. Diyorsunuz ki değer açıklamada dönüt verme yoktu, telkinle dönüt verirsem ne olur diye karıştırdım, diyorsunuz.

Ö1: Tabii

Araştırmacı: Ama telkin örnek olay sürecinden bağımsız gelişerek verilebilir.

Ö1: Ben bunu yeni şimdi öğrendim mesela. Benim gibi bi karakter şey yapıyo yani orda bilemiyo.

Araştırmacı: Dediği gibi mesela Ö2 orda sorumluluk değerini yapmıştı. “Topluma karşı bizim etrafa karşı düzgün görünme sorumluluğumuz vardır” biçiminde bir şey demişti.

Ö1: Aynen öyle.

Araştırmacı: Elde edeceği yararı da vurgulamış oldu burda.

Ö2: Zaten ben mimiklerimle felan da yapıyorum.

Araştırmacı: Hani siz demiştiniz ya farklı bir sorun çıktığında ne yapıcaz? Dersi aksatır mıyız, aksatmaz mıyız? Hayır aksatmadan da yine değerle bağlanabilir yani.

Araştırmacının, değer telkini yaklaşımına ilişkin katılımcı öğretmenlere sunduğu eğitici sunudaki slayt örneklerine, aşağıdaki Görsel 4.54’te yer verilmektedir:



Görsel 4.54. Eğitici sunum sayfası örneği-40

Planlama toplantısında katılımcı öğretmenlerin; öz değerlendirme yaparak farkındalıklarının arttığı, uygulama tedirginliklerin azalmaya başladığı ve uygulama süreci için birbirlerini cesaretlendirmeye başladıkları görülmüştür. Ö1 ve Ö2’nin, farkındalıklarının artmasının çok güzel bir şey olduğunu dile getirdiği, Ö1’in; Ö3’e kendisini izlediğinde kafasının daha netleşeceği konusunda arkadaşını cesaretlendirdiği, oluşan aksaklıkları görerek düzeltbilmenin önemini vurguladığı ifadeler, PTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö2: Ama o bana şey oldu. Güzel bir örnek oldu hani biz şey yapıyoruz tamam sorunu konuşuyoruz ama onu bir yere bağlamak benim hoşuma gitti. Yapıyor muyduk bilmiyorum. Ama farkına vardım. Farkındalık yarattı.

Ö1: Tabi kiii.

Ö2: Burda gördüm ben yani evet. Bağlıyor muydum bilmiyorum. Tamam sorunu konuşuyoruz ama.

Ö1: Ama daha dikkat ediyoruz yani daha böyle nokta atışı yapmaya başlıyorsun. Bence bu tip şeylerin ister A’dan Z’ye uygulayalım ister uygulamayalım farkındalık yaratması benim çok hoşuma gidiyor.

Ö2: Tabi belki yapıyoruz ama farkında değiliz işte.

Ö1: Bak Ö3 sen şimdi Ö2'yi izledin. Şimdi beni izledikten sonra kafan daha bi netleşecek.

Ö2: Tabi canım ben Ö3'ten yola çıkarak şey yaptım.

Ö1: Ben o açıdan bak mesela gergin değilim. Baştan insan daha bi gergin hissediyor ya. Şu an diyorum ki bunlar olacak ki düzeltelim.

Planlama toplantısında eğitici sunumun bitmesi ve katılımcı öğretmenlerin araştırmacı tarafından ihtiyaçlarının giderildiğinin düşünülmesinin ardından, araştırma dersi planı iş birlikli olarak hazırlanmaya başlamıştır. Araştırmacı, eğitici sunuya o haftanın Sosyal Bilgiler dersi kazanımını ve SBDÖP'deki değerleri yansıtmış; katılımcı öğretmenlerden, öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları değer ve ilişkili değerleri belirlemelerini istemiştir. Araştırmacının eğitici sunuda verdiği ilgili slayt örneği, aşağıdaki Görsel 4.55'te yer almaktadır:



Görsel 4.55. Eğitici sunum sayfası örneği-41

Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla ilişkili olarak “duyarlılık” değerini öğrencilerine kazandırmayı amaçlayan katılımcı öğretmenler, araştırma dersi planını daha önce belirledikleri “giriş, gelişme, değerlendirme” aşamaları çerçevesinde iş birlikli oluşturmuşlardır. Bu süreçte, uzman rolündeki araştırmacı tarafından; “giriş” bölümüne “derse geçiş” için alt bir başlık açılması gerektiği önerilmiş, katılımcı öğretmenlerce bu fikre onay verilmiştir.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına dönük, araştırmacı rehberliğinde katılımcı öğretmenlerce geliştirilen araştırma dersi planı Tablo 4.3'te gösterilmektedir:

Tablo 4.3. Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı

Tarih:	08/12/2022
Sınıf:	4/G
Geliştirilmek İstenen Değer:	Duyarlılık
İlişkili değerler	Estetik, Dürüstlük, Adalet, Aile birliğine önem verme
Değer öğretimi yaklaşımı:	Değer telkini/ Değer analizi yaklaşımı
Yöntem-Teknik:	Beyin fırtınası, grup tartışması, örnek olay, balık kılçığı.
Araç gereçler	Akıllı tahta, çalışma yaprağı, gazete haberi, fotoğraflar
Kazanım:	Günlük yaşamında kullandığı mekanların krokisini çizer.
GİRİŞ:	
Dikkat Çekme:	Öğretmen öğrencilerini selamlayarak derse girer ve akıllı tahtayı açar. Öğrencilerine çarpık ve düzenli yerleşime dönük iki fotoğraf gösterir. Öğretmen, öğrencilerine “Çocuklar, bu yerlerden birine gezi düzenlenmek istense, siz nereye gitmek isterdiniz? Neden?” sorusunu sorarak fotoğraflara dikkatlerini çeker.
Güdüleme:	Öğretmen, akıllı tahtadan düzenli yerleşime dönük örnek yeni bir fotoğraf açar. Bu fotoğraf Eskişehir’in Kentpark’ıdır. Öğretmen, burayı tanıyıp tanımadıklarını sorarak, “Birlikte önceki halini görmeye ne dersiniz?” der. Daha sonra Kentpark’ın eski fotoğraflarını tahtaya yansıtmaya başlar. “Bu duruma gelmesine kadar geçen sürede neler yapılmış fotoğraflarla görelim mi?” diyerek aşama aşama eskiden yeniye Kentpark çalışmalarının fotoğraflarını öğrencilerine gösterir.
Gözden Geçirme:	Öğretmen “Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde krokinin, bir yerin kuş bakışı görüntüsünün kabataslak bir çizimi olduğunu öğrenmiştik. Hatta bununla ilgili çizimler görmüştük ve kendimiz de denemiştik. Akıllı tahtadaki bu görüntünün sizden krokisini çizmenizi istesem, göz zevkinizi bozan bu durumu krokide de görebilir miydik?” sorusunu sorar. Krokide bu görüntünün ortaya çıkmamasının sebeplerine ait cevapları öğrencilerinden alır.
Derse Geçiş:	Öğretmen “Çocuklar resimde bu gördükleriniz çarpık kentleşmeye örnek fotoğraflardır” diyerek “Çarpık kentleşme, şehirlerin bir denetim gücü olmadan, plansız ve rastgele büyümesidir. Estetik kaygı gözetilmez ve tarihi yapılara dikkat edilmez” cümlesini tahtaya yazar.
GELİŞME:	<i>Sorunu tanımlama aşaması:</i> Öğrencilerin soruna ilişkin farkındalık sağlayabilmeleri için https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/galeri-tarihi-surlarin-uzerine-ev-yapmislar-41454217/2 adresinden “Tarihi Surların Üzerine Ev Yapmışlar” adlı gazete haberinin en sonunda yer alan şehrin kuşbakışı görünüşüne ait bir resim öğrencilere gösterilir. Bir öğrencinin tahtaya diğer öğrencilerin ise çalışma yapraklarına bu resmin krokisini çizmeleri istenir. Öğrencilerin kroki çiziminde en çok nelerde zorlandıkları sorulur. Öğrencilerin resimdeki dağınık yerleşimden kaynaklı çizim zorlukları yaşadıkları cevabını söylemelerini bekleyerek bu cevabı vurgular. Öğretmen bu gazete haberini öğrencilerine inceletir. Öğrencilerine, • Buradaki sorun ne? (ana başlık) • Bu sorun nasıl ve neden ortaya çıkmış olabilir? (alt başlıklar) sorularını sorarak beyin fırtınası yaptırır. Öğretmen her bir cevabı tahtaya yazar.

Tablo 4.3. (Devam) *Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı*

GELİŞME:	Öğretmen öğrencilerinin çalışma yaprağındaki örnek hikâyeyi okumalarını ister. Köyden kente çocuklarının iyi bir eğitimden yararlanması, hem de köylerinde kuraklıktan dolayı geçim sıkıntısı çekmeye başlayıp göç etmek zorunda kalan ve kirayı ödeyemeyecek durumda olduklarından tarihi surların etrafına ev kuran bir ailenin hikâyesidir bu. Sorunun ne olduğu ve neden kaynaklandığına ait sorularını tekrarlayarak, öğrencilerinden aldığı cevapları tahtaya yazarak (alt başlıklara) ekler. Öğretmen, gazete haberindeki olayla bu hikâyenin benzerlik ve farklılıklarını öğrencilerine sorguladır. Çalışma kâğıdında yer alan hikâyenin altındaki sorunun nedenleri bölümüne, sorunun nedenlerini yazarlar (süreyi etkili kullanmak adına tahtaya bakarak da yazabilirler). Öğrencilerin, çalışma kâğıdındaki “Senin için burada önemli olan şey nedir? Birkaç örnekle sıralar mısın?” bölümünü doldurmaları istenir ve öğretmen sınıfta öğrencilerini fikirlerini özgürce alır. <i>Bilgi toplama aşaması:</i> Çalışma kâğıdında yer alan karşılıklı sütunlardaki “evini tarihi surların olduğu bölgeye yapması/yapmaması için nedenler” adlı sütunu doldurmalarını ister. NOT: Hemen altında yer alan bu soruna ilişkin yasal düzenlemeler var mı araştırınız bölümünü ödev olarak verilebilir. <i>Olası çözüm yolları belirleme aşaması:</i> Tahtada yer alan ana başlıktaki soruna (çarpık kentleşme) ilişkin çözüm yolları ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrenciler gruplara ayrılır. Çalışma yaprağında yer alan “çözüm yollarını belirleyelim” başlığının altını birlikte doldurarak seçeneklerini sıralamaları istenir (-çözüm yollarım- başlığı altında olabilir). Öğretmen, öğrencilerine grupların yalnızca birlikte çözüm yolları geliştireceğini, yan sütunda yer alan olumlu ve olumsuz sonuçları tek başına düşünecekleri için oraya yazı yazmamaları gerektiğini önceden belirtir. Öğrenciler tekrar yerlerine dönerler. Yan sütunda yer alan olumlu ve olumsuz sonuçları tek başlarına doldururlar. <i>Karar verme aşaması:</i> Öğretmen, öğrencilerinden çarpık kentleşme sorununa ilişkin akıllarına en çok yatan çözümün ne olduğu ve bunu sınıfa kanıtlarla ve mantıksal gerekçelerini savunarak çalışma yaprağındaki bölüme yazmalarını ister. Öğrenciler, çözüm yollarının mantıksal gerekçelerle sunarlar.
DEĞERLENDİRME:	Öğretmen, öğrencilerinden çarpık kentleşme sorununa ilişkin bir slogan oluşturmalarını ister. NOT: Bu etkinlik, zamanın yettiği takdirde küçük gruplarla sınıf içinde, yetmediği takdirde ev ödevi olarak gerçekleştirilecektir.

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin duyarlılık değerini; Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla değer analizi yaklaşımının adımlarını takip ederek bir plan

oluşturmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Araştırmacının, katılımcı öğretmenlerin planlama sürecinde güzel örnekler verdiğini ve daha önceki planlama süreçlerinden farklı olarak bu süreci daha iyi yönettiklerini gözlemlediğini, 5/12/2022 tarihli günlüğüne şu sözlerle aktardığı görülmektedir:

Araştırma dersi planında güzel örnek ve yönlendirmeler çıktı ve ilk eylemlerime göre plan daha kolay oluşturuldu. Bu da, öğretmenlerimizin ilerleme kaydettiğini bana gösteriyor” sözleriyle ifade etmiştir. 4/A sınıfı öğretmeni Ö2, planlanan araştırma dersini uygulamak üzere gönüllü olmuştur.

Plan oluşturulduktan sonra Ö1, araştırma dersi planını uygulamak için gönüllülük göstermiştir. Ö1’in 5/12/2022 tarihli günlüğüne, “Yeni bir teknik kullanacağız. Yöntemler arasındaki hedefin değer kazandırılmasından, davranışa odaklanması akılcı incelemelerin yapılması bana çok uygun bir tarz. En büyük kaygım, konuya yönetime tam bir hakimiyet ve deneyim. Zevkli ve akıcı geçmesi için aksaklıkların yönetilmesi için akışın sınırlarını idrak etmeliyim” şeklinde Sosyal Bilgiler dersinin planlanması sürecindeki düşüncelerini aktardığı görülmüştür. Bu bağlamda gönüllü uygulayıcı öğretmen Ö1’in, ilk uygulayıcı olarak heyecan ve kaygı taşıdığı, ahlaki muhakeme yaklaşımını kendine uygun bir yöntem olarak benimsediği anlaşılmıştır.

4.2.2.1.2. Uygulama

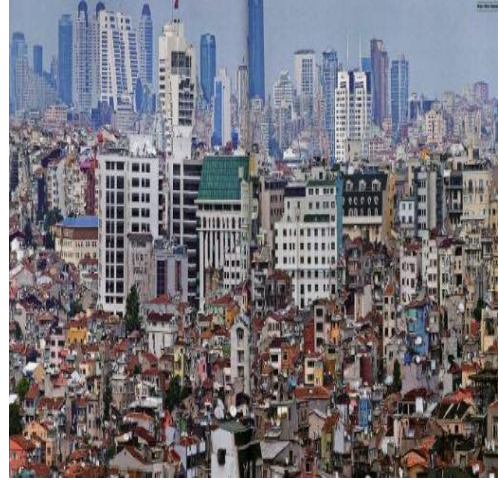
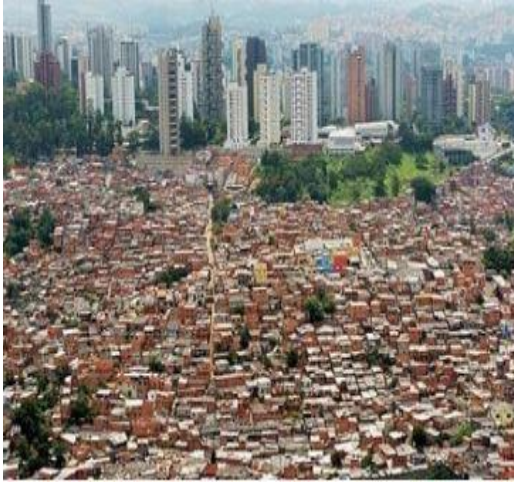
Değer telkini ve değer analizi yaklaşıma ilişkin uygulama dersi, gönüllü öğretmen Ö1 tarafından 08/12/2022 tarihinde 4/G sınıfında gerçekleştirilmiştir.

4/G sınıfına gözlemci öğretmenler ilk kez katıldığından, araştırmacı ve Ö1 tarafından öğrenciler bilgilendirilmiş, herhangi bir kaygı duymamalarına yönelik rahatlatıcı konuşmalar daha önceki uygulama sınıflarında (4/A-D) olduğu gibi yapılmıştır. Araştırmacı ve gözlemci öğretmenler, arka sıralardaki boş sıralardan birine oturmuşlardır. Veli izni olmayan öğrenci de kameranın görüş açısı dışında bırakılarak, uygulama dersi başlamıştır. 4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin uygulama dersinden bir fotoğraf, aşağıda sunulmuştur:



Görsel 4.56. 4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımı

Derse girişte Ö1'in, akıllı tahtadan düzenli ve çarpık yerleşime dönük ikişer fotoğraf örneğini sunarak, -araştırma dersi planında belirtildiği gibi- öğrencilerine “nereye gitmeyi tercih ettiklerini” sorduğu görülmüştür. Ö1'in uygulama dersinde öğrencilerine sunduğu düzenli ve çarpık yerleşime ait fotoğraf örnekleri, Görsel 4.57 ve Görsel 4.58’de sunulmaktadır:



Görsel 4.57. Çarpık yerleşim fotoğraf örnekleri

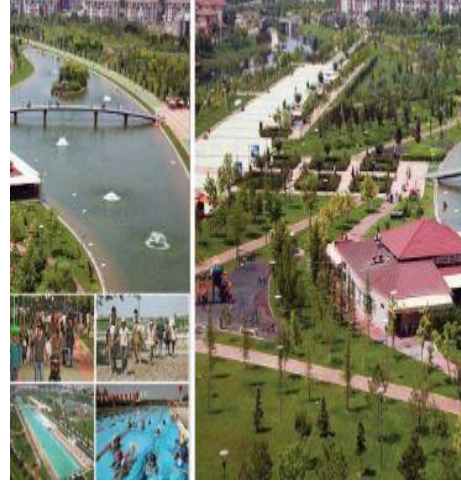


Görsel 4.58. *Düzenli yerleşim fotoğraf örnekleri*

Ö1'in bu resimleri akıllı tahtada öğrencilerine yansıtmaya çalışırken, çeşitli zorluklar yaşadığı gözlenmiştir. Bu süreçte akıllı tahtadaki resimler büyütülememiş, ekranda donukluk yaşanmış ve akıllı tahta tekrar kapatılarak açılmıştır. Güdüleme basamağında yer alan Kentpark örneğine ilişkin fotoğrafları Ö1'in, dersin 16. dakikasına gelindiğinde sunmaya başladığı görülmüştür. Ö1, Kentpark'ın eski ve yeni dönemlerini yansıtan fotoğraf örneklerini öğrencilerine göstererek, burayı tanıyıp tanımadıklarını sormuştur. Çoğu öğrencinin Kentpark'ın kuşbakışı görünüşünü tanımakta zorlandığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin, Eskişehir'de yaşayan öğrencilere yaşamın içinde örnekler sunmaya çalıştıkları Kentpark'ın eski ve yeni haline dönük fotoğraf örnekleri, Görsel 4.59 ve Görsel 4.60'de sunulmaktadır:



Görsel 4.59. *Eskişehir Kentpark'tan eski görüntü örnekleri*



Görsel 4.60. *Eskişehir Kentpark'tan yeni görüntü örnekleri*

Ö1'in, araştırma dersi planında belirtildiği şekliyle giriş bölümünün tümünü eksiksizce işlediği, öğrencilerin derse katılım gösterdiği; ancak sürenin tam bir ders saatini aldığı görülmüştür. Giriş bölümünün bir ders saati sürmesinin sebepleri olarak; öğretmenin süreyi verimli kullanamamasının yanında, akıllı tahta kullanımında yaşadığı aksaklıkların rol oynadığı görülmüştür. Araştırmacı 08/12/2022 tarihli günlüğünde bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

Hocamız, ilk ders çok zaman kaybetti. Kafasında önceden bir plan oluşturduğunu belirtmesine rağmen zaman akışında plana uyamadı. Akıllı tahta konusunda umarım diğer uygulama sürecinde aksaklık yaşanmaz.

Sosyal Bilgiler dersinde ikinci ders saatine girilmesiyle Ö1, akıllı tahtadan ilgili gazete haberini açmıştır. Ö1, öğrencilerinin *sorunu tanımlayabilmeleri* için ilgili gazete haberini öğrencilerine inceletmiş ve “Sizce, bu haberdeki ana problem ne?” diye sormuştur. Öğrenciler tarafından “tarihi bir alana ev yapılması” ana problem olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin bu cevabının üzerine Ö1, “Bu sorun nasıl ortaya çıkmış olabilir? Yani sizce neden insanlar, tarihi bir yerin oraya ev yapmış olabilirler?” diye sormuştur. Öğrencilerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler, aşağıda verilmiştir:

- ❖ Hırsızlardan korunmak için
- ❖ Sığınak olarak kullanmak için olabilir.
- ❖ Depremden korunmada daha sağlam olsun diye.
- ❖ Belki çevresi daha güzel gelmiştir ondan oraya evlerini yapmışlardır

Öğrencilerden bazıları, bu durumun suç teşkil edip etmediğini Ö1'e sormuştur. Ö1'in, öğrencilerine bu sorunun cevabını vermediği, çeşitli sorularla merak duygularını uyandırarak araştırma yapmaları için onları teşvik ettiği görülmüştür. Ö1'in, öğrencileri ile aralarında geçen diyalogdan bir bölüm ADUGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Ö1: O insanlar sizce suç işlediğinin farkında mı?

Öğrenciler: Evet.

Ö1: Peki suç işliyorlarsa evleri neden hala duruyo?

Öğrenci: Farkındalar ama yine yapıyolar

Ö1: Peki kanunlar var mı, yasalar var mı? Suçsa neden onları kimse uyardı? Bunları araştırmaya var mısınız?

Öğrenciler: Varız.

Ö1: O zaman çok güzel. Bunların bir kısmını ev ödevi yapıcaz. Çünkü bilgilenmemiz lazım. Bazı şeyleri yasal olarak öğrenmemiz lazım.

4/G sınıfında bir örnek olayın yer aldığı çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma yaprağında yer alan örnek olay, akıllı tahtadan da öğrencilere yansıtılmıştır. Sorunun kaynağı ve nelerden kaynaklanmış olabileceği sınıfta tartışılarak, öğrencilerin cevapları Ö1 tarafından tahtaya yazılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade ettikleri görülmüştür. Örnek olayın yer aldığı çalışma yaprağından bir kesit, Görsel 4.61'de verilmiştir.

ÇALIŞMA KAĞIDI

Ali Bey, üç çocuklu bir aile babasıdır. Ailesiyle birlikte köyde yaşayıp, çiftçilik yaparak hayatını sürdürmektedir. Kuraklık Ali Bey'in tarlasını olumsuz etkilemiş, verim alamaz hale geldiğinden geçim sıkıntısı çekmeye başlamıştır. İyi bir eğitim almak isteyen Ali Bey'in çocukları da, köylerinde ortaokul ve lise olmadığından büyük bir şehirde yaşamak istediklerini babalarına iletmişlerdir. Hem çocuklarının iyi bir eğitim almasını isteyen, hem de köyde geçim sıkıntısı yaşayan Ali Bey, çocuklarının bu isteklerini dikkate alarak köyden **sehbire** göç etmeye karar vermiştir.

Soluna geldiklerinde Ali Bey, kiralarda çok yüksek olduğunu görmüştür. Bu kira bedelini ödeyemeyenlerinden, evini tarihi surlarla korunaklı boş gördüğü bir arsaya yapmaya karar vermiştir. Ali Bey, evini buraya kurmada herhangi bir sıkıntı olmayacağını düşünmektedir. Çünkü zaten tarihi surların etrafında pek çok kaçak bir şekilde yapılmış ev de bulunmaktadır.

1) Aşağıda yer alan boşluklara hikayedeki sorunu ve bu sorunun nelerden kaynaklanmış olabileceğini yazınız.

SORUN

Görsel 4.61. 4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 1

Değer analizi yaklaşımının *bilgi toplama aşamasına* gelindiğinde Ö1, öğrencilerinin çalışma yapraklarının arka yüzünde kalan ikinci etkinliğe ilişkin soruları yanıtlamalarını istemiştir. Öğrencilerin, tanımlanan sorunda önemli gördükleri durumlara ilişkin düşüncelerinin alındığı ve çözüm önerilerinin sorulduğu çalışma yaprağı kesiti, Görsel 4.62’de verilmiştir.

2) Senin bu sorunda önemli gördüğün şey nedir? Birkaç örnekle sıralar mısın?

❖ Bence burada önemli olan şey dur

❖ Benim için diğer önemli olan şey ise dur

3) Çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının olumlu-olumsuz sonuçlarının neler olabileceğini birlikte arkadaşlarımızla bulalım.

Olumlu sonuç			
Olumsuz sonuç			
ÇÖZÜM YOLLARI			
Olumlu sonuç			
Olumsuz sonuç			

Görsel 4.62. 4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2

4/G sınıfı öğrencilerinin çalışma yaprağının ikinci etkinliğine ilişkin verdikleri cevaplardan ADUGV dökümüne aktarılan çeşitli örnekler ise şunlardır:

- ❖ Burada önemli olan köyde iyi bir eğitim olmamasıdır. İkinci önemli olan ise kuraklık olmasıdır.
- ❖ Bence burada önemli olan şey, çocukların okutulması. Benim için diğer önemli olan şey ise, babamın kirasını karşılayamaması.
- ❖ Bence burada en önemli olan şey, paralarının yetmemesi. Diğer önemli olan şey ise, “herkes yapmış ben de yapayım” düşüncesinin kötü olması.
- ❖ Benim için önemli olan şey, tarihi surların korunmasıdır. Diğer önemli olan şey ise eğitim imkânlarıdır.

Ö1'in her bir öğrencisinin cevabını aynalayarak “Bakın arkadaşınız... olduğunu söylüyor” dediği ve öğrencisinin belirttiği düşüncesini analiz etmesini sağlayıcı “Neden böyle düşündün? Düşündüğün gibi olursa sonuç nasıl olabilir?” biçiminde sorular yönelttiği görülmüştür.

4/G sınıfında değer analizi yaklaşımının basamaklarından *olası çözüm yollarını belirleme aşamasına* gelindiğinde, ders saatinin bitmesine yaklaşık yedi dakika kaldığı görülmüştür. Ö1, öğrencilerinin ilgili örnek olaydaki olası çözüm yollarını belirleyebilmeleri için, Görsel 4.62’de yer alan balık kılçığı etkinliğini akıllı tahtadan da yansıtmıştır. Öğrencilerin, bu şeklin ne olduğunu anlamadıkları; Ö1’in ise bu durum karşısında “Çocuklar buna balık kılçığı deniyor. Temel belirlediğimiz probleme ilişkin çözüm yolları için altı tane yer ayrılmış ama siz bulabildiğiniz kadar yapın” diyerek açıklama getirdiği görülmüştür. Bu süreçte Ö1, öğrencilerini; gruplara ayırmış, her çözüm yolunun olumlu ve olumsuz sonuçlarını birlikte tartışarak, çalışma yapraklarına düşüncelerini yansıtmalarını istemiştir. Dolayısıyla olası çözüm yollarının geliştirilmesi basamağında Ö1’in; öğrencilerinin çözüm yollarını grupça, kararlarını ise bireysel olarak vermeleri gerektiğini belirten araştırma dersi planına uygun şekilde ilerlemediği görülmüştür.

4/G sınıfında değer analizi yaklaşımının basamaklarından *karar verme aşamasına* ilişkin uygulamaya geçildiğinde, Ö1’in grupların cevaplarını hızlı bir şekilde aldığı; ancak öğrencilerin grup tartışmasının yarattığı uğultu nedeniyle birbirlerinin cevaplarını duyamadıkları görülmüştür. Bu bağlamda değer analizinin karar verme aşamasının, başarılı bir şekilde 4/G sınıfında sonuçlanmadığı söylenebilir.

Ö1’in, ders bitiş zili çaldığı süre içinde öğrencilerinden, araştırma dersi planının değerlendirme bölümünde yer alan “slogan bulma” etkinliğini yapmalarını istediği görülmüştür. Ders bitiş zili çalınmasından sonra bile, öğrencilerin buldukları sloganları öğretmenlerine söylediği gözlenmiştir. Ö1, öğrencilerinin verdikleri slogan örneklerine “çok güzel” diyerek tebrik etmiş ve teneffüse çıkabileceklerini belirtmiştir.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına dönük ilk araştırma dersinde katılımcı öğretmenlerce tutulan ADGNÇ’ye ait örnekler, aşağıda sunulmaktadır:

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 2 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 9.25

Gözlemin bitişi: 10.55

Gözlemci öğretmen Ad-Soyadı: [Gizli]

Gözlenen Şube: 4/6

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.	✓			
Değer Analizi Yaklaşımı	Sosyal bir konuya ilişkin sorunun belirlenmesine rehberlik etti.	✓			
	Öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.	✓			
	Sosyal probleme ilişkin değer sorunlarının neler olduğunu tanımlamalarını istedi.	✓			
	Ele alınan sorunun nedenlerine ilişkin öğrencileri ile sınıfta araştırma yaptı.	✓			
	Elde edilen bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğu sınıfta değerlendirildi.	✓			
	Öğrencilerini farklı bakış açılarını dinlemeleri için teşvik etti.	✓			
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunmalarına fırsat verdi.	✓			
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunarken kanıtlar sunmalarını sağladı.	✓			
	Her bir olası çözüm önerisinin, olası ve değerli olduğunu vurguladı.	✓			
	Öğrencilerinin olası çözüm yollarından en uygununu seçmeleri için rehberlik etti.	✓			
	Öğrencilerin verdikleri kararı belirtmeleri için fırsatlar sundu.	✓			

Görsel 4.63. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-1

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 2 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 8. 12. 2022

Gözlemin bitişi:

Gözlemci öğretmen Ad-Soyadı: [Gizli]

Gözlenen Şube: 4 - 6

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	etmedi		✓	
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.	✓			
Değer Analizi Yaklaşımı	Sosyal bir konuya ilişkin sorunun belirlenmesine rehberlik etti.	✓			
	Öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.	✓			
	Sosyal probleme ilişkin değer sorunlarının neler olduğunu tanımlamalarını istedi.	✓			
	Ele alınan sorunun nedenlerine ilişkin öğrencileri ile sınıfta araştırma yaptı.		✓		
	Elde edilen bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğu sınıfta değerlendirildi.	✓			
	Öğrencilerini farklı bakış açılarını dinlemeleri için teşvik etti.		✓		
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunmalarına fırsat verdi.		✓		
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunarken kanıtlar sunmalarını sağladı.		✓		
	Her bir olası çözüm önerisinin, olası ve değerli olduğunu vurguladı.	✓			
	Öğrencilerinin olası çözüm yollarından en uygununu seçmeleri için rehberlik etti.		✓		
	Öğrencilerin verdikleri kararı belirtmeleri için fırsatlar sundu.		✓		

Görsel 4.64. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-1

Görsel 4.63 ve Görsel 4.64’te görüldüğü gibi Ö3, her adımın gerçekleştiğine; Ö2 ise benimsenen değer yaklaşımlarında bazı adımların kısmen gerçekleştiğine yönelik gözlemlerde bulunmuşlardır. Buna ek olarak, araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen de derse yönelik düşünceleri paylaşmak üzere yansıtma ve geliştirme toplantısında bir araya gelmişlerdir.

4.2.2.1.3. Yansıtma ve geliştirme

4/G sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin gerçekleşen araştırma dersine yönelik yansıtma ve geliştirme aşamasından elde edilen bulgular, betimsel olarak Şekil 4.7’de sunulmuştur:

Sınıf içi uygulamalar	Yaşanılan sorunlar	İhtiyaç ve öneriler	DAM sürecinin katkıları
• Tartışma • Örnek olay • Problem çözme • Çeşitli araç gereçler (akıllı tahta, çalışma yaprağı, gazete haberi, görseller)	• Öğretmenin "ilk uygulayıcı" olarak hissettiği güçlükler • Planı yetiştirememesi • Öğretmenin ayrıntıcı karakter yapısıyla sürenin verimsiz kullanılması • Plana bire bir bağlı olmanın baskı oluşturmaması • Analiz basamaklarının öğrencilere soyut gelmesi • Dış etkenler (akıllı tahtanın çalışmaması, sınıfın hareketli yapısı) • Öğrenci seviyesine inmede zorlanma	• Planı yönergelerle netleştirme • "Olası çözüm yollarını belirleme" basamağında bilgilendirilme ihtiyacı • Plana süre aralıklarının eklenmesi (geçerlik komite önerisi)	• Öz eleştiri geliştirme • Telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme • Ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik • Farklı keşiflerle iş doyumunu • Oluşan aksaklıkları görme ve iyileştirme • Belli ölçüde amaca ulaşmayı sağlama • Öğrencilerde olumlu değer davranışları görme umudunu yeşertme

Şekil 4.7. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımı birinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular

Şekil 4.7’de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin; süreçte pek çok sorun gözlemledikleri, bu konularda bilgilendirilmeye dönük ihtiyaçlarının bulunduğu, araştırma süreci ilerledikçe DAM sürecinin farklı katkılarını da vurgulayarak çeşitli çözüm önerileri sundukları görülmüştür.

GUÖYYG’de sınıf içi uygulamalarına ilişkin Ö1’in, araştırma dersi planında belirtilen yöntem teknik ve araç gereçleri kullandığını belirttiği görülmüştür. GUÖYYG’de sınıf içinde yaptığı uygulamaları anlatırken Ö1’in, bu uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu da şu sözlerle vurgulamıştır:

Konumuz şeydi, çarpık kentleşmeydi. Onu kroki konusuyla bağ kurup şey dürüstlük, tarihi değerlere sahip çıkma gibi değerlerle bağ kurmaya çalıştık. Dürüstlük, tarihi değerlere sahip çıkma, problemleri görüp çözüm yolları üretme. İı birazcık şey gibi şimdi kendi kavramlarımla söyliyecem ama; taşın altına elimizi koyma, her açıdan bakma, tek tip bakmama, bunun işte elimizden geldiğince düşüncemize ve davranışımıza yansması gibi. Bunu işte göstermeye çalıştık.

Görseller kullanarak, görsellerin ben çocuklarda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çocukların çoğu ev kirliliği kelimesini kullanması, ondan sonra çöplük kelimesini kullanması benim çok hoşuma gitti. Görseller bu mesajı vermişti. Yine sonra kentleşmeyle beraber düzenli çevrenin olması ama gökdelenleri eleştirdiler. Diğer canlıları da kattılar. Bunlar çok hoş oldu o görsellik kısmında. Birleştirdiler çocuklar hem kendi genel bilgilerini hem de bakış açılarını birleştirdiler. Sonrasında gazete haberi etkili oldu.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına yönelik birinci araştırma dersi uygulamasında, katılımcı öğretmenlerin süreçte çeşitli sorunlar gözlemledikleri anlaşılmıştır. Araştırma dersinin hemen ardından gönüllü uygulayıcı öğretmenle gerçekleşen GUÖYYG’de Ö1; “İlk uygulayıcı olmak biraz tabi şey zorluyo. Yani amaçtan sapıyosun. İı onun bi şeyini zorluğunu bi yaşadım” diyerek, ilk uygulayıcı olarak çeşitli güçlükler hissettiğini belirtmiştir. Yaşadığı güçlüklerle ek olarak Ö1, plana bire bir uymanın kendisinde baskı hissine yol açtığını, konunun küçük yaştaki öğrencilere soyut gelmiş olabileceğini, ayrıntıcı karakter yapısının sürece etki ettiğini; bu nedenle süreyi verimli kullanamadığını ve araştırma dersi planını yetiştiremediğini GUÖYYG’de şu sözlerle dile getirmiştir.

Hı yaşadığım zorluk şu oldu: Normalde ben mesela ders planından sonra kendime aslında bi akış yaptım. Ama öyle bir şey ki ı bu plana tabi kalma fikri, yani bi şeyi atlama durumu bu sefer beni yanılsa sürükledi. Ben mesela bunu Ö3 öğretmenimizde görmüştüm. Onun hani öğrencilerinin davranışı böyle dallanıp budaklanıyor diye, beni de kendi durumum dallanıp budaklandırı: acaba atladım mı? diye. . Bi de kendi karakterim. Detaycı kişiliğimden dolayı çocukların söylediği bazı şeyleri aşamıyorum. Acaba bunları da söylesem faydası olur mu

derse gibi birazcık böyle şey oluyorum o açıdan. Böyle o ana dallar böyle küçük küçük dalcıklara felan ayrıldı. Orda dikkat dağınıklığına çok sebep olmuşumdur ben bilmiyorum.

Bence bir dersin uygulanışında, ya da en azından bilimsel çalışmalarda bizim kendi yapımız da çok önemli. Nasıl öğrendiğimiz, nelere ihtiyacımız olduğumuz.

Problemi galiba ya hissettiremiyoruz ya da çocuklar mı algılamıyor, görüntüye mi takılıyoruz bilmiyorum çocuklar küçük olduğu için mi ne? Çocuklar orda bi problemi anlayıncaya kadar bi soru sormak gerekiyor herhalde. İıı o ekleme kısmı çirkin olduğunu görüyo ama şeyi de bilmiyor bizim küçük çocuklar hani onun sınırlarını bilmiyor. Hani yasal olarak serbest mi değil mi, değilse neden yapabiliyorlar, nasıl görmezden geliniyor. Onda bi kaç çocuktan cevap çıktı. Yasal kısmı ya da tarihi değerlere sahip çıkılması gerektiği gibi. Çocuklarda bunu hissettirmek ya da buldurmak birazcık daha zor olabiliyo. Normalde biz birazcık konuşsak çıkacak ama o an etkinlik sırasında birazcık daha geç çıkabiliyo bu tarz şeyler cevaplar.

Plana bağlı kaldığımızda insan ister istemez kendi doğallığından uzaklaşıyor, biraz sunileşiyö. Sunileşince de normalde kurmaycağım cümleleri kurabiliyorum. Yani böyle hani aslında belki doğal akışında olsam o dersi daha iyi yöneticem gibi.

İıı işte zaman sıkıntısı çok problem.

GUÖYYG'nin ardından toplanan yansıtma ve geliştirme toplantısında, gönüllü uygulayıcı öğretmene öncelikle söz hakkı verilmiştir. Ö1, yansıtma ve geliştirme toplantısında “Zamanı düzgün kullanamadığımı fark ettim”, diyerek öz eleştiri yaptığı görülmüştür. Ö2'nin “Ben onu daha önceden de söylemiştim Ö1'e. Bi kere çok ayrıntıya giriyosun” diyerek, Ö1'in bu düşüncesine katıldığı görülmüştür. Ö2'nin bu görüşü karşısında Ö1'in “ Hıh, demi?” diyerek, meslektaşına herhangi bir alınganlık göstermediği; bu nedenle katılımcılar arasında samimiyet ve şeffaflığa dayanan bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacının 8/12/2022 tarihli günlüğünde bu duruma ilişkin, “Bu modelde amaç ders planını geliştirmek olsa da, öğretmenin kendini geliştirmesi söz konusu olduğunda eleştiriler kişiselleşebiliyor”, biçiminde düşüncesini ifade ettiği görülmüştür.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenler, 4/G sınıfında bazı dış etkenlerin dersin uygulama sürecine olumsuz etki yaptığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Oluşan aksaklıklardan birinin, akıllı tahtanın çalışmaması olduğunu düşünen katılımcılar; bu aksaklığın süre sıkıntısına ve derste kopukluğa yol açtığını, akıllı tahta kullanımına yönelik herhangi bir eğitim almadıkları ve özelliklerini tam manasıyla bilmediklerini YGTGV dökümüne aktarılan şu diyalogla açıklamışlardır:

Ö1: Metinlere ben güya çalıştım. Ama bi süre sonra o detaylarda kayboldum ben. Çok anlayamadım. Birinci dersin bittiğini fark etmedim. Teknik sıkıntılar çıkması da etkiledi.

Ö2: Evet o çok etkiledi.

Ö1: Çünkü orda bi anda dedim ki Allah hangi aşamadayız, nereyi atlıycam ben, atladığım bir şey var mı?

Araştırmacı: Akıllı tahta neden böyle oldu? Normalde de fotoğraflarda böyle bir şey yapıo mu?

Ö1: Her zaman yapmıyor. Akıllı tahtanın böyle çok güzel çalıştığı günler vardır böyle (gülerek)

Araştırmacı: (gülerek) Gün gün mü değişiyor?

Ö3: Her özelliğini çok iyi bilmiyoruz ki biz. Kullanmayı çok iyi bilmiyoruz yani.

Ö1: Kullanmayı öğrenmedik ki biz. Biz basit şeylerde kullanıyoruz.

Araştırmacı: Daha önce fotoğraf açmış mıydınız, açmamış mıydınız?

Ö1: Açtım.

Ö2: Açıyoruz.

Ö1: Açıyoruz ama bu kadar olmadı. Daha neyi nerden bascağımızı tam bilmiyoruz.

Ö3: Tüm özelliklerini de bilmiyoruz.

Araştırmacı: Akıllı tahtaya yönelik herhangi bir eğitim alındı mı?

Katılımcılar: Hayır alınmadı.

Araştırmacı: Direk öğretmenlere verildi yani anahtar?

Ö3: Evet ama daha önceki yıllarda isteyenlerden alanlar olmuştu. Bi kaç sene önceden ama bizlerden alan yok.

Ö2: Çocuklar da koptu işte orda. İşte yapamadı, hani güdüleme dikkat çekme diyoruz ya, dikkat çekme güdüleme felan gitti o teknolojinin şeyliği ıı aksaklığı çocukları da koparttı. Ö1'i de koparttı.

Katılımcı öğretmenlerin uygulama sürecini olumsuz etkilediğini düşündüğü dış etkenlerden bir diğeri de, 4/G sınıfının hareketli yapısı olmuştur. Ö1 ve Ö2'nin bu yönde görüşlerini bildirdikleri diyalogları, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö2: Ö1'in dezavantajı, Ö1'in sınıfı da, Ö3'ün sınıfı gibi hareketli. Yani böyle bi duramıyolar.

Ö1: Aynı ipte yürümeye çalışan cambazlarım dolu. Benim tabirim bu. Hepsi aynı ipte birbirini iterek konuşmaya çalışıyorlar.

Ö2: Sabote edebiliyorlar dersi. Hani o şeyi bilemiyorlar sınırı.

Ö1: Evet. O karakterdeki baskınlık hep bir çekişmeye sebep oluyor. Her seferinde açıkladığım halde bu konuşmalar sönmüyor. Bunlara sürekli maruz kalmak beni çok zorluyor.

Gözlemcilerin görüş bildirdikleri konulardan biri de, Ö2'nin öğrencilerine; gazete haberinin yaşanmış ve gerçek bir haber olduğunu vurgulamaması ve analiz basamağı konularını üst seviyede açıklaması olmuştur. Uygulayıcı öğretmen Ö1'in, öğrenci seviyesine inmede zorlandığına yönelik gerçekleşen diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö2: Evet. Şeyde mesela tarihi surların üzerine ev yapma var ya orda çocuklar şeyi anlayamadılar, bunun bir gazete haberi olduğunu anlayamadılar. Orda onun üzerine basmadın.

Ö1: Haa, bastırmadım mı orda olabilir.

Ö2: Çocuklar bu gerçek hayattan, gerçek bir haber bu diye şey olmadı. Sadece resimden ibaret kaldı.

Ö1: Ben onun var ya ders akışında söylenip söylenmediğinin farkında bile değilim.

Ö2: Öğrencilere cevabı buldurmada rehberlik, yani ipucu vermedin. Mesela “çocuklar bu yakın çevremizde olabilir mi?” gibi onlara buldurmadın... Yani çocukların seviyesine inmek biraz daha. Zaten ağır bir konu bence.

Katılımcı öğretmenlerin, yaşanan bu sorunlar karşısında çeşitli görüş ve öneri sundukları görülmüştür. Öğretmenlerin getirdikleri önerilerden biri, plana yönergeler eklenmesi olmuştur. Plana yönergeler eklenebileceğini ya da gözlemcilerin aksaklıkları daha net görmesiyle planın geliştirilebileceği önerisini Ö1, GUÖYYG’de şu sözlerle dile getirmiştir:

Şu gerekiyor planı yaparken net: bizim temel kavramlarımız neyin çevresinde dönüp dolaşıyorsa hangi kavramın etrafında toplayacağımızı bence baştan belirlememiz lazım. Mesela uyduruyorum: çarpık kentleşmeyi görme-fark etme, birinci bölümde şu kadar felan. Sonra temel bunun problemlerini görme gibi. Çözümçü görme. Ya da ıı bu insanlar bunu yapmış çok kötü demeyip ek sebepleri görme. Bunu bence nasıl biz giriş gelişme sonuç yapıyorsak bi metinden. Ana soruna giriş: hangi kavramla ifade edicez, geliştirip çözüm. O şekilde ilerlersek sanki dağılma azalcak gibi. Ya da şu olacak: Benim şu an aksattığım yanlara ikinci uygulayıcımız, gönüllü uygulayıcımız göreceğim benim yapamadıklarımı. Oraya diycek ki dıştan bakabildiği için burayı derleyip toparlayım. Bak mesela ben bunu dersin uygulayıcısı olarak diyemeyeceğimi biliyorum. İzleyen bunu diyor.

Araştırma dersinin uygulaması sürecinde Ö1’in, olası çözüm yollarının geliştirilmesi basamağında araştırma dersi planına uymadığı görülmüş; ancak oluşan bu aksaklığa ilişkin gözlemcilerin bir görüş belirtmediği ve bu durumu fark etmedikleri anlaşılmıştır. Araştırmacının gözlemlediği bu aksaklık, araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi aşamasında eğitici sunumda açıklanmak üzere ihtiyaç olarak not alınmıştır.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin DAM sürecinde çeşitli nitelikler kazanmaya başladıkları da görülmüştür. Bu niteliklerden biri olarak, katılımcı öğretmenlerin eleştirel bakış açısı kazanarak öz eleştiri yapmaya başlamaları gösterilebilir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1’in, ayrıntıcı karakter yapısının ders sürecini olumsuz etkilediğini belirterek öz eleştiri yaptığı ifadeler şu şekildedir:

Detaylarda boğulmam benim biraz karakter yapımda. Yani benim karakter yapım derse yansıyor. Ben de hep şu var: faydalı oluyum fikri. Belki de benim onları biraz azaltmam lazım.

DAM aracılığıyla Ö1'in öz eleştiri yapma becerisine katkı sunulduğu, araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogla da anlaşılmıştır:

Ö1: Ama bak bu yanım benim gerçek amacıma ulaşmamı engeller.

Araştırmacı: Bunu gördünüz.

Ö1: Ben şu anda konuştukça görüyorum bunu. Yaparken çok anlayamadım ki. Şimdi konuştukça ortaya çıktı. Tabii.

Dersin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin düşünceleri alınan gözlemci öğretmenlerden Ö3'ün de, "Zayıf yönleri şey işte, çok ayrıntılarda vakit kaybetmesi diyelim. Hani daha fazla toparlayıp geçebilirdi oraları. Ama şey güzeldi ya anlatım tarzı falan vurguları, örnekler vermesi, hepsi güzeldi bence" diyerek, eleştirel bir bakış açısı sunduğu görülmüştür.

DAM sürecinde katılımcı öğretmenlerin, telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görerek nitelikleri katkı sağladıkları anlaşılmıştır. GUÖYYG'de araştırma dersi planının ders işleme sürecini nasıl şekillendirdiği sorulan Ö1, farklı yöntemleri kullanma konusundaki ön yargısının ortadan kalktığını; aslında değer eğitiminde farklı yöntemleri işe koşarak işinin daha kolaylaştığını gördüğünü şu sözlerle aktarmıştır:

Aa bi kere şey oluyo. Zenginlik sağlıyo. Çok daha planlı olduğu için hedefleri daha net belirliyoruz. Ondan sonra bi de şey oluyo, bizim genelde konuşarak ilerlediğimiz şeylerde araya etkinlikler sokuyoruz ya; beyin fırtınası olsun, ortak çalışma grup çalışması olsun, işte balık kılıcı felan. Bunlar aslında çok güzel oluyo. Biz bazen bunu ders sırasında uygulayamayacağımızı zannediyoruz ama, bu tarz etkinliklerde aslında bu tarz yolların yöntemlerin işimizi çok kolaylaştırdığını da görüyoruz. Mesela grup çalışması yapmaya bazen ben korkarım. Ama bak nasıl çıktı grup etkinliklerinde fikirler.

Katılımcı öğretmenlerin farklı yöntemleri tanıma, kullanma ve bu durumun önemini anlama hususlarında niteliklerine katkı sağladıklarının anlaşıldığı diğer bir süreç, yansıtma ve geliştirme toplantısındaki diyalogları olmuştur. Ö1 ve Ö2, sınıf içi uygulamalarında daha önce balık kılıcı yöntemini hiç kullanmasalar da, öğrencilerinin yaşayarak deneyim kazandıklarını ve uygulama sürecinden zevk aldıklarını YGTGV dökümüne aktarılan şu diyalogda ifade etmişler:

Ö2: Balık kılıcını ben de hiç kullanmıyorum. Beyin fırtınası felan kullanıyorum da balık kılıcını kullanmadım hiç.

Ö1: Bi şey söyliyecem ama balık kılıcını ilk eğitimlerde bize kullandırdıklarında biz de zorlandık biliyo musunuz? Kocaman öğretmenler...

Ö1: Çocuklarda genel olarak şey var: Bu çerçeveleri işlerken başlarda zorlanma (balık kılıcı kast edilen). Ama ikinci üçüncü etkinlikte hep daha iyi oturuyor. Hep aynı şey. Deneyim çok

etkili oluyo böyle şeylerde. Kast ettiğim şu: şurada çıkan problem, bir sonraki etkinlikte çıkmayacak. Hatırlasana dersimde bu oyundan nasıl bir şey çıkabilir diye hikâye yazmalarını istemiştin. İlk başta bi türlü toparlayamadılar. Sonra işte birkaç tüyo verince çocuklar böyle rahatladılar, hikâyeyi yazdılar oluşturdular. Diğer gruplar da duyunca aa dediler tamam topladılar. İlkokul çocuklarına o da gerekiyor.

Ö2: Tabi, göre göre yaşaya yaşaya öğreniyorlar.

Ö1: Balık kılçığı kısmını daha uzun tutmak isterdim. Çünkü o kısımdan ben çok zevk alıyorum. Çocuklarla konuştuk zaten haftaya tekrar onu bi derleyip toparlıycaz. Öğrencim bi daha bana sordu mesela öğretmenim ben yapacağım ödevi dedi, bana bi daha söyler misiniz dedi. Hevesli yani.

DAM sürecinin katkılarında biri de, uygulayıcı öğretmen Ö1'in iş doyumu hissetmesi olmuştur. Ö1'in farklı keşiflerle iş doyumu sağladığı, GUÖYYG'deki şu sözleriyle anlaşılmıştır:

İn yine şey söylüyüm, bu çalışmaya girmiş olmaktan dolayı memnunum. İn çok fazla kullanmayı tercih etmediğim yol ve yöntemleri uygulayabilir olmak, bunun derse katkısının olduğunu görmek çok hoşuma gitti yine. Öyle zevkliydi bence.

Katılımcı öğretmenlerin, uygulamalardaki aksaklıkları görerek iyileştirme imkânı bulduklarını belirtmeleri de, DAM sürecinin sunduğu katkılardan biri olarak gösterilebilir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1, araştırma sürecinin ilerlemesiyle deneyim kazanacaklarını; böylece oluşan aksaklıkların görülerek daha çok ilerleme kaydedebileceklerini düşündüğünü şu sözlerle dile getirmiştir:

Bence bi de şey var: İlk yaptığımız ders planına göre burda, evet yetiştiremediğim şeyler belki var, hani kaydırdım. Ama ne olursa olsun iyiye gidiliyo. Bi de ben şimdi ilk defa uyguladım. Belki ikinci uygulayışında azalacak aynı konu olmasa bile. Çünkü kendi şeylerimi de görüyorum. Ben deneyimlemeyi acayip önemsiyorum.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin yapılan birinci döngü sonunda; DAM sürecinin, belli ölçüde amaca ulaşmayı sağlayarak katkı sunduğu söylenebilir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenler, araştırma dersi planı tam olarak yetiştirilemese de; öğrencilerde duyarlılık değerine yönelik bir takım kazanımlar gözlemlediklerini YGTGV dökümüne aktarılan şu diyalogla dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: Yani ama şöyle düşünürsek ana değer olarak bi duyarlılık geliştiğini düşünüyor musun mesela?

Ö1: Bence gelişti yani tabii gelişti.

Ö2: Bence de çok güzel fikirler çıktı.

Araştırmacı: Sence hocam?

Ö3: Gelişti bence de.

Ö1: Bide şey çok güzel oldu. Krokiyle bağ kurdurmaya çalıştık ya.

Araştırmacı: Yardımcı değer olarak estetik değeri vurguladığınızı gördüm.

Ö1: Yaptım. Onu bire bir önemsedim için yaptım.

....

Ö2: Geri dönütler felan çok iyiydi. Öğrenciler bence kavradılar. Kazanımla ilgili farkına vardılar.

Araştırmacı: Duyarlılık değerine ilişkin.

Ö2: Hı hı, güzel fikirler çıktı. Güzel çözüm önerileri de çıktı.

Ö1: Güzel demi?

Ö2: Evet...Bence amaca ulaşıldı mı, bi nevi ulaşıldı. Çözümler güzel şey yapıldı, dikkat çekildi.

DAM sürecinin katkılarından bir diğeri, uygulayıcı öğretmenin değer analizi yaklaşımıyla öğrencilerinde olumlu değer davranışları görme umudunu kazanması gösterilebilir. GUÖYYG’de Ö1, öğrencilerinde olumlu değer davranışları görmesine yönelik taşıdığı umudu şu sözlerle ifade etmiştir:

Orda yine bana şey gibi geliyo: yine burda çocukların aslında davranışlarına etki etmek istiyoruz ya bi anlamda. Böyle olunca çocuklar aslında kendi mevcut durumlarını da görmüş oluyorlar. Biz de görmüş oluyoruz. Belki çalışmanın sonucunda 11 davranışa dökmediği bir davranış belki de ilerleyen zamanda sahip çıkacak. Hani daha önce değer kazandırmaya çalışıyoduk ya belki bu davranış yoluyla şeye geçecek. İıı pardon o değer aynı zamanda davranışa da geçecek eylem halini alıcak. Ben kendi adıma umut ettim.

DAM süreci içerisinde o güne dek yapılan toplam üç araştırma dersi süreci, 9/12/2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında değerlendirilmiştir. Komite üyelerinden Uzman3, öğretmenlerin süreçte zaman sıkıntısını çokça vurguladıklarını, bu duruma yönelik çözüm geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Komite üyelerinden Uzman2 de bu duruma katıldığını, araştırma dersi planının yetiştirilememe durumunda amaca net ulaşamayacağını belirtmiştir. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin değer analizi yaklaşımına zaman sıkıntısı haricinde bir sorun yaşamadıklarını; bu nedenle yeni eylem planına nasıl şekil vermesi gerektiğine yönelik kararsızlık yaşadığını komite üyelerine iletmiştir. Geçerlik komitesinde, zaman sıkıntısı yaşayan öğretmenlerin araştırma dersi planlarındaki her bölüme ait zaman aralıklarını belirlemeleri önerisi gelmiştir. Araştırma dersi planının yetiştirilememesi haricinde sürecin sorunsuz işlediğini gözlemlediklerini belirten komite üyelerinin, araştırmacı ile aralarında geçen diyalogun bir bölümü şu şekildedir:

Uzman3: Hocam gayet güzel gidiyor uygulama. Öğretmenlerin dönütlerinde de var. Sadece zaman sıkıntısını çok vurgulamışlar Esma hocam. Belki onu iyileştirmeye yönelik bir şey olabilir. Yani artık etkinlikler mi azaltılabilir, alternatif mi düşünülebilir yani yetmezse. Onun

dışında ben bir sıkıntı gözlemlemedim. Güzel gidiyor. Kolaylıklar diliyorum. Bence gayet güzel zaman faktörü dışında.

Uzman1: Evet, Uzman2 hocam?

Uzman2: Bende aynı şeyi düşünüyorum hocam. O, vurgulanan bir şey. İı şimdi yarım kalması da hoş değil; çünkü eminim her etkinlik bir amaca yönelik hazırlanmıştır. Dolayısıyla o yarım kaldığında o gerçekleşmez ve başka bir sorun çıkar. Yani orda mümkün olduğunca zamanı göz önünde bulundurarak, etkinlikleri bütünleştirmenin önemli olduğunu düşünüyorum ben. Zaten kendileri de vurgulamışlar: az etkinlik ve süreci etkin kullanmak gibi. Belki burda bu durum diğer planlarda daha göz önünde bulundurulursa bu soruna da çözüm bulunmuş olur diye düşünüyorum.

Uzman1: Şimdi Ema hocam yani aslında genel anlamda çok anlamlı gidiyor. Her hafta hepinizin toplanıp hemen anında dönütler verdiğiniz için de aslında ıı nerdeyse geçerlik komitesine bile gerek kalmıyacak bir süreç yaşıyoruz. O açıdan bu konuda aslı senin sormak istediğin bir şey varsa hocam, biz onları cevaplamaya çalışalım ya da katkı getirmeye çalışalım. Yoksa normalde hem akışta, hem işleyişte bir sorun gözüküyor. Ama senin sormak istediklerin varsa biz onları cevaplayalım.

Araştırmacı: Şimdi benim bu hafta aslında kafamda o soru işareti oldu. Değer analizi yaklaşımını uygulayan öğretmenimi çok ayrıntıcı bir yapıya sahip. Zaten kendisi de bunu dile getirdi “benim karakter yapımla ilgili” diye. Değer analizi yaklaşımına ilişkin öğretmenlerimizin kafalarında oturmayan bir şey yok aslında bunu kendileri de dile getirdi. Uygulayıcı öğretmenimizin karakter yapısı etken oldu bunda. Yani çalışma yaprağına geçilemeden dikkat çekme güdüleme olan giriş kısmına bir dersini harcadı. Bu nedenle bir daha uygulansa planı değiştirmeye gerek yok dediler yansıtma toplantısında. Şimdi o zaman ben nasıl bir eylem geliştirmeliyim? İlkinde, yani değer açıklamada ben gerçekten sorunlar gördüm. Eksikleri ve kafalarındaki soru işaretlerini net bildiğim için ben ona yönelik ikinci eylem planımı değer açıklamada gerçekleştirdim. Ama burda kafalarında bir soru işareti yok. Yalnızca zamanı etkileme konusunda dediğiniz gibi Uzman3 hocam orda sıkıntı var. Ben şimdi burda nasıl bir eylem hazırlamalım? Yani farklı ne geliştirebilirim bu haftaki eylemimle ilgili orda biraz soru işareti var kafamda.

Uzman2: Benim aklıma şu geldi. Siz öğretmenlere yol göstermesi açısından işte dikkat çekmeye ayrılacak süreyi, işte güdülemeye ayrılacak süreyi üç aşağı beş yukarı bazı ders planlarında yazılıyor ya yanına dakikası.Acaba öyle bir şey mi yapılsa?

Araştırmacı: Bu haftaki uygulayıcı öğretmenimiz: ben şemalara ya da yönergelere ihtiyaç duyuyorum dedi. Şunu yap, şurda şunu vurgula gibi kısa ve öz. Bunu ben mi sunmalıyım yoksa bunu kendisi mi planı hazırlarken uygulamalı?

Uzman1: Ona birlikte karar vermelisiniz ama Uzman2’nin dediği şey haklı bence, süre konulabilir. Çünkü birlikte plan yapıp birlikte geliştirdiğiniz için ona ayrı bir şey yapma bence. Öğretmenimiz de kendini geliştirme yolunda ilerleyebilir. Farklı bir yapıda olabilir ancak ortak bir anlayış söz konusu. Bu da, öğretmen eğitimini çok özel bir parçası diye bakıyorum ben.

Uzman2: Bu da paniğe neden olmasın hani öğretmenler de yetiştirememe kaygısı yaşıyolardır ama. Hani orda olabilecek bir süre tanınırsa paniğe de neden olmaz. Onlar da önünü görürler, neye ne kadar zaman harcayacakları konusunda. Bilmiyorum ilk aklıma o geldi ama Uzman3 hocamın belki daha farklı fikri vardır.

Uzman3: Ben de katılıyorum Uzman2 hocama. Güzel olur. Mesela biraz esneklik olur. İşte beş ile yedi dakika arası gibi. Akış şeması halinde verilirse daha yararlı olabilir.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarındaki birinci DAM döngüsü, yansıtma ve geliştirme çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma dersi planının revize edilmesi kararıyla sonlanmıştır.

4.2.2.2. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımlarına ilişkin ikinci DAM döngüsü

Sosyal Bilgiler dersinde değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin birinci araştırma döngüsünde çeşitli güçlükler yaşandığı gözlemlendiğinden, katılımcılarca araştırma dersinin yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin ikinci DAM döngüsü; araştırma sürecinin 4. haftasında isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen “araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi, yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması ve yansıtılarak geliştirilmesinden” elde edilen bulguları kapsamaktadır. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin DAM’ın temel aşamaları çerçevesinde elde edilen bulgular, aşağıda alt başlık halinde sunulmaktadır.

4.2.2.2.1. Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına dönük ilk araştırma dersinde çeşitli güçlükler yaşandığını gözlemleyen katılımcılar, 12/12/2022 tarihinde araştırma dersi planını yeniden düzenlemek için zoom uygulaması üzerinden bir araya gelmişlerdir.

Toplantının başında, bir önceki yansıtma toplantısında katılımcı öğretmenlerce belirtilen ihtiyaçlar araştırmacı tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

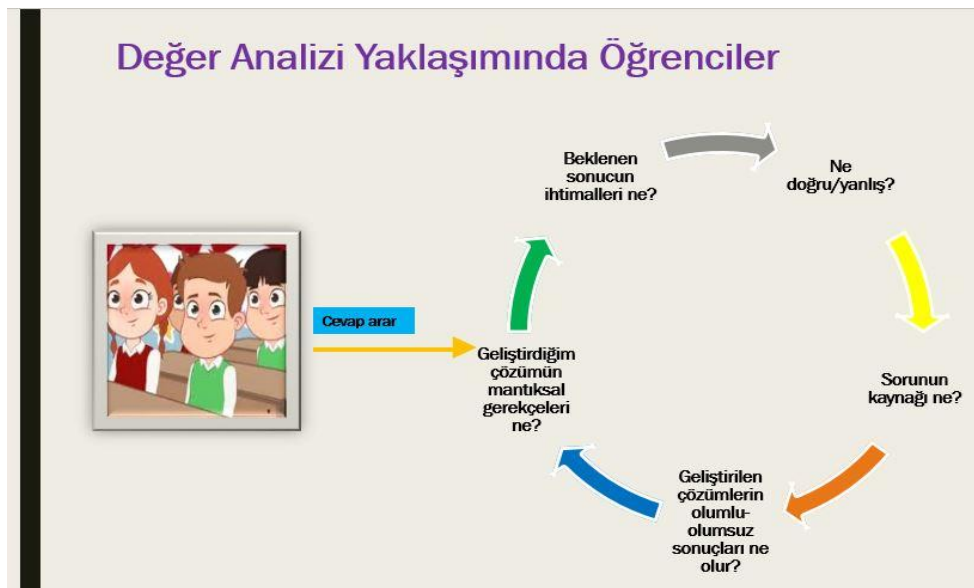
En son Ö1 hocamızın gerçekleştirdiği araştırma dersi planımızın yansıtma toplantısını yapmıştık. Ö1 hocam, bir takım sıkıntılarla karşılaştığını belirtmişti. İşte akış şemasına ihtiyacı olduğunu, zamanı yettirme konusunda biraz dikkatinin dağıldığını söylemişti. Plana dönük biraz yansıtma yapıp geliştirme aşamaları yapabiliriz. Duyarlılık değerinin bir kısmının gerçekleştiğini söylemişsiniz. “Tam olarak, %100 olarak değer analizi yaklaşımını gerçekleştiremedik. Daha doğrusu duyarlılık değeri tam yerleşmedi ama büyük bir ölçüde oldu” demiştiniz.

Toplantıda özetlenen ihtiyaçların, katılımcı öğretmenlerce de onaylandığı görülmüştür. Araştırmacı, bu doğrultuda planda bir takım yenilikler yapılabileceği belirterek eğitici sunumuna başlamış; öncelikle her planlama toplantısında verilmesi planlanan Görsel 4.6 ve Görsel 4.7’deki slaytları katılımcı öğretmenlere sunmuştur.

Bir önceki uygulayıcı Ö1, şema ve yönergelere ihtiyaç duyduğunu belirttiğinden; araştırmacı da eğitici sunumunu bu doğrultuda hazırlamıştır. Araştırmacı tarafından, komite üyelerinin de görüşleri doğrultusunda hazırlanan eğitici sunum slaytından örnekler Görsel 4.65 ve Görsel 4.66’da yer almaktadır:



Görsel 4.65. Eğitici sunum sayfası örneği-42



Görsel 4.66. Eğitici sunum sayfası örneği-43

Eğitici sunum üzerinde değer analizi yaklaşıma dönük bilgilendirici hatırlatmalarını yaptıktan sonra araştırmacı, araştırma dersinin yeniden düzenlenmesine ilişkin önerilerini de yine sunum üzerinde katılımcı öğretmenlere sunmuştur. Özellikle zamanı etkili kullanma konusunda araştırma dersi planının revize edilmesi gerektiğini düşündüğü yönlere ilişkin araştırmacının görüşlerini sunduğu eğitici sunumdan slayt örnekleri, aşağıdaki görsellerde gösterilmektedir:

Güdüleme:

Öğretmen, akıllı tahtadan düzenli yerleşime dönük örnek yeni bir fotoğraf açar. Bu fotoğraf Eskişehir'in Kentpark'ıdır. Öğretmen, burayı tanıyıp tanımadıklarını sorarak, "Birlikte önceki halini görmeye ne dersiniz?" der. Daha sonra Kentpark'ın eski fotoğraflarını tahtaya yansıtmaya başlar. "Bu duruma gelmesine kadar geçen sürede neler yapılmış fotoğraflarla görelim mi?" diyerek aşama aşama eskiden yeniye Kentpark çalışmalarının fotoğraflarını öğrencilerine gösterir.

Gözden Geçirme: Öğretmen "Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde krokinin, bir yerin kuş bakışı görüntüsünün kabataslak bir çizimi olduğunu öğrenmiştik. Hatta bununla ilgili çizimler görmüştük ve kendimiz de denemiştik. Akıllı tahtadaki bu görüntünün sizden krokisini çizmenizi istesem, göz zevkinizi bozan bu durumu krokide de görebilir miydik?" sorusunu sorar. Krokide bu görüntünün ortaya çıkmamasının sebeplerine ait cevapları öğrencilerinden alır.

Derse Geçiş: Öğretmen "Çocuklar resimde bu gördükleriniz çarpık kentleşmeye örnek fotoğraflardır" diyerek "Çarpık kentleşme, şehirlerin bir denetim gücü olmadan, plansız ve rastgele büyümesidir. Estetik kaygı gözlemlenmez ve tarihi yapılara dikkat edilmez" cümlesini tahtaya yazar.

ÖNERİ:
Zamanı etkili kullanmak ve öğrenci dikkatinin dağılmaması adına çıkarılabilir

Görsel 4.67. Eğitici sunum sayfası örneği-44



Görsel 4.68. Eğitici sunum sayfası örneği-45

Bilgi toplama aşaması

Çalışma kağıdında yer alan **hikayenin** altındaki sorunun nedenleri bölümüne, sorunun nedenlerini yazarlar (süreyi etkili kullanmak adına tahtaya bakarak da yazabilirler). Öğrencilerin, çalışma kağıdındaki “Senin için burada önemli olan şey nedir? Birkaç örnekle sıralar mısın?” bölümünü doldurmaları istenir ve öğretmen sınıfta öğrencilerini fikirlerini özetler alır.

Bilgi toplama aşaması:

Çalışma kağıdında yer alan karşılıklı sütunlardaki “evini tarihi surların olduğu bölgeye yapması/yapmaması için nedenler” adlı sütunu doldurmalarını ister.

NOT: Hemen altında yer alan bu soruna ilişkin yasal düzenlemeler var mı araştırınız bölümünü ödev olarak verilebilir.]

Olası çözüm yolları belirleme aşaması:

Tahtada yer alan ana başlıktaki soruna (çarpık kentleşme) ilişkin çözüm yolları ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrenciler gruplara ayrılır. Çalışma yaprağında yer alan “çözüm yollarını belirleyelim” başlığının altına birlikte doldurarak seçeneklerini sıralamaları istenir (-çözüm yollarım- başlığı altında olabilir). Öğretmen, öğrencilerine grupların yalnızca birlikte çözüm yolları geliştireceğini, yan sütunda yer alan olumlu ve olumsuz sonuçları tek başına düşünecekleri için oraya yazı yazmamaları gerektiğini önceden belirtir.

Öğrenciler tekrar yerlerine dönerler. Yan sütunda yer alan olumlu ve olumsuz sonuçları tek başlarına doldururlar.

ÖNERİ:
Öğrenciler konuşturulabilir ya da defterlerine yazmaları istenebilir.

Görsel 4.69. Eğitici sunum sayfası örneği-46

Yukarıdaki görsellerde görüldüğü gibi araştırmacı, eğitici sunumda yansıttığı araştırma dersi planı üzerindeki önerilerini çeşitli yönergelerle sunmuştur. Toplantıda araştırmacı, sorunu tanımlama bölümünde uygulayıcı öğretmenin sorularla da öğrencilere rehberlik edebileceğini; bu nedenle zamandan kazanmak adına güdüleme bölümündeki Kentpark örneğinin kesilebileceği belirtmiştir. Ö1, öğrencileri konuşturma isteğinden dolayı vakit kaybı yaşadığını vurgulamış; katılımcı öğretmenler de o bölümün çok oyalanmadan yine de verilmesi gerektiğini düşündüklerini belirterek, araştırmacının önerisine katılmadıklarını, PTGV dökümüne aktarılan şu diyalogda ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Ben burda Kentpark olayında zamanın etkili kullanılabilmesi adına, zamanı etkili kullanabilmek adına çıkarılabileceğini düşündüm. Sizler ne dersiniz? Ona göre planı şekillendiririz. Sanki hani çarpık kentleşme ve düzenli yerleşime yönelik iki tane fotoğraf gösterdikten sonra ders planı ilerlese, sonra Kentpark olayında biliyorsunuz öğrenciler farklı ülkelere yönelmişti. İşte çevre güzelliğine gitmişlerdi, kirliliğe gitmişlerdi. Sanki orda sorunu tanımlamamızda öğrencilerin dikkatinin biraz dağıldığını düşünüyorum ben. Sizler ne dersiniz onları konuşcaz.

Ö1: Hııı.

Araştırmacı: Söylemek istiyorsanız bir şey söyleyebilirsiniz.

Ö1: Ya tabi şöyle bir şey çarpık kentleşme örneği değil de estetik kelimesine karşılık geliyo. Orda Kentpark olayının çok dağılması benden kaynaklı. Buldurma isteğimden kaynaklı. Ama işte görelim bakalım eskisi yenisi nasılmış, sonra ne hale gelmiş. O zaman tekrar çünkü estetik kavramını da ortaya çıkarmış oluyoruz.

Araştırmacı: İlk resimlerde de ben açıkçası çıkabileceğini düşünüyorum ama açıkçası arkadaşlar ne der bilmiyorum. Zamanı etki kullanmak dersin amacının gerçekleşmesi adına

gerçekten önemli. Orda çözüm yolları bulunurken gruplar süre sıkıntısı yaşamaması, öğrencilerin yerine döndüklerinde bireysel düşünceleri için zamanı olması, ki ders akışında da biliyorsunuz farklı şeylerde meydana gelebiliyor sorunlu durumlar ıı diye düşünüyorum.

Ö1: Şöyle bir şey bence Kentpark resmi kalsın ama onun hani Kentpark olduğu, Eskişehir’de olduğu kısmı iki tane öğrenci ile konuştuktan sonra öğretmen söylesin. Yani toplamda tutacağı süre bir dakika gider. Benden kaynaklıydı yani. Orda amaçtan sapma ya da amacı tam bilmeme orda biraz uygulayıcıdan kaynaklıydı.

Araştırmacı: Ö3 hocam bir şey diyordunuz tam duyulmadı.

Ö3: Ö1’in dediği gibi daha kısa sürede geçilebilir o etkinlik.

Araştırmacı: Çıkmasını diyorsunuz o zaman.

Ö3: Eskiye yeniye görsünler ama çok üstünde durulmadan kısaca geçilebilir.

Önerisinin red edilmesinden sonra araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamaya dönük diğer önerilerini sunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine sunulan slayt örnekleri, Görsel 4.70’te gösterilmektedir:

Görsel 4.70. Eğitici sunum sayfası örneği-47

Görsel 4.70’te görüldüğü gibi araştırmacı, katılımcı öğretmenlere; grup sayılarını belirleme, öğrencilerin dikkatini çekme, etkinlik şablonunu öğrencilere baştan kavratma, sınıf disiplinini sağlama, öğrencilerinin mantıksal gerekçelerini sunarak bireysel bir şekilde karara varmalarını destekleme, süre planlaması yapma konularında çeşitli öneriler sunmuştur. Araştırmacı tarafından sunulan bu önerilerin, katılımcı öğretmenlerce

dikkatle dinlendiği gözlenmiştir. Zamanın etkili kullanabilmesi adına geçerlik komitesinin de önerdiği “araştırma dersi planına süre aralıklarının eklenmesi” önerisi, katılımcı öğretmenlerce kabul edilmiştir.

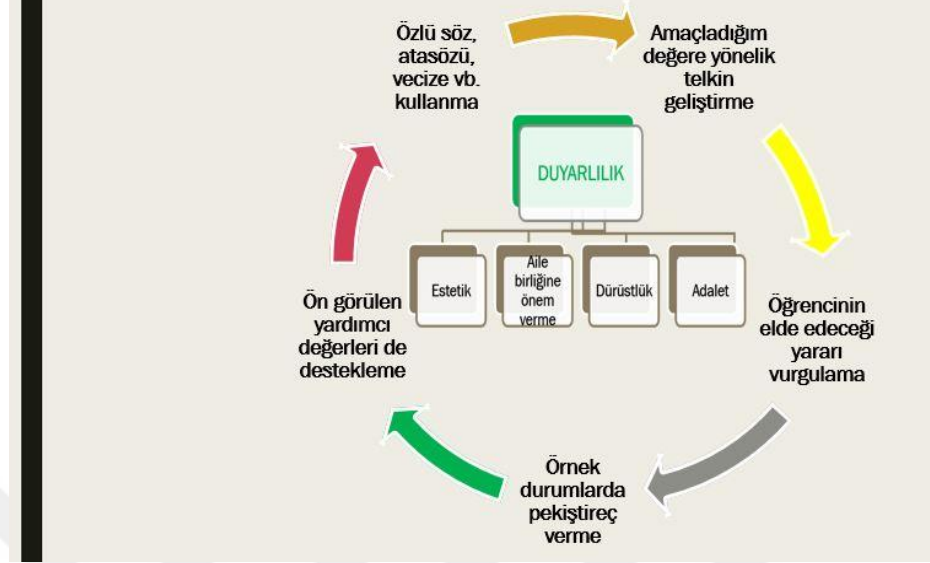
Araştırmacı, bir önceki uygulama dersinin olası çözüm yolları bulma aşamasında; çözüm önerilerinin ve olumlu/olumsuz sonuçların grupça yapıldığını gözlemlediğini, ancak bunun doğru olmadığını belirtmiştir. Araştırmacı, araştırma dersi planında da yer aldığı gibi çözüm önerilerinin grupça, olumlu/olumsuz sonuçların ve soruna ilişkin çözüm kararının ise öğrenci tarafından bireysel bir şekilde söylenmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, grup çalışmalarında baştan kuralların konmasının ve grup sözcüsü seçilmesinin önemini, tüm sunumun bitiminde de tekrar ederek vurgulamış; bu durumun, zamanı yetiştirme kaygısından dolayı uygulayıcı öğretmen tarafından gözden kaçırılmış olabileceğini de sözlerine eklemiştir. Araştırmacının, bu doğrultuda bilgilere yer verdiği eğitici sunum slayt örneği, Görsel 4.71’de yer almaktadır:



Görsel 4.71. Eğitici sunum sayfası örneği-48

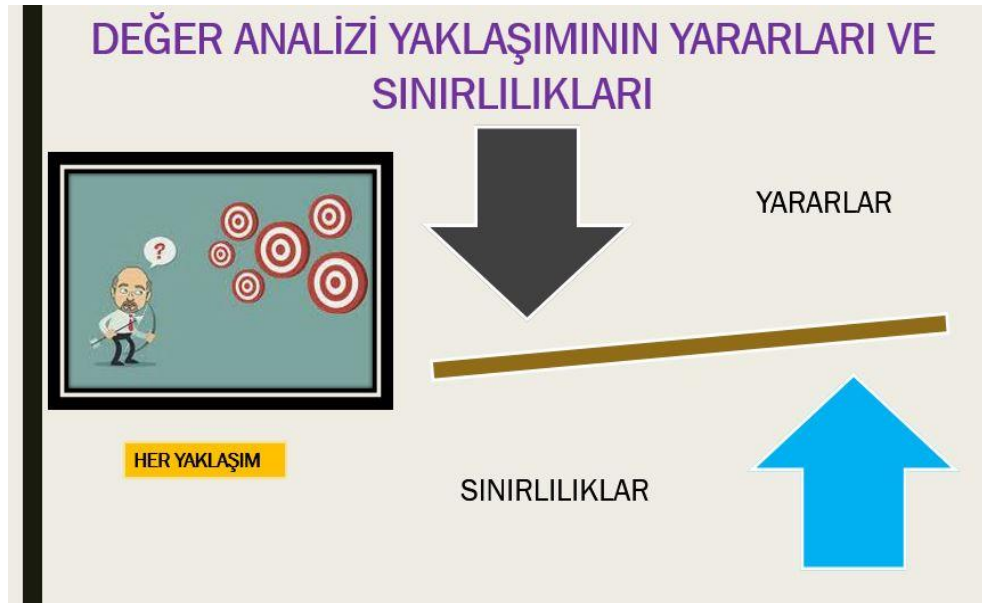
Araştırmacı, ana değer ve ilişkili değerleri öğrencilere kazandırmada değer telkini yaklaşımını da işe koşabileceklerini katılımcı öğretmenlere belirtmiştir. Araştırmacının, ana değer ve ilişkili değerler çerçevesinde telkin yaklaşımının kullanım yollarına ilişkin katılımcılara sunduğu öneriler, Görsel 4.72 örneğinde şu şekilde yer almıştır:

DEĞER TELKİNİ YAKLAŞIMI



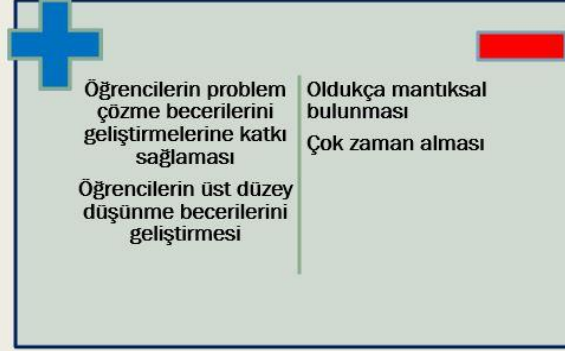
Görsel 4.72. Eğitici sunum sayfası örneği-49

Araştırmacı eğitici sunumunda, değer analizi yaklaşımının katkıları ve sınırlılıklarına ilişkin de katılımcı öğretmenleri bilgilendirmiştir. Alanyazın okumalarına dayanarak, katılımcı öğretmenleri bu konuda bilgilendirmeyi amaçlayan araştırmacının hazırladığı slayt örnekleri şu şekildedir:



Görsel 4.73. Eğitici sunum sayfası örneği-50

DEĞER ANALİZİ YAKLAŞIMININ YARARLARI VE SINIRLILIKLARI



Görsel 4.74. Eğitici sunum sayfası örneği-51

Araştırmacının eğitici sunumu bittikten sonra, katılımcı öğretmenlerin iş birlikli bir şekilde araştırma dersi planlarını revize etmeye başladıkları görülmüştür. Ö1, ana sorunu (çarpık kentleşme) öğrencilerine buldururken kafasında net bir tanım olmadığını; bu nedenle sosyal sorunun ne olduğuna ilişkin araştırma dersi planında bir hatırlatma yer alması gerektiğini söylemiştir. Ö2 tarafından ise, uygulayıcı öğretmenin öğrencilerine; gazete haberinin gerçek yaşamdan olduğunu belirtmesi, balık kılçığı etkinliğinde soruna ilişkin sürekli hatırlatma yapması ve etkinlik şablonunu baştan kavratması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda revize edilen araştırma dersi planına; süre aralıkları, öğretmene hatırlatıcı notlar (ana sorun: çarpık kentleşme/ gazete haberinin gerçek bir olay olması...gibi) eklenmiş, dersin giriş bölümünün etkinlikleri ise bir önceki plana göre kısaltılmıştır. Ayrıca Kentpark örneğinin plandaki yerini koruması, ancak bu bölümde sürenin etkili kullanılması kararı alınmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin son kararlarıyla geliştirilen ve süreçte araştırmacının rehber olarak rol oynadığı revize araştırma dersi planı, Tablo 4.4'te gösterilmektedir:

Tablo 4.4. Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı

Tarih:	14/12/2022
Sınıf:	4/D
Geliştirilmek İstenen Değer:	Duyarlılık
İlişkili değerler	Estetik, Dürüstlük, Adalet, Aile birliğine önem verme
Değer öğretimi yaklaşımı:	Değer telkini/ Değer analizi yaklaşımı
Yöntem-Teknik:	Beyin fırtınası, grup tartışması, örnek olay, balık kılçığı.
Araç gereçler	Akıllı tahta, çalışma yaprağı, gazete haberi, fotoğraflar
Kazanım:	Günlük yaşamında kullandığı mekanların krokisini çizer.
GİRİŞ: (15-20 dk.)	
Dikkat Çekme:	Öğretmen öğrencilerini selamlayarak derse girer ve akıllı tahtayı açar. Öğrencilerine çarpık (Bakınız çarpık kentleşme foto-1/2) ve düzenli yerleşime dönük (Bakınız düzenli yerleşim foto-1/2) ikişer fotoğraf göstererek dikkatlerini çeker. Resimler arasındaki benzerlik ve farklılıkları öğrencilerine sorar.
Güdüleme:	Öğretmen, akıllı tahtadan düzenli yerleşime dönük örnek yeni bir fotoğraf (Bakınız Kentpark yeni-1) açar. Bu fotoğraf Eskişehir'in Kentpark'ıdır. Öğretmen, burayı tanıyıp tanımadıklarını sorarak, "Birlikte önceki halini görmeye ne dersiniz?" der. Daha sonra Kentpark'ın eski fotoğraflarını tahtaya yansıtmaya başlar. "Bu duruma gelmesine kadar geçen sürede neler yapılmış fotoğraflarla görelim mi?" diyerek aşama aşama eskiden yeniye Kentpark çalışmalarının fotoğraflarını (Bakınız Kentpark eski-1/2/3 ile Kentpark yeni-2) öğrencilerine gösterir. Öğretmen, öğrencilerine "Çocuklar, bu dersimizde beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yerlerin üzerinden bir kuşbakışı geçelim mi?" diyerek öğrencilerinin derse merakını çeker.
Gözden Geçirme:	Öğretmen "Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde krokinin, bir yerin kuş bakışı görüntüsünün kabataslak bir çizimi olduğunu öğrenmiştik. Hatta bununla ilgili çizimler görmüştük ve kendimiz de denemiştik. Akıllı tahtadaki bu görüntünün (Bakınız çarpık kentleşme foto-1) sizden krokisini çizmenizi istesem, göz zevkinizi bozan bu durumu krokide de görebilir miydik?" sorusunu sorar. Krokide bu görüntünün ortaya çıkmamasının sebeplerine ait cevapları öğrencilerinden alır.
Derse Geçiş:	Öğretmen "Çocuklar resimde bu gördükleriniz çarpık kentleşmeye örnek fotoğraflardır" diyerek "Çarpık kentleşme, şehirlerin bir denetim gücü olmadan, plansız ve rastgele büyümesidir. Estetik kaygı gözetilmez ve tarihi yapılara dikkat edilmez" cümlesini tahtaya yazar.
GELİŞME: (40-45 dk.)	<i>Sorunu tanımlama aşaması:</i> Öğrencilerin soruna ilişkin farkındalık sağlayabilmeleri için https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/galeri-tarihi-surlarin-uzerine-ev-yapmislar-41454217/8 adresinden "Tarihi Surların Üzerine Ev Yapmışlar" adlı gazete haberinin en sonunda yer alan şehrin kuşbakışı görünüşüne ait bir resim (Bakınız foto çarpık kuşbakışı) öğrencilere gösterilir. Bir öğrencinin tahtaya, diğer öğrencilerin ise çalışma yapraklarına bu resmin krokisini çizmeleri istenir. Öğrencilerin kroki çiziminde en çok nelerde zorlandıkları sorulur. Öğretmen, öğrencilerinin resimdeki dağınık yerleşimden kaynaklı çizim zorlukları yaşadıkları cevabını söylemelerini bekleyerek bu cevabı vurgular.

Tablo 4.4. (Devam) *Değer telkini/değer analizi yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı*

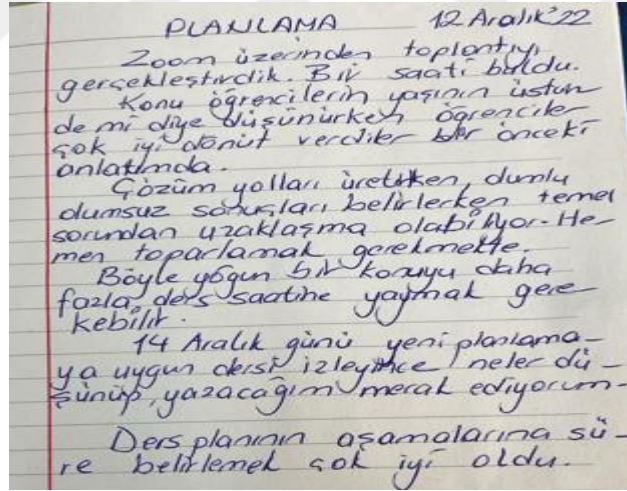
GELİŞME: (40-45 dk.)	Çizim denemesinden sonra öğretmen, bir gazete haberi sunacağını, bu haberde gördükleri fotoğrafların gerçek olduğunu vurgulayarak, akıllı tahtadan haberi öğrencilerine inceletir. Öğrencilerine, • Buradaki sorun ne? (ana başlık-çarpık kentleşme) • Bu sorun nasıl ve neden ortaya çıkmış olabilir? (alt başlıklar) sorularını sorarak beyin fırtınası yaptırır. Öğretmen, öğrencilerinden aldığı ilgili cevapları tahtaya yazar. Sınıfa çalışma yaprağı dağıtılır. Bunun bir sınav olmadığı vurgulanarak öğrenciler rahatlatılır. Çalışma yaprağının bölümleri aşamalarıyla öğrencilere kısaca tanıtılır. Çalışma yaprağındaki hikâyeyi okumalarını ister (Bkz Çalışma kâğıdı). Örnek olaydaki sorunun ne olduğu ve neden kaynaklandığına yönelik öğrencilerine sorular yöneltilir. Öğrencilerinden aldığı cevapları tahtaya yazarak (alt başlıklara) ekler. Öğretmen, gazete haberindeki olayla bu hikâyenin benzerlik ve farklılıklarını öğrencilerine sorgulatar. Çalışma kâğıdında yer alan hikâyenin altındaki sorunun nedenleri bölümüne, sorunun nedenlerini yazarlar (süreyi etkili kullanmak adına tahtaya bakarak da yazabilirler). Öğrencilerin, çalışma kâğıdındaki “Senin için burada önemli olan şey nedir? Birkaç örnekle sıralar mısın?” bölümünü doldurmaları istenir ve öğretmen sınıfta öğrencilerini fikirlerini özgürce alır. <i>Bilgi toplama aşaması:</i> Öğrencilere “Ali Bey’in evini tarihi surların olduğu bölgeye yapması/yapmaması için nedenler sizce neler olabilir?” sorusu sorulur. Sınıfta tartışma ortamı oluşturulur. Bu konuda yasal düzenlemelerin olup olmayacağına yönelik öğrencilerin dikkatleri çekilir. Bu konuyu araştırmaları istenir. <i>Olası çözüm yolları belirleme aşaması:</i> Tahtada yer alan ana başlıktaki soruna (çarpık kentleşme) ilişkin çözüm yolları ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrenciler gruplara ayrılır. Çalışma kâğıdında yer alan balık kılıcığına, grupça çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının olumlu-olumsuz sonuçlarını yazmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerine grupların yalnızca birlikte çözüm yolları geliştireceğini, olumlu ve olumsuz sonuçları tek başına düşünecekleri için oraya yazı yazmamaları gerektiğini önceden belirtir. Öğrenciler tekrar yerlerine dönerler. Yan sütunda yer alan olumlu ve olumsuz sonuçları tek başlarına doldururlar. <i>Karar verme aşaması:</i> Öğretmen, öğrencilerinden çarpık kentleşme sorununa ilişkin akıllarına en çok yatan çözümün ne olduğu ve bunu sınıfa kanıtlarla ve mantıksal gerekçelerini savunarak çalışma kâğıdındaki bölüme yazmalarını ister. Öğrenciler, çözüm yollarının mantıksal gerekçelerle sunarlar.
DEĞERLENDİRME: (10-15 dk.)	Öğretmen, öğrencilerinden çarpık kentleşme sorununa ilişkin bir slogan oluşturmalarını ister. NOT: Bu etkinlik, zamanın yettiği takdirde küçük gruplarla sınıf içinde, yetmediği takdirde ev ödevi olarak gerçekleştirilecektir.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin değer analizi yaklaşımının basamakları doğrultusunda bir plan oluşmuşlardır. Katılımcılar, çalışma yaprağında ise herhangi bir düzenlemeye ihtiyaç görmemişlerdir. Ö3, araştırma dersi planını uygulamak için gönüllü olmuştur.

Araştırmacı, 12/12/2022 tarihli günlüğünde; sunduğu bazı önerilerin katılımcı öğretmenlerce red, bazılarının ise kabul gördüğünü, revize edilen bu planlama sürecinde katılımcı öğretmenlerin sürece daha çok alışıarak katılımlarını arttırdığını gözlemlediğini şu sözlerle aktarmıştır:

Değer analizi yaklaşımının çok süre istediğini gördüğüm için, araştırma dersi planından Kentpark örneğini çıkarılmasını istedim; ancak öğretmenlerimiz kabul etmedi. Açıkçası her önerimi kabul edecekleri gibi bir algım olmuş. Bunun gerçek olmadığını bana hatırlatmaları çok güzel oldu benim için. Çünkü yaşadıkları deneyimler ve kendi aldıkları kararlar onlara benden çok katkı sağlayacaktır.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımının ilk araştırma dersinde gönüllü uygulayıcı öğretmen olan Ö1'in, planlama toplantısının ardından tuttuğu günlüğü aşağıdaki Görsel 4.75'te yer almaktadır:



Görsel 4.75. 12/12/2022 tarihli Ö1'in günlüğü

Ö2'nin ise 12/12/2022 tarihli günlüğüne “Plan tekrar Ö3 hocam tarafından uygulanacak. Planda değişiklik pek yapılmadı. Zaman konusunun üzerinde durarak planın üstünden geçtik” şeklinde; gönüllü uygulayıcı Ö3'ün ise “Uygulamada dikkat çekme ve güdüleme aşamalarında çokça vakit harcandığı için gelişme ve değerlendirme aşamalarına yeterince vakit ayıramadığı belirtilmişti. Dersin bölümlerine süre

sınırlamaları koymanın faydalı olacağı görüşüne varıldı” şeklinde düşüncelerini aktardığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin tuttukları günlüklerde, bir önceki uygulama dersinde zamanın etkili kullanılamaması sorunundan ve bu doğrultuda plan üzerinde gerçekleştirilen değişikliklerden bahsettikleri görülmektedir. Bu bağlamda araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi aşamasında katılımcı öğretmenlerin, zamanın etkili kullanımına ilişkin ortak bir anlayışı paylaştıklarının görüldüğü söylenebilir.

4.2.2.2.2. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımı ilişkin ikinci uygulama dersi, gönüllü öğretmen Ö3 tarafından 14/12/2022 tarihinde 4/D sınıfında gerçekleştirilmiştir. Gözlemci öğretmenler ve araştırmacı, sınıftaki boş sıralardan birine oturarak dersi gözlemek için hazırlanmıştır. 4/D sınıfında yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulama sürecinden bir fotoğraf, aşağıda sunulmuştur.



Görsel 4.76. 4/D sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımı

Ö3’ün, “Merhaba çocuklar” diyerek öğrencilerini selamlayarak içeri girdiği görülmüştür. Derse geçiş yapan Ö3’ün, bir önceki uygulama dersinde de kullanılan (Görsel 4.57 ve Görsel 4.58) düzenli ve çarpık yerleşime ait fotoğraf örneklerini öğrencilerine göstererek derse dikkatlerini çektiği ve öğrencilerinden fotoğrafları betimleyerek yorumlamalarını istediği görülmüştür. Öğrencilerden birinin Görsel 4.58’deki fotoğrafa “gayet simetrik” dediği; Ö3’ün de buna karşılık “Evet, arkadaşınız çok güzel bir tanım kullandı. ‘Gayet simetrik, düzenli bir yerleşim görüyoruz’ dedi” diyerek, öğrencisini pekiştirdiği gözlenmiştir.

Dersin güdüleme ve gözden geçirme aşamasına gelindiğinde Ö3'ün, öğrencilerinde merak duygusunu uyandırdığı; gözden geçirme aşamasında ise bir önceki Sosyal Bilgiler dersinde işlediklerini özetleyerek açıkladığı -araştırma dersi planında belirtildiği gibi- görülmüştür. Kentpark'a ait fotoğraf örneklerinin sunulduğu güdüleme aşamasında, öğrencilerden bazılarının Kentpark'ı tanıdığı görülmüştür. Ö3'ün bu durum karşısında öğrencilerini tebrik ederek, ödüllendirme ve pekiştirme yaptığı gözlenmiştir. Buna ek olarak Ö3'ün gözden geçirme aşamasında öğrencilerine “Akıllı tahtadaki bu çarpık kentleşmeye ait görüntünün sizden krokisini çizmenizi istesem, zorlanır mıydınız? Neden?” diyerek, öğrencilerinin krokiye yönelik ön bilgilerini yokladığı ve gözden geçirme aşamasını tamamladığı görülmüştür. Akıllı tahtadan yansıtılan resimlerin açılması, büyütülmesi ya da küçültülmesi gibi işlemlerde, Ö3'ün herhangi bir teknik sıkıntı yaşamadığı gözlenmiştir.

Ö3'ün araştırma dersi planında belirtildiği şekliyle giriş bölümünü tamamladığı görülmüştür. Planın giriş bölümü için 15-20 dakika aralığı belirlenmişken, bu sürenin otuz beş dakika sürdüğü görülmüştür. Bu bağlamda giriş bölümünün, planlanandan yaklaşık on beş dakika daha fazla sürdüğü söylenebilir. Ö3'ün, giriş bölümünde öğrencilerine; düzenli ve çarpık kentleşmeye dair araştırma dersi planında yer almayan bir takım düşündürücü sorular da sorduğu görülmüştür. Bu sorulara ilişkin 4/D sınıfında öğretmen ve öğrencileri arasında geçen diyalogdan bir bölüm, ADUGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö3: Şimdi sınıfımızdaki sıralarımız düzenli mi mesela?

Öğrenciler: Evet (hep bir ağızdan)

Ö3: demi, üç sıra halinde arka arkaya sıralar. Bakın burda da arka arkaya dizilmiş, burda da arka arkaya dizilmiş, burda da arka arkaya dizilmiş. Belli bir sıralama var değil mi? Peki sınıfımıza yeni arkadaşlarımız geldi diyelim. Yeni gelen arkadaşımız gelip şuraya bir sıra koysa (öğretmen dolabının önü işaret edilerek), başka bir arkadaşınız gelse şuraya arka köşeye sırasını koyup “bende burda oturucam”, başka bir arkadaşınız da cama doğru sırasını koysa ve “ben burda oturucam” dese, o zaman sınıfımız ne olur?

Öğrenci: Düzensiz.

Öğrenci: Dağınık.

Öğrenci: Karışık.

Öğrenci: Çarpık kentleşmeye benzer.

Ö3: Çarpık sınıf gibi demi (gülerek). Peki dağınık bir sınıf mı güzel, öyle dağınık bir sınıf mı daha güzel olur?

Öğrenciler: Böyle güzel.

Değer analizi yaklaşımının basamaklarından *sorunu tanımlama* aşamasında Ö3, akıllı tahtadan ilgili gazete haberini açmış ve haberin gerçek yaşamdan olduğunu vurgulamıştır. Gazete haberini okuyan Ö3'ün, akıllı tahtadan öğrencilerine; haberi incelediği, sorunu tanımlamalarına yardımcı olmak için araştırma dersi planında yer alan soruları sorduğu görülmüştür. Öğrencilerine beyin fırtınası yaptıran Ö3, verilen cevapları tahtaya yazdıktan sonra, bir önceki uygulamada da kullanılan (Görsel 4.61 ve Görsel 4.62) çalışma yaprağı örneklerini öğrencilerine dağıtmıştır. 4/D sınıfında gerçekleşen ilk araştırma dersinde, öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının tekrar ettiğini gören Ö3'ün, “Heyecanlandınız mı çocuklar? Heyecanlanmayın. Birlikte bir çalışma yapıcaz sadece. Bu bir sınav değil” dediği ve öğrencilerini rahatlattığı gözlenmiştir. Buna ek olarak Ö3'ün birbirlerini şikâyet eden öğrencilerine “Çocuklar birbirimize dürüst ve saygılı olmalıyız” biçiminde telkinlerde de bulunduğu gözlenmiştir.

Ö3'ün çalışma yaprağı üzerindeki etkinlikleri, araştırma dersi planında belirtildiği şekliyle uyguladığı gözlenmiştir. Ancak bu doğrultuda gerçekleşen değer analizi yaklaşımının *sorunu tanımlama* ve *bilgi toplama aşamalarının*, Sosyal Bilgiler dersinin ikinci ders saatinin ortalarına kadar sarktığı ve araştırma dersi planını yetiştirmede tekrar öğretmende bir zaman kaygısı olduğu görülmüştür. Araştırmacı, 14/12/2022 tarihli uygulama dersine ilişkin gözlemlerini yazdığı günlüğünde bu durumu, “Giriş bölümünde zamansal sıkıntı devam ediyor. Kesinlikle planda daha çok sadeleştirme yapılmalıydı” biçiminde açıklamıştır.

Olası çözüm yolları aşamasına gelindiğinde Ö3, sınıfı gruplara ayırmış; öğrencilerinin çözüm yollarını iş birlikli, sonuçlarını ise bireysel olarak düşünerek çalışma yapraklarındaki ilgili yerlere yazmaları gerektiğini belirtmiştir. Ö3'ün, balık kılçığı etkinliğinde yer alan olumlu ve olumsuz sonuçlara ilişkin her grubun cevabını grup sözcüsünden almaya çalıştığı görülmüştür.

4/G sınıfında değer analizi yaklaşımının basamaklarından *karar verme aşamasına* ilişkin uygulamaya geçildiğinde ise, öğrencilerin mantıksal gerekçelerini sunarak verdikleri kararları söyledikleri görülmüştür. Ancak her öğrencinin cevabı alınamadan ders bitiş zili çalmıştır. Ö3, bir önceki Ö1'in uygulama dersine benzer şekilde araştırma dersi planının değerlendirme bölümünü eve ödev olarak vermiştir. Dolayısıyla araştırma dersi planının değerlendirme bölümünün, 4/D sınıfında uygulanamadığı görülmüştür.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına dönük ikinci araştırma dersinde, gözlemci öğretmenlerce tutulan ADGNÇ'ye ait örnekler, aşağıda sunulmaktadır:

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 2 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 11. 10 Gözlemin bitişi: 12. 35
 Gözlemci öğretmen Ad-Soyad: [Redacted] Gözlenen Şube: 4/D

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.	✓			
Değer Analizi Yaklaşımı	Sosyal bir konuya ilişkin sorunun belirlenmesine rehberlik etti.	✓			
	Öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.	✓			
	Sosyal probleme ilişkin değer sorunlarının neler olduğunu tanımlamalarını istedi.	✓			
	Ele alınan sorunun nedenlerine ilişkin öğrencileri ile sınıfta araştırma yaptı.	✓			
	Elde edilen bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğu sınıfta değerlendirildi.	✓			
	Öğrencilerini farklı bakış açılarını dinlemeleri için teşvik etti.	✓			
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunmalarına fırsat verdi.	✓			
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunarken kanıtlar sunmalarını sağladı.	✓			
	Her bir olası çözüm önerisinin, olası ve değerli olduğunu vurguladı.	✓			
	Öğrencilerinin olası çözüm yollarından en uygununu seçmeleri için rehberlik etti.	✓			
	Öğrencilerin verdikleri karar belirtmeleri için fırsatlar sundu.	✓			

Görsel 4.77. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö1'in ADGNÇ-1

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 2 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 14. Aralık 2022 Gözlemin bitişi: 14. 12. 2022
 Gözlemci öğretmen Ad-Soyad: Ayşenur SEV Gözlenen Şube: 4- A

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.			✓	
Değer Analizi Yaklaşımı	Sosyal bir konuya ilişkin sorunun belirlenmesine rehberlik etti.	✓			
	Öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.	✓			
	Sosyal probleme ilişkin değer sorunlarının neler olduğunu tanımlamalarını istedi.	✓			
	Ele alınan sorunun nedenlerine ilişkin öğrencileri ile sınıfta araştırma yaptı.	✓			
	Elde edilen bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğu sınıfta değerlendirildi.	✓			
	Öğrencilerini farklı bakış açılarını dinlemeleri için teşvik etti.	✓			
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunmalarına fırsat verdi.	✓			
	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunarken kanıtlar sunmalarını sağladı.	✓			
	Her bir olası çözüm önerisinin, olası ve değerli olduğunu vurguladı.	✓			
	Öğrencilerinin olası çözüm yollarından en uygununu seçmeleri için rehberlik etti.	✓			
	Öğrencilerin verdikleri karar belirtmeleri için fırsatlar sundu.	✓			

Görsel 4.78. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-2

Görsel 4.77 ve Görsel 4.78’de görüldüğü gibi gözlemci öğretmenler, ADGNÇ’lere değer analizi yaklaşımının tüm adımlarının gerçekleştiğine yönelik işaretlemeler yapmışlardır. Gözlemci öğretmenler arasında, değer telkini yaklaşımının edebi kaynaklardan yararlanma adımına yönelik görüş farklılığı olduğu anlaşılmıştır.

4.2.2.2.3. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi

4/D sınıfında değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin gerçekleşen ikinci araştırma dersinin yansıtma ve geliştirme aşamasından elde edilen bulgular, betimsel çerçevede Şekil 4.8’de sunulmuştur:

Sınıf içi uygulamalar	Yaşanılan sorunlar	İhtiyaç ve öneriler	DAM sürecinin katkısı
•Beyin fırtınası •Grup çalışması •Değer analizi yaklaşımı •Çeşitli araç gereçler (akıllı tahta, çalışma yaprağı, gazete haberi, fotoğraf)	•Değerlendirme bölümünün yetişmemesi •Dış etkenler (uygulamanın son iki ders yapılması, öğretmenin karakter yapısı, değer analizi yaklaşımının çok zaman istemesi)	•Planda sadeleştirme •Ders akışında beğenilen yerleri plana ekleme •Planda süre aralıklarını değiştirme •Planda esnek ifadelerle yer verme •Planda ağırlıklı uygulanacak yöntemi vurgulama •Çalışma yapraklarının öğrencilerce dağıtılması	•Dersin amacına ulaşması •Öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılımlarını arttırma •Oluşan aksaklıkları görme ve iyileştirme •Eleştirel bakış ve farkındalık kazanma •İletişim ve iş birliği •İş doyumu •Değer analizi yaklaşımına ilişkin öz yeterlik

Şekil 4.8. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımı ikinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular

Şekil 4.8’de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin; bazı dış etkenlerin süreci olumsuz etkilediğini, araştırma dersi planında değerlendirme bölümü yetişmese de dersin amacına ulaştığını, DAM’ın bu süreçte kendilerine pek çok katkı sunduğunu

düşündükleri, araştırma dersi planında yapılması gereken değişikliklere yönelik düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür.

GUÖYYG’de Ö3’ün, araştırma dersi planında uygulanması planlanan yöntem teknik ve araç gereçleri kullandığını belirttiği görülmüştür. GUÖYYG’de Ö3’ün, değer analizi yaklaşımını da bir yöntem olarak vurguladığı ve süreci ayrıntılı bir şekilde betimlediği ifadeleri şu şekildedir:

Değer analizi yaklaşımını uyguladık bu derste. Daha önce işte senin anlattığın sunumlara göre neler yapacağımızı, ne şekilde dersi işleyeceğimizi öğrenmiştik. Ona göre, hazırladığımız plana göre 11 plan rehberliğinde dersimizi işledik. 11 şimdi şeylerden yararlandık, 11 fotoğraflardan, gazete haberlerinden, çalışma kâğıtlarımız vardı. 11 önce çarpık kentleşmeyi vurguladık. 11 çarpık kentleşme, işte düzenli yerleşim onları gösterdik çocuklara. Sonra daha önceki dersimizde krokiyi işlediğimiz için krokiyi tekrar ettik. 11 çarpık kentleşmenin tanımını yazdık tahtamıza. Çarpık kentleşmeye vurgu yapıldıktan sonra 11 bi gazete haberi gösterdik internetten. ordaki fotoğraflar üzerine yorumlar yaptırttık. Orda çarpık kentleşmeyi görmelerini sağladık. Sorunu ve sorunun nedenlerini yazdık. Beyin fırtınası yöntemini kullanarak çocuklara buldurduk, onları tahtaya yazdık. Daha sonrasında 11 çalışma kâğıtlarını dağıtarak, yine benzer bir hikâyeye aynı şekilde çalışma kâğıdındaki hikâyeye göre sorun ve nedenleri bularak 11 çocuklarla bi grup çalışması yaptık.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına yönelik ikinci araştırma dersinde, değerlendirme bölümünün süre sıkıntısından dolayı yetişememesi yaşanan sorunlardan biri olarak görülmektedir. GUÖYYG’de Ö3; “Ya derste çok bi zorlukla karşılaşmadım. Sadece tek karşılaştığımız sorun, sürede sıkıntı yaşıyoruz... Sonunda yetiştiremediğimiz bir yer kaldı” diyerek, planın değerlendirme bölümünü yetiştiremediğini belirtmiştir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında da ilk söz hakkı verilen Ö3’ün, “Süreyi yetiştirememek oldu değerlendirme bölümünde. Giriş gelişme bölümleri güzel bir şekilde işlendi plana göre. Değerlendirme bölümünde son bölümde süre yine yetmedi” diyerek, araştırma dersi planının son bölümünün yetiştirmediğini toplantıda tekrar vurgulamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin, araştırma dersi planının değerlendirme bölümünün yetişmemesinde çeşitli dış etkenlerin rol oynadığını düşündükleri anlaşılmıştır. Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1, Ö3 öğretmenle benzer karakter yapısında olduklarını; Ö2 öğretmenin kendilerinden farklı karakteristik özellikleriyle süreyi etkili kullanabildiğini, şu sözlerle dile getirmiştir:

Aslında karakterimiz o kadar ortaya çıkıyo ki! Ben şeyi fark ettim: Senle (Ö3) ben çocuklara o kadar açıklama gereği duyuyoruz ki orda şey yapıyoruz. Ö2 orda, ayırıyor Ö2 kafasında.

4/D sınıfında uygulanan Sosyal Bilgiler dersleri, her haftanın Çarşamba gününün son iki ders saatinde gerçekleşmekte; bu durumun Ö3 tarafından, bir önceki uygulama sürecinde olduğu gibi dezavantaj olarak vurgulandığı görülmektedir. Araştırma dersinin uygulama sürecini olumsuz etkilediği düşünülen bu etkenin, gözlemci öğretmenlerce de fark edildiği, YGTGV dökümüne aktarılan şu diyalogla anlaşılmaktadır:

Ö2: Son ders olması da çok dezavantaj.

Ö3: Evet, öğrenciler de telaşa kapılıyolar yetiştiremiyoruz diye.

Ö1: Evet ama Ö3'ün sakin yapısı her şeye rağmen çok kurtarıcı.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenlerin gözlemledikleri bu sorunların çözümüne yönelik olarak, çoğunlukla araştırma dersi planında yapılması gerek değişikliklere yönelik öneriler getirmişlerdir. Katılımcıların, planda; “sadeleştirme, uygulama sürecinde beğenilen yerleri de ekleyerek son şekli verme, süre aralıklarını değiştirme, esnek ifadelerle yer verme, ağırlıklı uygulanacak yöntemi vurgulama” gibi araştırma dersi planına yönelik önerilerine ek olarak, “çalışma yaprağının öğrencilerce dağıtılması” gibi uygulama sürecine dönük öneri de getirdikleri görülmüştür. GUÖYYG’de araştırma dersi planına yönelik düşünceleri alınan Ö3, “Bu planda, daha önce çıkaralım mı çıkarmayalım mı diye düşündüğümüz bir yer vardı. Orayı çıkarmama kararı almıştık. Hani süreyi yetiştirme açısından ıı belki onu çıkarabilirdik”, diyerek planın süre açısından sadeleştirilebileceğini belirtmiştir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında ise Ö1, “Ama yetmiyor iki ders, dört olmalı bence” diyerek, değer analizi yaklaşımını uygulamada iki ders saatlik sürenin yetmediğini vurgulamıştır. Araştırmacı, “Ama şurayı kaçırıyorsunuz. Biz bu planı sunduğumuzda iki ders saatinde verilecek bir şey sunmalıyız. Bu nedenle etkinlikler azaltılabilir. Azaltma kısmında bu nedenle Kentpark olayını söylemiştim. Hani son araştırma planının şekli o şekilde verelim diye düşünüyorum ben” diyerek, değer analizi yaklaşımında sürenin uzun tuttuğunu düşünen katılımcılara plan oluşturulurken iki ders saatinin göz önünde bulundurulması ve ona göre sadeleştirme yapılması önerisini sunmuştur.

Araştırmacının “planı sadeleştirme önerisini” kabul eden öğretmenlerin, “ders akışında beğenilen bazı bölümleri de araştırma dersi planına eklenmesi” önerisini de kabul ettikleri görülmüştür. Bu önerinin kabul edildiğini gösteren diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Araştırmacı: Şimdi benim bir önerim var. Araştırma dersi planına çok güzel bulduğum için beğendiğim için eklemek istiyorum. Siz ne dersiniz? Hocamız dedi ya: “sınıfımızda sıraları

istediğimiz bir şekilde koysaydık nasıl olurdu?” sorusu. Çok güzeldi mesela çarpıklığa vurgusu.

Ö2: Evet

Ö1: Tabii.

Araştırmacı: O çok hoşuma gitti.

Ö2: Zaten orda tamam dediler, farkına vardılar.

Araştırmacı: Bir de karışık bir yerin mi krokisini çizmek kolay, düzgün bir yerin mi sorusu da çok güzeldi. O sorular bence plana eklenebilecek, doğaçlama olarak hocamızın yaptığı sorulardı. Planın dâhilinde olmayan, ama plana eklenebileceğini düşündüğüm şeylerdi.

Katılımcı öğretmenlerin getirdikleri önerilerden biri de, plandaki süre aralıklarının değişmesi olmuştur. Bu önerinin öncelikle GUÖYYG’de Ö3 tarafından “Giriş bölümü biraz daha kısa tutulması gerekiyor. Yani derse giriş bölümü daha kısa sürede yapılarak, gelişmede değerlendirmeye daha çok zaman ayrılmalı” diyerek, dile getirildiği söylenebilir. Plandaki süre aralıklarının değişmesine yönelik yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenlerin önerilerini sunduğu ve araştırmacı rehberliğinde iş birlikli karar aldıkları süreci anlatan diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö1: Bunu (giriş bölümünü işaret ederek) azcık azaltmak lazım.

....

Araştırmacı: Kentpark çıksın, şurdaki süreyi de 5-10 mu artık 10-15 mi yapalım.

Ö1: 5-10

Ö3: 10-15 olabilir.

Ö1: 10-15 yine uzun. Bak yine kayıyor o zaman

Ö2: 5-10 olsun.

Araştırmacı: Kentpark resimleri de gidince geriye çok az resim kalıyor zaten incetilecek. Ordaki 10 dakikalık süre, olumlu-olumsuz bölüm için bir süreydi. Yani ordaki 10 dakika, balık kılçığındaki etkinliği tamamlatabilirdi. Oyüzden yalnızca Kentpark çıkarılırsa süre yeter diye düşünüyorum. Siz ne düşünüyorsunuz?

Katılımcılar: Uygundur.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1, araştırma dersi planındaki ifadelerin daha esnek olması, planın amacının ne olduğu ve kullanılacak ağırlıklı yöntemin net belirtilmesi gerektiğini araştırmacı ile aralarında geçen diyalogda şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: Bence şunu yapmamız gerekiyor bu planda sevgili Esma öğretmenim: burda Ö3 de ben de girişteki kısma boğulduk ya detay atlamayalım diye. Bizden kaynaklı veya değil. Bence burda şu belirtilmeli: burda fikirleri konuşturmak mı amaç, uygulama yapma kısmı mı amaç?

Araştırmacı: Ben bunu size eylemimde belirtmişim, giriş bölümü sorunu tanımlama kısmında yalnızca rehber.

Ö1: Biliyorum, sözde kısmını demiyorum bak. Biz konuştuk onları. Ama mesela bu genel geçer bir plan yapacaksak eğer, bence orda bu çalışmanın amaçları; davranış odaklıdır, beyin fırtınası odaklıdır, konuşma odaklıdır gibi bence planda bu bizden sonraki uygulayıcılara gösterilmeli.

....

Ö1: Evet, Ema öğretmenim ben yine şunu da söyleyeyim: bak burda bi de şey var çok sorumuz var ya bizim. Orda işte şey gerekiyor yine öğretmene: bunlar birer öneridir, bu tarz yöntemle ilerleyebilirsiniz gibi.

Araştırmacı: “Yapılabilir” gibi mi?

Ö1: Heh evet.

Katılımcıların araştırma dersi planı haricinde, dersin uygulanması sürecine yönelik de öneri getirdikleri görülmüştür. Gözlemci Ö1’in, zamanı etkili kullanmak adına çalışma yapraklarının öğrenciler tarafından dağıtılabileceğini ve bu durumu Ö2’nin daha önceki uygulama dersinde gözlemleyerek keşfettiğini gösteren YGTGV dökümüne aktarılan diyalog şu şekilde gelişmiştir:

Ö1: Bence kâğıt gibi şeyleri öğrenciler dağıtmalı, net. Bizim kazandıracağımız her türlü şey, asıl amacımıza yönelik olmalı sınıfta.

Araştırmacı: Buna ben de katılıyorum aslında. Mesela o üç sıranız var ya, üçe bölüp “hadi arkaya doğru uzatın çocuklar” diyebilirsiniz.

Ö2: Ben mesela çalışma kâğıdını kendim dağıtmamış gibiyim.

Ö1: Hayır sen öğrencilere dağıttırdın. Senden öğrendim zaten. He heeey, hemen çektim kopyayı! İşime yaradı. Vaay dedim, hemen bunu kullanmalıyım (gülüşmeler).

Katılımcı öğretmenler; araştırma dersi planında yer alan değerlendirme bölümü yetiştirilemese de, öğrencilerin dikkatinin çekilerek derse katılımlarının büyük ölçüde sağlanması ve dersin amacına ulaşmasını, DAM sürecinin katkılarından biri olarak göstermişlerdir. GUÖYYG’de araştırma dersine yönelik düşünceleri alınan Ö3, öğrencilerinin dersi işlemekten eğlenerek zevk aldığını, güzel fikirler geliştirerek derse katılım sağladıklarını gözlemlediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Güzeldi ders. Öğrencilerin katılımları güzeldi. Güzel fikirler ortaya koydular. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amaçlıydı zaten. İki öğrenciler de zevk aldılar. Dersten sonra da konuştuk nasıl geçti ders diye. Çok güzeldi dediler. İki beğendiklerini söylediler etkinlikleri, eğlendiler. İki öğrendiklerini de düşünüyorum ben. Etkili oldu bence.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenler, dersin amacına ulaştığı ve öğrencilerin farklı fikirler ortaya koyarak derse katılım sağladıklarını, aralarında geçen şu diyalogla ifade etmişlerdir:

Ö3: İı amacımıza ulaştığımızı düşünüyorum. Çocuklar konuyu aşama aşama ders planımıza göre uyguladığımız şeyi anladıklarını düşünüyorum konuyu da. Güzeldi, etkinliklere katılımları güzeldi. Güzel fikirler ortaya çıktı.

.....

Ö3: Güzel bir ders oldu. Amacına ulaştığını düşünüyorum ve konuyu anladıklarını düşünüyorum yani.

Araştırmacı: Siz arkadaşlar dersin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin düşünceleriniz nedir peki?

Ö2: Evet, dersin bütün bölümleri bence amacına ulaştı. Tüm bölümleri eksiksiz tamamlandı. İı çocuklar yani kazanımı elde ettiler. Çok güzel fikirler çıktı. İı o duyarlılık oluştu bence çocuklarda. Yani çarpık kentleşmenin ne demek olduğunu ıı bence benimsediler. İıı o duyarlılık oldu diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki Ö1 hocamı da dinleyelim.

Ö1: Şimdi ben ilk bölümde uygulayıcı olunca şimdi dönüp tekrar bakmak çok hoşuma gitti. Ders aktı, bağlantılar çok uyumluydu. Öğrencilerin en ufak bir hareketi dikkati dağıtıyo, akışı bozuyo onu net anladım. Bunlar plandan, herkesten bağımsız etkenler zaten... Ondan sonra dersin akışında aksayan yönler oluyo bazen mesela, Ö3 onları çok güzel müdahale etti ve yoluna soktu hemen. Farkındaydı yani. Mesela Ö3 herkes krokiyi çizsin diye beklemeden dersi yine akıttı, çok hoşuma gitti. İıı çarpık kentleşmenin karmaşasına, düzensizliğine uygulama ile yine gayet güzel dikkat çekti. Çocuklar hepsini söylediler.

Ö2: Çok güzel fikirler oldu.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında da katılımcı öğretmenlerin, dersin amacına ulaştığını düşündükleri yönlerden biri de, öğrencilerin duyarlılık değerini kazandıklarını düşünmeleri olmuştur. Toplantı sürecinde araştırmacı ve katılımcı öğretmenler arasında bu doğrultuda gelişen diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Araştırmacı: Peki duyarlılık değerinin amacına ulaştığını düşünüyö musunuz?

Ö2: Tabii tabi. Öğrenciler bence gayet güzel fikirler çıktı. Yani amacına ulaştı, o duyarlılık kazanıldı.

Ö1: Sonuçta benim sınıfımın dersini görmedi çocuklar. Ö3 gördü sadece. Ama çocuklar, tarihi eserler, bilmem ne, hepsini vurguladılar. Mesela dediler ki “oranın da tarihi bir alan olduğunu biliyorlar mıydı?” dediler. Ne kadar güzeldi. İlk sıradaki öğrenci söylemişti. Ne kadar güzel bir şeydi “biliyorlar mıydı?” demesi. Çünkü çocuklar şehir denen yaşamda, aslında kafamıza göre hareket edemediğimiz fikrini kapmışlar. Yani onu sezdiler, evet.

Ö2: Yani oldu, duyarlılık kazanıldı bence de.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına dönük bir önceki araştırma dersinin uygulayıcısı olan Ö1, “Ö3’ün o kadar çok toparladığı yerler oldu ki, bendeki aksaklıkların hepsini kazımış. Plana hâkimdi bak mesela”, “Ö3 tabi ki bendeki tüm aksaklıkları görünce çok daha güzel müdahale etti” sözleriyle, Ö3’ün aksaklıkları görerek iyileştirme

girişiminde bulunduğunu belirtmiştir. Ö1, oluşan bu aksaklıkların kendilerine yol gösterdiğini, bu nedenle herhangi bir sıkıntı duymadığı ise “Bak bizdeki bu aksaklıklar o kadar güzel yön gösteriyo ki. Ben mesela o zamanın yetmemesine üzülüyorum böyle olunca”, sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin araştırma sürecinde oluşan aksaklıkları iyileştirme çabalarından biri de, -araştırmacının önerisi doğrultusunda- araştırma dersi planına süre aralıklarının eklenmesi olmuştur. GUÖYYG’de ise araştırma dersi planına ilişkin düşünceleri alınan Ö3, “Ders planı da yol gösterici oldu, rehberlik yaptı. Ona göre anlattık, aşama aşama gittik hazırladığımız plana göre” diyerek, araştırma dersi planının kendisine yol gösterdiğini ifade etmiştir. Ö1 ise, “Ben şunu düşünüyorum: planda süre eklemek süper iyi oldu...Çok iyiydi. Ö3 hep oralara baktı. Çok iyiydi net” diyerek, araştırma dersi planına süre aralıkları eklemenin sürece katkı sunduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. Ö2’nin de bu durumu, başıyla onayladığı görülmüştür.

Araştırma sürecinde DAM sürecinin katılımcı öğretmenlere sağladığı katkılardan biri olarak görülen diğer bir nitelik de, öğretmenlerin eleştirel bakış ve farkındalık gelişimleri olmuştur. Ö3, araştırmacının planlama toplantısında sunduğu giriş bölümünü sadeleştirme önerisini, gerekli öngöründe bulunamadıkları için kabul etmediklerini; ancak uygulama sürecinden sonra bu durumu fark ettiğini, GUÖYYG’de şu sözlerle ifade etmiştir:

Bu planda, daha önce çıkaralım mı çıkarmayalım mı diye düşündüğümüz bir yer vardı. Orayı çıkarmama kararı almıştık. Hani süreyi yetiştirme açısından ıı belki onu çıkarabilirdik. Hani çıkarsaydık: şu son değerlendirme aşamasını, onun yerine ona kullandığımız süreyi değerlendirme aşamasında kullanabilirdik. Ama işte böyle olucağını düşünemedik, taktir edemedik yetişmeyeceğini.

Katılımcı öğretmenlerin yansıtma ve geliştirme toplantısında öz değerlendirme ve öz eleştiri yaparak, eleştirel bakış açılarını arttırdıkları, birbirlerinin düşüncelerini destekleyen bir iletişim ve iş birliği içerisinde oldukları, aralarında geçen şu diyaloglarla anlaşılmıştır:

Ö1: Ö3, çocukları konuşturmak kaygısıyla zamanı felan pek uygulayamamış ama kafasında netmiş o kısım aslında. Bende net değildi, bende bozulmuştu zaten.

Ö3: Sen de resimler de açılmadı o da çok vakit kaybettirdi. Korkulu rüyamdı o benim. Bende açıldı.

Ö1: Bana yine fark etmezdi ben dağılmıştım çünkü. Ben dağıldığım için toparlanamadım. Benim gibi bir tipe diyorum ya; yapmak, izlemek çok fayda ediyo.

.....

Ö2: Sorular evet güzeldi.

Ö1: Çok nokta atışı yaptı demi?

Ö2: Evet.

Ö1: Yani Ö3 hocada kontrolsüzlük yoktu. Tamamen hâkimdi çünkü hep nokta atışlarını yaptı. Ben hepsini fark ettim yani.

Katılımcı öğretmenlerin, değer telkini ve değer analizi yaklaşımına dönük ikinci araştırma dersi sonunda iş doyumu hissetmeye başladıkları da anlaşılmıştır. Öğretmenler, bu çalışmada yer almaktan mutlu olduklarını vurgulamışlar; süreçte daha pek çok farklı şeyleri keşfedebileceklerini belirtmişlerdir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında “Ben çok ben bu çalışmada olmaktan çok mutluyum” diyen Ö1, farklı keşiflerle de iş doyumu hissetmeye başladığını, “Evet ya ve benden farklı şeyler çıktı, Ö3’ün sınıfından farklı şeyler çıktı. Ooo daha böyle neler olacak?” sözleriyle dile getirmiştir. Gönüllü uygulayıcı Ö3’ün de yansıtma ve geliştirme toplantısında, “Evet güzel bir ders oldu benim için. Öğrenciler için de öyle olduğunu düşünüyorum” diyerek, iş doyumu hissettiği anlaşılmıştır.

Döngü sonunda, DAM sürecinin çeşitli katkılarının yanında, katılımcı öğretmenlerin değer analizi yaklaşımının uygulanmasına ilişkin öz yeterlik kazandıkları da anlaşılmıştır. Yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenlere, değer analizi yaklaşımına ilişkin kafalarında oturmayan bir şey olup olmadığı, tekrar bu yaklaşımı uygulamak isteyip istemedikleri araştırmacı tarafından sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin, yaptıkları gözlemlerle kafalarında her şeyin daha net oturduğunu ve bu yaklaşıma ilişkin iki araştırma dersi planı uygulanmasını yeterli gördüklerini belirttikleri ifadeler, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Araştırmacı: Şimdi son sorum: değer analizi yaklaşımına dönük herhangi bir eksik olduğunuzu düşündüğünüz bir yer var mı? Tekrar bu yaklaşımı uygulamak ister misiniz? Yoksa hocam, yeni bir yaklaşıma geçelim mi dersiniz?

Ö2: Yeni bir yaklaşıma geçelim.

Ö1: Yeni bir yaklaşıma geçelim. Ben kendi adıma günlük hayatımda da bu yöntemi çok sevdim. Bi dahakine böyle bir şey olduğunda ne yapacağımı daha net biliyorum artık.

Ö2: Evet, biliyoruz yani amacına ulaştı.

Ö1: Evet amacına ulaştı.

Ö3: Evet uyguladığımız için net biliniyo.

Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi; öğretmenlerin planladıkları şekilde sınıf içi uygulamalarını şekilde işe koştukları, bazı dış etkenlerin süreci olumsuz etkilediği, öğretmenlerin eğitici sunumla bilgilendirilmeye

dönük ihtiyaçları kalmadığı ve süreçte çeşitli nitelikler kazandıkları anlaşılarak tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve değer analizi yaklaşımında araştırmacının eğitici sunumunun ardından geliştirilen revize planla, öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, bilgilendirilmeye dönük ihtiyaçlarının karşılandığı, DAM sürecinin katkılarına vurgular yaptıkları, karşılaştıkları sorunların büyük ölçüde üstesinden geldikleri, ancak değiştirilmesi zor görünen dış etkenlerin süreçte sorunlar meydana getirdiği söylenebilir. Araştırma dersi planının tekrar revize edilmiş son şekli, EK-11’de yer almaktadır.

4.2.3. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin DAM döngüleri

Bu bölümde, değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin gerçekleştirilen iki döngüden elde edilen betimsel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmacının eylemlerini uygulamasının ardından, araştırmanın 5. ve 6. haftasında DAM temel aşamalarında elde edilen bulgular, ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.1. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin birinci DAM döngüsü

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin birinci DAM döngüsü; araştırma sürecinin beşinci haftasında gerçekleşen araştırma dersinin “planlanması, uygulanması ve yansıtılarak geliştirilmesi” aşamalarında elde edilen bulguları kapsamaktadır. DAM’ın temel aşamaları çerçevesinde elde edilen bulgular, alt başlıklar halinde aşağıda numaralandırılmıştır.

4.2.3.1.1. Planlama

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin gerçekleştirilen ilk planlama toplantısında araştırmacı, bu yaklaşımlarla ilgili öncelikle katılımcı öğretmenleri bilgilendirmek istemiştir. Araştırmacı, bugüne kadar görülen yaklaşımları kısaca özetleyerek tekrar etmiş ve son değer öğretim yaklaşımı olarak “Kohlberg’in Ahlâki Muhakeme Yaklaşımı”nı öğreneceklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda hazırladığı eğitici sunumunu katılımcı öğretmenlere vermeye başlayan araştırmacı, her eğitici sunumunda olduğu gibi yaklaşımları pekiştirmek adına öncelikle Görsel 4.6 ve Görsel 4.7’deki slaytları sunmuştur. Bu slaytların ardından araştırmacının, değer telkini ve ahlâki

muhakeme yaklaşımının amaçlarına ilişkin katılımcı öğretmenleri bilgilendirdiği slayt örnekleri, aşağıdaki görsellerde yer almaktadır.



Görsel 4.79. Eğitici sunum sayfası örneği-52



Görsel 4.80. Eğitici sunum sayfası örneği-53

1.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı



Kohlberg, bilişsel gelişimin ahlaki gelişim ile paralel gittiğini ileri sürmüştür. Araştırmalarını yürüttüğü sırada bir grup çocuğa karar vermekte zorlanacakları hikâyeler anlatmıştır. Anlatılan hikâyelerin sonucunda çocuklara dinledikleri hikâyelerle ilgili sorular yöneltilmiş, verilen cevapları göz önünde bulundurarak kişilerin olayları değerlendirme tarzlarını incelemiştir. En ünlü hikayesi «Heinz İkilemi» dir.

Görsel 4.81. Eğitici sunum sayfası örneği-54

Yukarıdaki görsellerde de görüldüğü gibi eğitici sunumda araştırmacı, Kohlberg'in en ünlü hikâyesinin Heinz ikilemi olduğunu katılımcı öğretmenlere vurgulamıştır. Araştırmacı, bu gibi ikilemler karşısında Kohlberg'in; katılımcılarına “Neden?” sorusunu yönelttiğini, verilen cevaplarda doğru ya da yanlışlığı aramaktan çok, niyetle ilgilenildiğini, aşağıdaki Görsel 4.95'te şu şekilde vurgulamıştır:

1.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

HEINZ İKİLEMİ

Avrupa'da bir kadın yakalandığı özel bir kanser türünden dolayı ölüme çok yaklaşmıştır. Doktorlar, şehirdeki bir eczanenin yeni keşfettiği radium bileşimli bir ilacın yararlı olabileceğini, kadının kocası Heinz'e bildirirler. İlaç çok pahalıdır ve bir dozu için yaklaşık 200 dolara mal olmaktadır. Fakat eczacı ilacın bir dozu için yaklaşık 2000 dolar istemektedir. Heinz bütün gayretleriyle 1000 dolar toplayabilmiştir. Heinz eczacıya kansının çok hasta olduğunu ve paranın kalan yarısını da sonra vereceğini söyler. Eczacı Heinz'in teklifini kabul etmez ve ilaç için paranın tamamını ister. **Şimdi Heinz ilacı çalmalı mıdır? Niçin?**

*Kohlberg, verilen cevapların doğruluğu veya yanlışlığıyla ilgilenmekten çok, katılımcılara “Neden?” sorusunu yöneltilmiştir.
*Çünkü Kohlberg, davranışın sonucuyla değil niyetle ilgilenmiştir.

Görsel 4.82. Eğitici sunum sayfası örneği-55

Araştırmacı, Heinz ikilemini katılımcı öğretmenlere okuduktan sonra, böyle bir ikilemde kalma durumlarında ne tepki vereceklerini bir kâğıda yazmalarını katılımcılardan istemiştir. Katılımcılardan birinin (Ö2), sözel olarak cevap verme isteği, araştırmacı tarafından birbirlerini etkilemeleri düşüncesiyle kabul edilmemiştir. Planlama toplantısında araştırmacı ve Ö2 arasında geçen diyalog, şu şekilde gelişmiştir:

Araştırmacı: Bu ikilem karşısında cevabınız ne olurdu yazmanızı istiyorum.

Ö2: Ağzımızla söyleseydik.

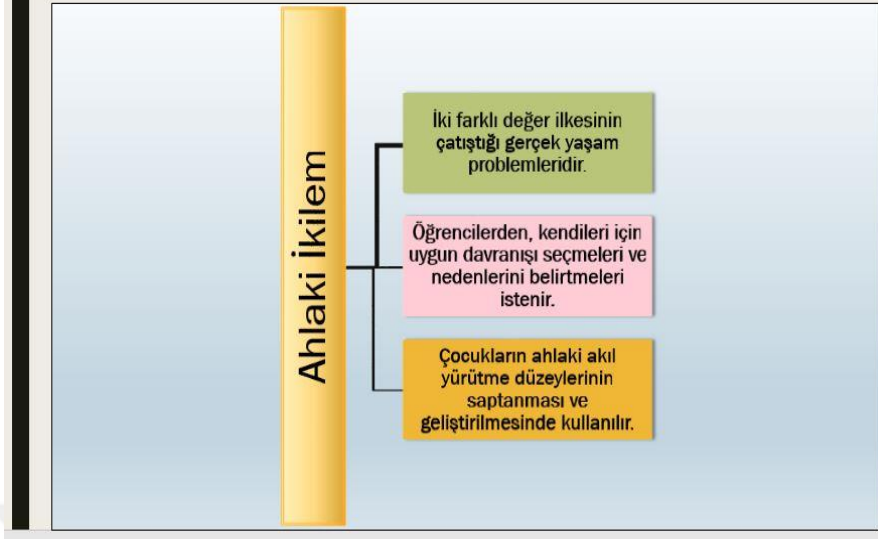
Araştırmacı: Yok, birbirinizi etkilemenizi istemiyorum. Gerekçeniz çok önemli burda. Şimdi arkadaşlar burda çalmalıdır dediniz, çalmamalıdır dediniz. Bunun hiçbir önemi yok. Burda önemli olan gerekçesi.

Heinz ikilemine ilişkin katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmeden önce, araştırmacı tarafından; ikilemlerin ne gibi özelliklere sahip olduğu, ahlâki muhakeme yaklaşımında kullanılma amaçları, aşağıdaki görsel örneklerinde katılımcı öğretmenlere şu şekilde açıklanmıştır:

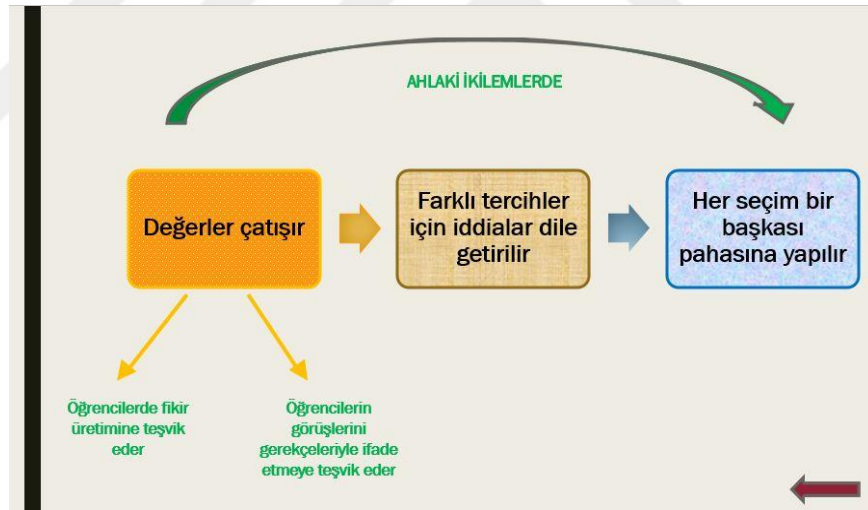


Görsel 4.83. Eğitici sunum sayfası örneği-56

1.2.1. Ahlaki ikilemler ve özellikleri



Görsel 4.84. Eğitici sunum sayfası örneği-57



Görsel 4.85. Eğitici sunum sayfası örneği-58

Araştırmacı, yukarıdaki görsellerde de görüldüğü gibi ikilemlerin; Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilişkili bir şekilde, canlandırma yapma yoluyla da şekillendirilebileceğini belirtmiştir. Bu süreçte katılımcıların, araştırmacıya çeşitli sorular sorarak konuyu anlamaya çalıştıkları görülmüştür. Araştırmacı ve katılımcılar arasında geçen PTGV dökümüne aktarılan diyalog, şu şekilde gelişmiştir:

Araştırmacı: İkilemler öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır. Bu nedenle çizimler çalışma yaprağında ya da canlandırma. Hikâyeyi verdikten sonra bi canlandırmayla da senaryolar şekillendirilebilir.

Ö1: Çocuklar kavrasın diye mi yapcaz bunu?

Araştırmacı: Evet. Biraz daha rol yapma ile empatiyi geliştirme. Çünkü burda empatiyi geliştirme çok önemli. İkilem, öğrencilerin olgusal bilgileri üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanmasına yardımcı olması gerekiyo.

Ö1: Bir daha söyle.

Araştırmacı: Yani sen burda bilgi tartışmıyorsun. Yani burda atıyorum bin dolar ne kadar yapar gibi bir bilgi tartışması değil.

Ö2: Doğru-yanlış tartışması da değil.

Araştırmacı: Burda muhakemeyle sebep aslında. Ordaki cevapların gerekçelerini akıl yürütme yoluyla bilişsel düzeyde üst boyutlara getirmeye çalışma.

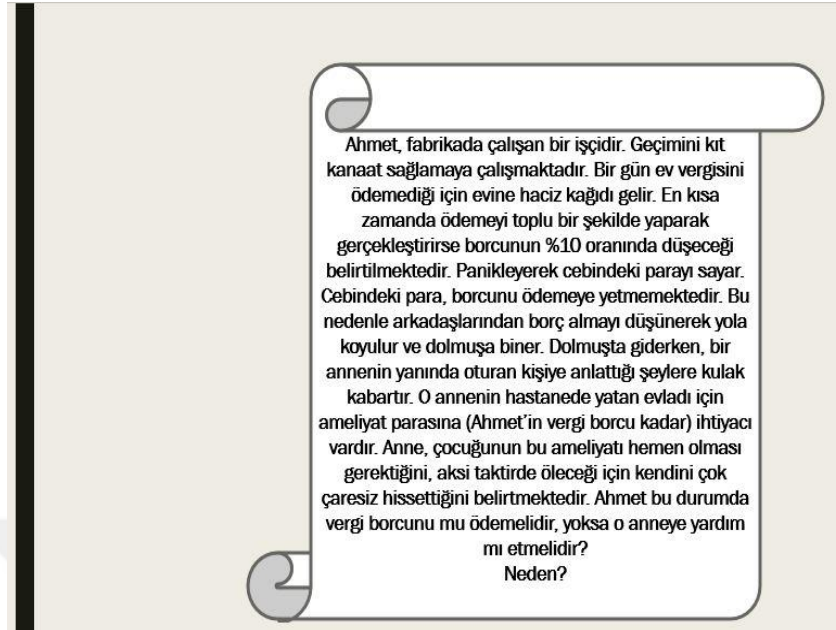
Ö3: Değişik değişik sorular sorma hakkımız var demi?

Araştırmacı: Sizden çok aslında grup tartışması. Şimdi orayı söyleyicem.

Araştırmacı, konunun daha iyi anlaşılabilmesi için kendi hazırladığı bir ikilem örneğini de eğitici sunumda katılımcı öğretmenlere sunmuştur. Araştırmacının, ahlâki muhakeme yaklaşımının aşamalarına ilişkin bilgilendirme yaptığı eğitici sunum slaytı Görsel 4.86’da, verdiği ikilem örneği Görsel 4.87’de, bu ikilem karşısında verilebilecek cevapların hangi aşamalarda değerlendirileceği ise Görsel 4.88’de verilmektedir:



Görsel 4.86. Eğitici sunum sayfası örneği-59



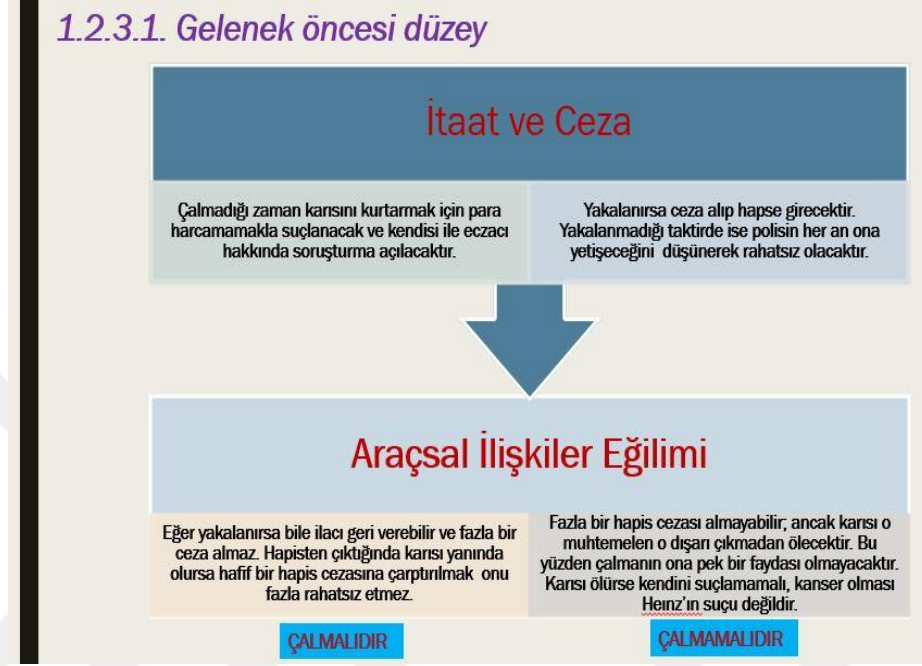
Görsel 4.87. Eğitici sunum sayfası örneği-60



Görsel 4.88. Eğitici sunum sayfası örneği-61

Katılımcı öğretmenlerin ahlâki muhakeme yaklaşımının basamak ve aşamalarına ilişkin farkındalıklarını arttırmayı amaçlayan araştırmacı, yaptığı bilgilendirmenin ardından katılımcı öğretmenlerin Heinz'in ikilemine verdikleri cevapları okumalarını

istemiştir. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ahlâki gelişim seviyelerinin hangi basamakta görüldüğünü, Heinz ikilemi örnek cevapları üzerinden katılımcı öğretmenlere aşağıdaki görsellerle açıklamıştır:



Görsel 4.89. Eğitici sunum sayfası örneği-62



Görsel 4.90. Eğitici sunum sayfası örneği-63

1.2.3.2. Geleneksel düzey



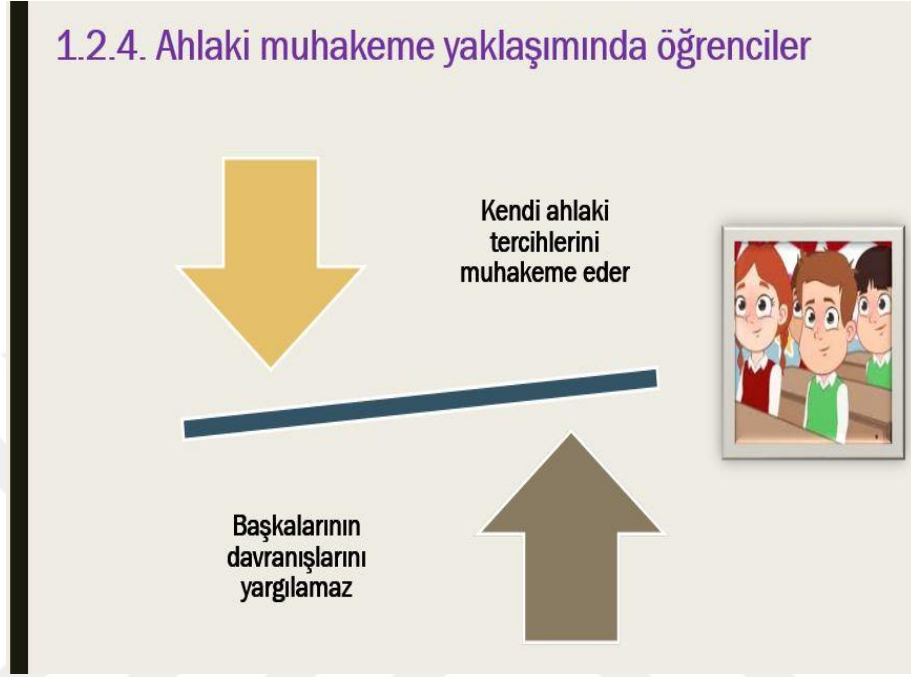
Görsel 4.91. Eğitici sunum sayfası örneği-64

Araştırmacı, “Şimdi bu Heinz’ın ikileminde çalmalıdır dese de çalmamalıdır dese de aynı düzeyde biliyor musunuz? Çünkü neden? Gerekçeler aynı yere çıkıyor” diyerek; cevapların olumlu da olsa, olumsuz da olsa, ahlâki gelişimin aynı düzeyde yer alabileceğini, burada önemli olanın gerekçeler ve niyet olduğunu katılımcı öğretmenlere belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1 “Şimdi bu bilim insanı, bizi böyle gruplarken çok bilimsel yapmış mıdır o kısmı?” diyerek, Kohlberg’in ahlâki gelişim düzey ve basamaklarının güvenilirliğini sorgulamıştır. Araştırmacı, -araştırmacının sınırlıklarında da belirtildiği gibi- katılımcı öğretmenlerin yeni öğrendikleri yaklaşıma ait ön yargı oluşturarak dersin uygulama sürecini etkilememek adına, Kohlberg’e yönelik bu hususta yapılan eleştirileri bir sonraki toplantıda kendilerine sunacağını belirtmiştir. Ö1’in ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin araştırmacıya sunum esnasında farklı sorular da yönelttiği görülmüştür. Ö1’in yanıtını merak ettiği sorular, bir sonraki planlama toplantısında cevap verilebilmek adına araştırmacı tarafından not alınmıştır. Araştırmacı, bu duruma ilişkin düşüncelerini 19/12/2022 tarihli günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

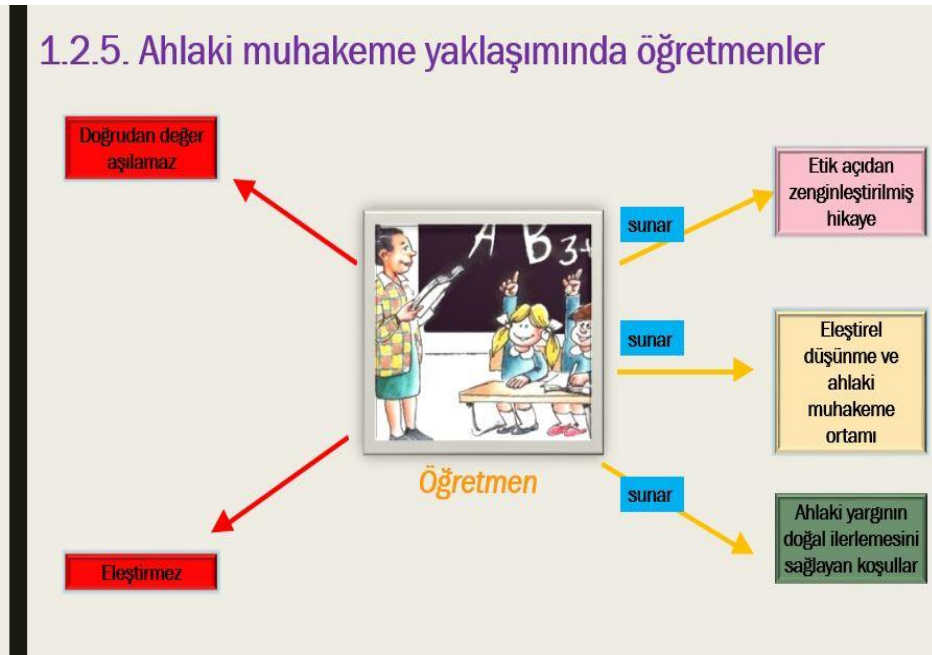
Katılımcı öğretmenlerimden özellikle Ö1 çok hevesli ve bu yaklaşım da ona çok farklı geldi. Kafasında yine binlerce soru var. “Kohlberg neden bu ülkeleri seçmiş, neden erkek çocuklar?” gibi. Bir dahaki sunumumda öğretmenimin bu ihtiyaçlarını karşılamayı ihmal etmemeliyim.

Araştırmacı, ahlâki muhakeme yaklaşımında öğretmen ve öğrenci rolleri, yaklaşım sürecinde işe koşulan ve etkili görülen faktörlere ilişkin de katılımcı öğretmenleri

bilgilendirmiştir. Bu bilgilendirmeye dönük slayt örneklerinden bazıları, aşağıdaki görsellerde sunulmuştur:



Görsel 4.92. Eğitici sunum sayfası örneği-65

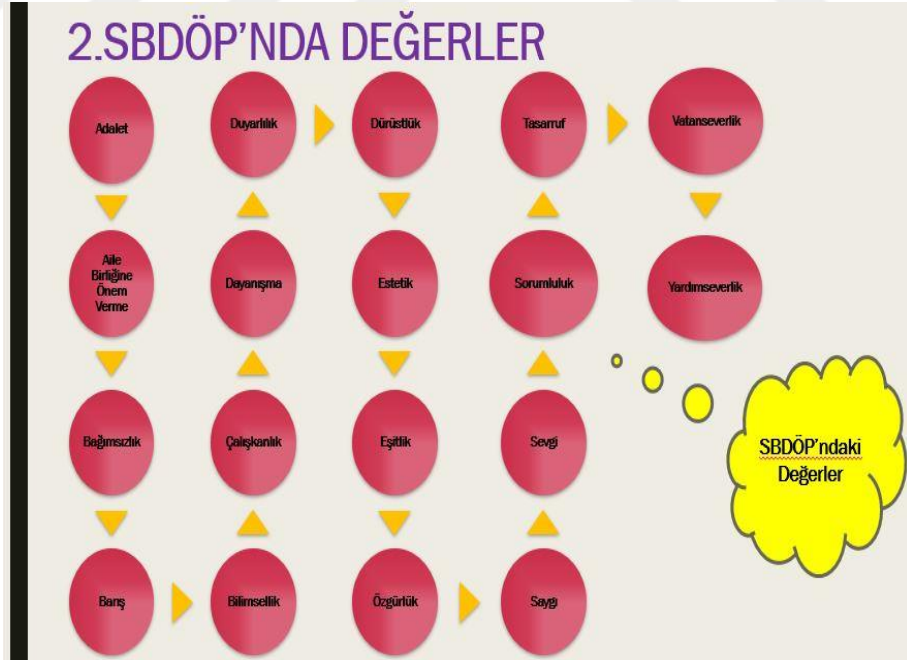


Görsel 4.93. Eğitici sunum sayfası örneği-66

Araştırmacının eğitici sunumunu verdiği süreçte katılımcı öğretmenlerden Ö1'in, gerçek yaşamda yer alan bir ikilem örneğinin aklına gelerek toplantı sürecinde meslektaşlarıyla paylaştığı görülmüştür. Ö1'in PTGV dökümüne aktarılan ikilem örneğine ilişkin konuşması, şu şekilde gerçekleşmiştir:

Çok değişik bir alan yaa. Bak nelerle bağı var. Mesela bak gluten olayında bi kere şey olmuştu. Glutenli yiyecekler çok popüler oldu belki hatırlarsınız. Sonra bi tane gluten hastası çıktı dedi ki: Popüler olarak yaptığınız şey dedi, satın alıyo olmak bize zarar veriyο dedi. Tabi, tam bu. Bizim mıymıylığımız. Popüleriteye uyuyoruz hastalıkla ilgili bir zorumuz yok. Biz glutensiz takılıyoruz. Ama biz, hem fiyatların yükselmesine sebep oluyoruz böyle olunca, hem de onlara ulaşmasını engelliyoruz. Benim o geldi aklıma. O düşünceye ulaşmak çok zor çünkü.

Araştırmacı, eğitici sunumunun sonlarında; SBDÖP'deki değerleri ve haftalık ders programlarında yer alan Sosyal Bilgiler dersi kazanımını göstermiş, kazanımla ilişkili örnek bir senaryo eşliğinde araştırma dersi planının hazırlanacağını vurgulamıştır. Araştırmacı, dersin uygulaması sürecinde işe koşulabilecek iş ve işlemlere ilişkin önerilerini de katılımcı öğretmenlerle paylaşmış ve görüşlerini almıştır. Bu doğrultuda hazırlanan eğitici sunumdan slayt örnekleri, aşağıdaki görsellerde yer almaktadır:



Görsel 4.94. Eğitici sunum sayfası örneği-67

2.1. SBDÖP'nda Bu Haftaki Kazanımınız



Görsel 4.95. Eğitici sunum sayfası örneği-68

2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı Uygulama Süreci



Görsel 4.96. Eğitici sunu sayfası örneği-69

Araştırmacı, eğitici sunumunu bitirmiş ve katılımcıların dersin planlamasına ilişkin hazırlık yapmaya başladığı görülmüştür. Araştırmacı, ders planlamasına geçilmeden önce, bu yaklaşıma ilişkin çeşitli kaynaklarda işe koşulan yöntemlerin çeşitlilik gösterebildiğini belirtmiştir. Kimi çalışmalarda bireysel, kimi çalışmalarda grupça bir değer yargısına varıldığı; her ders farklı hikâyeler üzerinden öğrencilerin ahlâki

ikilemlerinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmaların da olduğu araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere belirtilmiştir. Araştırmacı, ahlâki muhakeme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir doktora tezini açarak, ilgili tezdeki örnek hikâyeleri katılımcı öğretmenlere sunmuştur. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlere -ilgili tezde de sunulduğu gibi-; ana bir hikâye çerçevesinde yapılandırılmış, her bir evreye göre şekillenmiş altı hikâye karşısında öğrencilerin önce bireysel, ardından grupça düşüncelerini tartışarak ifade edebileceklerini belirtmiştir. Araştırmacı, bu süreçte zaman sıkıntısının yine yaşanabileceğini, bu durumun ancak deneyimlenerek görülebileceğini katılımcı öğretmenlere vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerce araştırmacının sunduğu “ana bir hikâye çerçevesinde yapılandırılmış altı evreye ilişkin hikâyelerin sunum hazırlığı” önerisi kabul edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve katılımcı öğretmenlerin aralarında geçen diyalog PTGV dökümüne şu şekilde aktarılmıştır:

Araştırmacı: Şimdi burda hadi hava durumunu grafiğe aktarın diyemeyiz. Burda kazanımla ilişkili bir ikilem durumu ortaya konulabilir. Şimdi burda arada kaldığımız bir durum var. Size yapılan çalışmalardan da bahsedeyim. Bazı çalışmalarda farklı şeyler yapılmış arkadaşlar. Burda bu nedenle kafamda net bir şey yok. Bu nedenle burda birlikte karar vermemiz gereken bir durum var. Şimdi ikilem durumunu sunmuş: mesela ilacı çalmalıdır çalmamalıdır diyelim ikilemimiz. Çalmalıdır diyenler, çalmamalıdır diyenler el kaldırsın, ortak fikirler bir araya gelsin grup oluştursun diyen var. Ya da grupları bunu hiç bi şekilde gözetmeden, yani aynı cevabı verip vermemesi önemli olmadan. Bu arada grupların küçük olması, çok büyük olmaması gerekiyo. Üç dört ideal, konuşabilsinler diye düşünüyorum. Bir de şunu yapanlar var: bir ders bir tane ahlâki ikilem senaryosu sunmuş, nedenini açıkla demiş. İkinci ders başka bir ahlâki ikilem sunmuş, nedenini açıkla demiş. Şimdi bunu düşündüğümde bana zaman açısından bolca bir zaman gibi geliyo ve bu da bence iyi olmaz.

Ö2: Sonuncusu ne, bunlar olmaz.

Araştırmacı: Evet, bana da öyle geldi. Bir yaklaşımda da şu yapılmış: hemen size bir tane doktora tezinden örnek gösteriyorum. Ben öngörümü paylaşıyorum.

Ö1: Bana beyin fırtınası yapmak çok çekici geliyo, topluca konuşmak. Yani çünkü o kadar güzel şeyler çıkıyo ki. Çok mu koparız yani. Senin aklından geçen ne oldu Ö2, nasıl bir ders planı aktı kafanda?

Ö2: Drama olucak, tartışma olucak.

Araştırmacı: (Örnek tez çalışmasını gösterir)

Ö1: Ay çok güzel ama. Çok güzel. Vallahi çok güzel. Benim çok hoşuma gitti.

.....

Araştırmacı: Şimdi burda bana şunu amaçlasak daha iyi olur diye önerdim: Bu çalışmada farklı hikâyeler kullanmış ve seviyeyi yükseltmeyi amaçlamış. Şimdi bizim amacımız hem öğrencileri yükseltmek olsun, hem de siz farklı hikâyeler görün. Öğretmen niteliklerini

geliştirmekse bu çalışmadaki amacımız; siz de farklı hikâyelerin hangi düzeye ait olduğunu benimsemiş ve görmüş olun. Şimdi bazı araştırmalarda evet diyenler bir grupta, hayır diyenler bir grupta diye ayırarak tartışmış. E bir ders boyunca bu olmaz ki.

Ö1: Olmaaaz tabii.

Araştırmacı: İkinci ders de başka bir hikâye vermiş. Bir ders boyunca çocuklar onu tartıştıramaz ki. On beş dakikada biter bu. Burda farklı hikâyeler sunarsak, çocuklar farklı düşünme becerilerini de geliştirebilirler diye bu şekilde ben düşündüm. Ama 6 hikâyeye de belki zamanımız yetmeyebilir, çocuklar bunu anlamayabilir mi bilemiyorum.

Ö1: Aynı hikâyeyi farklı şekillerde yapıyoruz. Tamam çok güzel.

Araştırmacı: Aynı hikâyeyi farklı şekillerde yapıyoruz aslında. Ders yeter mi yetmez mi aslında onu da yaşayarak görücez her zamanki gibi.

Ö3: Yeter, yeter.

Araştırmacı: Mesela giriş bölümü de uzun olmayacak burda.

Ö2: Daha önce hava grafiğini veriyoruz ya. Bugün işte hava nasıl deriz? Hava grafiği ile ilgili örnek olaylar üzerinden gidicez de diyebiliriz.

Katılımcı öğretmenlerce, Sosyal Bilgiler dersi kazanımıyla ilişkili senaryolar araştırmacı rehberliğinde oluşturulmuştur. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlere; ikilem senaryolarının öğrencilerin psikolojik durumlarına uygunluğu ile ilgili rehber öğretmenden onay alınması gerektiğini, bu süreçle kendisinin de ilgilenebileceğini belirtmiştir. Araştırmacı, hazırlanan ikilem senaryolarını bir alan uzmanının da görüşüne sunmuştur. Alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda, senaryolarda bir takım ifade değişiklikleri yapılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan senaryoların öğrenci seviyelerine uygunluğuna ilişkin okul rehber öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Okulun rehber öğretmeni, senaryoların öğrencilere uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığını araştırmacıya iletmiştir.

Katılımcılarca oluşturulan senaryolarda, “dürüstlük” değerinin ana değer olarak öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmacı, dürüstlük değerinin yanında ilişkili değer olarak hangi değerlerin çıkabileceğini, oluşturulan senaryoların ardından katılımcı öğretmenlere sormuştur. Bu doğrultuda karşılıklı olarak düşüncelerin dile getirildiği ifadelerle, PTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Araştırmacı: Şimdi burdaki hikâyelerde ana değer dürüstük ise, sizce yardımcı değerler ne olabilir? Neler çıkabilir yardımcı değer olarak?

Ö3: Sorumluluk

Ö2: Çalışkanlık çıkar.

Araştırmacı: Yardımseverlik ve adalet değeri de çıkabilir.

İkilem senaryolarının oluşturulmasının ardından, araştırma dersi planı hazırlığına geçilmiştir. Ö2, araştırma dersi uygulamasına gönüllük göstermiştir. Dersin planlanması sürecinde Ö2, senaryoları canlandırma kullanmadan öğrencilere kavratılabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmacı, canlandırma yapmanın araştırma dersi planına “yapılabilir” biçiminde esnek bir ifade olarak eklenebileceği önerisini sunmuştur. Ö2’nin, uygulama sürecine yönelik soruları ve araştırmacı ile arasında bu doğrultuda geçen diyalog, PTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö2: Bunu ben canlandırmam?

Araştırmacı: Ben öneri olarak sunuyorum. Biz nasıl Ö3 de örnek cümleler gördük sonra onu plana ekledik. Aynı şekilde senden de örnek şeyler görüp ekleyebiliriz.

Ö2: Öğrenci her cevabını örnek olayda vermek mi yoksa tartışarak mı bulacaklar?

Araştırmacı: Tartışacaklar, en son kararı kendisi verip gerekçesini yazacak.

Ö2: He önce tartışacak sonra gerekçesini yazacak.

Araştırmacı, bir önceki uygulama sürecinde Ö1 tarafından planda belirtilmesi istenilen “ağırlıklı uygulanacak yöntem” in, plana alt başlık olarak eklenebileceğini belirtmiştir. Katılımcılarca kabul edilen bu öneri doğrultusunda, araştırma dersi planında ağırlıklı uygulanacak yöntem olarak, “öğrenci merkezli grup tartışmaları” plana eklenmiştir.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına dönük geliştirilen araştırma dersi planı Tablo 4.5’te gösterilmektedir:

Tablo 4.5. Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı

Tarih:	23/12/2022
Sınıf:	4/A
Geliştirilmek İstenen Değer:	Dürüstlük
İlişkili Değerler	Sorumluluk, Adalet, Çalışkanlık, Yardımseverlik
Değer Öğretimi Yaklaşımı:	Değer telkini/ Ahlâki muhakeme yaklaşımı
Yöntem-Teknik:	Grup tartışması, örnek olay, canlandırma.
Ağırlıklı Uygulanacak Yöntem:	Öğrenci merkezli grup tartışmaları
Araç Gereçler	Akıllı tahta, çalışma kâğıdı, ahlâki ikilem senaryoları.
Kazanım:	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.
GİRİŞ (5-10 dk.)	
Dikkat Çekme:	Öğretmen öğrencilerini selamlayarak derse girer. Öğrencilerine o günkü havanın nasıl olduğunu sorarak dikkatlerini dışarıya çeker. Öğretmen, öğrencilerine “Çocuklar, bugünkü havayı da grafiğe aktarmak isteseydik nasıl bir çizim olurdu?” der.
Güdüleme:	Öğretmen “Bugünkü dersimizde size bu konuyla ilişkili çok farklı hikâyeler anlatacağım. Hazır mısınız?” diyerek öğrencilerini derse güdüler.

Tablo 4.5. (Devam) *Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin birinci araştırma dersi planı*

Gözden Geçirme:	Öğretmen “Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde çevremizde meydana gelen hava olaylarını gözlemlemiş ve grafiklere aktarmıştık” der.
Derse Geçiş:	Öğretmen “Şimdi sizinle hava olaylarını grafiğe aktarırken başına birtakım olaylar gelen Ali’nin hikâyesini okuyacağım” diyerek akıllı tahtayı açar ve çalışma yaprağındaki hikâyeyi tahtaya yansıtır.
GELİŞME: (50-55 dk.)	Öğretmen, çalışma yaprağının ilk sayfasını öğrencilerine dağıtır (Öğretmen, zamanı etkili kullanmak adına çalışma yapraklarının dağıtımında öğrencilerinden yardım da isteyebilir). Akıllı tahtadan da yansıtılan “Ali’nin Ödevi” adlı ikilem senaryosu öğrenciler tarafından okunur. Hikâyenin öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılması adına, öğretmen gerekli gördüğü senaryolarda canlandırmalardan yararlanır. Çalışma yaprağının “A” bölümündeki “sorunu tanımlama ve verilen ikilem karşısında öğrencilerin hangi kararı verecekleri”, kararlarının gerekçeleriyle birlikte öğrenciler tarafından bireysel olarak çalışma kâğıdına yazılır. Öğretmen, öğrencilerinin cevaplarını bireysel olarak alır ve çalışma yapraklarını toplar. Çalışma yaprağının B bölümünü içeren sayfalar öğrencilere dağıtılır. Bunun bir sınav olmadığı ve herhangi bir kaygı taşımamalarına yönelik öğrenciler rahatlatılır. Öğretmen, çalışma yaprağının şablonunu baştan öğrencilerine açıklar. Çalışma yaprağında toplam 6 hikâye olduğunu, her bir hikâyenin “Ali’nin Ödevi” hikâyesinin etrafında şekillendiğini belirtir. İlk hikâye okunduktan sonra öğretmen, öğrencilerini gruplara ayırır. Öğretmen; • Her bir hikâyeye yönelik grup çalışması yapılacağını, • Grup kurallarına uygun bir şekilde davranmalarını • Birbirlerini dinlemenin önemli olduğunu ve konuşurken çok yüksek bir sesle arkadaşlarının rahatsız etmemelerini • Seçim yaparken birbirlerini yargılamadan dinlemeleri gerektiğini, • Verilecek tüm kararların grupça değil, bireysel olarak verileceğini öğrencilerine hatırlatır. Öğretmen, her bir senaryoya dönük grupların rahatça tartışabilecekleri bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrencilerin, ikilem durumunda verdikleri kararı ve bu kararı verme nedenlerini dinler. Kararlar hem grup içinde, hem de sınıf içinde tartışılarak öğrencilerin farklı bakış açılarını görmeleri sağlanır. Öğretmen, grupların dinamiğini arttırmak adına gerekli gördüğü yerlerde gruplar arasında öğrenci değişimi yapabilir.
DEĞERLENDİRME: (10-15 dk.)	Öğretmen, öğrencilerine ilk derste topladığı çalışma yaprağının ilk sayfasında verdikleri cevapları hatırlatır. Verdikleri kararlarda ya da kararlarının gerekçelerinde, neden ve nasıl bir değişim yaşandığı sorusunu öğrencilerine yöneltir.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, araştırma dersi planında; ahlâki muhakeme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersi ilgili kazanımıyla ilişkilendirildiği bir ders akış süreci planlanmıştır. Bu süreçte, dürüstlük değerinin yanında farklı değerlerin de öğrencilerde gelişimi amaçlanmış, planda süre aralıkları da belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö1’in, 19/12/2022 tarihli günlüğüne “Bu yeni yöntemi çok sevdim ve sabırsızlanıyorum. Bu yöntemdeki bazı aşamaları öncesinde minik minik uyguladık. Daha da heyecan duyuyorum” şeklinde ifade ederek ahlâki muhakeme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin heves ve merak taşıdığı anlaşılmıştır. Ö2’nin “Bu planda çocukların ahlaki değerleri muhakeme aşamalarının akran ve çevreye göre etkilenecek bir üst basamağa çıkmasını öngörüyorum” diyerek ahlâki muhakeme yaklaşımının amacını; Ö3’ün ise “Tüm bu yaklaşımları sunularda dinleyip anlamaktan ziyade uygulamada daha iyi anlaşıldığı görülmektedir” diyerek, yaklaşımların uygulama sürecinde deneyimlenerek daha iyi anlaşıldığını vurguladığı görülmüştür.

4.2.3.1.2. Uygulama

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşıma ilişkin ilk uygulama dersi, gönüllü öğretmen Ö2 tarafından 23/12/2022 tarihinde 4/A sınıfında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı ve gözlemci öğretmenler, ders başlamadan önce sınıftaki yerlerini almışlardır. Ancak 4/A sınıfı öğretmeni Ö2’nin, derse dokuz dakika geç başladığı görülmüştür. Ö2, araştırmacıya bu durumun; fotokopi memurunun çalışma yapraklarını kendisine geç ulaştırmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu süreyi öğrencilerin, herhangi olumsuz bir davranış örneği sergilemeden öğretmenleriyle sohbet ederek geçirdikleri görülmüştür.

Ö2’nin, öğrencilerini selamladıktan sonra “Bugün hava nasıl çocuklar, şöyle bir dışarı bakalım” diyerek öğrencilerinin dikkatini çektiği görülmüştür. Ardından Ö2, bir önceki Sosyal Bilgiler dersinde; hava durumuna ilişkin gözlemler yaptıklarını, sembollerini kullanarak defterlerine grafik oluşturduklarını öğrencilerine belirterek, dersi gözden geçirmiştir. Ö2’nin araştırma dersi planında yer almayan bir soruyla da öğrencilerin derse dikkatlerini çekmeye başladığı görülmüştür. Ö2’nin, araştırma dersi planında yer almadan öğrencilerine doğaçlama bir şekilde sorduğu soru ve öğrencileri ile aralarında geçen diyalog, ADUGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Ö2: Şimdi, tabi ki hava durumu bizim hayatımızı etkiliyo mu?

Öğrenciler: Evet.

Ö2'nin, Görsel 4.97'de yer alan hikâyeyi öğrencilerine vurgu ve tonlamasına dikkat ederek sesli okuduğu görülmüştür. Hikâyenin sesli okunmasının ardından çalışma yaprakları sınıfta dağıtılmıştır. Çalışma yapraklarının sınıfta dağıtılmasında, Ö2'nin bir öğrencisinden yardım aldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, bir önceki yansıtma toplantısında karara bağlanarak araştırma dersi planına da konulan “çalışma yapraklarının öğrencilerce dağıtılması” kararının, zamanın etkili kullanılabilmesi adına yerine getirildiği söylenebilir. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı uygulamasına ilişkin Sosyal Bilgiler dersinden bir fotoğraf, aşağıda sunulmuştur.



Görsel 4.98. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı

Öğrencilerine “Çocuklar hikâyeyi anladınız mı? Anlamadıysanız canlandırma da yapabiliriz” diyerek seslenen Ö2'nin, ilgili hikâyeyi öğrencilerinin kavradığından emin olmak istediği anlaşılmıştır. Bu soru karşısında 4/A sınıfı öğrencilerinin tümünün, hikâyede anlamadıkları bir yer olmadığını söyledikleri görülmüştür. Bunun üzerine Ö2, öğrencilerinden ilgili hikâyedeki sorunu tanımlayarak çalışma yapraklarına yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ilgili hikâyedeki sorunu; “Ali'nin ödevini kardeşinin yırtması” olarak tanımladığı görülmüştür.

Ö2, sorunun tanımlanmasının ardından Görsel 4.97'te yer alan iki seçeneği öğrencilerine okumuş ve seçimlerini özgürce tek başlarını yapmalarını istemiştir. Ö2'nin bu süreçte öğrencileri ile aralarında geçen diyalog, ADUGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Ö2: Lütfen bu seçeneklerden hangisini seçtiğinizi, kendi düşüncenizi kendinize saklayarak işaretleyin. Bakın orda mavi bir ayraç var. Hangi seçeği seçerseniz o ayraç işaretliyorsunuz

Öğrenci: Öğretmenim nedenini de yazıyor muyuz?

Ö2: Evet, hemen geliyorum. Neden bu seçeneği seçiyorsunuz? Hemen altına onu da yazın. Sadece seçtiğiniz seçeneğin nedenini yazacaksınız. Diğerini seçmediğiniz için nedenini yazmıyorsunuz onun. Anlaşıldı mı?

Öğrenciler: Evet.

Görsel 4.97’de yer alan “Ali’nin Ödevi” adlı hikâyedeki ana sorun ve bu sorun karşısında öğrencinin hangi yönde karar vereceğine ilişkin “A” bölümünde yer alan etkinlikler 4/A sınıfında tamamlanmıştır. Ö2’nin, “B” bölümündeki etkinliklerin yer aldığı yeni çalışma yaprakları dağıtılırken de öğrencilerinden yardım aldığı gözlenmiştir. “Ali’nin Ödevi” hikâyesi çerçevesinde örnek altı durumun yer aldığı etkinlikler, çalışma yaprağının “B” bölümünde yer almaktadır. Çalışma yapraklarının öğrencilere dağıtıldığı esnada Ö2’nin; “Çocuklar altı farklı hikâye okuycam şimdi size. Ama aynı yani, Ali’nin seçimleriyle ilgili yine” diyerek, bu duruma açıklık getirmek istediği anlaşılmıştır.

Ö2, çalışma yaprağının “B” bölümündeki ilk hikâyeyi öğrencilerine okuduktan sonra sınıfı gruplara ayırmıştır. 4/A sınıfını gruplara ayırırken Ö2’nin, ön sırada oturan öğrencilerin arkalarına dönmelerini ve bacaklarını arka sıranın içerisine sokmalarını istediği görülmüştür. Öğrenciler ayağa kalkarak grup arkadaşlarının yanlarına gitmediklerinden, sınıfta bir kargaşanın yaşanmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda Ö2’nin öğrencileri gruplara ayırırken, kullanışlı ve pratik bir yol izlediği söylenebilir.

Dörder kişiden oluşan gruplara Ö2, araştırma dersi planında belirtildiği gibi grup kurallarını hatırlatmıştır. Ö2’nin, ADUGV dökümünde grup kurallarını hatırlattığı ifadeleri şu şekildedir:

Şimdi çocuklar iki tane karar var. Bu kararı, kendi aranızda düşüncelerinizi söyleyeceksiniz. Ama birisi söylerken, diğerleri ne yapacak? Dinleyecek. Tartışmalarda dinlemesini bilmek de çok önemli, tamam mı? Hepiniz sırayla evet konuşun; ama dinlemeyi de bilin. Arkadaşınız ne diyor? Ne karar vermiş? Acaba siz ne diyorsunuz? Ölçüp, tartışıp bitiriyoruz. Kâğıtlarına kendi kararlarınızı yazacaksınız, tamam mı? Grupla karar vermeyeceksiniz. Sadece birbirinizin kararlarını dinleyip tartışacaksınız, anlaşıldı mı?

“Ali’nin Ödevi” hikâyesini özetlerken Ö2, “Ali’nin öğretmeni de tıpkı benim gibi ödevlere bazen bakıyor, bazen bakmıyormuş” diyerek, kendi yaşamından örnekle öğrencilerine hikâyeyi kavratmaya çalışmıştır. Çalışma yapraklarındaki soruyu yanıtlayarak hemen yazmak isteyen öğrencilerine ise Ö2’nin cevabı; “Şu an yazmıyorsunuz. Önce tartışın, sonra kararlarınızı yazın” olmuştur. Bu durumdan Ö2’nin,

öğrencilerini tartışma ortamına sevk ettiği ve ahlâki gelişim düzeylerini arttırmayı amaçladığı anlaşılmıştır.

Hikâyelerdeki grup tartışmalarının bitiminin ardından, Ö2'nin öğrencilerine; “Arkasını dönen öğrenciler, hemen önüne dönsün ve isteyenler kararlarını gerekçesiyle açıklasın” dediği görülmüştür. Bu bağlamda, ahlâki gelişim düzeylerindeki her bir aşamayı yansıtan hikâyelere yönelik Ö2'nin; öncelikle öğrencilerini grupça tartışmaya sevk ettiği, ardından verdikleri kararları öğrencilerinden gerekçeleriyle aldığı ve bu süreçte sınıfta herhangi bir kargaşa oluşmasına mahal vermediği söylenebilir.

“Ali'nin Ödevi” hikâyesi çerçevesinde ahlâki muhakeme yaklaşımının ilk iki düzeyine ilişkin örnek durumların yer aldığı hikâyeler, karar seçenekleri ve karar seçimlerinin nedenlerine ilişkin uygulamaların yer aldığı çalışma yaprakları, aşağıda sunulmuştur:

B) Aşağıda “Ali'nin Ödevi” adlı hikâyeye yönelik 6 farklı durum sıralanmıştır. Her bir duruma ilişkin bir karar seçip ve neden bu kararı verdiğini açıkla mısın?

1)

4/A sınıfının öğretmeni ödev kontrolünü bazen yapmakta, bazen ise yapmamaktadır. Ödevini yapmayanları gördüğünde ise (-) vermektedir. Bu durumda Ali, ödev kontrolünden hemen önce arkadaşının defterinden ödevini defterine geçirirse (-) almaktan kurtulabilir. Ancak öğretmenin ödevini o gün kontrol edip etmeyeceği belli olmadığından bunu yapmasına gerek de kalmayabilir. Peki, bu durumda senin vereceğin karar ne olurdu?

Ali'nin yerinde olduğunu düşüneli

(...) Ödev kontrolünden hemen önce “hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini” bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

(...) Öğretmenime ödev sayfasını küçük kardeşimin yırttığını söylerim ve ödevimi göstermem.

Bu kararı verme nedenim:

.....

.....

Görsel 4.99. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 2

2)



(...) Ödev kontrolünden hemen önce "hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

(...) Öğretmenime ödev sayfasını küçük kardeşimin yurttağını söylerim ve ödevimi gösteremem.

Bu kararı verme nedenim: ...

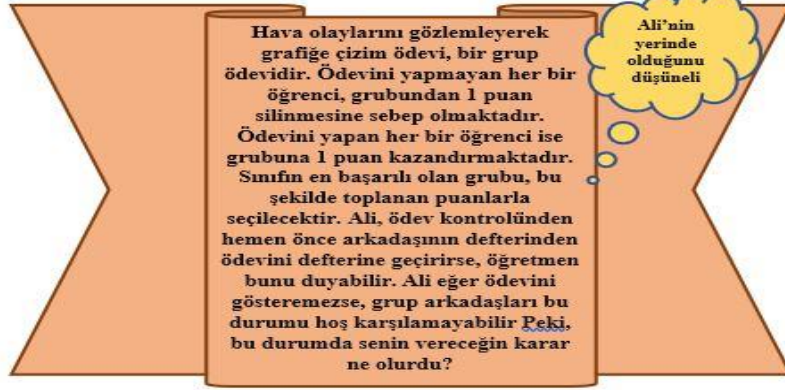
...

Görsel 4.100. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 3

4/A sınıfında, ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin ikinci düzeyde yer alan hikâyenin tartışıldığı süre içinde birinci dersin bitiş zili çalmıştır. İkinci dersin başında Ö2'nin öğrencilerini selamlayarak "Nerde kalmıştık çocuklar?" dediği görülmüştür. Öğrencilerin, ikinci hikâyeye ilişkin grup tartışmalarını bitirip kararlarını açıklamak istemelerinin ardından Ö2, öğrencilerinin kararlarını dinlemiştir. Ö2'nin bu süreçte, ilgili kararının gerekçesini almak için öğrencilerine "Neden/Niçin böyle bir karara verdin?" dediği görülmüştür.

4/A sınıfında ahlâki muhakeme yaklaşımının üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı düzeylerini yansıtan "Ali'nin Ödevi" hikâyesi çerçevesinde yapılandırılmış hikâyeler, Sosyal Bilgiler dersinin ikinci ders saati içerisinde uygulanmıştır. Ahlâki muhakeme yaklaşımının bu dört düzeyine ilişkin hikâyelerin, karar seçeneklerinin ve karar seçimlerindeki nedenlerin yer aldığı çalışma yaprağı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

3)



(...) Ödev kontrolünden hemen önce "hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

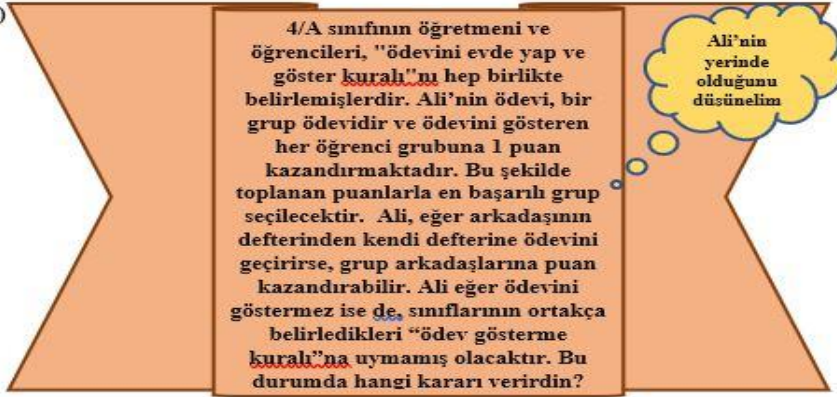
(...) Öğretmenime ödev sayfasını küçük kardeşimin yırttığını söylerim ve ödevimi gösteremem.

Bu kararı verme nedenim:

.....

Görsel 4.101. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 4

4)



(...) Ödev kontrolünden hemen önce "hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

(...) Öğretmenime ödev sayfasını küçük kardeşimin yırttığını söylerim ve ödevimi gösteremem.

Bu kararı verme nedenim:

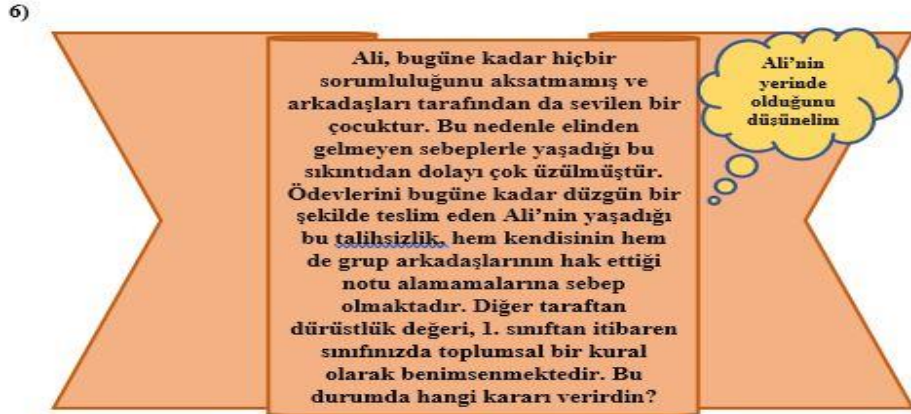
.....

Görsel 4.102. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 5



(...) Ali'nin başına gelenleri öğretmenime söylerim.
 (...) Ali'nin ve grubunun hakkının kaybolmaması için defterimi onunla paylaşıyorum.
 Bu kararı verme nedenim:

Görsel 4.103. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 6



(...) Grup arkadaşlarıma ve öğretmenine dürüstçe bu durumu anlattırdım.
 (...) Bir başka arkadaşımın ödevi alarak defterime geçirir ve grubunun haklarının korunmasını sağladım.
 Bu kararı verme nedenim:

Görsel 4.104. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit 7

Görsel 4.101’de yer alan üçüncü hikâyeyi okurken Ö2, öğrencilerine “Ali, ödev kontrolünden hemen önce arkadaşının defterinden ödevini defterine geçirirse, ‘kopya çekerse’ yani sizin tabirinizle” biçiminde seslenmiştir. Ö2’nin bu süreçte “kopya çekme” tabirini kullanmasının ardından, 4/A sınıfı öğrencilerinin; üçüncü, dördüncü ve beşinci hikâyelerdeki kararlarını açıkladığı cümlelerde de “kopya çekme” ifadesini kullandıkları görülmüştür. Araştırmacını, bu duruma ilişkin gözlemini 23/12/2022 tarihli günlüğünde şu şekilde aktardığı görülmektedir:

Öğrenciler, bir başkasının defterinden ödevini kendi defterine geçirme olayını izin alarak dahi olsa, “kopya çekme” olarak tanımlamaya başladı. Öğretmenimizin kullandığı yanlış bir ifade, ileri ahlâki gelişim seviyelerini yansıtacak hikâyelerde sıkıntı yaratabilir.

Görsel 4.102’de yer alan dördüncü hikâyenin öğrencilere okunması sürecinde Ö2’nin; “Ali aslında burda mağdur değil mi çocuklar?” diyerek, hikâyeye kendi yorumunu kattığı ve altıncı hikâyede yer alan “talihsizlik” kavramını yansıttığı görülmüştür. Öğrencilerin, kendilerini Ali’nin arkadaşı yerine koyarak farklı bir renk bulutuyla dikkatlerinin çekilmek istendiği Görsel 4.103’teki beşinci hikâyede ise, Ö2’nin renk bulutuna dikkat çekmediği gözlenmiştir. Bu iki aksayan durum, araştırmacı tarafından yansıtma toplantısında dile getirilmek üzere not alınmıştır.

4/A sınıfında bazı grupların tartışmalarını etkin sürdükleri, bazılarının ise diğer gruplara nazaran daha pasif kaldıkları görülmüştür. Tartışmaların her bir grupta aynı sürede bitmediğini gözlemleyen Ö2’nin, “Biz daha tartışacaktık öğretmenim dersiniz, devam edebilirsiniz tartışmaya” diyerek; öğrencilerine ek süre tanıdığı, grup tartışmaları bitmeden öğrenci yanıtlarını almadığı gözlenmiştir. Ayrıca 4/A sınıfında kararını açıklamak isteyen öğrencilerin el kaldırarak öğretmenlerinden söz istediği, bu konuda Ö2’nin öğrencilerine; “Fikrini söylemek/paylaşmak isteyen var mı?” diyerek, konuşmaları için üzerlerinde herhangi bir baskı oluşturmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin çalışma yapraklarından örnekler, aşağıdaki Görsel 4.105, Görsel 4.106 ve Görsel 4.107’de yer almaktadır:

B) Aşağıda "Ali'nin Ödevi" adlı hikâyeye yönelik 6 farklı durum sıralanmıştır. Her bir duruma ilişkin bir karar seçip ve neden bu kararı verdiğini açıkla mısın?

1) 4/A sınıfının öğretmeni ödev kontrolünü bazen yapmakta, bazen ise yapmamaktadır. Ödevini yapmayanları gördüğünde ise (-) vermektedir. Bu durumda Ali, ödev kontrolünden hemen önce arkadaşının defterinden ödevini defterine geçirirse (-) almaktan kurtulabilir. Ancak öğretmeninin ödevini o gün kontrol edip etmeyeceği belli olmadığından bunu yapmasına gerek de kalmayabilir. Peki, bu durumda senin vereceğin karar ne olurdu?

() Ödev kontrolünden hemen önce "hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

(X) Öğretmenime ödev sayfasını küçük kardeşimin yuttuğunu söylerim ve ödevimi gösteremem.

Bu kararı verme nedenim: Bir ödevi kardeşimin yuttuğunu söylerim ve senden ödevimi yapıp artı alırdım.

Görsel 4.105. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 1

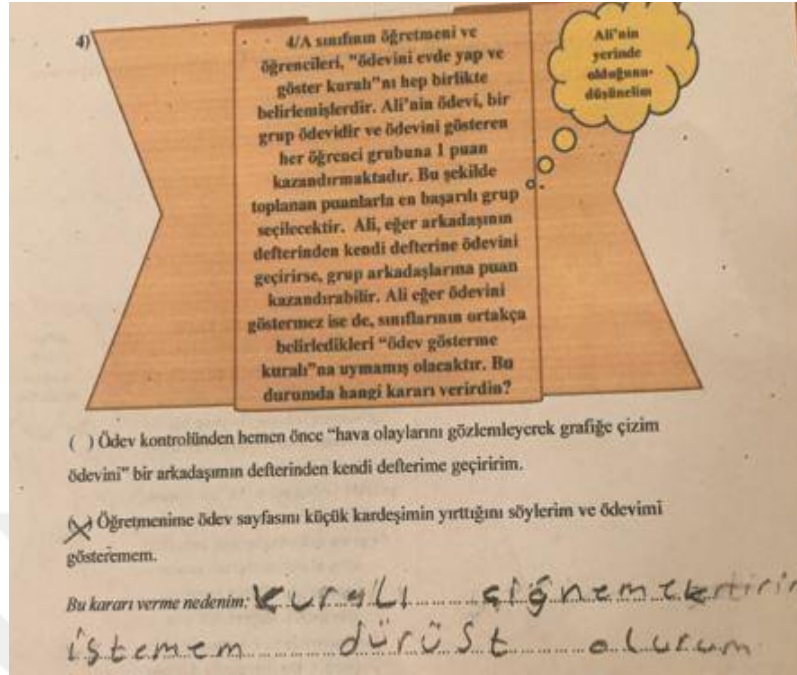
3) Hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevi, bir grup ödevidir. Ödevini yapmayan her bir öğrenci, grubundan 1 puan silinmesine sebep olmaktadır. Ödevini yapan her bir öğrenci ise grubuna 1 puan kazandırmaktadır. Sınıfın en başarılı olan grubu, bu şekilde toplanan puanlarla seçilecektir. Ali, ödev kontrolünden hemen önce arkadaşının defterinden ödevini defterine geçirirse, öğretmen bunu duyabilir. Ali eğer ödevini gösteremezse, grup arkadaşları bu durumu hoş karşılamayabilir Peki, bu durumda senin vereceğin karar ne olurdu?

() Ödev kontrolünden hemen önce "hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

(X) Öğretmenime ödev sayfasını küçük kardeşimin yuttuğunu söylerim ve ödevimi gösteremem.

Bu kararı verme nedenim: 7 puan eksilecek ama bir puandan bir şey olmaz öğretmen ve grup ki arkadaşlarıma düşse olurdu.

Görsel 4.106. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 2



Görsel 4.107. 4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 3

Altıncı hikâyenin Ö2 tarafından öğrencilerine okunduğu süre içerisinde, ders bitiş zili çaldığı görülmüştür. Ders bitiş zili çalmasına karşın öğretmenlerini sessizce dinledikleri görülen öğrencilerin, derse devam etmek istedikleri anlaşılmıştır. Bu durum karşısında Ö2'nin; "Çocuklar tenefüse çıkmak ister misiniz, istemez misiniz?" dediği ve bu durumu oylamaya sunduğu gözlenmiştir. Demokratik bir uygulama olarak oylama yaptığını belirten Ö2'ye, öğrencilerinden büyük çoğunluğun devam etmek istediklerini belirttikleri görülmüştür. Bu durum karşısında araştırmacı, Ö2'ye, öğrencilerinin isterlerse devam edebileceklerini ve çalışma yapraklarının yazma işlemi bittikten sonra toplanabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin altıncı hikâyeye ilişkin çalışma yapraklarının da toplanmasıyla, değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin Sosyal Bilgiler dersindeki ilk uygulama dersi, 4/A sınıfında tamamlanmıştır. Bu bağlamda, araştırma dersi planında yer alan değerlendirme bölümü etkinliklerinin 4/A sınıfında gerçekleştirilemediği söylenebilir.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına dönük birinci Sosyal Bilgiler dersinde, katılımcı öğretmenlerce tutulan ADGNÇ'ye ait örnekler aşağıda sunulmaktadır:

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 3 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 9.25 Gözlemin bitişi: 10.55
 Gözlemci öğretmen Ad-Soyadı: [Redacted] Gözlenen Şube: 4/A

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştiriciler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.			✓	
Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.	✓			
	Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşüncelerine fırsat verdi.	✓			
	Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.	✓			

Görsel 4.108. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-1

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 3 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: 09.25 (23 Aralık 2022) Gözlemin bitişi: 10.55
 Gözlemci öğretmen Ad-Soyadı: [Redacted] Gözlenen Şube: 4/A

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştiriciler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.				
Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.	✓			
	Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşüncelerine fırsat verdi.	✓			
	Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.	✓			

Değerlendirme:
Kısmen görece mi z davranışlar.

Görsel 4.109. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö1'in ADGNÇ-1

4.2.3.1.3. Yansıtma ve geliştirme

4/A sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin gerçekleşen araştırma dersinin yansıtma ve geliştirme aşamasından elde edilen bulgular, betimsel olarak Şekil 4.9’da sunulmuştur:

Sınıf içi uygulamalar	Yaşanılan sorunlar	İhtiyaç ve öneriler	DAM sürecinin katkıları
•Tartışma •Örnek olay •Kohlberg’in yaklaşımı •Çeşitli araç gereçler (akıllı tahta, çalışma yaprağı)	•Değerlendirme bölümünün yetiştirmemesi •Dış etkenler (fotokopilerin gecikmesi) •Eleştiriyi kişiselleştirme	•Araştırma amacının katılımcılara tekrar hatırlatılması •Tartışma gruplarına rehberlik etme yolları •Ahlâki gelişim düzeylerini yansıtan uygun kavramların kullanılması •Öğrenci kararlarını onaylayıp onaylamama •Ders akışında beğenilen yerleri plana ekleme •Ahlâki muhakeme yaklaşımında öğretmenlerce merak edilen sorular	•Eleştirel bakış ve farkındalık kazanma •Dersin amacına ulaşması •Öğrenciye olumlu yansımalar •Farklı yöntemleri tanıma ve kullanma

Şekil 4.9. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı birinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular

Şekil 4.9’da görüldüğü gibi, süreci olumsuz etkileyen dış faktörlerin dersin tamamlanmasını olumsuz etkilediği, katılımcı öğretmenlerce dersin amacına ulaştığı düşünülse de ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin çeşitli konularda bilgilendirilmelerine ihtiyaç duyulduğu, bunun yanında DAM sürecinin öğrencilere ve katılımcılara farklı yönlerden katkı sunduğu anlaşılmıştır.

Uygulama dersinin hemen ardından gerçekleşen GUÖYYG’de Ö2, dersi içinde gerçekleştirdiği sınıf içi uygulamalarını; “Altı tane örnek olayımız vardı. Her biriyle seçenekler sunduk. Tartışma ve örnek olay yöntemini uyguladık. İki Kohlberg ve bu

yöntemler” biçiminde betimlemiştir. Bu etkinliklerde kullandığı araç gereçlere yönelik ise Ö2, “Yani çalışma kâğıtlarını kullandım. Akıllı tahtayı kullandım. Yani materyal olarak bunları kullandım” biçiminde açıklama yapmıştır. Bu bağlamda Ö2’nin, canlandırma yapma haricinde araştırma dersi planında belirtilen tüm yöntem ve araç gereçleri işe koştugu söylenebilir.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına dönük ilk araştırma dersinde, değerlendirme bölümünün yetiştirilemediği görülmüştür. Yansıtma ve geliştirme toplantısında derse ilişkin gözlemlerini ifade eden Ö3, “Birinci ders çok verimli bi şekilde geçti. İkinci derste son hikâyede ve değerlendirme bölümüne geçmede zaman açısından sıkıntı yaşandı” diyerek, bu durumu özetlemiştir.

Değer eğitimi yaklaşımlarını uygulamada yaşadığı zorluklara ilişkin GUÖYYG’de düşünceleri alınan Ö2, öğrencileri ya da kendinden kaynaklanmayan dışsal bir etkenden dolayı zaman konusunda güçlük yaşadığını; “Aslında ben bi zorluk yaşamadım. İy yani şöyle zaman sorunu oldu. Zaman sorunu da açıkçası benden ve sınıftan kaynaklanmadı” sözleriyle ifade etmiştir. Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilen yansıtma ve geliştirme toplantısında, araştırmacı tarafından öncelikle gönüllü uygulayıcı öğretmen Ö2’ye söz hakkı verilmiştir. Toplantıda Ö2, “En büyük sorunum zamandı benim. Yani fotokopinin yetişmemesi, dersimizde on dakikalık bi aksamaya sebep oldu” diyerek, dışsal bir etkenin ders sürecini olumsuz etkilediğini vurgulayarak, zaman sorunu yaşadığını belirtmiştir. Gözlemci öğretmen Ö3 de, Ö2’nin kontrolü dışında gelişen bir etkenden dolayı derste aksama yaşandığını; ancak buna karşın dersi kontrol altında tutabildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Ö2’nin zaten geçen derste de beğenmiştik ders anlatımını. Gene güzel yönetti. İşte bi şeyle başladı derse 10 dakika rötarla. O da, ondan kaynaklanmayan bi sebepti zaten. 10 dakika geç başlamasına rağmen kalan 30 dakikayı iyi değerlendirdi.

DAM sürecinde araştırmacı tarafından gözlenen diğer bir sorun ise; yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1’in dersin uygulama sürecine yönelik sözlerinin, Ö2 tarafından kişisel bir eleştiri olarak algılanması olmuştur. Araştırmacının bu gözleme yönelik düşüncelerini, 23/12/2022 tarihli günlüğüne de; “Ö1’in derste bazı öğrencilerin katılımını düşük seviyede bulması ve bunu ifade etmesi, sanırım Ö2’nin gücüne gitti. Suratının asıldığını gözlemledim” biçiminde aktardığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından eleştirinin kişiselleştirildiğine dair gözleminin ardından, araştırma amacının katılımcı öğretmenlere bir kez daha hatırlatılması ihtiyacı doğmuştur. Araştırma amacının katılımcı

öğretmenlere bir kez daha hatırlatılması ihtiyacını gözlemleyen araştırmacı, yansıtma ve geliştirme toplantısı sürecinde katılımcı öğretmenlere araştırmanın amaçlarını şu sözlerle tekrar hatırlatmıştır:

Burda bir şey söylemek istiyorum. Elbette burda öğrencilerimiz çok önemli. Burda öğrencilerimize de yanlış bir şey uygulamak istemeyiz. Hem değer eğitimci hocamdan, hem de rehber öğretmenimizden dönüt alarak hikâyelerde ilerlendi. Konuşmuştuk planlama toplantımızda da rehber öğretmenimizden de onay alırsız diye. Bu çalışmanın amacı, sizin niteliklerinize katkı sağlamak. Araştırmanın amacı bu. Sizin bu yaklaşımı öğrenmeniz. Sizin bu yaklaşımın aşamalarını kavramanız.

DAM sürecinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları faktörler, araştırmacı tarafından araştırma dersinin uygulama sürecinde gözlenmiş ve yansıtma ve geliştirme toplantısında katılımcı öğretmenlerce dile getirilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen diğer bir ihtiyaç ise, öğretmenlerin tartışma gruplarına rehberlik etme yollarında yaşadıkları kararsızlık olmuştur. Araştırmacı tarafından bir sonraki eğitici sunuda bilgilendirilme yapmak üzere not alınan bu duruma ilişkin, araştırmacı katılımcı öğretmenler arasında geçen diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almaktadır:

Ö2: Şimdi burda bi tartışma var. Tartışmada da şunu gördüm ben. Mesela çocuklar tartışıyor ya: 11 bazıları erken bitirdi, bazıları devam etti. 11 erken bitirenlere ben şey diyemem yani: illa ki hadi tartışın, tartışın diyemem. Ama şunu yaptım: mesela orda bir öğrencim tartışmaya girmede. Dedim ki orda “fikrini söyledin mi?”. Söyledim deyince, o zaman dedim ki: şimdi dinleyeceksin arkadaşlarının da fikrini. Yani bi tek öğretmen olarak, rehber olarak onu yapabilirim. Tartışma programı gibi, tartışmayı çok uzun tutmadım süre açısından; ama bitirmeyenleri de bekledim. Mesela öğrencilerle seçeneklere geçtiğimizde bir tartışma grubunun tartışmaya devam ettiğini gördüm ve “siz bitirmediyse tartışmayı devam edin” dedim. Tartışması kısa sürelerle ise “siz yazakoyun o zaman” demek benim daha mantığıma gitti. Bilmiyorum nasıl yani.

Araştırmacı: Burda öğretmen devreye girebilir ama. Yani bunu pazartesi günkü toplantıda da söylerim ama burda söylüyüm. Öğretmen burda devreye girip “neler düşünüyorsunuz bakalım, ben de dinlemek isterim” diyebilir eğer dikkatini çeken böyle bir grup olursa; hiç bi paylaşım yapmayan.

Ö1: Bazı öğrencilerde baştan kendini koparanlar oldu tartışmadan. Yani grupla bağını doğrudan kopardı. O açıdan mesela başka gruplarda da olanlar oldu Ö2. Şimdi o nedenle şeyi bilmiyorum: bu yöntemi yapan kişi ne diyo bu konuda?

Araştırma dersinin uygulaması sürecinde, ihtiyaç olarak gözlenen bir diğer durum da; uygulama dersi esnasında Ö2'nin, hikâyelerde “kopya çekme” gibi üst düzeydeki ahlâki gelişim aşamalarına uygun düşmeyen bir kavramı kullanması olmuştur. Araştırmacının 23/12/2022 tarihli günlüğüne not aldığı bu durumun, gözlemci öğretmen

Ö1'in de dikkatini çektiği görülmüştür. Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1, Ö2'nin öğrencilerine “kopya çekme” kavramını kullanmasının doğru olup olmadığını sorgulamıştır. Yaptığı gözleme yönelik Ö1'in soru sormasıyla araştırmacı, eğitici sunuda vermeyi planladığı bilgi ve önerilerini katılımcı öğretmenlerle anında paylaşmaya karar vermiştir. “Kopya çekme” gibi bir kavramın, başkasının defterinden yazıyı kopyalamak dışında farklı manalar da taşıyabileceğini; bu nedenle bu kavramın kullanılmamasına özen gösterilmesi gerektiğini belirten araştırmacı ile katılımcı öğretmenler arasında geçen diyalog, YGTGV dökümüne şu şekilde aktarılmıştır:

Ö1: Şeye takıldım. Çocuklar hep kopya diyolar ya arkadaşlarının defterinden bakıp yazmaya. Mesela orda hep “kopya çekmek” üzerinden konuşuldu. Tabi Ö2 hep vurguladı “çocuklar sizin tabirinize göre” diye. Dürüstlük ya bizim kavramlarımızdan bi tanesi. Kelimeyi bilerek mi kullanmadık seçeneklerde, yoksa öğretmen olarak kullanmamızda sakınca var mıydı?

Araştırmacı: Bence kullanılmasa daha iyi olur.

Ö1: Öyle mi, onlar mı bulsunlar?

Araştırmacı: Hayır. Defterinden geçirmek tabiri daha uygun olabilir. Çünkü üst evreye çıktığında kopya kelimesi o evrede gelişiyor.

Ö2: Evet dedim zaten sizin tabiriniz.

Araştırmacı: Sizin tabiriniz dedin biliyorum; ama kopya olarak bence bir dahaki derste kullanılmaması gerekir. Çünkü “kopya” kelimesini ilerleyen aşamalarda kullanırsanız, o seviyelere uyacak bir cevap olmaz. Ne kadar “sizin tabirinizle” denmiş olursa olsun.

Ö2: Aslında cuk diye oturuyo kopya.

Araştırmacı: Aslında cuk diye oturuyo ama şimdi kopya diyince farklı kopyalar da var ya. Hani bir şeyi biz kopyalarız, kopyala yapıştır yaparız. Ama hani öğrencilerin kopya çekme tabiri biraz daha böyle gizliden, hani yasak bir şey yapmaya da çekilebilir. Eş sesli bir kelime gibi düşünün.

Yansıtma ve geliştirme aşamasında Ö2 tarafından dile getirilen diğer bir ihtiyaç da, öğrencilerin kararlarını onaylayıp onaylama konusunda yaşadığı kararsızlığı dile getirmesi olmuştur. Bir sonraki eğitici sunumunda bu konuya ilişkin ayrıntılı bilgi vermeyi planlayan araştırmacı, yansıtma ve geliştirme toplantısında özet biçiminde bu konuya yönelik çeşitli açıklamalar getirmiştir. Araştırmacı, öğretmenin rehber rolündeki amacının; öğrencilerini üst düzeye çıkaracak tartışma ortamını onlara sağlamak ve çeşitli sorularla bu durumu desteklemek olduğunu, süreçte düşünme bulutlarına da dikkat çekilebileceği katılımcılara belirtmiştir. Araştırmacı, ahlâki muhakeme yaklaşımında; öğretmenin onayından çok, öğrencilerin gerekçelerini almada öğretmenlerinin sorduğu düşündürücü soruların önemli olduğunu, Ö2 ile aralarında geçen şu diyalogda ifade etmiştir:

Ö2: Ben şunu anladım: üst seviyede cevap verenleri, işte ben dürüst olurum diyenleri "evet, senin fikrin çok güzel" falan diye onaylamıycaz. Ben onu anladım. Biz bu ikilemlerde kalıyoruz ya bazen aslında. Ondan sordum. Onaylamalı mıyız, onaylamamalı mıyız aslında?

Araştırmacı: Öğretmenin rehberliği de burda aslında. Öğretmen, aracı. Burda arkadaşları, akran grupları onu bir yere taşıyacak. Siz değil yani. Siz ortam sağlıyorsunuz. Siz yol gösteriyorsunuz. Siz farklı sorularla öğrencilerin gerekçelerini, düşüncelerini açmalarını isteyebilirsiniz. Mesela bir öğrencin öğretmenime dürüst olurum dedi. Korktuğu için mi, onayını almak için mi? Neden? Bu sorularla ancak öğrencinin muhakemesini geliştirmesini sağlayabilirsiniz. "Aaa dürüstsün, bravo çak" o yok yani.

Yansıtma ve geliştirme aşamasında araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen tarafından ihtiyaç ve öneri olarak gündeme getirilen konulardan biri de, "ders akışında beğenilen yerlerin plana eklenmesi" olmuştur. GUÖYYG'de Ö2; dersin giriş bölümünde kullanılması planlanan bazı ifadeler yerine, uygulama sürecinde kullandığı bazı cümlelerin süreyi dikkate alarak araştırma dersi planı giriş bölümüne eklenebileceğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Bu girişte güdülemede dikkat çekmede mesela bi çocuklara şöyle dikkat çektim ben hani hayatımızda hep yaşıyoruz örnek olaylar. Mesela kim etkileniyor bundan? Çiftçiler etkileniyor, pilotlar etkileniyor felan. O biraz daha güzel oldu bana göre. Yani çeşitlendirilebilir bu giriş bölümü. Giriş bölümü çeşitlendirilebilir ama tabi ki çok da şey yapmamak lazım. Süre önemli çünkü. Bir şeyi çıkartıp mesela orda hani grafik çizdik de gözlemledik de orda onu çıkartıp böyle bir şey katmak ıı yararlı olabilir.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında "ders akışında beğenilen yerlerin plana eklenmesi" önerisinin araştırmacı tarafından da dile getirildiği ve katılımcı öğretmenlerce bu durumun onaylandığı görülmüştür. Araştırmacı, fikrini söylemek isteyen öğrencileri Ö2'nin kibar bir dille derse çektiğini, gruplar oluşturulurken ayağa kalkan öğrenciler olmadığından derste kargaşa yaşanmadığını; bu gibi uygulamaların araştırma dersi planına eklenebileceğini, katılımcı öğretmenlerle aralarında geçen şu diyalogda ifade etmiştir:

Araştırmacı: Bilmiyorum dikkat ettiniz mi tartışmalarda arkaya tık dönüyolar. Ayağa kalkma yok. Direkt ön sıradakiler arkaya ayaklarını alıyolar ve "şimdi bireysel kararını vermek için dön" denildi.

Ö2: O çok güzel oldu. Karışıklık olmadı.

Araştırmacı: O çok güzel oldu. Hareket edilmiyo. Ayağa kalkan yok, dikkati dağılan yok. Çünkü herkes yine oturduğu yerde. "Tartışmanız bittiyse bireysel kararınızı vermek için dönün ve yazın". Yazma işi bireysel. Sınıfın dağılması adına benim açıkçası hoşuma gitti orda.

Ö1: Güzel oldu güzel oldu.

Araştırmacı: Yoksa vakit kaybı çok olurdu. Dağınıklık, birbirini dinlememe gibi. Grup kurallarının baştan hatırlatılması çok önemli.

Şimdi bir şey daha söylemek istiyorum. “Fikrini söylemek isteyen var mı?” sorusu da burda önemli. Çünkü öğrenci burda fikrini paylaşmak istemeyebilir. Bu net. O yüzden paylaşmak isteyenleri ancak yönlendirmek burası önemliydi. Hani bu cümle plana eklenebilir diye not aldım. Pazartesi günü konuşcaz gerçi plan yenilemesini ama benim böyle beğendiğim cümleler arasındaydı. Kim konuşmak ister değil bu, kim paylaşmak ister.

Yansıtma ve geliştirme toplantısında gözlemci öğretmen Ö1’in, ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin merak ettiği soruların bulunduğu; bu doğrultuda çeşitli bilgilere ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Ö1’in; Kohlberg’in belirttiği gibi çocukların üst düzeye çıkamadıkları düşüncesine katılmadığını, Kohlberg’in bu yöntemi oluştururken çevre, psikolojik boyut gibi çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurup bulundurmadığı konusunda kafasında soru işaretlerinin olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bu soru karşısında araştırmacı, bu durumu; giderilmesi gereken bir ihtiyaç olarak not almış, pazartesi günkü toplantıda gerekli bilgilendirmeyi yapacağını belirtmiştir. Ahlâki muhakeme yaklaşımına dönük merak ettiği soruların yanında, eleştirilerini de ifade eden Ö1’in, eleştirel bakış ve farkındalık kazandığı da görülmüştür. Ö1’in ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin merak ettiği sorular ve Kohlberg’e dönük eleştirileri, araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogla anlaşılmıştır:

Ö1: Bence aslında 6. düzeye çıkabilen, bizden çok daha güzel düşünebilen çocuklar var. Biz Ö2 öğretmenle de şunları konuştuk dersten hemen sonra. Kendi çocuklarımıza bu soruyu sormaktan bahsettik. Hatta kendi sormuş bile kendi oğluna. Ben de hatta kardeşime atıcım, o da kızına sorsun diye. Bakalım. Şimdi bu birazcı çocuğun alt yapısıyla, çocuğun kendi ailesiyle iletişimiyle felan da çok örtüşüyo. Bu yöntemin belirleyicisi olan kişi, bu altı tane temelde çeşitli etkenleri sıralamış ya. Burda çocukların içinde bulundukları ortam, yani çocuğun hangi dönemde olduğunu gösteriyo tamam ama. Aslında çocuğun hem doğuştan, hem çevreden, hem aileyle iletişim vd. bi sürü şeyin karma haline gelip onun yansımaları görüyoruz bu yöntemde bence. Yani tartışmaya katılmayan bi çocuk “aa düşünemiyo mu acaba, empati mi kuramıyo, aa hiç mi düşüncesi yok?”. Aslında bi çok şeyin karışımı çıkıyo ortaya ama. Orda tabi ki o psikolojik boyuta giriliyo mudur bu yöntemi belirleyen kişi Kohlberg tarafından? Daha onu tam bilmediğim için kafamda bi soru işareti var.

Araştırmacı: Pazartesi açıklım bunu. Hemen not alıyorum.

DAM sürecinde gözlemci öğretmen Ö1’in yanında, diğer katılımcılarında değer eğitimi sürecine ilişkin eleştirel bakış ve farkındalık kazandıkları görülmüştür. Ö2’nin GUÖYYG’de “Derse ön hazırlığın artık önemli olduğunu anlıyoruz. Ön hazırlıkta fotokopi memurumuzun fotokopiyi yetiştirmemesi, derse geç başlamanıza neden oldu”,

diyerek derse hazırlıklı gelmenin önemini anladığı, bu doğrultuda eleştirel bakış ve farkındalık kazandığı anlaşılmıştır. Eleştirel bakış ve farkındalık kazandığı, yansıtma ve geliştirme toplantısında da gözlemlenen Ö2; dördüncü hikâyeye yorum katarak aslında öğrencilerine altıncı hikâyeyi yansıttığını, bu durumun yanlış olduğunu fark ettiğini araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogda ifade etmiştir:

Ö2: Ben şeyde yanlış yaptım; evet derste sorun yaşamadım ama şunu söylüyorum: üst düzeye dersin dördüncü hikâyesinde çıktım. Yani “aslında Ali, 11 suçlu değil çocuklar” dedim.

Araştırmacı: Yönlendirme oldu orası.

Ö2: Heh, dördüncü örnekte “aslında Ali suçlu değil” dedim. Yani en üst basamağa çıktım maalesef onu yaptım. Mesela ben bunun farkında değilim; çünkü 6. hikâyeye hâkim olmadığım için dolayı. Onu yani orayı söyledim. Hâlbuki altıncı hikâyede Ali’nin suçlu olmadığı, hani bunu davranış haline getirdiği aslında altıncı hikâyede yazıyo. Yani orda bi şey yaptım kendi düşüncemi söyledim.

Ö2: Altıncı örneğe önceden hâkim olmadığım için, önceden Ali’nin suçu yok diye söylememem gerekiyordu değil mi?

Araştırmacı: Sen dördüncü örnekte söylemiştin değil mi?

Ö2: Evet. Aslında yapmamam gerekiyordu değil mi?

Araştırmacı: Yani orda bi yönlendirme oluyo ya. “Çocuklar bakın aslında Alinin de bir suçu yok, o da haklı” demek bir yönlendirme oluyo. Orda grup arkadaşları bunu söyleseydi.

Ö2: Ya tutamadım kendimi, tutamadım (gülerek).

Eleştirel bakış ve farkındalık kazandığı görülen diğer bir katılımcı öğretmen ise, Ö3 olmuştur. Yansıtma ve geliştirme toplantısında, dersin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik düşünceleri sorulan Ö3; dersi gözlemlerken süre tuttuğunu ve dersin uygulamasında bazı bölümlerin dikkatini çekerek hoşuna gittiğini vurgulamıştır. Ö3’ün, meslektaşı Ö2’ye yaptığı gözlemler sonucunda getirdiği olumlu eleştiriler ve uygulama sürecine ilişkin kazandığı farkındalık, aralarında geçen şu diyalogda anlaşılmıştır:

Ö3: Giriş kısmını beş dakikada halletti. Ben not laldım hani kaç dakikada ne yaptı diye. Giriş kısmını beş dakikada halletti. Orda giriş kısmında kendi hayatından da örnek vermesi güzel oldu bence çocukların dikkatini çekmesi açısından. O güzel bi şeydi. O benim de hoşuma gitti. Çünkü çocuklar bu tür şeyleri seviyorlar. Ben de çok yaparım onu mesela derslerde. Hemen kendi çocukluğumdan, kendi hayatımdan, işte ev hayatımdan, kendi oğlumdan çocuğumdan böyle örnekler veririm.

Ö2: Çok etkileniyorlar Ö3. Acayip etkileniyorlar.

Ö3: O tür şeyleri dinlemeyi çok seviyorlar gerçekten. Hani dikkatlerini çekmiş oluyosun orda. 11 o güzel oldu. Kendin buldun onları. O kalan yirmi beş dakikada da sığdırdın pek çok şeyi. Hem A bölümünü yaptı hem iki etkinliği yaptırdı. (...)Ama gözlem formundaki kriterlerin hepsini yerine getirdi. İşte hikâyeleri açıkladı, çocukların düşünmelerine fırsat verdi,

görüşlerini belirtmelerini sağladı. Katılmayan öğrencileri fark edip onların hep aynı kişilerin katılmaması gerektiğini orda dile getirdi. O açıdan tüm kriterleri yerine getirdi. Sadece dediğim gibi altıncı hikâyede zaman yetmedi.

Dersin amacına ulaşması, DAM sürecinin diğer bir katkısı olarak ifade edilebilir. GUÖYYG’de Ö2, dersin amacına ulaştığını düşündüğünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Bütün hikâyeleri gördü çocuklar. Bütün hikâyeleri gördü ve seçeneklerini seçtiler, yorumlarını yaptılar. Çalışma kâğıtları şu an elimizde ve bitmiş bi şekilde ve çocuklara şunu da sorduk: fikrin değişti mi, değişmedi mi. İı yani amacına ulaştığını düşünüyorum.

Ö2, dersin amacına ulaştığını düşünmesinde öğrencilerde gördüğü olumlu yansımaların etkili olduğunu; değerlendirme bölümünü diğer derste tamamlayarak, öğrencilerinin süreç içerisinde aslında pek çok şeyi kavramış olduğunu fark ettiğini, GUÖYYG’de şu sözlerle dile getirilmiştir:

Plan, kazanımla şeydi paraleldi. Yani kazanımla uyumlu olduğu için ıı olumlu yönde çocuklar ıı bu Kohlberg’in basamaklarını ıı olumlu yönde benimsemişlerdir.

Yani aslında ders amacına ulaşmış mı? Ben ulaşmış olarak görüyorum. Bak teneffüse çıkıp geldim, çocuklara sordum. O değerlendirme bölümünde işte ben üçüncü derse girdikten sonra. Aslında oturmuş burda ben gördüm anlatabiliyor muyum?

Hemen gördüm ya. Demek ki amacına ulaşmış yani. Hemen gördüm yani mesela değerlendirmeyi yapıverdim. Bitti. Havada oturmuyo aslında çocuklar bir şey kapıyo da farkında değiliz. Aslında ders esnasında kapıyo çocuk bunları.

DAM’ın işleyiş öncesinde, katılımcı öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanma gibi çeşitli donanım kazanmaları yönünde ihtiyaçları olduğunu belirleyen araştırmacı, DAM sürecinde öğretmenlerin farklı yöntemleri tanıyıp kullanmaya başlayarak, ihtiyaçlarının giderilmesine katkı sunduğunu gözlemlemiştir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö2, bundan önceki Sosyal Bilgiler derslerinde tartışma yöntemini hiç kullanmadığını, yalnızca Türkçe derslerinde az da olsa kullandığını, araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogda ifade etmiştir:

Araştırmacı: Ö2 sen biraz önce bi şey dedin dikkatimi çekti. Daha önceden tartışma çok kullandığım bir yöntem değildi dedin. Doğru mu anladım?

Ö2: Evet, evet. Tartışma yöntemini bir kere iki kere yani Türkçe derslerinde belki kullanmışımdır.

Araştırmacı: Sosyal Bilgiler dersinde kullandığını hatırlıyo musun?

Ö2: Hiç kullanmadım. Hayır hiç kullanmadım Türkçe dersinde kullandım.

4.2.3.2. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin ikinci DAM döngüsü

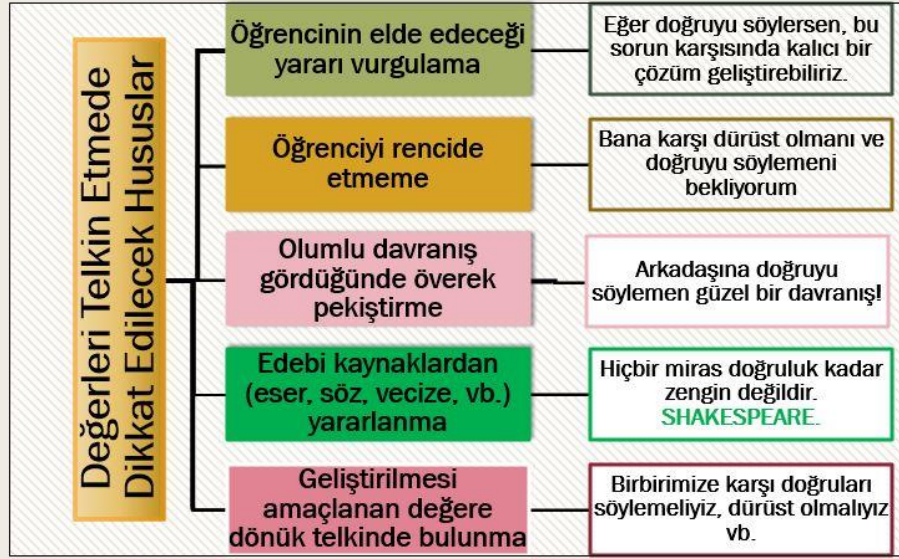
Sosyal Bilgiler dersinin değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı ikinci araştırma döngüsünde, çeşitli güçlükler yaşandığı ve öğretmenlerin bilgilendirilmeye dönük ihtiyaçlarının olduğu görüldüğünden, katılımcılarca araştırma dersinin yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımındaki ikinci DAM döngüsü, araştırma sürecinin altıncı haftasında isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen; “araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi, yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması ve yansıtılarak geliştirilmesi” aşamalarından elde edilen bulguları kapsamaktadır. Değer telkini ve ahlâki yaklaşımına ilişkin DAM’ın temel aşamaları çerçevesinde elde edilen bulgular, alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.2.1. Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına dönük ilk araştırma dersinde katılımcı öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarının olduğu görüldüğünden, araştırma dersinin yeniden düzenlenerek uygulanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenler ve araştırmacı, araştırma dersini yeniden düzenlenmek için 26/12/2022 tarihinde okulun destek eğitim odasında toplanmışlardır.

Araştırma dersi planı revize edilmeden önce araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımındaki ihtiyaçlarına dönük hazırladığı eğitici sunumla bilgilendirmiştir. Sırasıyla araştırmacı, öncelikle katılımcı öğretmenlere her planlama toplantısında verilmesi planlanan Görsel 4.6 ve Görsel 4.7’deki slaytları sunmuştur. Bu sunumun ardından araştırmacı, geliştirilmesi amaçlanan “dürüstlük” değerini öğrencilere kazandırmada telkin yaklaşımının nasıl işe koşulabileceğini; örnek cümle ve ifadelerle eğitici sunumunda vurgulamıştır. Dürüstlük değerini kazandırmaya dönük telkin yaklaşımında dikkat edilecek hususlar ve örnek cümlelere, aşağıdaki Görsel 4.110’de yer alan slayt örneğinde yer verilmiştir:

1.1.Değerleri Telkin Etme Yaklaşımı



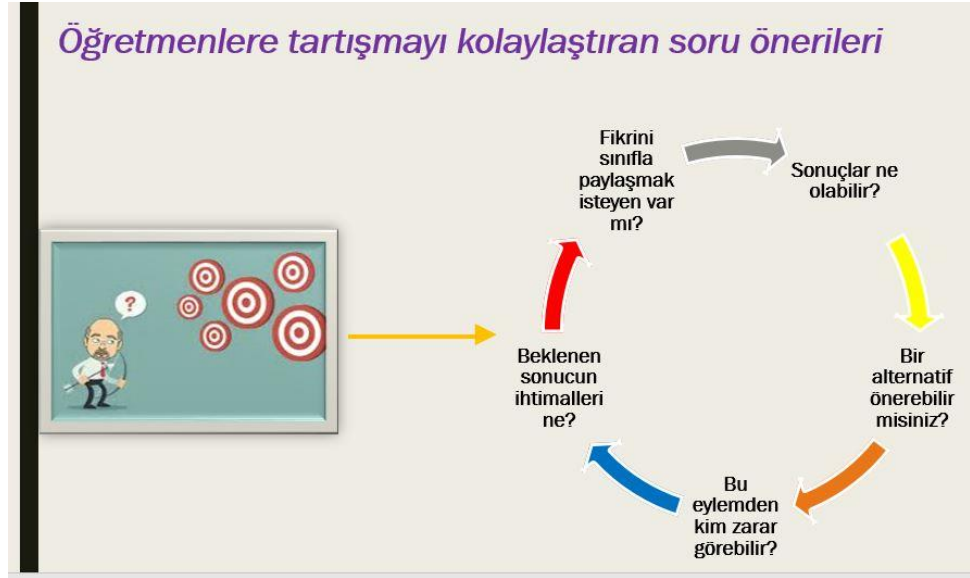
Görsel 4.110. Eğitici sunum sayfası örneği-70

Bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorun ve ihtiyaçlara dönük çözüm önerileri, araştırmacıyı dikkatle dinledikleri görülen katılımcılara sunulmaya başlamıştır. Tartışma gruplarına rehberlik etmede izlenecek yollarla ilgili kararsızlık yaşadıkları görülen katılımcı öğretmenlere, araştırmacı tarafından aşağıdaki görsellerde yer alan slaytlar aracılığıyla bilgilendirme yapılmıştır:

Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmenler

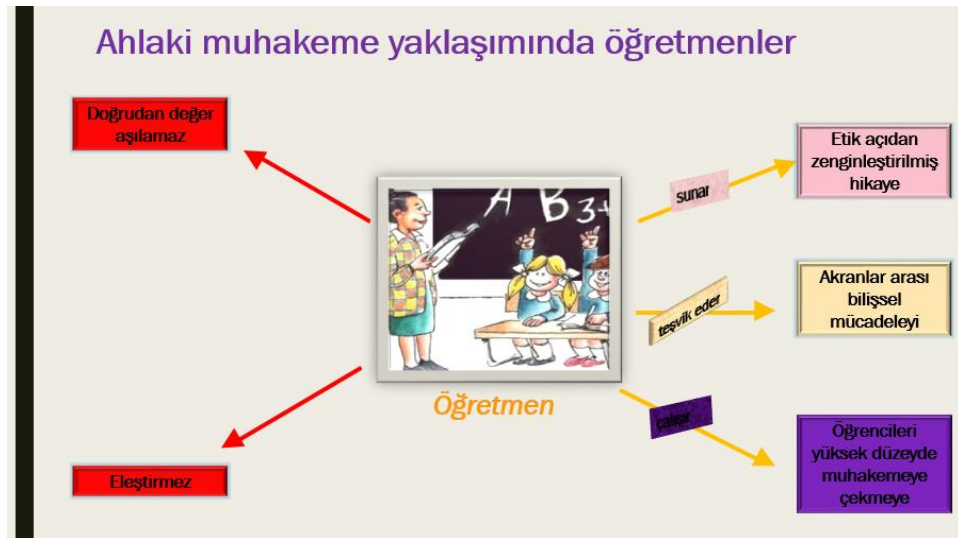


Görsel 4.111. Eğitici sunum sayfası örneği-71



Görsel 4.112. Eğitici sunum sayfası örneği-72

Görsel 4.111 ve Görsel 4.112’de de görüldüğü gibi araştırmacı, ahlâki muhakeme yaklaşımında öğretmenlerin sırasıyla gerçekleştirebileceği eylemleri ve grupların tartışmalarını kolaylaştıracak soru örneklerini katılımcılara sunmuştur. Ahlâki gelişim düzeylerinin yansıtıldığı uygun kavramların kullanılmasında ve öğrenci kararlarının onaylayıp onaylamamasında yaşanan kararsızlığa ilişkin bilgilendirilme ihtiyacı duyduğu anlaşılan katılımcı öğretmenlere, araştırmacı tarafından eğitici sunum Görsel 4.113 ve Görsel 4.114’te yer alan şu bilgiler verilmiştir:



Görsel 4.113. Eğitici sunum sayfası örneği-73

Ahlaki muhakeme yaklaşımında dikkat edilmesi gereken hususlar



Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağlarken öğrencilerini zorlamamalıdır.

Tartışmanın, sinir bozucu olacak kadar büyük ve zorlayıcı olmayacak kadar hafif olmamasına dikkat etmelidir.

Değer kümesini yansıtacak uygun kelimelerin kullanımına dikkat etmelidir.

Belirli bir çözümü doğru olarak değerlendirmemelidir.

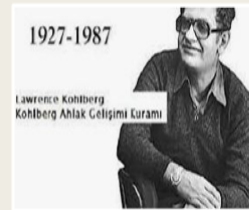
Öğrencileri, belirli bir değer kümesine bağlı olmaya yönlendirmek yerine, daha yüksek düzeyde ahlaki muhakeme yürütmeye teşvik etmelidir.

Grup tartışmalarında öğrencilerin birbirlerine fikirlerini dayatmamaları ya da baskı oluşturmamalı hususunda, grup kurallarını önceden öğrencilerine hatırlatmalıdır.

Görsel 4.114. Eğitici sunum sayfası örneği-74

Eğitici sunumunda araştırmacı, ahlâki muhakeme yaklaşımında katılımcı öğretmenlerin merak ettikleri sorulara da yanıt vererek, ihtiyaçlarına cevap vermek istemiştir. Ahlâki muhakeme yaklaşımının evrelerinde; çocukların üst düzeye çıkamadıklarına katılmadığını belirten ve çevre gibi dış faktörleri Kohlberg'in göz önünde bulundurup bulundurmadığını sorgulayan Ö1'in merak ettiği bu sorulara yanıt verebilmek amacıyla araştırmacı, eğitici sunumunda aşağıdaki görsellerde yer alan şu slaytları sunmuştur:

1.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı



İnsanların çoğu, 3. ve 4. evrede yer alır. 6. evreye çok az insan ulaşır.

Yaş, ahlaki gelişim için tek başına yeterli değildir. Eğitim önemlidir.

Görsel 4.115. Eğitici sunum sayfası örneği-75

1.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Bu yaklaşımda, değer eğitimi için önemli olan sadece öğrencilerin ahlaki ikilemleri çözerek farklı yollar öğrenmeleri değildir. Öğrencileri, giderek daha yetkin kararlar alabilmeleri için güçlendirmektir.

Öğrenciler, sınıf ortamına dahil olarak, kararlar alarak ve fikirlerini ifade ederek aktif bir rol üstlenirler.

Öğrencilerden, salt bilgi ve fikir paylaşımının ötesine geçmeleri beklenir.

Her basamak, bir önceki basamaktan, dolayısıyla 6. basamak da, diğer tüm basamaklardan kapsayıcıdır.

Tüm basamaklar evrensel ve değişmez bir sırayı takip eder

Görsel 4.116. Eğitici sunum sayfası örneği-76

Ahlaki muhakeme yaklaşımına olumsuz eleştiriler

Kohlberg'in kullandığı varsayımsal ikilemlerin, öğrencilerin yaşamlarıyla çok az ilişkisinin olması

Sadece erkek öğrencilerin katılımcı olarak seçilmesi

Ahlaki yargıda duygu boyutunun ihmal edilmesi. Oysa eğitim, yalnızca bilişsel boyutu değil, duygusal ve psikomotor boyutları da kapsamaktadır.

Ahlaki basamakların evrenselliği ve değişmezliğine yaptığı vurgunun dayanaklarının yetersiz bulunması

Daha üst basamaktaki çözümlerin, alt basamaklara göre daha yeterli ve dengeli olduğuna ilişkin belirsizlik olduğu iddiaları. Bazı araştırmacılara göre Kohlberg'in, bir sonraki basamağın önceki basamaklardan daha yeterli felsefi algıya sahip olduğunu kanıtlarla izah etmesi gerekirdi.

Görsel 4.117. Eğitici sunum sayfası örneği-77

Ahlaki muhakeme yaklaşımına olumsuz eleştiriler



Kohlberg, ahlak gelişim teorisinde ahlaki davranış yerine, ahlaki yargıya odaklanır. Ahlak ikilemine yüksek bir düzeyde çözüm öneren kişinin, gerçek hayatında da buna uygun biçimde davranacağını varsayar. Ancak eleştirmenlerin çoğuna göre, insanların teoride ne düşündüğünden ya da ne söylediğinden ziyade pratikte nasıl davrandıkları ahlaken daha önemli ve öncelikli olduğudur.

Ahlaki ikilem durumunda bireyin içine girdiği ilişkiler sistemini ihmal etmesi

Bireyin inançlarını ve yaşam ve yaşam tecrübelerini göz ardı etmesi.

Kohlberg'in ahlaki, dinden bağımsız görmesi.

Küçük çocukların, Kohlberg'in tahmininden daha ileride olması.

Görsel 4.118. Eğitici sunum sayfası örneği-78

Yukarıdaki görsellerde de görüldüğü gibi araştırmacı, her araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi aşamasında olduğu gibi, yaklaşımlara yönelik getirilen eleştirileri de katılımcı öğretmenlere sunmuştur. Araştırmacı, Ö1'in merak ettiği soruların aslında Kohlberg'e yöneltilen eleştirilerde de bulunduğunu, sunum üzerinde -yukarıdaki görsellerde de görüldüğü gibi- katılımcı öğretmenlere ifade etmiştir. Katılımcıların, bu eleştiriler arasında belirtilen "küçük çocukların ahlâki gelişim düzeylerinin beklenenden daha yüksek çıkması" eleştirisine, diğer pek çok eleştiri gibi katıldıklarını ve araştırma dersinde kendilerinin de bu durumu gözlemlediklerini belirttikleri görülmüştür. Araştırmacı, yapılan eleştiriler karşısında Kohlberg'in teorisini geliştirmek için çalışmalar yürüttüğünü ve bu doğrultuda adil topluluk okullarını kurduğunu belirtmiştir. Bu bilgilendirmeye dönük eğitici sunum slaytı, aşağıdaki Görsel 4.119 ve Görsel 4.120'de yer almaktadır:

1.3. Adil Topluluk Okulları



Ahlaki muhakemenin sınırlılıklarını görerek, değer eğitiminde daha kapsamlı bir yaklaşım olan adil topluluk okullarını geliştirmiştir.

Bilişsel süreçlerin yanında, sosyal çevreyi de gözetti. Kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir yaklaşımdır.

Görsel 4.119. Eğitici sunum sayfası örneği-79

1.3. Adil Topluluk Okulları



Bu yaklaşımda, değerlerin tüm okul tarafından benimsenerek uygulamaya konulduğu bir ortamda öğrencilerin değer kazanımının daha sağlıklı olacağına inanılmıştır.

Sadece ikilem tartışmaları ile değil, öğrencilerin demokratikçe sınıflarını ve okullarını yönetebilecekleri karar alma mekanizmalarının da işe koşulduğu bir yaklaşımdır.

Bu okullardaki sistemin kalbi okul meclisleridir. Bu meclisle tüm personelin katılımıyla öncelikle okulun yönetim sistemini, anayasasını ve kurallarını belirlemektedir.

Bu ana meclis dışında disiplin komitesi, danışma grubu, küçük grup toplantıları, sınıf içi ahlaki müzakere grupları ve personel öğrenci danışma kurulları gibi çeşitli yardımcı kurullar bulunmaktadır.

1974'te Cambridge Massachusetts'te küçük bir okul olan Cluster School'un açılmasıyla ortaya çıkmıştır.

Görsel 4.120. Eğitici sunum sayfası örneği-80

Ahlâki muhakeme yaklaşımını evrelerinin anlaşıldığından emin olmak isteyen araştırmacı, katılımcı öğretmenlere bir ikilem örneği daha sunmuştur. Araştırmacı, “İlknur’un İkilemi” adlı (Lickona,1991’den aktaran Doğanay, 2015) ikilem örneği üzerinde, ahlâki muhakeme yaklaşımındaki evrelere ilişkin katılımcılara aşağıdaki görsellerde yer alan slaytlarla şu bilgilendirmeyi yapmıştır:



Görsel 4.121. Eğitici sunum sayfası örneği-81

Ahlaki ikilem örneği

İLKUR'UN İKİLEMİ

İlknur ve arkadaşı İrem çok iyi bir arkadaştır. Bir gün birlikte alışverişe çıkarlar. Büyük bir mağazada alışveriş yaparlarken İlknur gördüklerine inanamaz. İrem deneme odasına bir bluz ile girer ve dışarı eli boş çıkar. İrem bluzu kazağının altına giymiştir. İlknur mağazada dolaşırken İrem çok acele dışarı çıkması gerektiğini söyler ve çıkar. Biraz sonra İlknur mağazadan çıkarken güvenlik görevlisi tarafından durdurulur. İrem gizli kameraya yakalanmıştır. Güvenlik görevlisi İlknur'dan arkadaşının ismini ve adresini istemektedir. Aksi halde başının derde gireceğini söyler. İlknur arkadaşının adını söylemeli mi yoksa onu tanımadığını söyleyip, arkadaşının adını vermemeli mi? Yanıtınızı, nedenlerinizi de belirterek veriniz.

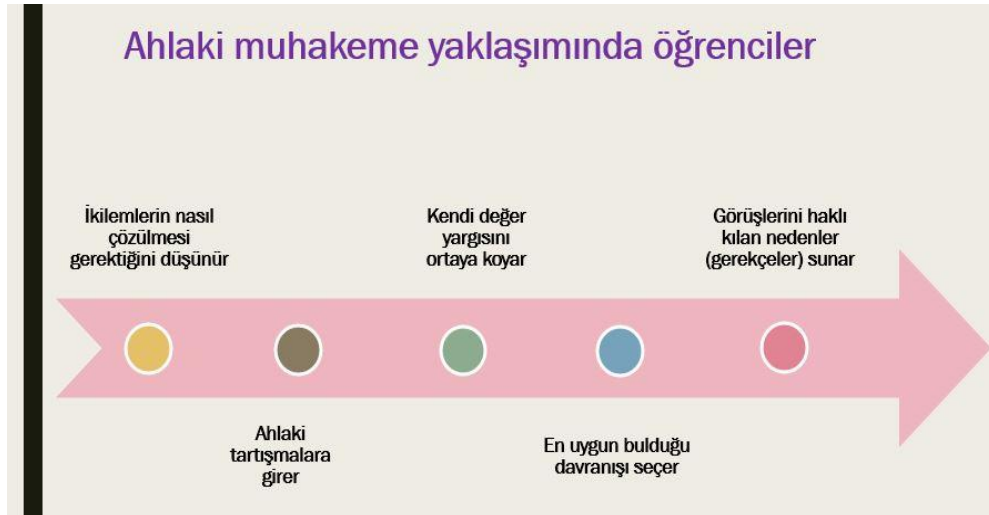
(Lickona,1991'den aktaran Doğanay, 2015)

Görsel 4.122. Eğitici sunum sayfası örneği-82



Görsel 4.123. Eğitici sunum sayfası örneği-83

Ahlâki muhakeme yaklaşımında öğrenci rollerine de değinen araştırmacı, öğrencilerin; başkalarının kararlarını yargılamadan, kendi ahlâki tercihlerinin muhakemesini yapmalarının önemi katılımcılara vurgulamış ve bu doğrultuda eğitici sunumunda Görsel 4.124 ve Görsel 4.125'te yer alan şu bilgileri sunmuştur:



Görsel 4.124. Eğitici sunum sayfası örneği-84



Görsel 4.125. Eğitici sunum sayfası örneği-85

Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi toplantısında araştırmacı tarafından, bir önceki uygulama sürecinde karşılaşılan “zaman” sorununa ilişkin katılımcı öğretmenlere çeşitli öneriler de sunulmuştur. Araştırmacının önerilerini sunduğu eğitici sunum slaytı, aşağıdaki Görsel 4.126’da yer almaktadır:

3. ARAŞTIRMA DERSİ UYGULAMASINDA YAŞANAN SORUN VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Zaman

- Ahlaki ikilem hikayelerinde her bir düzeyi temsil edecek toplam 3 senaryo sunulması
- Çalışma yapraklarının dersten önce hazır bir şekilde bulunması.
- Derse ön hazırlı gelerek, ikilem senaryolarına öğretmen tarafından hakim olunması
- Araştırma dersi planında belirlenen süre aralıklarının değişmesi

Görsel 4.126. Eğitici sunum sayfası örneği-86

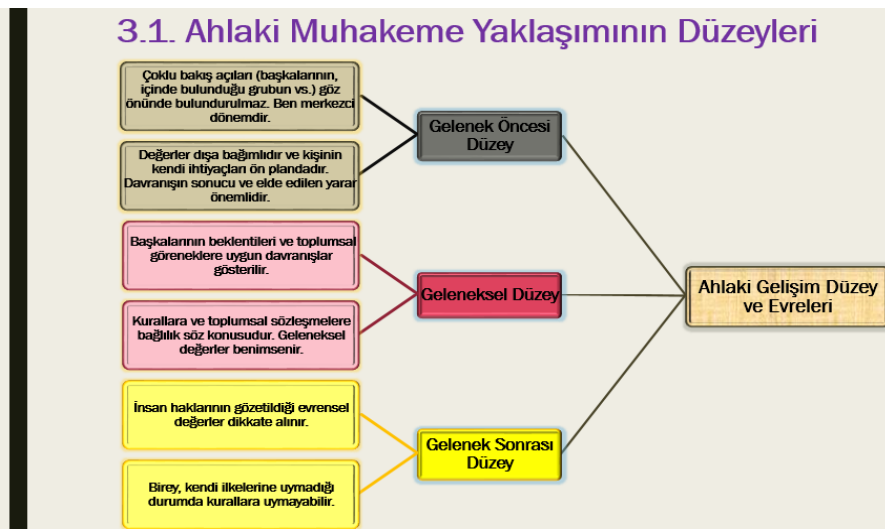
Görsel 4.126’da da görüldüğü gibi araştırmacı, zamanın etkili kullanılabilmesi adına; ahlâki ikilem senaryoları sayılarının azaltılması, uygulayıcı öğretmenin ön

hazırlıklı derse gelmesi ve araştırma dersi planında zaman aralıklarının değiştirilmesi yönünde doğrultusunda öneriler getirmiştir. Katılımcılar, bu önerilerin zaman sıkıntısı yaşanmaması ve tartışmaların derinleştirilebilmesi açısından oldukça uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Ö1'in, bu öneri karşısında “Üç senaryo daha mantıklı geldi bana, daha hâkim olabilmek için” dediği ve araştırmacıya zamanı etkili kullanabilme adına toplantıda farklı sorular da yönelttiği görülmüştür. Ö1 tarafından araştırmacıya, öğrencilerin seçenekleri uzunca okumalarının mı, yoksa birinci-ikinci seçenek biçiminde ifade etmelerinin mi daha uygun olabileceği sorulmuştur. Araştırmacı, seçeneklerin uzunca okunmasındansa; çalışma yaprakları akıllı tahtadan da yansıtıldığı için öğrencilerin, “birinci-ikinci” biçiminde de seçimlerini kısaca ifade edebileceğini belirtmiştir. Araştırmacı ve Ö1 arasında bu doğrultuda gelişen diyalog, PTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Ö1: Peki Esma öğretmenim çocuklar seçenekleri söylediklerinde okusunlar mı, yoksa birinci ikinci seçeneği seçtim mi desinler?

Araştırmacı: Akıllı tahtadan da yansıdığı için bir mi ikinci seçenek mi de diyebilirsiniz diye düşünüyorum.

Görsel 4.126'da sunumu yapılan “öğrencilere üç senaryo sunulması” önerisinin ardından araştırmacı, ahlâki gelişimin üç düzeyi ve evrelerine ilişkin katılımcı öğretmenlere genel bir bilgilendirme daha yapmıştır. Ahlâki gelişimin düzey ve evrelerindeki temel özelliklere ilişkin katılımcı öğretmenlerin bilgilendirildiği eğitici sunum slayt örneği, aşağıdaki Görsel 4.127'de yer almıştır:



Görsel 4.127. Eğitici sunum sayfası örneği-87

Eğitici sunum slaytları bittikten sonra araştırmacı, bir önceki uygulama dersinde kullanılan araştırma dersi planını katılımcı öğretmenlere göstermiştir. Araştırmacı “Şimdi ‘grup tartışması, örnek olay, canlandırma’ plandaki yöntemlerimizdi. Canlandırma, Ö2’nin çok zamanı yetmediği için olmamıştı. Hikâyeler üçe indirilince yapılabilir” diyerek, canlandırma yönteminin ikilemlerde kullanılmasını katılımcı öğretmenlere önermiştir. Araştırmacı, bu önerisini katılımcı öğretmenlere sunarken; canlandırma yapma tekniğinin, öğrencilerin bağlantı kurmakta zorlandığı bir ikilem senaryosunda ya da ana senaryoda uygulanmasının daha doğru olabileceğini de katılımcılara vurgulamıştır.

Toplantıda araştırmacı, katılımcı öğretmenlere; değer telkini ve ahlâki muakeme yaklaşımına dönük ilk araştırma dersi planında belirtilen “ilişkili değerlere” yönelik çeşitli sorular da yöneltmiştir. Araştırmacı, öğrencilerde gelişebilecek ilişkili değerlerin “sorumluluk, adalet, çalışkanlık ve yardımseverlik” olarak ön görüldüğünü katılımcı öğretmenlere hatırlatmış; ancak katılımcılar, “çalışkanlık” değerinin ilişkili bir değer olarak öğrencilerde gözlemediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, değer telkini ve ahlâki muakeme yaklaşımına dönük ilk araştırma dersi planındaki “ilişkili değerler” bölümü revize edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve katılımcı öğretmenler arasında geçen diyalog, PTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Araştırmacı: Şimdi bakın burda araştırma dersi planımızdaki ana değerimiz “dürüstlük”. İlişkili değerlerimiz “sorumluluk, adalet, çalışkanlık, yardımseverlikti”. Değişmesi gerektiğini düşündüğünüz ilişkili değer var mı? Ö2 hocam senin uygulamanda?

Ö2: Sorumluluk çıktı.

Araştırmacı: Adalet peki?

Ö1: Bence çıktı bol bol. Dedi ya hep çocuklar “bu haksızlık” felan dediler ya.

Ö2: Evet evet o da çıktı.

Araştırmacı: Çalışkanlık?

Ö1: O, sorumlulukla birazcık şey oldu. Bence çalışkanlık uymuyo. Çalışkanlık başka bir şey. Sorumluluk temel olan şey.

Ö3: Hikâyelerde belirtilende de zaten yapıyordu ödevini.

Araştırmacı: Yani biz çıkar diye ön görmüştük. Çıkmadıysa silelim o yüzden. Yardımseverlik peki?

Katılımcılar: Vardı, vardı.

Ö2: (çalışma yapraklarını göstererek) Yazılmıştı burda da. “Arkadaşıma yardım ederdim” diye. Çıktı o da.

Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi toplantısında; araştırma dersi planına ait zaman aralıkları da dâhil olmak üzere planın; giriş, gelişme ve değerlendirme bölümleri

gözden geçirilerek revize edilmiştir. Tüm bu süre zarfında araştırmacı, fikir birliğine varılan her bir kararı bilgisayarında yansıttığı araştırma dersi planı üzerine not almıştır. Katılımcılar, bir önceki araştırma dersi planında değerlendirme bölümüne ayrılan sürenin 10-15 dakikadan, 5-10 dakikaya indirilmesine; bunun yerine gelişme bölümünün süresinin uzatılmasına karar vermişlerdir.

Araştırmacı, yansıtma ve geliştirme toplantısında da dile getirilen “ders akışında beğenilen yerlerin plana eklenmesi” önerisini katılımcı öğretmenlere hatırlatmıştır. Araştırmacı, Ö2’nin araştırma dersi planının giriş bölümündeki cümleler yerine farklı ifadeler kullandığını belirtmiş; revize plana bu cümlelerin eklenmesi ile ilgili katılımcı öğretmenlerin düşüncelerini almıştır. Katılımcı öğretmenlerin, bir önceki uygulama dersinde beğenilen ifadeleri araştırma dersi planı giriş bölümüne ekleyerek, planı revize etmeyi kabul ettikleri diyalog PTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Araştırmacı: Ö2 nasıl dikkat çekti? “Çocuklar, bugünkü havayı grafiğe aktarmak isteseydik nasıl bir çizim olurdu?” demiştik. Ö2 onu yapmadı.

Ö2: Ben onu yapmadım. Ben kimler etkilenir dedim.

Ö1: Nasıldı bir daha söyle.

Araştırmacı: Şimdi planda “Çocuklar, bugünkü havayı grafiğe aktarmak isteseydik nasıl bir çizim olurdu?” biçimindeydi.

Ö1: Ben istemezdim onu (gülerek).

Ö2: “Çocuklar, biz hava durumuyla ilgili sorun yaşıyo muyuz? Ya da kimler kimler etkileniyor?” diyince takır takır cevap verdiler. Direk Ali’nin hikâyesine giriş yapıldı sonra.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımının uygulamasına dönük geliştirilen revize araştırma dersi planı, Tablo 4.6’da gösterilmektedir:

Tablo 4.6. Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı

Tarih:	29/12/2022
Sınıf:	4/G
Geliştirilmek İstenen Değer:	Dürüstlük
İlişkili Değerler	Sorumluluk, Adalet, Yardımseverlik
Değer Öğretimi Yaklaşımı:	Değer telkini/ Ahlâki muhakeme yaklaşımı
Yöntem-Teknik:	Grup tartışması, örnek olay, canlandırma.
Ağırlıklı Uygulanacak Yöntem:	Öğrenci merkezli grup tartışmaları
Araç Gereçler	Akıllı tahta, çalışma kâğıdı, ahlâki ikilem senaryoları.
Kazanım:	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.
GİRİŞ (5-10 dk.)	
Dikkat Çekme:	Öğretmen öğrencilerini selamlayarak derse girer. Öğrencilerine o günkü havanın nasıl olduğunu sorarak dikkatlerini dışarıya çeker. Çocuklara hava durumundan kimlerin etkilenebileceğini sorarak, herkesin hava durumuna ilişkin bir hikâyesi olabileceğini belirtir.

Tablo 4.6. (Devam) *Değer telkini/ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi planı*

Güdüleme:	Öğretmen “Bugünkü dersimizde size bu konuyla ilişkili çok farklı hikâyeler anlatacağım. Hazır mısınız?” diyerek öğrencilerini derse güdüler.
Gözden Geçirme:	Öğretmen “Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde çevremizde meydana gelen hava olaylarını gözlemlemiş ve grafiklere aktarmıştık” der.
Derse Geçiş:	Öğretmen “Şimdi sizinle hava olaylarını grafiğe aktarırken başına birtakım olaylar gelen Ali’nin hikâyesini okuyacağım” diyerek akıllı tahtayı açar ve çalışma yaprağındaki hikâyeyi tahtaya yansıtır.
GELİŞME: (55-60 dk.)	Öğretmen, çalışma yaprağının ilk sayfasını öğrencilerine dağıtır (Öğretmen, zamanı etkili kullanmak adına çalışma yapraklarının dağıtımında öğrencilerinden yardım da isteyebilir). Akıllı tahtadan da yansıtılan “Ali’nin Ödevi” adlı ikilem senaryosu öğrenciler tarafından okunur. Hikâyenin öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılması adına, öğretmen gerekli gördüğü senaryolarda canlandırmalardan yararlanır. Çalışma yaprağının “A” bölümündeki “sorunu tanımlama ve verilen ikilem karşısında öğrencilerin hangi kararı verecekleri”, kararlarının gerekçeleriyle birlikte öğrenciler tarafından bireysel olarak çalışma kâğıdına yazılır. Öğretmen, öğrencilerinin cevaplarını bireysel olarak alır ve çalışma yapraklarını toplar. Çalışma yaprağının B bölümünü içeren sayfalar öğrencilere dağıtılır. Bunun bir sınav olmadığı ve herhangi bir kaygı taşımamalarına yönelik öğrenciler rahatlatılır. Öğretmen, çalışma yaprağının şablonunu baştan öğrencilerine açıklar. Çalışma yaprağında toplam üç hikâye olduğunu, her bir hikâyenin “Ali’nin Ödevi” hikâyesinin etrafında şekillendiğini belirtir. İlk hikâye okunduktan sonra öğretmen, öğrencilerini gruplara ayırır. Öğretmen; •Her bir hikâyeye yönelik grup çalışması yapılacağını, •Grup kurallarına uygun bir şekilde davranmalarını •Birbirlerini dinlemenin önemli olduğunu ve konuşurken çok yüksek bir sesle arkadaşlarının rahatsız etmemelerini •Seçim yaparken birbirlerini yargılamadan dinlemeleri gerektiğini, •Verilecek tüm kararların grupça değil, bireysel olarak verileceğini öğrencilerine hatırlatır. Öğretmen, her bir senaryoya dönük grupların rahatça tartışabilecekleri bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrencilerin, ikilem durumunda verdikleri kararı ve bu kararı verme nedenlerini paylaşmak isteyen olup olmadığını sorarak onları dinler. Kararlar hem grup içinde, hem de sınıf içinde tartışılarak öğrencilerin farklı bakış açılarını görmeleri sağlanır. Öğretmen, grupların dinamizmini arttırmak adına gerekli gördüğü yerlerde gruplar arasında öğrenci değişimi yapabilir.
DEĞERLENDİRME: (5-10 dk.)	Öğretmen, öğrencilerine ilk derste topladığı çalışma yaprağının ilk sayfasında verdikleri cevapları hatırlatır. Verdikleri kararlarda ya da kararlarının gerekçelerinde, neden ve nasıl bir değişim yaşandığı sorusunu öğrencilerine yöneltir.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi revize plan, ana hikâye çerçevesinde oluşturulmuş üç senaryoya göre şekillenmiştir. Bu doğrultuda planın bölümlerine ayrılan zaman aralıklarında da değişiklikler yapılmış, bir önceki uygulama dersinde beğenilen cümleler planın giriş ve gelişme bölümlerine eklenerek revize edilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı öğretmenler planın revize edilmesinden sonra çalışma yapraklarını, ahlâki muhakeme yaklaşımının üç düzeyini yansıtan senaryolara göre hazırlamışlardır. Araştırmacı, -bir önceki uygulama sürecinde olduğu gibi- hazırlanan senaryoların okulun rehber öğretmeni ve alan uzmanının görüşlerine de sunulacağını belirtmiştir. Alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilen senaryolar, okulun rehber öğretmeni tarafından da onaylanmıştır. 4/G sınıfı öğretmeni Ö1, planlanan araştırma dersini uygulamak üzere gönüllü olmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin günlüklerinde, araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi aşamasında revize yapılan bölümlerin kısaca özetledikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden Ö1’in 26/12/2022 tarihli günlüğüne “Altı yerine üç senaryo ile ilerlenecek. Bu durumun olumlu olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin seçimlerinin nedenlerini ifade etmeleri, düşüncelerini duymalarını çok istiyorum. Değerlendirme aşaması benim için önemli” diyerek, senaryoların üçe düşürülmesiyle değerlendirme bölümüne daha çok zaman ayırabileceğini düşündüğünden mutluluk ve heyecan duyduğu anlaşılmıştır.

4.2.3.2.2. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşıma ilişkin ikinci uygulama dersi, gönüllü öğretmen Ö1 tarafından 29/12/2022 tarihinde 4/G sınıfında gerçekleştirilmiştir.

Veli izni olmayan öğrenci kamera açısı dışında tutulduktan sonra araştırmacı ve gözlemci öğretmenler, 4/G sınıfındaki yerlerini almışlardır. Ö1’in, 4/G sınıfına öğrencilerini selamlayarak girdiği görülmüştür. Öğrencilerini selamladıktan sonra Ö1’in, öğrencilerin derse dikkatlerini çekme ve güdülemede şu soruları yönelttiği gözlenmiştir.

- Şimdi çocuklar ceketimi ben aldım ve sınıfa tekrar geri getirdim. Neden kendi yanımda götürmüş olabilir ceketimi?
- Ben size geçen hafta Meteoroloji Müdürlüğünün mesajını attım gruba. Neden böyle bir şey yapıyoruz biz? Neden böyle hava durumuna bakıyoruz ya da kimler bakıyor böyle hava durumuna? Neden bakılıyor acaba?
- Bizi en çok ilgilendiren kısmı belki de beden eğitimi dersine karar vermemiz değil mi? Bu sınıfın en dinamik noktası herhalde bu değil mi?

- Hava bugün nasıl peki?

Ö1'in "Sizlerle bir çalışmaya karar vermiştik. Önümüzdeki beş günün hava tahminine bakılacak, sonra da kendiniz gözlemleyecektiniz. Son olarak da grafik haline getirecektiniz" diyerek, araştırma dersi planında belirtilen sırayı takip ettiği ve Sosyal Bilgiler dersini gözden geçirdiği görülmüştür. Ö1'in, dersi gözden geçirmesinin hemen ardından; "Sizin gibi bir öğrencinin de böyle bir ödevi var", diyerek derse geçiş yaptığı da gözlenmiştir. Bu bağlamda Ö1'in, hem dersin gözden geçirilmesi hem de derse geçiş aşamasını, araştırma dersi planında belirtildiği şekilde yürüttüğü söylenebilir.

Ö1'in bir önceki uygulama dersinde gözlemlenen sınıfın hareketli yapısının aksine, bu uygulama dersinde öğrencilerin dersi dikkatle ve sessizce dinledikleri gözlenmiştir. Ö1'in etkili bir şekilde derse giriş yaptığını gözlemleyen araştırmacı, bu duruma ilişkin düşüncesini 29/12/2022 tarihli günlüğüne "Ö1 hocam diğer uygulama dersine nazaran daha soğukkanlı ve derse hâkimiyeti yüksek" biçiminde not aldığı görülmüştür. Ö1'in, araştırma dersi planının giriş bölümünü başarılı bir şekilde işlediğini gösteren diğer bir veri de, planlanan zaman aralığına uyması olmuştur. Ö1'in, planın giriş bölümünü yaklaşık beş dakikalık sürede bitirdiği gözlenmiştir.

Ö1, bir önceki uygulama dersinde yer alan "Ali'nin Ödevi" ana hikâyesinin bulunduğu Görsel 4.115'teki çalışma yaprağını akıllı tahtada yansıtmıştır. Ö1'in, süreden kazanmak adına Görsel 4.115'teki çalışma yaprağını öğrencilerine dağıttırdığı; bu süreçte öğrencilerine "Arkadaşlarınız çalışma yapraklarını dağıtırken, bir yandan beni dinlemenizi istiyorum, olur mu?" biçiminde seslendiği gözlenmiştir. Çalışma yapraklarının dağıtıldığı esnada Ö1'in öğrencilerine hikâyeyi okuduğu görülmüştür.

Akıllı tahtadan yansıttığı hikâyeyi öğrencilerine okuduktan sonra Ö1'in; "Burda Ali'nin sorunu ne? Siz Ali olsanız, hangi seçeneği seçerdiniz?" biçiminde soru yönelttiği; bu doğrultuda öğrencilerini sorunu tanımlamaya ve ikilem karşısındaki kararlarını söylemeye teşvik ettiği gözlenmiştir. Ö1'in bu süreçte de, araştırma dersi planında belirtildiği şekilde ilerlediği anlaşılmıştır.

Görsel 4.115'te yer alan ana hikâye çerçevesindeki ikileme ilişkin seçimlerini yapan öğrencilerin, parmak kaldırarak öğretmenlerinden söz istedikleri görülmüştür. Ö1'in, yanıt vermek isteyen her bir öğrencisini dikkatle dinlediği ve kararlarının gerekçesini sorguladığı gözlenmiştir. Ana hikâye çerçevesindeki ikileme ilişkin öğrenci cevapları alındıktan sonra Ö1, çalışma yapraklarının arka sıralardan ön sıralara doğru

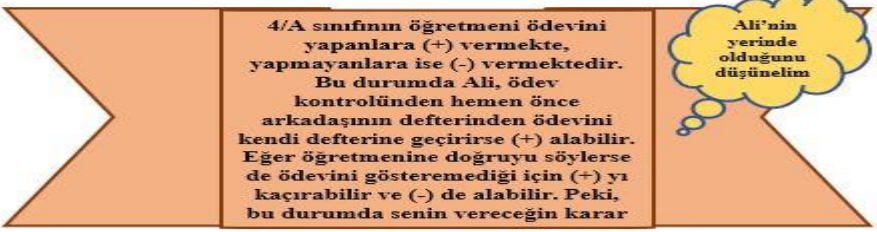
toplanmasını istemiştir. Böylece sınıfta ayağa kalkan öğrenciler olmamış ve sınıf düzeninin korunduğu görülmüştür.

Ö1'in "Çocuklar şimdi birazcık daha böyle farklı farklı olaylar üzerine konuşcaz. Bakalım bu durumlarda nasıl karar vericez?" diyerek, ders uygulaması sürecinde öğrencilerinin dikkatini çekmeye ve güdülemeye devam ettiği gözlenmiştir. Ö1'in, - araştırma dersi planında belirtildiği gibi- öğrencilerin sınav kaygısı taşımamaları ve grup kurallarını hatırlattığı ifadeleri, ADUGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Bi kere biz şu anda bir etkinlik yapıyoruz. Herhangi bir sınav değil zaten bu, biliyorsunuz. O yüzden bunun herhangi bir kaygısına düşmenizi istemiyorum. Şöyle bi şey yapcaz: burda önce bi çocuklar minik bir grup çalışması yapcaz. Problemi okuycaz, problemi anlıycaz. Sonra minik bir grup çalışması yapıcaz. Hiç ayağa kalkmıycaz. Öndeki olan çocuk, arkaya döndüğünde bir grup oluşmuş olacak. Kendi durumumuza, kümelerimizin sayılarına göre bunu oluşturucaz. Sonra sizlerden oradaki olayı bir konuşmanızı istiycem. Siz ordaki çocuğun yerinde olsaydınız ne yapardınız? Tabi orda Ali'nin başına geliyor bu olayların hepsi. "Ali olsaydınız ne yapardınız" konuşcaz. Sonrasında güzelce konuştuktan sonra tekrar önümüze dönmücez. Önümüze dönünce, şurdaki açıklama kısımlarını (akıllı tahta üzerinde göstererek) kendimiz bireysel yapıcaz. Sonra tekrar konuşcaz. Sistemimiz bu.

Yaptığı bu açıklamanın ardından Ö1'in, ikinci çalışma yapraklarının dağıtımında farklı öğrencilerine görev vermeye özen gösterdiği görülmüştür. Üç senaryoya ilişkin ikilem durumlarını ve karar verme gerekçelerinin yer aldığı "B" bölüme ait çalışma yapraklarından kesitler, aşağıdaki görsellerde gösterilmiştir:

B) Aşağıda "Ali'nin Ödevi" adlı hikayeye yönelik 3 farklı durum sıralanmıştır. Her bir duruma ilişkin bir karar seçip ve neden bu kararı verdiğini açıkla mısın?

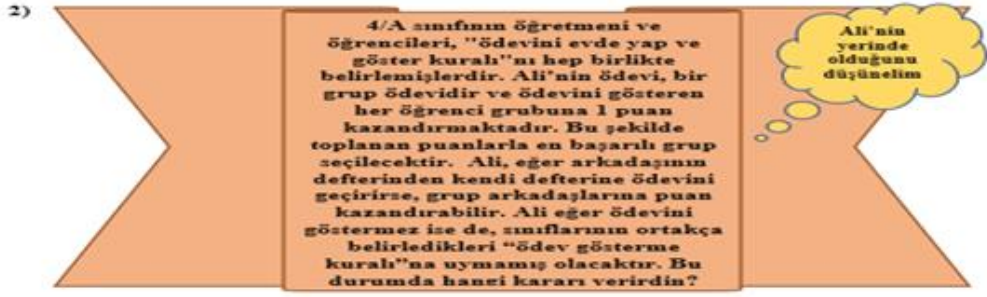
1) 

() Ödev kontrolünden hemen önce "hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

() Öğretmenime ödev sayfasını küçük kardeşimin yuttuğunu söylerim ve ödevimi gösteremem.

Bu kararı verme nedenim:

Görsel 4.128. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit



Görsel 4.129. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit

2



Görsel 4.130. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ait etkinlik yaprağından kesit

3

Yukarıdaki görsellerde de görüldüğü gibi çalışma yapraklarındaki ikilem senaryoları üç tanedir. “B” bölümünde yer alan bu üç senaryo da, ahlâki muhakeme yaklaşımının sırasıyla gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeylerini öğrencilere yansıtacak senaryo hikâyelerini içermektedir. İlk iki senaryoda düşünce bulutunun sarı, gelenek sonrası düzeyi yansıtan üçüncü senaryoda ise yeşil düşünce bulutunun yeşil renkte olduğu görülmektedir. Farklı renk bulutuyla vurgulanan üçüncü senaryoya ait Görsel 4.130’da, 4/G öğrencilerinden kendilerini “Ali’nin” değil, “Ali’nin arkadaşı” yerine koymaları beklenmektedir.

Tüm öğrencilerinin çalışma yapraklarını aldıklarından emin olduktan sonra Ö1’in; “Bakalım Ali’nin yerinde olmak nasıl bir şey olacak? Nasıl kararlar vericez? Evet hazır mıyız?” diyerek, yeni ikilem senaryoları üzerine öğrencilerinin dikkatlerini çektiği ve güdüleme yapmaya devam ettiği görülmüştür. 4/G sınıfında, değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı uygulamasına ilişkin Sosyal Bilgiler dersinden bir fotoğraf aşağıda sunulmuştur.



Görsel 4.131. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı

Öğrencilerine Görsel 4.128’deki birinci ikilem senaryosunu açıklarken Ö1’in, “Evet, önce olayı anlıyoruz. Herkes bana bakıyor. Herkes bana bakıyor önce çocuklar. Evet, önce bendesiniz. Kalemı bırakın, önce olayı beraber anlıycaz” diyerek,

öğrencilerinin dikkatlerini kendisine çekmek ve ilgili senaryoyu anladıklarından emin olmak istediği gözlenmiştir.

Görsel 4.129’da görülen ahlâki muhakeme yaklaşımının geleneksel düzeyini yansıtan ikinci senaryoda ise, bir öğrencinin seçenek dışında cevap verdiği görülmüştür. Bu durum karşısında Ö1’in; “ Kopya ederim ama öğretmenime de açıklarım diyosun. Ali’nin seçeneğinde de var mıydı böyle bir şey?” diyerek öğrencisine düşündürücü soru yönelttiği gözlenmiştir. Bu durum karşısında öğrencinin, verdiği cevabı kontrol etmeye başladığı görülmüştür.

Üçüncü senaryoda ise Ö1’in, öğrencilerinin kendilerini ilk kez “Ali’nin arkadaşı” yerine koyacakları üçüncü senaryoda “canlandırma” yönteminden yararlandığı görülmüştür. Ö1’in, ilgili örnek olayın öğrencilerince kavrandığından emin olmak istediği ve araştırma dersi planında belirtildiği gibi hareket ettiği anlaşılmıştır. Buna ek olarak Ö1’in, her ikilem senaryosunda; “Kimin yerinde olucaz şimdi çocuklar?” diyerek, renkli konuşma bulutlarına da dikkat çektiği gözlenmiştir. Bu bağlamda Ö1’in, önceki uygulamalarda oluşan aksaklıkları görerek iyileştirmeye çabasında olduğu ve bu doğrultuda ilk araştırma dersi uygulama deneyiminden farklı davranış ve tutumlar sergilediği söylenebilir.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımının uygulandığı 4/G sınıfında, -4/A sınıfında gerçekleştirilen bir önceki uygulama dersinde olduğu gibi- ön sırada oturan öğrencilerin arka sıraya dönerek dörder kişilik gruplar oluşturdukları görülmüştür. Bu doğrultuda Ö1’in, meslektaşını (Ö2’yi) gözlemleyerek farklı keşiflerde bulunduğu; böylece sınıfta herhangi bir kargaşanın yaşanmasını önleyecek bir uygulama örneğini örnek alarak kendi dersinde işe koştugu anlaşılmıştır.

Dersin uygulama sürecinde Ö1’in, grupların tartışma süreçlerine etkili rehberlikte bulunduğu da gözlenmiştir. Bu süreçte Ö1’in, öğrenci gruplarının yanlarına giderek; tartışmayı kolaylaştıran soru örneklerini kullandığı, öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını dinleyerek tartışma yapmalarına özen gösterdiği ve fikirlerini paylaşımlarında üzerlerine herhangi bir baskı kurmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacının “tartışma gruplarına etkili rehberlik yolları” na ilişkin eğitici sunumunda verdiği bilgilerle, katılımcı öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesine katkı sağlandığı söylenebilir.

4/G sınıfı öğrencilerinin her bir ikilem senaryosuna ilişkin sırasıyla; grup tartışmalarını gerçekleştirdiği, bireysel kararlarını vermek için yerlerine döndükleri, düşüncelerini çalışma yapraklarına yazdıkları ve düşüncesini açıklamak isteyen

öğrencilerin öğretmenlerinden söz hakkı isteyerek kararlarını gerekçeleriyle açıkladıkları görülmüştür. Bu süreçte Ö1'in, 4/G sınıfında öğrencilerine demokratik bir düşünce ortamı sağladığı, verdikleri kararların gerekçelerini belirtmeleri için "Anladım, peki bunun sonucunda sence neler olabilir?" biçiminde sorular yönelttiği gözlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin çalışma yapraklarından örnekler, aşağıdaki görsellerde sunulmuştur:

ÇALIŞMA KAĞIDI

ALİ'NİN ÖDEVİ

Öğretmen 4/A sınıfına bir haftalık hava olaylarını gözlemleyerek bunu grafiğe aktarma ödevi verir. Ali, her gün düzenli olarak hava durumunu gözlemleyerek, bu gözlemleri defterindeki grafiğe not eder. Ancak Ali'nin küçük kardeşi EHF, Ali'nin ödev sayfasını yırtar. Bu durumda Ali, ödev kontrolünden hemen önce "grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşının defterinden kendi defterine geçirebilir. Ya da öğretmenine, ödev sayfasını evdeki küçük kardeşinin yırttığını söyleyebilir.

A) Aşağıda yer alan çemberin içine, bu hikayede gördüğün sorunu yazar mısın? Ardından Ali'nin yerinde olsaydın, bu sorun karşısında kararının hangi yönde olacağını seç ve ilgili yere sebebini açıkla.

SORUN
Kardeşinin ödevini yırtması

seçerim

seçerim

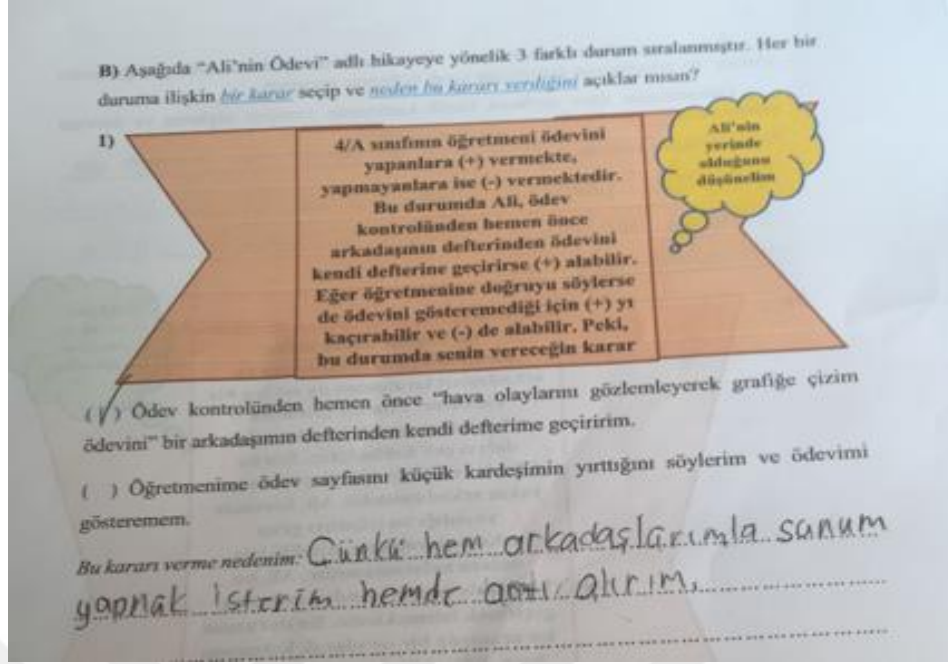
() Ödev kontrolünden hemen önce "hava olaylarını gözlemleyerek grafiğe çizim ödevini" bir arkadaşımın defterinden kendi defterime geçiririm.

Bu kararı verme nedenim:
Çünkü arkadaşlarım ile beraber ben de sunum yapmamız istiyoruz.

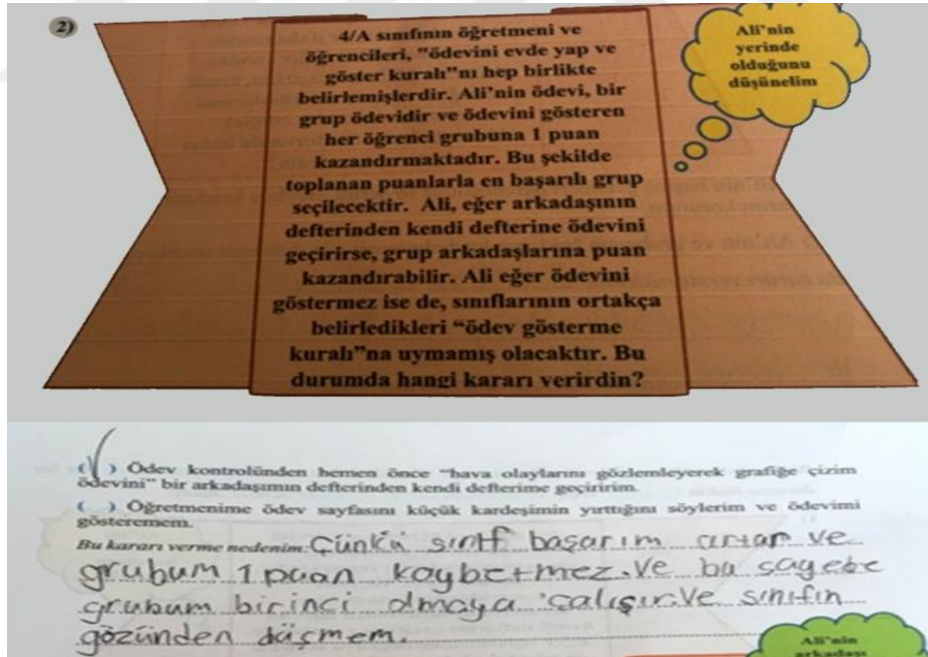
() Öğretmenime, ödev sayfasını küçük kardeşimin yırttığını söylerim ve ödevimi gösteremem.

Bu kararı verme nedenim:
.....

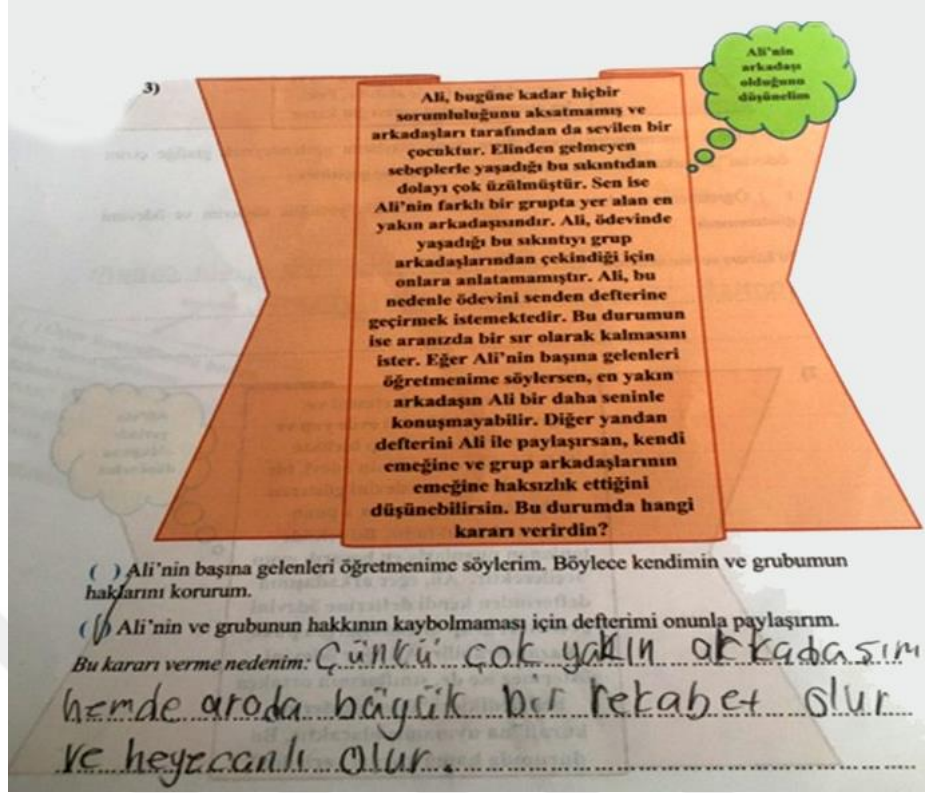
Görsel 4.132. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 1



Görsel 4.133. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 2



Görsel 4.134. 4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öğrenci etkinlik yaprağı örneği 3



4/G sınıfında tüm ikilem senaryolarına ilişkin etkinlikler bittikten sonra, Ö1'in dersin değerlendirmesini yapmaya başladığı görölmüştür. Dersin bitimine yedi dakika kala geçilen değerlendirme etkinliğinin, araştırma dersi planında belirtildiği sürede gerçekleştiği gözlenmiştir. Dersin değerlendirme sürecinde Ö1'in, öğrencilerine ilk ders verdiği Görsel 4.132'deki ana hikâyeye çerçevesinde verdikleri kararı öğrencilerine hatırlatarak, kararlarındaki değişimleri sorguladığı ifadeleri, ADUGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

İlk kâğıtta seçtiğiniz bir tercih vardı. Doğru mu? Şimdi bu kâğıtları tekrar size dağıtcam. Eğer “Öğretmenim benim dersin başında ilk yaptığım bir seçenek vardı. Ama bu kadar konuşmadan sonra düşüncemde farklılıklar gördüm veya görmedim öğretmenim hala benzer düşünüyorum. Öğretmenim farklı bakış açıları edindim” gibi düşüncenizde bir değişim olup olmadığını, parmak kaldırarak yorumlamanızı rica ediyorum. Kâğıtlarınızı dağıttıktan sonra.

Ö1'in, Görsel 4.132'de yer alan ana hikâyeye ilişkin etkinlik yapraklarını öğrencilerine teker teker dağıttığı ve bu süreçte bir öğrencisinden yardım istediği gözlenmiştir. Etkinlik yaprakları ellerine ulaşan öğrenciler, ilk ders verdikleri kararları tekrar gözden geçirmişlerdir. Ö1, kararındaki değişime ilişkin açıklama yapmak isteyen

gönüllü öğrencisini tahtaya kaldırmış ve “Arkadaşınızı dinleyelim bakalım. Bu üç olaydan önce ne düşünüyordunuz, şimdi ne düşünüyor arkadaşınız? Dinleyelim.” diyerek, öğrencilerinin dikkatini çekmiştir. 4/G sınıfında pek çok öğrencinin, Görsel 4.132’deki “A” bölümüne ait verdikleri kararlarla, ikilem senaryoları ilerledikçe verdikleri kararlar arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu durum karşısında Ö1, öğrencilerine; “Peki bu fikirdeki değişiklikler niye oldu? Bu yaptığınız grup tartışmalarında size ne katıldı?” sorusunu yöneltmiştir. Bu durum karşısında bir öğrencinin soruya “Empati duygum arttı. Ben de bazı şeyleri arkadaşlarımdan duydum. Hatta diğer gruplardan bile duydum” dediği görülmüştür.

Dersin bitimine otuz saniye kala Ö1’in öğrencileriyle arasında geçen diyalog, ADUGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Ö1: Çocuklar başka düşüncesini paylaşmak isteyen yoksa, dersimizin zaten son noktalarına geldik. Nasıl buldunuz bu dersi?

Öğrenciler: (hep bir ağızdan) Hu hu, çok güzel.

Ö1: Hoşunuza gitti mi?

Öğrenciler: Evet.

Ö1: Peki şimdi rica ediyorum: kâğıtlar arkadan öne doğru gelsin, toplayalım.

4/G sınıfında öğrencilerin etkinlik yaprakları toplanırken, ders bitiş zili çalmıştır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin, araştırma dersi planında belirtildiği süre aralıkları içerisinde gerçekleştiği ve tamamlandığı söylenebilir.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımının uygulandığı ikinci araştırma dersi olan Sosyal Bilgiler dersinde, katılımcı öğretmenlerce tutulan ADGNÇ’ye ait örnekler aşağıda sunulmaktadır:

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 3 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: **23.12.2022** Gözlemin bitişi: **23.12.2022**
 Gözlemci öğretmen Ad-Soyad: **[Soyadı]** Gözlenen Şube: **4-6**

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.			✓	
Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.	✓			
	Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşünmelerine fırsat verdi.	✓			
	Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.	✓			

Görsel 4.136. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö2'nin ADGNÇ-1

Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi 3 (Gözlemci Öğretmen)

Gözlemin başlangıcı: **9.25** Gözlemin bitişi: **10.55**
 Gözlemci öğretmen Ad-Soyad: **[Soyadı]** Gözlenen Şube: **4/G**

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.	✓			"Arkadaşlarımla fikreline saygı duymalı, olumsuz eleştiriler yapmamalıdır."
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.	✓			
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.	✓			
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.	✓			
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.			✓	
Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.	✓			
	Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşünmelerine fırsat verdi.	✓			
	Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.	✓			
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.	✓			

Görsel 4.137. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında Ö3'ün ADGNÇ-2

4.2.3.2.3. Yeniden düzenlenen araştırma dersinin yansıtılarak geliştirilmesi

4/G sınıfında değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin gerçekleşen araştırma dersinin yansıtma ve geliştirme aşamasından elde edilen bulgular, betimsel olarak Şekil 4.10’da sunulmuştur:

Sınıf içi uygulamalar	Yaşanılan sorunlar	İhtiyaç ve öneriler	DAM sürecinin katkıları
• Tartışma • Örnek olay • Muhakeme etme yöntemi • Drama/canlandırma • Çeşitli araç gereçler (akıllı tahta, çalışma yaprağı, senaryolar	• Eleştiriyi kişiselleştirme • Plana bire bir bağlı olmanın baskı oluşturmaması • Dış etkenler (öğrenci bireysel farklılıkları)	• Seçenekler dışında verilen cevaplara dönüt verme konusunda bilgi ihtiyacı • Planın akışında herhangi bir değişiklik yapılmaması	• Dersin amacına ulaşması • Oluşan aksaklıkları görme ve iyileştirme • İş doyumu • Ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik • Öğrencilerde farklı bakış açılarının gelişmesi • Ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öz yeterlik

Şekil 4.10. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımı ikinci araştırma dersi yansıtma ve geliştirme aşamasında elde edilen bulgular

Şekil 4.10’da görüldüğü gibi, süreci olumsuz etkileyen dış faktörlerin dersin tamamlanmasını olumsuz etkilediği, dersin amacına ulaştığı, ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin katılımcı öğretmenlerin çeşitli konularda bilgilendirilmelerine ihtiyaç duyulduğu, bunun yanında DAM sürecinin öğrencilere ve katılımcılara farklı yönlerden katkı sunduğu anlaşılmıştır.

Ders içinde işe koştuğu sınıf içi uygulamalarına ilişkin GUÖYYG’de görüşleri alınan Ö1’in, süreci ayrıntılı betimleyerek açıkladığı görülmüştür. Ö1, araştırma dersi planında ön görülen yöntem teknik ve araçları işe koştuğunu, bu durumun ders sürecinde pek çok olumlu yansımaları gördüğünü şu sözlerle ifade etmiştir:

İ1 muhakeme etme yöntemini kullandık. Grup çalışması yaparak, hem tartışma yöntemini kullanarak hem bireysel ifade ettiler, hem grupla tartıştılar. Böyle bir yol yöntemle ilerledik. Üç hikâye, üç senaryo üzerinden. Bi kere şey vardı zaten 11 çalışma kâğıdı vardı. Ön böyle konuya giriş kapsamında oldu. Onları hem akıllı tahtadan yansıttık hem çocukların da ellerinde oldu. Sonra senaryoların da olduğu kâğıdı ayrı bir çalışma kâğıdı olarak ve renkli

verdi uygulayıcımız, yani siz. Bi de o düşünce balonları kısmında renkli farklılık bence çok güzel oldu. Bunların hepsi vurgulanmıştı. İki bu iki çalışma kâğıdı bizim yaptığımız yöntemi destekledi ve ekstra bir şey kullanmamıza gerek kalmadı. Tahtada yansıtıyo olmak da, yani örneği hepimizin aynı anda bir ekranda görmesi de bence olumlu bir durumdu. Benim açımdan da olumluydu. Atladığımı fark ettiğim bir yer varsa hemen oradan gösterebiliyodum yani. He bi de drama yaptık. En son senaryoda çünkü şey oldu kendimizi Ali'nin arkadaşının yerine koyduğumuz için orda minik bir drama çalışması yapmak iyi oldu bence.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımının uygulandığı ikinci araştırma dersinde uygulayıcı öğretmen Ö1'in, DAM sürecinde eleştirilerin kişisel algılanabilmesi ve plana bire bir bağlı kalma durumlarının kendisine güçlük yaşattığını anlaşılmıştır. Ö1, DAM sürecinde plana yönelik yapılan eleştirilerin ister istemez kişisel yöne kayması ve plana bire bir bağlı kalmanın kendisinde baskı hissi yarattığını; ancak DAM sürecinde bu durumun giderek azaldığını hissettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Aksayan bir şeyi bireysel olarak ele almak beni çok rahatsız ediydi. Yani biz demiştik ya biz aslında yöntemin kendisini araştırıyoruz; ama ister istemez kendimize dönen yerler oluyo ya. Orda hani bu Türk milletinin belki eleştiriye açık olmama hali birazcık insana dokunuyo. Onu ben mesela yine kendimde hissettim. Çünkü insanda şey hissi oluyo: kendi hırsından ya da başka bir şeyden çıkamayıp “ay bi aksilik yapmiim, ay bunu ben tam uyguluyim” ı kısmı birazcık oluyo yalan değil ben de hissettim onu. Bi başarma hissini hissettim, bencilce yani başarma hissi. İkincisi de şey oldu: ı bende yine o tam gitmiyo. Planı bildiğim halde bağlı kalma fikri var ya. O yine bende acaba bir şey kaçırdım mı psikolojisini. Bak mesela bu ne kadar sade olduğu halde bende yine minik bi his yaratıyo. Ben böyle herhalde anlatırken anlatmanın verdiği sorumlulukla mı ne böyle hafif bi aklım başımdan gidiyo gibi oluyo. Ama bu şeyden hani kayıt altına alıyoruz, iyi yapalım fikri var. Yoksa yani bu dersi alıp işte uygulasam tıkr tıkr tıkr işler. Sadece derste bu kayıt altına alırken, bilimsel kısmını yaparken o beni birazcık daha bazen hataya yönlendiriyo gibi oluyo. Şey gibi hani gözleniyo olmak mı, bu benim kendi kendi şeyim mi içsel, o tam sıfırlanmadı; ama azaldı tabi ki. Azalmaz mı saati tam kontrol ettim.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımının ikinci uygulama dersinde, diğer uygulama derslerine benzer şekilde dış faktörlerin süreçte rol oynadığı; ancak diğer derslerden farklı olarak bu faktörlerin süreci tamamen olumsuz etkilemektense, bireysel farklılıklara işaret ettiği anlaşılmıştır. GUÖYYG'de uygulama dersine yönelik düşünceleri sorulan Ö1, DAM sürecinde gerçekleşen tartışmalarda; öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bireysel farklılıklarının rol oynadığını, bu durumu görmenin kendileri için aslında ek bir kazanım olduğunu düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: Bu yöntemde bence şunlar da ortaya çıkıyo: Çocukların kendi hazırbulunuşluğu bence bağıriyo. Tartışma yapmaya hazırlar mı, tartışmanın ne olduğunu biliyorlar mı? Tartışma

yaptıklarını zannedip, söyleyip tartışma yapmamış oluyolar. Ya da yönergelere uymakla ilgili sıkıntıları oluyo. Bu tarz bireysel farklılıklar bu yöntemle çok ortaya çıkıyo. Hem grup yönteminde, hem belki muhakeme yönteminin ne kadar etkisi var bilmem de, grup tartışmalarında bu çok fazla ortaya çıkıyo. Bu bana, muhakeme yönteminden ayrı bir şey de gösteriyo açıkçası. Hani bu ek kazanım gibi de düşünebiliriz çocukların buna ne kadar yakın olduğu kısmı.

Araştırma dersi gerçekleştirildikten sonra uygulayıcı öğretmen Ö1'in, seçenekler dışında verilen cevaplara dönüt verme konusunda tereddüt yaşadığı ve bu konuda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1, “Farklı evrelere geçen cevaplar verdiklerinde, ‘acaba dönüt vermekte hata mı yapıyorum?’ kısmım vardı. Bi tek o kendi tereddütüm vardı” diyerek, uygulama sürecinde bu konuda tereddüt yaşadığını belirtmiştir. Uygulayıcı öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgi, “tüm yaklaşımların ve araştırma dersi planlarının değerlendirileceği toplantıda” sunulmak üzere araştırmacı tarafından not edilmiştir. Ö1'in, öğrencilerinin seçenekler dışında verdikleri yanıtlar karşısında dönüt verme konusunda yaşadığı tereddüte ilişkin bilgi ihtiyacı duyduğu, GUÖYYG'deki şu sözleriyle de anlaşılmıştır:

Ya şöyle bir şey oldu sadece çocuklar mesela aşamadaki o senaryoya bağlı kalmak yerine, bi sonraki aşamanın cevaplarını veriyolar ya: orda yine ne yapsam bilemedim. Verceğim dönütün ne olacağını... Yani yine yöntemin tipik kendi sınırları var ya, orda uygularken “yöntemin sınırlarına çıkıyor muyum?” kısmı var. Normalde ben şu an bunu bu kapsamda uygulayıcı olmasam çok takılmam. Çocuklara çeşitli dönütler veririm. Tabi şey böyle hani illa kendi düşündüğüm çerçevede yönelterek değil tabi ki. İ daha çok dönüt verirdim. Burda sadece böyle bi çocuklar diğer aşamaya geçiyosa “evet diğer aşamaya geçmişin, senaryomuzda bak bu yok” kısmı yine böyle şey oldu, söylesem söylemesem ikileminde kaldım. Yaşadığım o vardı.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına dönük ikinci araştırma dersinde katılımcı öğretmenlerin, araştırma dersi planında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını düşündükleri anlaşılmıştır. GUÖYYG'de araştırma dersi planına dönük herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olup olmadığına dönük düşünceleri sorulan Ö1, “Bunda mı? Hayır hiç gerek yok bence” diyerek, planın akışında herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığı belirtmiştir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında da gözlemci öğretmenlerin, araştırma dersi planının değişmesine dönük herhangi bir öneride bulunmadıkları, aksine revize planın olumlu yansımalarını gördüklerini ifade ettikleri gözlenmiştir.

Dersin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin düşünceleri alınan katılımcı öğretmenler, bir önceki uygulama dersinde oluşan aksaklıkları görerek iyileştirdiklerini ve böylece dersin amacına ulaştığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ö1, oluşan aksaklıkları birbirlerini gözlemleyerek planı iyileştirdiklerini; bu doğrultuda gerçekleşen olumlu yansımaların hem öğrenciler hem de katılımcılar üzerinde görüldüğünü, GUÖYYG'deki şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bi önceki işte yaptığımız uygulamadan sonra kendimizce düzeltmemiz gereken yerlere bi çekidüzen vermiştik. O nedenle ıı şey oldu: Ben büyük bir zevkle uyguladım. Dönütünü de aldığımı düşünüyorum çocuklardan.

Gözlemliyo olmak, yani önce birini izlemek bana çok fayda ediyö. İı bu kesin. Sonra tekrar bu konuda da çeki düzen vermek. Bi de biz kendi içimizde de geliştik zaten yaptığımızdan beri. Onları, aksaklıkları daha net görmek.

Dersin amacına ulaştığını düşünen diğer gözlemci öğretmen Ö3 ise; derste canlandırma ve araştırma dersi planında oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme yapılmasının uygulama sürecine olumlu katkılarının olduğunu, yansıtma ve geliştirme toplantısındaki şu sözleriyle ifade etmiştir:

Dersin işlenişinde planda bir sıkıntı yoktu. Altı hikâyede dediğiniz gibi bi önceki gözlemimiz de şey de oluyodu yetiştirme kaygısı da oluyodu. Çabuk çabuk o aşamaları, hani yetiştirelim diye hızlı hızlı yapıliyodu. Üçe indirince bence çok daha güzel, rahat bi ders oldu. Şey güzeldi: canlandırma yapılması.

DAM sürecinin sağladığı katkılardan biri de, katılımcıların farklı keşiflerle iş doyumunu hissetmesi olmuştur. Yansıtma ve geliştirme toplantısında derse ilişkin düşüncelerini ifade eden Ö1'in, dersin amacına ulaşmasıyla iş doyumunu hissettiği anlaşılan sözleri şu şekildedir:

Ben kendi adıma çok zevk aldım. Benim böyle çok hoşuma gitti çıkan böyle farklı fikirler. Onları duymak falan çok hoşuma gitti. Uyguladım, zevk aldım, çocukların da zevk aldığını düşünüyorum. Fikirlerinin değiştiğini söylemeleri de bi gösterge oldu. O açıdan memnun, mutlu bitirdim dersi.

Ö1'in farklı keşiflerle iş doyumunu hissettiği anlaşılan ifadeleri, GUÖYYG'deki ifadelerinde de görülmüştür. Ö1, ders sürecinde normalde fark edemeyebileceği bir aksaklığı görerek duruma müdahale etmesinin kendisini mutlu hissettirdiğini ve DAM sürecinde planlayarak geliştirilen tartışma süreçlerinin hedef dışında pek çok kazanım sağladığını, araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogda ifade etmiştir:

Ö1: Şey güzel oldu grup kurallarını bi daha hatırlattık. Çocuğun birini dinlememişler herhalde tam. Onun böyle beden diliyle anladım. Normalde hani belki bu kadar fark

etmeyebilirdim o kalabalıkta. O kızı grup üyeleri dinledik dedikleri halde kız dinlenmemiş hâlbuki. Bunları böyle görmek, müdahale edebilmek hoşuma gitti.

Araştırmacı: Tartışma yöntemi yaptırıyordunuz önceden değil mi?

Ö1: Yaptırıyodum tabi ama bunlarda şimdi daha yoğun daha güzel kullanıyoruz ya. Burda şey oluyo: yöntemin kendisini uygulayış ile de zamanımız oluyo. Hani bunlara ekstra şey yapabiliyoruz, ekstra çaba gösterebiliyoruz. Yani bi taşla bi sürü kuş vurmuş oluyoruz aslında. Belki hedefimiz olmayan şeyleri de elde etmiş oluyoruz bu yöntemde. Başka kazanımlar da ortaya çıkıyo.

Ö1'in, kendisinde farklı niteliklerin geliştiğini keşfederek de iş doyumu hissine ulaştığı anlaşılmıştır. Uygulama sürecinde Ö1'in; araştırma dersi planının yetişmemesi sorunuyla -DAM sürecinde en sık karşılan sorunlardan biri olan- karşılaşmadığı, bu soruna karşı çeşitli önlemler alarak müdahalelerde bulunduğu ve oluşan aksaklıklara karşı iyileştirici müdahalelerde bulunmasının kendisine iş doyumu hissettirdiği GUÖYYG'deki şu sözleriyle anlaşılmıştır:

Ö1: Mesela ikinci konuya az kaldığını gördüm ama yine okumak istedim. Teneffüse öyle çıkmak istedim. Sonra baktım değerlendirmeyi çok önemsedğim için on dakika kaldığını görüp orda hızlandırdım bi kaç çocuğu. Yani mesela şey de oluyo, yaparken de kendin artık bi sonraki aşamayı düşünmeye başlıyorsun. Onu bunda çok iyi hissettim ve uyguladım böyle kılçıksız bir halde hani noktayı koymak. Üç veya dört tane çocuk kıyaslama yapabildi kendi içinde. Onu yapıp bitirip kâğıtları bile hatta topladık. Tam böyle iyi oldu. Kendi benim bu şeye rağmen konuda hani böyle tartışma yaparkenki kendimi kaybetmelerime rağmen bunu oturtuyo olmak çok hoşuma gitti. Oturtmuş olmak. O kontrol gücümün arttığını görmek.

Gözlemci öğretmen Ö2'nin, dersin amacına ulaşmasında aksaklıkları iyileştirmelerinin katkısı olduğunu ve bu durumun kendisine de iş doyumu hissettirdiği anlaşılan ifadeleri, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Daha önce yaşadığımız zaman kaygısını yaşamadık. Güzeldi. 11 hikâyelerin Ö1 hocamın da dediği gibi üç tane olması güzel oldu. Çocuklar da daha farkındalardı. 11 yani hâkimdiler. Sonra tartışma güzeldi. Birbirlerinden etkilenenler oldu. Zaten değerlendirmeyi de gördük dersin sonunda. Hani güzeldi. Zevk aldım ben dersten.

DAM sürecinin katkılarından bir diğeri ise, uygulayıcı öğretmenin ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazanması olmuştur. DAM'ın işleyişi öncesinde değer eğitimini büyük ölçüde plansızca ve örtük bir şekilde verdiğini, değer eğitimi ile Sosyal Bilgiler dersi arasında bağ kurmakta zorlandığını belirten Ö1'in; süreci işlevsizleştiren faktörlerden biri olarak görülen bu durumun üstesinden geldiği ve ders

planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazandığı, GUÖYYG’de araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogda anlaşılmıştır:

Araştırmacı: Sosyal Bilgiler dersinde bu değer eğitimi yaklaşımını uygularken nelere ihtiyacınız olduğunu düşündünüz?

Ö1: Ya şu oldu benim yine hep tipik hani hep derdim ya kazanımla biz bu değeri nasıl bağ kurcaz diye. Yardım şey oldu aslında: uyguladıkça bunun öneminin kalmadığı ortaya çıktı. ı çünkü bu genel bir durumun, nasıl diyim bir değer in illa bir derse bağlı kalmayıp -çocuklar ne alakası var diyebilir, biz de ne alakası var diyebiliriz- bunun aslında her şey in içerisine harmanlanabileceğini bir kez daha görmüş olduk. O yüzden burda tam aksine şey oldu: ı sürekli destekledi. Bi sürü kesişim noktası olduğu ortaya çıktı. O yüzden çok zorlanmadım bağ kurmakta bu sefer.

Araştırmacı: Yani bir şeye ihtiyacınız olduğunu düşünmediniz mi bu sefer?

Ö1: Düşünmediiim, ı düşünmedim.

Uygulayıcı öğretmen Ö1, DAM sürecinin kendilerine olan katkılarının yanında, öğrencilerine de çeşitli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Yansıtma ve geliştirme toplantısında Ö1’in, öğrencilerinin dersi işlemekten zevk aldıklarını ve farklı bakış açılarını görerek geliştirdiklerini gözlemlediğini belirttiği ifadeleri şu şekildedir:

Kohlberg’de sanki bazen artıya gidiş oluyodu; ama etraftakilerin de farklı düşünebileceğini görmeleri bana şu aşamada yetti. Evre atlamalarından çok, böyle bir şey in varlığını görebilmeleri, çeşitlenebildiğini görmeleri ı benim hoşuma gitti.

Katılımcı öğretmenlerin yansıtma ve geliştirme toplantısında derse ilişkin düşüncelerini belirtmesinin ardından, araştırmacı da kendi iç görüşlerini paylaşmıştır. Araştırmacının, planın revize edilmesiyle uygulama sürecinde olumlu yansımalar gözlemlediğine ilişkin katılımcılarla iç görüşlerini paylaştığı ifadeleri, şu şekildedir:

Evet bende kendi fikrimi söylüyim. Bence de üç hikâyeye inmesi iyi bi adım olmuş. Bunu gördüm. Hem zaman açısından Ö1 hocamın dediği gibi daha çok vakit ayrılabilirdi ve sanki tam saniyesinde bitti. Kâğıtları topluyoruz derken zil çaldı yani o sırada. Ve ben çalışma yaprakları şu anda elimde olduğu için şunu da görüyorum: Öğrencilerin yazıları çok daha güzel. ı hem açıklamalarını yapmaya daha fazla imkânları olmuş, hem de yazılarının güzelliği açısından da hani elimde olduğu için ben bunu net bi şekilde görebildiğimi belirtebilirim. Şimdi ben burda elbetteki bi kaç örnek verebilirim ama sonrasında sizinle de pazartesi günü hani kâğıtları önünüze serebilirim ve görebilirsiniz. Mesela şunu da gözlemledim, hatta Ö2 öğretmenle de bunu konuştuk: genellikle değerlendirme bölümünde öğrenciler birinci seçenekteyken “fikrim değişti, ikinci seçeneğe döndüm” diyen dört-beş çocuk oldu. Zaten değerlendirme bölümünü de dört-beş çocuk cevaplandırmıştı. Tabi ki de hepsinin fikri değişmemiş olabilir, aynı fikrini koruyanlar da olabilir. Ama değerlendirme bölümünde bütün kaldırdığı öğrenciler Ö1 hocamın, fikrini değiştirdiğini belirtti.

İç görüşünü paylaştıktan sonra araştırmacı, örnek çalışma yapraklarını zoom üzerinden katılımcı öğretmenlerle paylaşmıştır. Araştırmacının katılımcı öğretmenlere sunduğu çalışma yaprağı örnekleri karşısında katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin ahlâki gelişim seviyelerini belirlemeye dönük doğru cevaplar verdikleri görülmüştür. Ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin yeterlik kazandıkları anlaşılan katılımcı öğretmenlerle araştırmacı arasında bu doğrultuda geçen diyalog, YGTGV dökümünde şu şekilde yer almıştır:

Araştırmacı: Bu arada ben şu örneği sormak istiyorum: bi tane öğrencinin kâğıdında gördüm, sizce kaçınıcı evre onu sormak istiyorum. Üçüncü hikâyede “Ali’nin arkadaşı olduğunu düşünelim” bölümü var ya. Son hikâye. Demiş ki: çünkü emeğe ve grup arkadaşlarının emeğine haksızlık ettiğimi düşünebilirim. Bu durumda kaçınıcı evre olduğunu düşünürsünüz?

Ö1: Bana sonlara doğru gibi geliyo.

Ö3: Dört gibi.

Ö2: Altı evreydi. Dört ya da beş olabilir. Üstlerde yani.

Araştırmacı: Evet gelenek sonrası oluyo arkadaşlar.

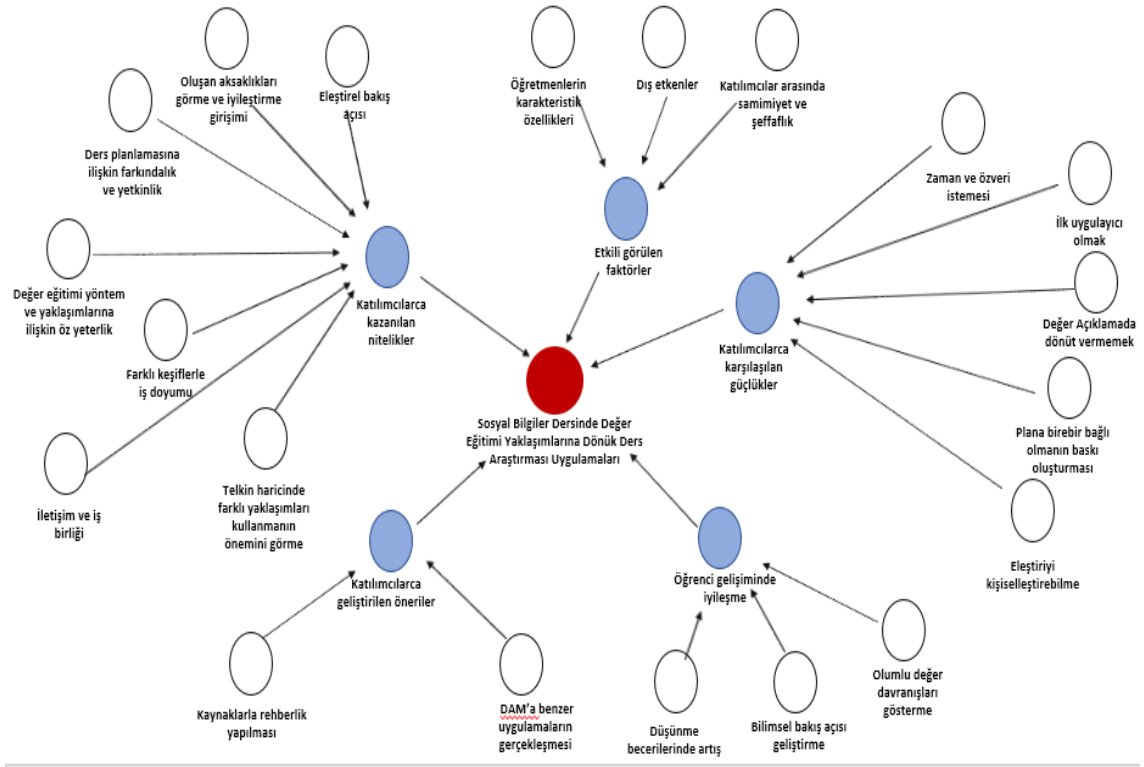
Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin ikinci araştırma dersi, öğretmenlerin planladıkları şekilde sınıf içi uygulamalarını şekilde işe koştukları, plana yönelik eleştirileri kişiselleştirebildikleri, öğretmenlerin seçenekler dışında verilen cevaplara dönüt verme konusunda eğitici sunumla bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları ve süreçte çeşitli nitelikler kazandıkları anlaşılabilir. Bu doğrultuda, değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin araştırmacının eğitici sunumunun ardından geliştirilen revize planla, öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, ihtiyaçlarının büyük ölçüde karşılanarak çeşitli nitelikler edindikleri, bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorunların üstesinden gelebildikleri, ancak araştırma süreci ilerledikçe plana yönelik eleştirileri kişiselleştirebildikleri söylenebilir. Araştırma dersi planının son şekli, EK-12’de yer almaktadır.

DAM işleyiş sürecinde öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde; değer eğitimi yaklaşımlarında çeşitli yöntem teknik ve araç gereçleri işe koştukları, uygulama sürecinde zamanı yetiştirmeye dönük birtakım sorun yaşasalar da, ihtiyaçlarının her bir revize sürecinde eğitici sunumla karşılanarak bir sonraki uygulama dersinde sorunların üstesinden geldikleri, araştırma sürecinde DAM’ın mesleki niteliklerine çeşitli katkılar sağladığı görülmüştür.

4.3. DAM'ın İşleyişi Sonrasında Elde Edilen Bulgular

DAM uygulamalarının, katılımcı öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin ihtiyaçlarını karşılamadaki görüşlerini ortaya koymaya (araştırmanın üçüncü alt amacına) yönelik toplanan veriler, bu bölüm altında sunulmuştur. Bu doğrultuda bu bölümün verilerini, DAM'ın işleyişi sonrasında araştırmanın yedinci haftasında gerçekleşen tüm yaklaşım ve araştırma dersi planlarının değerlendirildiği toplantının verileri (DTGV ve son haftanın katılımcı günlükleri) ile katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen bulguları kapsamaktadır. Katılımcı ve araştırmacının günlükleri de destek veri olarak sunulmuştur. Elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda yüz yirmi beş kod elde edilmiştir. Bu kodların temalaştırılmasıyla kodlar, yirmi alt temada birleştirilmiştir. Yirmi alt temadan da beş tema elde edilmiştir. Analiz sonrasında elde edilen bulgular, “Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamaları” başlığı altında birleştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin ihtiyaçlarını karşılaması amacıyla eylem planları DAM kapsamında uygulanmış ve süreç sonunda; katılımcılarca kazanılan nitelikler (telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme, değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik, eleştirel bakış açısı, farklı keşiflerle iş doyumunu, oluşan aksaklıkları görme ve iyileştirme, iletişim ve iş birliği), öğrenci gelişiminde iyileşme (farklı bakış açıları görme ve geliştirme, olumlu değer davranışları gösterme, bilimsel bakış açısı kazanma), etkili görülen faktörler (öğretmenlerin karakteristik özellikleri, dış etkenler, katılımcılar arasında samimiyet ve şeffaflık), karşılaşılan güçlükler (zaman ve özveri istemesi, ilk uygulayıcı olmak, plana bire bir bağlı olmanın baskı oluşturmaması, eleştiriye kişiselleştirebilme, dönüt verme konusunda yaşanan kararsızlıklar) olduğu, katılımcılarca öneriler (kaynaklarla rehberlik yapılması, DAM'a benzer uygulamaların gerçekleşmesi) geliştirildiği görülmüştür. DAM'ın işleyişi sonrasında ortaya çıkan bulgulara Şekil 4.11'de yer verilmektedir.



Şekil 4.11. Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamaları

4.3.1. Katılımcılarca kazanılan nitelikler

Sosyal Bilgiler dersinde DAM kapsamında gerçekleşen eylem planları ve ders araştırması uygulamaları sonucunda katılımcı öğretmenlerce kazanılan nitelikler olduğu; telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme, değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik, farklı keşiflerle iş doyumunu hissetme, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik, eleştirel bakış açısı, iletişim ve iş birliği kazanma açısından iyileşmeler görülmesi, araştırmanın bulgularındandır. Katılımcı öğretmenlerin kazandıkları niteliklere ilişkin bulgular, Şekil 4.12’de gösterilmiştir.



Şekil 4.12. Katılımcı öğretmenlerin kazandıkları niteliklere ilişkin bulgular

Araştırmada, katılımcıların telkin yaklaşımı haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini gördükleri anlaşılmıştır. Araştırma derslerinin bitiminin ardından 11/01/2023 tarihinde yapılan odak grup görüşmesinde öğretmenler, bugüne kadar sıklıkla telkin biçiminde aynı yöntemleri kullandıklarını (soru cevap- tartışma vb.); ancak bu çalışmada farklı yöntemleri kullanmaktan memnuniyet duyduklarını aşağıda geçen diyalogda şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Ö1: Farklı yöntemleri kullanmak çok hoşuma gitti.

Ö2: Balık kılçığı mesela.

Ö3: Hiç kullanmıyordum ben de.

Ö2: Örnek olayı çok kullanırım bak çok da severim.

Ö3: Ya biz çok aynı yöntemdeydik demi (Ö2'ye dönerek). Anlatma, soru- cevap, tartışma.

Ö2: Beyin fırtınası onu da çok severim. Ama balık kılçığını ben de hiç yapmamıştım. Biz bu değerleri yine veriyorduk örtük şekilde bu yaklaşımları kullanmadan ama, bu sefer çocuklar da farkına vardı.

Odak grup görüşmesinde buna ek olarak Ö3, sık kullandıkları telkin yaklaşımı haricinde yeni değer yaklaşımlarını bilimsel bir süreçte öğrenerek uyguladıklarını ve telkin haricindeki bu yaklaşımlarla da değer eğitiminin verilebileceğini gördüğünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Hep o yaklaşımı kullanıyorduk bütün şeylerde konularda, telkin. Burda farklı değer yaklaşımlarını görmüş olduk. Daha bilimsel olarak konuya yaklaştık. İy yeni şeyler öğrendik yani. Telkinin dışında da farklı yöntemlerle çocuğa bu değer eğitiminin verilebileceğini. İşte neler yaptırabiliriz hangi etkinliklerle, öğrenmiş olduk bu sayede. Yani telkinin dışında da farklı yaklaşımları bilimsel olarak öğrendik.

Meslektaşıyla benzer olarak Ö1, bugüne kadar değer eğitiminin yalnızca ailede kazandırıldığını düşündüğü için okul panolarında sunulan etkinliklere savsata olarak yaklaştığını; ancak DAM uygulama sürecinde telkin haricindeki farklı yaklaşımları kullanarak bu düşüncesinin değiştiğini, odak grup görüşmesindeki şu sözlerle ifade etmiştir:

Şimdi benim her görüşmede de ifade ettiğim gibi ben okullarda bu yaklaşımlar kaç yıldır uygulanıyorsa, değer eğitimi kavramını savsata buluyodum. Çünkü bunun kökten, aileden geldiğine inandığım içindi. Üstten gelen bir şeyin ben etkili olabileceğine inanmıyordum. İnanmama nedenimde bence hala haklıymışım. Şu an mesela panomuzda kök değerler diye bir şey var etkinlik diye sunuluyo. Ama daha önceki uygulamalarda da bizim hep daha önce yaptığımız şey şu, telkinde de şu vardı: hep kendi düşüncemizi aktarma vardı. Neye inandığımızla da ilgiliydi bu. Ama bu model bize şeyi gösterdi: Sadece bizim hiç yönlendirmedikimiz, her türlü görüşe evet dediğimiz yöntemler de seçtik.

Araştırmacı tarafından geliştirilen eylem planları ve ardından gerçekleştirilen ders araştırması uygulamaları sonrası, katılımcı öğretmenlerin değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik kazandıkları ve hissettikleri anlaşılmıştır. 03/01/2023 tarihinde tüm yaklaşım ve araştırma dersi planlarının değerlendirildiği toplantıda araştırmacı, her katılımcının uygulamadığı bir yaklaşım olduğunu, uygulama yapmadıkları bu yaklaşımlara ilişkin katılımcıların uygulama isteklerinin var olup olmadığını ya da bu yaklaşımlarda kafalarına takılan bir soru olup olmadığını katılımcılara sormuştur. Bu toplantıda katılımcılar, yaklaşımlardan herhangi birine yönelik kafalarında soru işareti kalmadığını ve kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Toplantıda geçen konuşmaların bir bölümü, DTGV'nin dökümüne aktarılmış ve aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Şimdi uygulamadığınız her birinizin birer yaklaşımı bulunuyo aslında. Ö3 hocam ahlâki muhakemeyi, Ö2 hocam değer analizini ve Ö1 hocam değer açıklamayı uygulamadı. Ama bu yaklaşımlarda öğretmenleri gözlemci olarak izlediniz. Herhangi bir şekilde ben de bunu uygulamak isterdim ya da izledim ama bana yetmedi dediğiniz bir yer oldu mu?

Ö2: Bana olmadı.

Araştırmacı: Mesela ilk Ö1 hocama sorayım. Değer belirginleştirme yaklaşımına yönelik 11 ben yapmak istiyorum, iki öğretmenimi izledim ama bana bu yetmedi dediğiniz bir yer var mı? İlk yaklaşımımız için.

Ö1: Anlamadığım bir şey olmadı bence. Uygulayıcı olduğumda günün birinde kendi başıma kaldığımda 11 rahatlıkla uygulayabileceğimi düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki Ö2 hocam sizin değer analizi yaklaşımında kafanızda oturmayan bi yer oldu mu? Çünkü uygulamadınız siz bu yaklaşımı.

Ö2: Yok hayır. Şimdi onu iki kere de öğretmen arkadaşlarım uyguladı, gözlemci oldum. Yani kafamda soru işareti kalmadı benim.

Araştırmacı: Tamam, Ö3 hocam siz en son Kohlberg'in yaklaşımında iki defa gözlemcilik yaptınız uygulayıcı olmadınız. Herhangi bir şekilde Kohlberg'in yaklaşımlarına dönük kafanıza takılan bir şey oldu mu? Aşamalarını benimsediniz mi?

Ö3: Yok kafama takılan olmadı. Bu yaklaşım bana diğerlerine göre uygulaması daha kolay gibi geldi. Öncekiler daha karmaşık gelmişti. Bi de hikâyeleri sadeleştirdik ya üçe indirdik. Hani böyle uygulaması falan daha kolay. Oturdu yani kafamda.

Tüm yaklaşım ve araştırma dersi planlarının değerlendirildiği toplantı dışında yapılan odak grup görüşmesinde de, katılımcı öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin öz yeterlik hissettikleri anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden Ö1; değer eğitiminde DAM ile artık fark yaratabileceğini hissettiğini ve bu durumun bakış açısının değişmesine yol açtığını şu sözlerle açıklamıştır:

Ailenin yapması gerektiğini düşündüğüm şeyi, teknik olarak çok güzel hazırladığımızı görüp, çok güzel uyguladığımızı da görünce; aileye ait olduğunu düşündüğüm bir alanın, öğretmen olarak da etki yaratabileceğimi gördüm. Yani yaptığım etkinin formalite değil, onların hayatına gireceğini görünce kabul ettim. Bu yöntem sağladı bana bunu. Yani bundan sonra burun kıyırmam. Banane demem yani. Uyduruk kıydırık olmasına hep karşıyım. Bu model uyduruk kıydırık olmasını hep engelledi.

Araştırmacı, odak grup görüşmesinin ardından tuttuğu 11/01/2023 tarihli günlüğünde “Tüm araştırma sürecinin yanında, odak grup görüşmesindeki öğretmen ifadelerinden de anladığım kadarıyla katılımcılar; özellikle birbirlerinden çok şey öğrendiler ve artık farklı yöntemleri denemenin düşündükleri kadar ürkütücü olmadığını hissediyorlar” diyerek, katılımcı öğretmenlerin ifade ettikleri yöntem ve yaklaşımları işe koşma konusunda kendilerinde oluşan olumlu değişimi ifade etmiştir.

Araştırmadan çıkan bir başka sonuç ise, katılımcıların ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazandıklarının görülmesi olmuştur. Odak grup görüşmesinde ders araştırması uygulamalarının öğrenmeleri üzerindeki etkilerine yönelik düşünceleri sorulan öğretmenlerden Ö2; değer eğitimine bu uygulamadan önce çok az zaman

ayırdıklarını, değer eğitiminin planlı bir şekilde derslerde işleyerek, öğrencilere değer kazandırmada daha etkili olduğunu anladığını, araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogda ifade etmiştir:

Araştırmacı: Peki DAM sürecinize katılmanızın, değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin öğrenmeleriniz üzerindeki etkileri nasıl oldu?

Ö2: Aslında biz bu değerleri diğer derslerde de örtük olarak veriyoruz ama ı böyle plan biçiminde, hani iki ders saati üzerine basa basa vermek daha etkili. Yani ilk görüşmemizde sen bunu sorduğunda demiştim ya: zaten çocuk dedim değerleri günlük hayatında alıyo, biz zaten dedim olay olduğunda çocuklarla hani bire bir bu mesajı veriyoruz ya da derslerimizde, temalarda bu ünitelerde mutlaka oluyo dedik. Tamam veriyoruz ama derste sadece bi beş dakika ayırıyoruz, bi iki dakika dikkat çekebiliyoruz felan. Ama böyle plan olunca aslında çocuklar da onu örtük değil artık, hani bir ders olarak, örnek olay olarak daha farkında oldular.

Araştırmacı: Yani değer kazandırmada daha etkili olduğunu mu düşünüyorsunuz?

Ö2: Evet evet daha etkili. Yani biz dedik ya örtük olarak öğreniyor çocuklar da değerleri ama burda daha da farkına vardıklarını düşünüyorum yani.

Katılımcılardan Ö3, odak grup görüşmesinde “Kazanımlarla nasıl bağdaştırarak veririz diye planları hazırladık biz. Yani direk kazanımı işlerken aynı zamanda değeri de çocuğa vermiş olduk” ve konuşmasının devamında “Amacımıza da ulaştık burda. Hem dersimizi işledik hem de planladığımız değeri çocuğa kazandırmış olduk” diyerek, kazanım değer ilişkisini gözeterek araştırma dersi planları oluşturarak başarılı olduklarını belirtmiş, ders planlamasına ilişkin yetkinlik kazandığı anlaşılmıştır. Katılımcılardan Ö2, “Yani her planın ‘tamam oldu’ deyip aceleyle getirilmemesi gerektiğini öğrendim ben bu araştırmada. Yani planın sürekli değiştirilmesi gerektiğini yani değiştirilmesinin lazım olduğunu gördüm” diyerek, planları geliştirerek uygulamanın önemini kavradığını belirtmiş, ders planlamasına ilişkin farkındalık kazandığı gözlenmiştir. Katılımcılardan Ö2 ve Ö3’ün, aynı zamanda planlarda sadeliğin ve esnekliğin önemini anlayarak derslerin planlama aşamasına ilişkin farkındalık kazandıkları odak grup görüşmesinde geçen şu sözlerle de anlaşılmıştır:

Ö2: Planlarda o etkinliği de yapayım bu etkinliği de yapayım değil de, daha sade planın daha işe yaradığını gördüm. Yani etkinlik etkinlik değil de, daha sade bir planın daha düzgün işlediğini, daha böyle öğretmeni de rahatlattığını gördüm açıkçası.

Ö3: Evet dediği gibi Ö2’nin sanırım plan çok yoğun olursa orda uygulamada zorluk çıkıyo. Planı daha böyle azaltıp seyreltince daha iyi uyguluyorsun o zaman.

Ö2: Sonra planın şeyini öğrendim: işte her şey böyle çok güzel oldu bitti şu diyoruz ama; plan esnektir, plan kâğıtta olduğu gibi değildir bana göre. Sınıfa girdiğin an plan esnektir.

Çünkü sınıf farklıdır, öğretmen farklıdır, konu farklıdır. Anlatabiliyor muyum? Plan değiştiriliyor bak. Aslında diyoruz ya “tamam plan oldu” onun üzerinde de değişim olabilir mesela.

Ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazandıkları görülen öğretmenler, bugüne kadar ellerinde bulunan planlara bakmadan dersi işlediklerini; ancak bu çalışmada hazırlanan planların formalitede kalmadığını, iş birlikli ve dönütlerle geliştirilen planları uygulamanın daha güzel olduğunu, odak grup görüşmesinde geçen diyalogda şu sözlerle aktarmışlardır:

Ö3: Biz bu planları şeyde yapıyoduk şimdi aklıma geldi, yeni mezun olduğumuz yıllarda. Kendimiz plan hazırlıyorduk elimizle. Her derse ait günlük plan hazırlıyorduk. O planda işte giriş, gelişme, güdüleme, derse geçiş, işte sonuç değerlendirme biçiminde kendimiz düşünerek yapıyorduk. Hani ben bu derste burda ne yapabilirim? Burda ne söylemeliyim? Çocuğa ne yaptırmalıyım gibi tek tek planlayıp yapıyoduk ilk yıllarda. Sonra ne oldu, hazır planlara döndü demi? Şu an biz hiç plan hazırlamıyoruz derse girerken. Sadece bu modele yönelik beraber plan oluşturduk işte bu 7 haftalık süreç içerisinde. Öbür türlü ne oluyo planlar hazır zaten, ya biz çoğu zaman o planlara bakmıyoruz bile. Hiç bakmıyoruz yani.

Ö2: Evet.

Ö1: Tabi.

Ö3: Onlar sadece formaliteden yani istiyolar biz de çıkarıyoruz dosyamıza koyuyoruz. Hiç bakmıyoruz bile. Ya bu şekilde kendin hazırlamak tabi ki daha güzel. Hani o dersi nasıl, o çocuğa ne kazandırabilirim, nasıl kazandırabilirim.

Ö1: Ama şu var. Sadece yaptığımızın da yetmediğini gördük işte. Bu bize şunu gösterdi: Bak önceden ben de plan hazırlıyordum ama biz o zaman sadece hazırlıyorduk. Hazırladığımızda, sınıfta uyguladığımızda aksayan yön var mı, tamamiyle edinildi mi biz bilmiyorduk. Çünkü biz sadece dersi anlatıyorduk orda.

Araştırmacının uyguladığı değer eğitimi yaklaşımlarına dönük eylemlerin ve ders araştırması uygulamalarının ardından, katılımcı öğretmenlerin eleştirel bakış açısı kazandıkları ve bu durumdan memnuniyet duydukları anlaşılmıştır. Odak grup görüşmesinde Ö2, ders araştırması uygulamalarının meslektaşları ve onların sınıflarına olduğu kadar, kendilerine ve kendi sınıflarına da eleştirel bakış açısıyla bakmayı sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Öz eleştirimiz, yani öz eleştiri yaptık. Özeleştirdikten sonra arkadaşımızı da eleştirdik olumlu ya da olumsuz hani. Hem kendimizin olumlu ya da olumsuz yönlerini gördük, hem sınıfımızın olumlu olumsuz yönlerini gördük, hem arkadaşımızın olumlu olumsuz yönlerini gördük, hem planın olumlu olumsuz yönlerini gördük.

Odak grup görüşmesinde katılımcı öğretmenler, DAM’ın sunduğu gözlemci rolüyle öz değerlendirme ve öz eleştiri yaparak eleştirel bakış açılarını genişlettiklerini, bu

durumun kendilerine ve öğretim sürecine olumlu katkı sağladığını, şu diyalogla ifade etmişlerdir:

Ö3: Model olarak şey çok hoşuma gitti çok benim bu modelde: işte dışardan birinin dersini izlemek. Sınıfa girip, o dersi dışardan bi gözle görmek. Hani normalde biz bunu düşünmüyoruz bu şekilde, kendimiz girip anlatıp çıkıyoruz. Ama dışardan bi gözle izleyince ı daha farklı bi bakış açısına sahip oluyosun. Bi de arkadaşlarım benim dersime girip de dersten sonra işte benim olumsuz yönlerimi, eksiklerimi, olumlu yönlerimi söylemeleri o benim çok hoşuma gitti. Hani dışardan benim ders anlatışında olumlu-olumsuz şeyler nelerdi? Dışardan bi gözle eleştirmeleri, o çok hoşuma gitti.

Ö2: Öğretmene katkısı olumlu oldu.

Ö3: Evet, yani kendi eksiklerimin farkına vardım orda. Hani “şunu yapmamalıyım, şunu yapmalıyım veya bak şunu yaptım” bu güzel bir şeydi. Derste yapmalıyım bunu dedim ya da arkadaşımın yaptığı bir şeyi mesela kendime ordan örnek almak, bak bunu ben de yapmalıyım veya bu şekilde davranmalıyım. İşte derste hâkimiyet olsun, işte onun o derste kullandığı o ses tonu bile ı mesela Ö2’nin ders anlatma şeyi benim çok hoşuma gitti orda. Sınıfa hâkimiyeti işte ses tonunu kullanması felan. Sonra onu gördükten sonra öz eleştiri, hani kendime eleştiri yaptım. “Acaba sınıfa ben de böyle hâkim olabiliyor muyum” mesela “Ders anlatırken veya bu konuda eksik miyim, hangi yönümü geliştirebilirim?” gibi. Bu yönlerden hoşuma gitti yani.

Ö2: Evet işte bu modelde öz değerlendirme, öz eleştiri yapıyorsun.

Araştırma sürecinden çıkan bir başka sonuç ise; katılımcı öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde ders araştırması uygulamaları aracılığıyla farklı keşifler yaparak, iş doyumunu kazanmaya başladıklarının görülmesidir. Tüm araştırma derslerinin değerlendirildiği toplantıda Ö1, araştırma sürecinde gerçekleştirilen bu uygulamalar sayesinde öğrencilerinde farklı özellikleri keşfettiğini, daha önceden bu özelliklerinin olduğunu bilmediğini ve bu duruma yönelik memnuniyetini araştırmacı ile aralarında geçen aşağıdaki şu diyalogda ifade etmiştir:

Ö1: Ya ben bazı öğrencilerimin özelliklerini diğer hiç bi etkinliklerde görememişim. Net. Ya bi kızın, yani o kızın ben bu kadar yatkın olduğunu bilmiyordum. Bu dersler sayesinde ortaya çıktı.

Araştırmacı: Neye yatkın olduğunu?

Ö1: Yani bu değerlere uyarkanki şeyi, hem onun bu farklı düşünmeye yatkınlığı, hem işte Kohlberg’e göre üst düzeyde cevaplar verebilmesi... Yani öğrencinin özelliği buymuş! Bizim yaptığımız çalışma sayesinde çıktı. Benim o diğer derslerimde bu kadar ortaya çıkmıyordu. O kız şiir bile yazmaya başladı. Bi anda bunlar, yaptığımız çalışmalarla geldi.

Odak grup görüşmesinde DAM’a yönelik düşünceleri sorulan Ö1, “Ben heyecan duydum, meslekten bir şey üretme. Kendi derdime bir çözüm bulmakmış gibi de geldi.

Çok hoşuma gitti. Hepimizde gördük ya başka bi sınıfta kullanıldığı görmek çok güzeldi” diyerek, bu mesleki gelişim modeli aracılığıyla farklı sınıflarda da keşifler yaparak bir şeyler üretebiliyor olmaktan haz aldığı tekrar yenilemiştir. Odak grup görüşmesinde bir başka katılımcı olan Ö2 de “Valla ben çok rahatladım yani kendi sınıfımı görünce, arkadaşlarımla sınıfımı görünce. Yaşadıklarımız hep aynıymış.” diyerek, meslektaşlarıyla ortak şeyleri paylaştıklarını keşfetmenin kendisini rahatlatıldığını belirtmiştir.

Değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamaları sonrası ortaya çıkan başka bir sonuç ise, katılımcı öğretmenlerin “oluşan aksaklıkları görme ve iyileştirme girişi”ne ilişkin nitelik kazanmaları olmuştur. Tüm yaklaşım ve araştırma dersi planlarının değerlendirilerek ele alındığı toplantıda katılımcı öğretmenler, oluşan aksaklıkları görmeyi ve bunları görerek iyileştirmiş olmayı önemli gördüklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: Aksaklıklar çok önemli aslında. Çünkü birisi tıkr tıkr tıkr anlattığında öyle olduğunu zannediyosun. Ama bir şeylerin aksadığını görünce, aa diyosun zannettiğim gibi değilmiş. O nedenle ben aksaklıkların çok değerli olduğunu düşünüyorum. Ben izlerken, önce Ö3 öğretmenimi, sonra Ö2 öğretmenimi izlerken onların nasıl yerine konduğunu gördüm. O yüzden mesela illa kendim şu an onu uygulama gereği duymuyorum. Çünkü o apayrı iki yapıyı, işte etkenler, hem dersten kaynaklı hem teknik sıkıntılardaki aksamalar hepsi kafamda net oturdu.

Ö3: Zaten her uygulamada öyle. İlkinde kafamızda soru işaretleri oluşunca acaba şurada şöyle yapılabilir mi diyince ikincide değiştiriyoruz ya. O zaman o soru işaretleri de çözülmüş oluyo. Oturuyo evet.

Ö2: Oturuyo evet.

Ö3: Biz gözlemciler olarak da çok doğru tespitler yaptık bence, hani eksikleri şeyleri konuşuyoruz ya dersten sonra. Orda çok güzel tespitler yaptık.

Ö2: Evet evet.

Katılımcılardan Ö1, ders araştırması uygulamaları boyunca; oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme yaptıklarını ve bu durumu değerli bulduğuna ilişkin görüşlerini, odak grup görüşmesinde şu sözlerle tekrar yenilemiştir:

İş şimdi şey kısmını söyliycem ben: özellikle anlatım sırasında çıkan aksaklıkların çok değerli olduğunu anladım. Çünkü mesela Ö2 altı tane etkinliği uygulamıştı. Ama Ö2 altı tane etkinliği uygulayabilmesinin karşılığı, bu plan mükemmel, iki ders saatinde uygulanabilir anlamına gelmiyor. Ö2 onu özel çabayla uyguladı. Sonra ne dedi? Bu etkinlikler fazla dedi.

Araştırma sürecinden çıkan bir başka sonuç ise, katılımcı öğretmenlerin iletişim ve iş birliklerinin güçlendiğine dair görüşler bildirmesidir. Katılımcı öğretmenler, birbirlerini sınıflarında gözlemlerken ve toplantılarda iş birlikli çalışmalar yaparken;

kendilerini özgürce ifade edebildiklerini, bu durumun iletişim ve iş birliklerini arttırdığını, odak grup görüşmesinde geçen şu diyalogla belirtmişlerdir:

Ö2: Valla ben çok olumlu şeyler aldım yani.

Ö1: Derste bi kere arkadaşını izlemek çok güzel bir şey.

Ö3: Evet

Ö2: Evet.

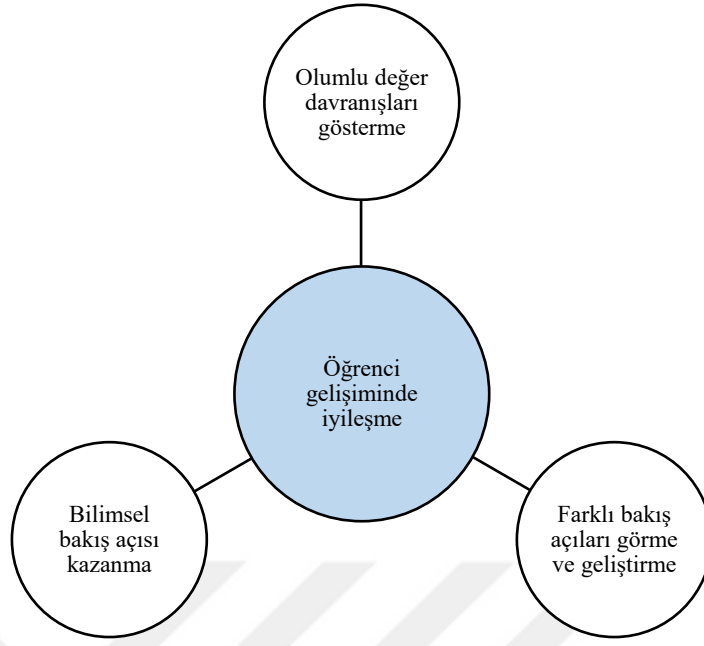
Ö1: Ben Ö2'ye bugün dedim ki seni özledim ya dedim. O nöbetçiydi ben de öyle. Sonra şeyi fark ettim pazartesi günleri buluşuyorduk yaa onun eksikliğini hissetmişim. Bi de ne yaptı bu model? Ben grup çalışmalarından normalde nefret ederim. Bi çalışmanın özgün olması için kişi kendinden bir şeyler olmasını ister ya. Yani bireyselliğini çok ön plana çıkaramazsan, bir şey yazılacaksa bastıramazsın, dediğini yazdıramazsın ya. Ama burda planları çıkardığımızda ben o planların hiç birinden tedirgin olmadım. Yani o örnek hikâyeler seçilirken evet ben bu olsun şu olsun diyebildim yani. Kendimi ifade edemedim ben demedim yani hiç.

Ö2: Ettik çok.

Ö1:Böyle bu şekilde çok da güzel oldu bence. Bireyselliğimin hiç çiğnendiğini düşünmüyorum.

4.3.2. Öğrenci gelişiminde iyileşme

Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük DAM kapsamında gerçekleşen eylem planları ve ders araştırması uygulamaları sonrası belirlenen diğer bir bulgu ise öğrencilerin gelişimlerinde yaşanan iyileşmedir. Araştırmada öğretmenlerin niteliklerine katkı sağlanması odak nokta olarak belirlendiğinden, elde edilen bu bulgunun araştırmanın amaçları dışında geliştiği söylenebilir. Değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamaları ile öğrencilerin; olumlu değer davranışları gösterme, farklı bakış açıları görerek geliştirme ve bilimsel bakış açısı kazanmaya başladıkları, katılımcı öğretmenler tarafından da gözlenerek vurgulanmıştır. Öğrenci gelişiminde yaşanan iyileşmeye ilişkin bulgular Şekil 4.13'te gösterilmiştir.



Şekil 4.13. Öğrenci gelişiminde yaşanan iyileşmeye ilişkin bulgular

Araştırma sürecinde ortaya çıkan öğrenci gelişimindeki iyileşmelerden biri de, öğrencilerin olumlu değer davranışları göstermeye başlamalarının katılımcı öğretmenlerce fark edilmesidir. Tüm araştırma ders planlarının değerlendirildiği toplantıda katılımcı öğretmenler, öğrencilerinin değer gelişiminde olumlu gelişmeler yaşandığını; bu doğrultuda Spinal Musküler Atrofi (SMA) hastası bir çocuğa ve Lösemili Çocuklar Sağlık ve Eğitim Vakfı'na [LÖSEV] yardım, duyarlı olmaya dönük şiirler yazma ve derslerde değerlerin önemini vurgulama gibi olumlu değer davranışları gösterdiklerini, tüm bu gelişmelerin ise bu araştırma süreci ile başladığını, aşağıda geçen diyalogda şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: Öyle ilginç bi şey ki, kız normalde çok sessiz sakin bir öğrencidir, tamam bir şeyler söyler ama...Bu tartışma ortamları yaratma, farklı bakabilme, empati kurabilmeyle çocuk o kadar aktifleştirdi ki derslerde. Sonra bi anda böyle bu yanı hem sınıf ortamında hem de benim tarafımdan görülmesi falan derken kıza ekstra bi şeyler oldu. Böyle duyarlılıklarla ilgili falan şiirler yazabildiğini gördü kız. Evdeyken böyle bir anda ilham gelmiş bi şiir yazmış. Bugün geldi ikinci şiirini yaptı. Şeyi anlatıyo mesela ayrılcaz ya bu yıllla ilgili şeyler ayrılığa dönük tespitlerde bulunmuş. Yani kızın bu yönlerini çıkaran bizim bu yaptığımız çalışmalar oldu gerçekten de. Hani o değindiğimiz noktalar, o değerlere değinilirken kullandığımız yöntemler net tetikledi.

Araştırmacı: Çok sevindim bunu duyduğuma. Siz peki böyle bir şeyler gördünüz mü hiç Ö3 hocam, Ö2 hocam?

Ö1: Ö2, Berat'ın LÖSEV'e para yatırması mesela?

Ö2: Tabi canım yani 11 sınıf olumlu bi şekilde etkilendi yani bu aralar. Daha böyle duyarlı olmaya başladılar. Berat'ın market kurması felan hepsi bu aralar oldu işte.

Ö1: Tabi hem SMA'ya yardım ettiler hem de çocuk gitti LÖSEV'e bağış yaptı merkeze gidip.

Ö2: Şey oluyo canım derslerde felan mesela sorun yaşadıklarında felan “dürüst olmalıyım” diyo, kimisi “sorumluluklarımı bilmeliyim” diyo. Yani bu söylediğimiz kavramlar felan etki yapıyo çocuklara. 11 kulaklarında kalmış yani etki etmiş. Doğru söylüyorsun evet.

Ö1: Daha duyarlı, daha hassas oldular.

Ö2: Katılıyorum, evet.

Ö1: Bak Ö3 de fark etmiş bir şeyler.

Ö3: Yani benim sınıfımda da oldu bunlar. Yani bu çocukların ben birbirlerinden haberleri yoktur diye düşünüyorum. Çünkü çok hani benim öğrencilerimle Ö2'nin öğrencileri öyle pek birlikte vakit geçirip, birbirlerini tanımıyorlar, bir araya gelmiyorlar. O para olayı benim sınıfımda da oldu. Geçen o SMA lı çocuğa bağışta bulunulacağı zaman şey yaptılar sınıfta, işte para toplayıp o çocuğa bağışlıycas dediler. Benim sınıfta da mesela evden kurabiye getirip, tanesi 1 TL, 2 TLye sadece bizim sınıfın içinde satıyorlar, dışarıya değil. Para topluyorlar kavanozda. Sıra ile her gün bi öğrenci getiriyo işte, grup kuruyorlar. Sonra şey dediler işte o paraları biz SMA'lı öğrenciye bağışlıycas dediler. Ondan sonra işte bi öğrencim empati ile ilgili “öğretmenim şimdi çok iyi anladım, bundan sonra böyle davranıcam” dediği de oldu mesela.

Araştırma sürecinden çıkan diğer bir sonuç, öğrencilerin ders araştırması uygulamaları sürecinde farklı bakış açıları sunan cevaplar vermeleri ve bu yöndeki gelişimlerinin olumlu etkilendiğinin gözlenmesidir. Odak grup görüşmesinde DAM'a yönelik düşünceleri sorulan katılımcı öğretmenlerden Ö1'in, öğrencilerinin farklı bakış açıları görerek geliştirdiklerini aktardığı araştırmacı ile arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Ö1: Ben çok beğendim. Bu uyguladığımız üç tane yaklaşımın, kendi arasındaki farkı, çocuğa kazandırdığı, bana kazandırdığı, dersin anlatımına kazandırdığı, kattığı şeyleri ayrı ayrı görmek benim çok hoşuma gitti. Farklı bakmayı sağladı. Nasıl diim... Hedefe ulaşmayı ve çocukların normal derste kalkıp, normal işte o derste yaptığımız yorumların daha da üstüne çıktık. Üst seviyeye çıkmayı sağladı.

Araştırmacı: Hangi konuda üst seviyeye?

Ö1: Bi konunun işlenişinde çocuğun kendi soru-cevap yöntemini aşip, beyin fırtınasındaki gibi kendindeki o farklı düşünceyi keşfetmesini sağladı. O anlamda üst. Yani soru-cevapta evet-hayır dersin, beğendim-beğenmedim dersin. Burda çocuklar bi çok şeyi harmanladılar, kazanımı ve ahlâki muhakeme yaklaşımındaki aşamalar gibi çocuklar sanki bu yaklaşımın son aşamasını sanki her derste uygulamışlar gibi geldi.

Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimine yönelik gerçekleştirilen eylem ve uygulamalar sonrası, öğrencilerin bilimsel bakış açılarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Öğrencilerini bu araştırma sürecinin deney grubu olmasa da “minik kahramanları” olarak gören Ö1, öğrencilerinin bu araştırma süreci ile bilimsel bir yola girdiğini ve bu durumu ilkökul öğrencileri için bir şans olarak gördüğünü, DTGV dökümüne aktarılan şu sözlerle ifade etmiştir:

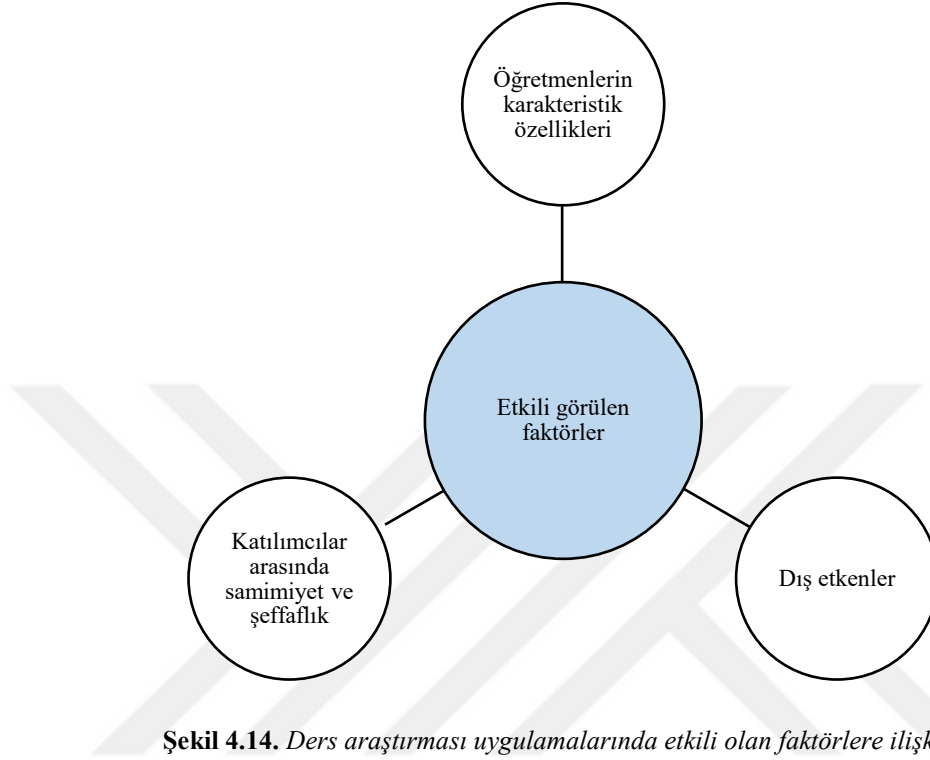
Ö1: Esma öğretmenim bi de şöyle güzel bir şey oldu: bizim şu an Türkçe’den konumuz var işte mucitler felan. Sizin doktora yapıyo olmanız, işte bilimsel bi araştırma yapmanız, işte kamera kayıtları, alınan izinler felan. Çocuklar, hep konuştuğumuz yollara bu olayın ayrıyeten yan amacının yan amacının yan amacı belki bunlara ulaştılar. Mesela bugün ben, birisi bi yazı yazmış: “aa o kişi de doktora yapmış” onu çocuklar öğrendiler doktora denilen kelimenin ne olduğunu. Çocuklar biliyo musunuz aslında şimdi Esma öğretmenin de yaptığı şey doktora çalışması, gibi gibi. Yani bu yaşadığımız durum, çok böyle bence bi ilkökul çocuğu için çok güzel bir fırsattı. Aslında onlar bi bilimsel araştırmanın ı deneyi olmadılar tabi ama, farkında olmadan minik kahramanları oldular. Bak bence bunun ekstra şeyleri de olacak bu çocuklara bence bilimsel bir yola girişte bile etkisi oldu yapılan bu çalışmaların. Yani o açıdan benim çok hoşuma gitti. Çocuklara yani farklı farklı değerler de dedik ama, amaç dışı bir sürü şey de katıldı bu bilimsel çalışmalar sayesinde.

Tüm yaklaşım ve planların değerlendirildiği toplantının ardından tutulan günlüklerde de katılımcı öğretmenlerin öğrenci gelişimine ortak bir şekilde vurgu yaptıkları görülmüştür. 03/01/2023 tarihli günlüğünde Ö1’in “Öğrencilerimizin farklı yönleri ortaya çıktı. Şimdiden daha davranış değişikliği yarattı” ifadesi, Ö2’nin “Uygulamaların sınıfa (öğrencilere) katkısı olduğunu gördük” ve Ö3’ün “Bu yaklaşımların uygulanmasının çocukları etkilediğinden bahsettik” sözleri, katılımcı öğretmenlerin bu doğrultudaki düşüncelerini günlüklerine de yansıttıklarını göstermektedir.

4.3.3. Etkili görülen faktörler

Araştırma sürecinde çıkan bulgulardan biri de, DAM uygulamaları sürecinde çeşitli faktörlerin rol oynaması olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen ders araştırması uygulamaları sürecinde katılımcı öğretmenler, süreçte çeşitli faktörlerin rol oynadığından ve bu durumun süreci şekillendirmede etkili olduğundan söz etmişlerdir. Değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamalarında; öğretmenlerin karakteristik özelliklerinin, katılımcılar arasındaki samimiyet ve şeffaflığın ve çeşitli dış etkenlerin rol

oynadığı söylenebilir. Ders araştırması uygulamalarında etkili olan faktörlere ilişkin bulgular Şekil 4.14’te gösterilmiştir.



Şekil 4.14. Ders araştırması uygulamalarında etkili olan faktörlere ilişkin bulgular

Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin karakteristik özelliklerini yansıtan birçok özelliğin, değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırmaları sürecini etkilediği gözlenmiştir. Odak grup görüşmesinde, araştırma sürecinde öğrendikleri yaklaşımlardan sınıflarında daha kolay ya da daha zor uygulanabileceğini düşündükleri yöntem ve yaklaşımlara dair görüşleri sorulan katılımcılar arasında geçen diyalogda, öğretmenlerin bakış açılarına göre sevdikleri yaklaşımların da değişiklik gösterdiği ve karakteristik özelliklerinin bu süreçte rol oynadığı aralarında geçen şu konuşmalarla anlaşılmıştır:

Ö1: Ahlâki muhakemeye bayıldım. En çok tuttuğum tarz oldu. Sonra bu, balık kılçığındaki bireysel çözümler ürettiler ya sonra kendileri. Onlara bayıldım. Orda demiştim öğrencilerin karakteristik özelliklerini çıkardı bu yöntemler ortaya. Balık kılçığı biraz zor, zor bi yöntem ama nedenleri bulurken grupta buldular da çözümleri bireysel buldular ya. Orda çok güzel bi yöntem oldu. Çünkü niye, grupta kendini kabul ettiremeyenler o yöntemde özgürce ifade ettiler.

Ö2: Ben çok sevmedim ama. Üst seviye geldi bana çocuklara. Orda ne yazacaklarını şaşırdılar.

Araştırmacı: Sizin sınıfınızda uygulanmamıştı ama değil mi?

Ö2: Uygulanmadı ama gördüm sevmedim. Şimdi sen bu yöntemi bana uygula, ay burda ne söyliyecem ne yazcam da düşünürüm sıkılırım.

Ö1: O zaman demek ki şu da çıkıyo: bir yöntem aslında öğretmene de çok bağlı oluyo.

Ö2: Tabii, evet.

Ö1: Öğretmenin bi yöntemi sevmesi ya da sevmemesii, bak o zaman bu da ortaya çıktı.

Ö2: Tabii. Bak mesela örnek olay. Bayılırım örnek olaya.

Ö1: Bak mesela 6 şapkayı hiç sevmem ben. Çünkü o da üst seviye gibi oluyo. Sadece negatiften bak diyo, sadece pozitiften bak diyo gibi. Mesela bazı yöntemlerin kendi içinde şeyi var: yönetsel sıkıntıları var. Beşte belki bak değişebilirdi. Beşte birazcık daha yapabilirsin. Çünkü soyut döneme daha yeni geçen bir çocuğa balık kılıcındaki ya da 6 şapkadaki bir şeyi göstermeye çalışmak zor olabilir. Aslında biraz da mükemmeli mi istiyoruz biraz Ö2? Belki de mesela çocuklar en ufak bir şeyin yapılmasını bekliyodur?

Ö2: Ben benimsemeden zaten çocuğu onun içine koyamam. Ben onun içine koyamadıktan sonra çocuğa ne yapayım ben?

Tüm yaklaşım ve araştırma dersi planlarının değerlendirildiği toplantıda da Ö2, örnek olay yöntemini kullanmayı çok sevdiğini, hazırlanan araştırma dersi planlarında da örnek olayların hayatın ve tarihin içinden seçilerek hazırlandığı için seyerek uyguladığını şu sözlerle dile getirmiştir:

Örnek olaylarımız çok hayattandı. Çok kendileriyle yakındı. Mesela o parçada Ali'nin ödevi olayı, biri ödev yapmayınca aklına geliyor benim çocukların hala o Ali. Ya da mesela 11 o Türk kadını Fatma Hanım. Zaten bu konuda benim çok şey olduğumu bilir sınıfım 11 hassas olduğumu bilir. Ben böyle tarihle ilgili zaten haz alırım yani. O benim can alıcı noktam. Öyle bi çocuk gördüm yani göklere çıkartırım hani. O yüzden onlar da bunu biliyo ve Fatma Hanım da baya bi iyi oldu. Böyle Türkçe'de de cümleler felan tarihle ilgili, Şerife bacıyla, böyle bi ne bileyim Türk kadınıyla ilgili, Atatürk'le ilgili cümleler felan. Yani çünkü o örnek olaylar benim sınıfımda ben iki uygulama yaptım. O örnek olaylar, kendi hayatlarından örnek olaylardı.

Araştırma sürecinde katılımcılardan Ö1, “Bende şey vardır: verilen bir şeyi atladığım zaman rahatsız oluyorum. Onu uygulayamadığım zaman da rahatsız oluyorum. Burda karakter de önemli ya...” diyerek, sınıfında uygulama yapmayı atladığı bir şey olduğu zaman rahatsızlık duyduğunu ve bu durumun karakter yapısından kaynaklandığını belirtmiştir. Buna ek olarak, araştırma sürecine katılımlarının ardından Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi gerçekleştirme konusunda kendisini değerlendirmesi istenen Ö1, “Soru işareti kısmı olmuyo ama benim yine karakter olarak uygularken mesela ‘biliyorum, o cevabı almışım’. Ama bende öğrenme, uygularken ortaya çıkıyo. Benim için deneyim çok önemli yani o yöntemlerde uygulayıcı olmak” diyerek, uygulama

yoluyla öğrenebildiğini ve karakter yapısının bunda etken olduğunu odak grup görüşmesindeki sözleriyle tekrar yenilemiştir.

Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin bazı değerleri daha çok ön plana çıkarma isteklerinin olduğu ve sürece bu karakter özelliklerinin de yansıdığı anlaşılmıştır.

Ö2: Açıklama yaklaşımında mesela çocuk bi görüş söylüyor ya, mesela sen bir şey söylemiyorsun. Mesela bu bana ters. Yani o uygulama bana ters yani benim ahlâki değerime benim kafama ters.

Araştırmacı: Hangi yaklaşım peki size yakındı?

Ö2: Analiz ve muhakeme. Mesela demiştim ya Fatma bacı hikâyesinde benim sınıfım buna çok yatkın, benim düşüncelerimi biliyorlar. Çünkü ben fikrimi empoze ediyorum ister istemez ediyorum. Buna dedim daha yatkınlar ve dediğim gibi de oldu. Benim istediğim gibi cevaplar geldi. Anlatabiliyor muyum? Bu benim hoşuma gidiyor. Benim istemediğim cevap hani siz dediniz ya yüzünde bir gülümseme bir cevap onu bile bastırarak söylememeyi. Ama ben o mesajı vermeliyim çocuğa.

Ö1: Ya yaşam o kadar değişik ki biz şeyi bilmiyoruz. Ya mesela biz şimdi savaşa girdik tamam mı? Iı savaşa bi de işin uygulama kısmı var. Söylerken çok kolay herşey. Sen düşünsene çocukların yanında aç ve vatan sevgisi var diğer tarafta. Hadi bakalım o ineği verebilecek misin gerçekte? O nedenle ‘-miş, mış’ kısımlar önemli. Biz üst düzey bir şey arıyoruz ya.

Ö2: Ama zamanında vermişler Ö1 o nedenle şimdi de verme ihtimalimiz yüksek.

Ö1: Ama şöyle bir şey kime göre neye göre? Soru işareti? Gelen mülteciler var. Ülkesini vatanını terk eden her mülteci, vatan haini mi o zaman? Bunun gibi düşünüyorum. Şimdi burda ne ortaya çıkıyor biliyor musunuz? Bakış açısı.

Ö2: Evet bakış açısı.

Ö1: Orda çocuklar ona bakarsan ineğimi vermezdim diyenlerin altı vardı: çocuğumu da doyururum diyordu, sonra yine verirdim diyodu.

.....

Ö2: Yani ama ben burda bazı değerlerimizin yok olmaması gerektiğini düşünüyorum.

Ö1: Yok olmuyo ki ama uygulama önemli.

Ö2: İşte herkese göre ben şöyle yapardım ben böyle yapardım milli, dini değerlerimizin yok olmaması gerektiğini düşünüyorum. Ama bak farklı düşünüyoruz burda (Ö1’i işaret ederek)

Araştırmanın bulgularından biri de, dış etkenlerin ders araştırması uygulamaları sürecinde etkili olduğudur. Odak grup görüşmesinde DAM’a yönelik düşünceleri sorulan Ö2, “Zaten zincir ya işte sadece öğretmenin elinde değil ki. Öğretmen, zaman, sınıf, ne bileyim dış etkenler yani her şey olabilir. Çocuğun o anki durumu, sorunlar, teneffüste yaşanan sorunlar her şey olabilir” diyerek, öğretmenlerin kontrollerinin dışındaki dış etkenlerin ders araştırması uygulamaları sürecinde etkili olduğunu belirtmiştir. Odak grup

görüşmesinde diğer katılımcı öğretmenlerin de Ö2'nin bu düşüncesine başarıyla onay verdikleri görülmüştür.

Değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin ders araştırması uygulamaları sürecinde, katılımcılar arasındaki samimiyet ve şeffaflığın da etkili bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Odak grup görüşmesinde kendilerine de yönelik değerlendirme yapmaları istenen katılımcı öğretmenler, aralarında samimi ve şeffaf bir ilişki olmasaydı, ders araştırması uygulamaları sürecinde zorlanabileceklerini, bu nedenle aralarındaki ilişkinin süreçte etkili bir rol oynadığını aralarında geçen şu diyalogla ifade etmişlerdir:

Ö1: Biz iyiymişiz yani bu konuda yani ilişkimiz iyiymiş. İlişkimiz iyi olmasa sence bu kadar bireysel, ister istemez eleştirilerde kayabiliyorsun. Kötüye gidebilirdi. Çünkü izleniyosun, bi şeyi uyguluyosun, o uygulamadaki konuşmaları da şahsa yönelik zannedebiliyorsun.

Ö2: Mesela başka arkadaşlarım olsa belki rahatsız olduğum şeyi söylemezdim. Aman o da böyle derdim geçerdim yani anlatabiliyor muyum? Hani şeffaflık, benim için önemli olan şeffaflık. Yani neyse rahatsızsan söylüycen, güzelse söylüycen, çirkinse söylüycen. Yani herkes rahat olacak. Herşeyini söylüycen. Ben zaten içime attıktan sonra, bir şeyleri söyleyemedikten sonra ne anlamı var ki bunun?

.....

Ö1: Ama bi de şöyle bir şey var: biz ikinci zümreyiz sizlerle bu defa, ikinci defa yapıyoruz. Sence 8 tane sınıfın her sınavını ortak yapması kolay bi şey mi? Mesela biz sınav kâğıdı yayınlıyoruz. Her şeye rağmen kaçırdığım bir soru oluyor. Ö2ye diyorum ki sen diyorum bu konulara değin, nokta atışı yap diyorum. Biz bak onu da başarıyoruz. 8 kişinin bir sınava evet demesi kolay mı?

Ö3: Orda iletişim halinde oluyoruz.

Ö2: Neler duyduk başka zümrelerde: şu soruyu çıkar, bu soru olmaz. Biz hiç öyle değiliz.

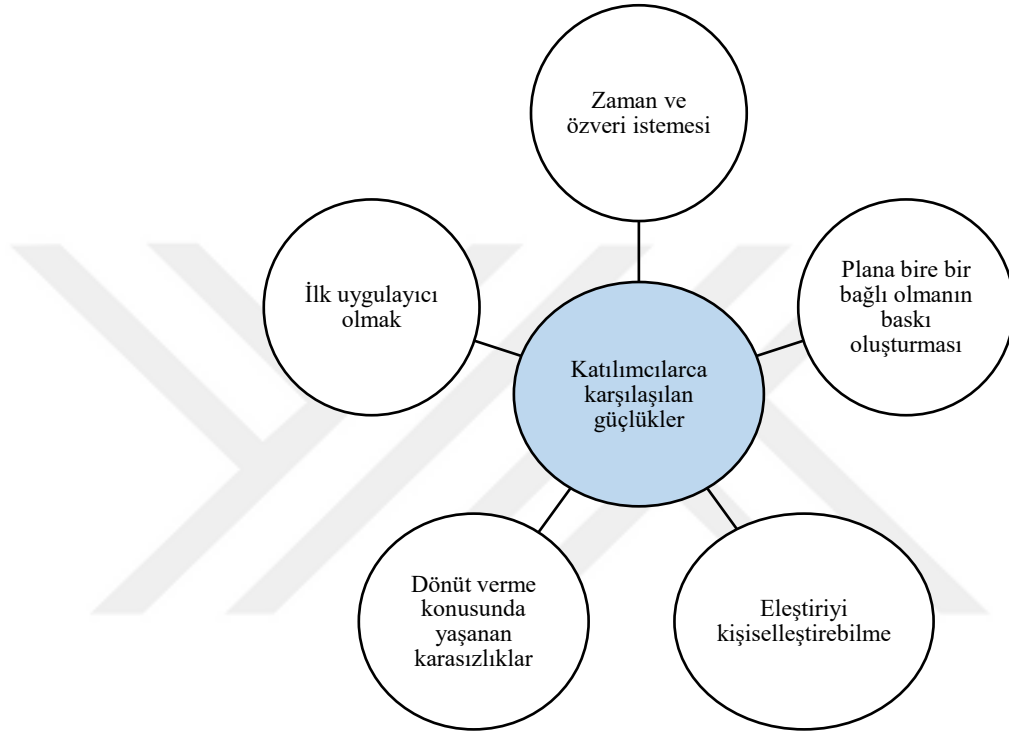
Ö1: Biz onu hiç kişiselleştirmiyoruz.

Ö3: Ya olsa da saygı duyuyoruz mesela benim son hazırladığım sınavda ne dedi diğer öğretmenler, kolay hazırlamışsın dediler mesela. O sorular yerine acaba şu konuları da mı alsan dediler. Orda biz şey yapmadık yani çatışmadık. O zaman o soruları değişeyim ben dedim, çıkardım. Onlar bana fikir vermişti zaten şunları sorabilirsin diye. Zaten ben onların zor olduğunu düşündüğüm için koymamıştım. Yani herkesin kendi sınıfına göre ders işleme şeyi farklı.

4.3.4. Katılımcılarca karşılaşılan güçlükler

Araştırma sürecinden elde edilen diğer bir bulgu, Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen DAM uygulamalarında katılımcı öğretmenlerin çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarının anlaşılmasıdır. Ders araştırması uygulamalarında katılımcı

öğretmenlerin; modelin zaman ve çok özveri istemesinde, ilk uygulayıcı olmakta, plana bire bir bağlı olmanın kendilerinde baskıya yol açmasında, eleştiriye kişisel olarak algılayabilmelerinde, öğrencilere dönüt verme konusunda kararsızlık yaşama gibi çeşitli güçlükler hissettikleri anlaşılmıştır. Ders araştırması uygulamalarında katılımcılarca karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgulara Şekil 4.15’te yer verilmiştir.



Şekil 4.15. Ders araştırması uygulamalarında katılımcılarca karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgular

Odak grup görüşmesinde DAM sürecinde yaşadığı zorluklara yönelik düşünceleri sorulan katılımcı öğretmenlerin, modelin çok özveri ve zaman istemesine yönelik yaşadıkları güçlükleri ilk sırada gördükleri anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler araştırma süreci için ekstra zamanlar yarattıklarını, özel hayatlarındaki akışın bu süreci daha da zorlaştırdığını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Ö2: Hakkaten öğretmen bi günlük plan yıllık plan yapınca bunun ön hazırlığının çok önemli olduğunu anladım. Yani ama çok zaman aldığını, çok özveride bulunulduğunu onu anladım ben.

Ö1: Evet ben de fikrimi söylüyüm. Ö2’nin bahsettiği o özel zamandan ayırma kısmı kesinlikle haklı ve bizim ekstra o saatleri tutturalım diye bir çaba harcama hali oldu. Bi çocuğumuz hastalanıyor bi bilmem ne oluyo. Bizim mesaimizin öğlen bitiyö gibi görülmesi çok dezavantaj. Bi de mesela hani boş saatlerimizi felan da verdik ya. Bunlar biraz şeye kaymaya

sebepe oldu. Mesela okulda başka etkenler de çıkıyo. Orda ne olursa olsun şey yapıyosun: kendi kazanımında ayrı araya bi şey sıkıştırıyosun akışta.

Odak grup görüşmesinde, DAM'ın ilköğretim kademesinde yürütülebilirliğine ilişkin düşünceleri sorulan katılımcılar; modelin özellikle çok zaman ve özveri istemesinden dolayı ilköğretim kademesinde uygulanmasını zor gördüklerini, okullarında katılımcı olmayan öğretmenler tarafından bile kendilerine bunun söylendiğini, şu diyalogla ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Peki bu DAM'ın ilköğretimde yürütülebilirliğine ilişkin düşünceleriniz ve geliştirilebilirliğine yönelik önerileriniz nelerdir?

Ö1: Yaa şöyle bişey, çok özel çaba harcadık. Böyle bi dezavantaj var. Bak ders programımızı ayarladın, boş saatlerimiz hep gittii. Yani buna gönüllü birini bulmak biraz zor. Bence bu, katılanlar için de çok zor, mentor için de çok zor ilköğretimde.

Ö2: Çok zor.

Ö3: Çok zor çünkü çok zaman alıyo. Bi çok arkadaşımız bize şey dedi, biliyolar ya bizim bu çalışmaya katıldığımızı: ben olsam yapamazdım, çok zor dedi. Siz iyi yürüttünüz yaptınız, uygulamayı, biz olsak yapamazdık diyen çok oldu.

Ders araştırması uygulamaları sürecinde katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerden biri de, her bir yaklaşımın ilk uygulayıcısı olurken yaşadıkları zorluklar olmuştur. Odak grup görüşmesinde Ö1, “Ben açıkçası baştan bunu pek yapamıycaz gibi geliyordu bana. Çok acemiydik ya. Kendi adıma konuşuyorum. Sonra ikincisinden başlayarak düzeltilebilir olduğunu gördük” diyerek, başlangıçta ilk uygulama kaygısı olsa da, modelde yansıtma ve geliştirme olanakları olduğu görmesinin bu kaygıyı azalttığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler, yaklaşımı ilk uygulayan kişinin çeşitli zorluklarla karşılaşsa da; araştırma dersini isteğe bağlı olarak yeniden düzenledikleri adımda yaptıkları gözlemlerle aksaklıkların düzeltildiğini, ikinci uygulamada aynı zorlukların yaşanmadığını tüm araştırma derslerinin değerlendirildiği toplantıda geçen şu diyalogda ifade etmişlerdir:

Ö3: Ya burda bi de şey var ya: ilk uygulayıcının işi daha zor. Her yaklaşım için söylüyorum. İlk o yaklaşımı kim uyguluyorsa onun için zor oluyor. Ama biz gözlemciler olarak da çok doğru tespitler yaptık bence, hani eksikleri şeyleri konuşuyoruz ya dersten sonra. Orda çok güzel tespitler yaptık.

Ö2: Evet evet

Ö3: Hani ikinci uygulayan kişi, nerde ne yapması gerektiğini veya ne yapmaması gerektiğini daha iyi anladığı için, ikinci uygulamada daha şey oluyo. Yani ikinci uygulayıcı daha şanslı oluyo (gülerek).

Ö1: Tabii.

Katılımcı öğretmenler, iş birlikli hazırlamış oldukları planlara araştırma derslerini sınıflarında uygulama sürecinde bire bir bağlı olma baskısı yaşadıklarını ve bu konuda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde bir mesleki gelişim modeli olarak DAM'ı değerlendirmesi istenen Ö3, “Yani burda bi plan yapıyoruz tamam ama plana bire bir uymanın zor olduğunu gördüm uygulamada” diyerek, ders araştırması uygulamalarında plana bire bir bağlı olmanın kendisi için zorluk taşıdığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerde Ö3'ün, DAM sürecinde yaşadığı zorluklara yönelik soruda “Plana bire bir uymanın baskısını hissettim. İşte şu sürede şunu yapmam lazım, arkasından şu etkinliğe geçmem lazım hemen. O şey hani sınırları belli bir plana uymak o zor oldu” diyerek, aynı güçlüğü ilişkin düşüncesini tekrar ettiği görülmüştür. Plana bire bir uymanın baskısı hisseden öğretmenlerden biri de, bu durumun özgünlüğünü etkilediğini düşünen Ö1 olmuştur. Ö1'in ahlâki muhakeme yaklaşımı haricinde araştırma dersi planlarını uygularken planlara bire bir uymada baskı hissetmesine yönelik düşüncelerini aktaran odak grup görüşmesindeki diyalog ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: Planda benim hâkim olmadığımı hissettiğim kısmı şundan oldu: ilk başta hazırlarken böyle ilk acemiliğin verdi şeyle oldu. Bizim orda işte bu bire bir uyma sıkıntısı, sıkıntı dememin nedeni şu, benim özgünlüğümü engelliyo. Ben şimdi böyle uygulamada özgünlüğü seven biriyim.

Ö2: Evet senin o var.

Ö1: Benim özgünlüğümü engellediğini hissettiğimde, plandan koptuğumda “şimdi napcaktım?” oldum. Ahlâki muhakeme çok yaşamadım çünkü ahlâki muhakeme buna çok izin veriyodu. Ama diğerlerinde bu sözü söyleyecek miydim, yapacak mıydım, başlığı onlar mı koycaktı? koycaktım gibi kıyaslamalar bana olumsuz döndü. Benim hâkimiyetimi engelledi. Bire bir uyma orda beni olumsuz etkiledi, hâkimiyetimi engelledi. Bende o sıkıntı vardı.

Ders araştırması uygulamaları sonunda katılımcı öğretmenler, iş birlikli gelişen bu süreçte öğretmenlerin yansıtma ve geliştirmeye dönük yapılan eleştirileri kişiselleştirebilmeleri tehlikesinin olduğundan söz etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler; Ö2'nin ahlâki muhakeme yaklaşımını uyguladıktan sonraki araştırma dersi planına yönelik eleştiriye kişisel olarak algıladığını, birbirleriyle olan samimi ve şeffaflığa dayanan ilişkileri sayesinde bu durumu kolayca atatabildiklerini, bu süreçlerde bilimsel bir tavırla olaylara yaklaşılması gerektiğini, odak grup görüşmesinde geçen şu diyalogda ifade etmişlerdir:

Ö1: Ö2'nin ben kişisel değil de dersin planına eleştiri yapıp, şahsına algıladı ya. Hem ders sırasında söyleyişimi, hem toplantıda söyleyişimi...

Ö2: Yani o bile güzel değil mi? Yani rahatsız olduğumuz şeyleri söyledik. Yani iyi ki söylüyoruz rahatsız olduğumuz yerleri, güzel yönlerimizi, ne bileyim eleştirisel yönlerimizi.

Ö1: Ya bak bi de şöyle bir şey var ama: biz şimdi öğretmenlikte çok fazla yalama yapıyorlar ya çocuklarla yalama haline geliyor ya vidanın bozulması gibi. Bilimsel kısmı kaçırıyoruz. Şahsileştirmeye ister istemez çok giriyoruz ya. Yani bak bence o, sınıf öğretmenliğinin zorluğu da. Bu dışardan bakmayı başaramayınca –ben onu kendim yöntemlerde de hissettim- ya bi çekil ya. Bilim insanı bi çekilir. Kenarda durur, bakar seyrederek. Yok Allah duygumla da gidecem de bilmem ne. Orda çemberin dışında durmak gerekiyor birazcık bilimsel olan tavırda. Ama biz o çemberin içinde olucuz diye debeleniyoruz yani. Biraz sanki o da gerekiyor.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerden biri de, öğrencilere dönüt verme konusunda yaşadıkları kararsızlık olmuştur. Odak grup görüşmesinde değer eğitimi yaklaşımlarını sınıflarında uygularken zorluk yaşadıkları yerlere dönük görüşleri sorulan katılımcılar, özellikle değer açıklama yaklaşımında öğrencilere dönüt verip vermeme zorlandıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

Ö2: Değer açıklama yaklaşımında pekiştireç vermemek beni çok şey yaptı. Analizde çok fazla etkinlikler vardı. Planlar güzeldi de. Zorlanıldı gibime geldi ben yapmadım gerçi de. Ahlâki muhakemede birbirlerinden etkilendiler ya, yani onda bi sorun yaşamadım.

Ö3: Öğrencilerin önceden bitirme şeyi vardı. Bi de değer açıklamada da biz dönüt çok veremedik. O da zor oldu. Hep bi geri dönüt verme ihtiyacı duyuyoruz çünkü.

Ö2: Aslında bak veriyosun. Yani çocuk söylüyor söylüyor söylüyor. Ama ben mesela gençliğe hitabe örneğini verdim ya sınıfta. Aslında orda ben kendi düşüncemi verdim aslında.

Ö1: O kısım da biz zorlanıyoruz çünkü o kısma kendimiz de hazır değiliz aslında. Kendi adıma değer açıklamada şey kısmı, dönüt vermeme kısmı beni de zorladı. İı onun dışındakilerde eksta bir şey yoktu.

4.3.5. Katılımcılarca geliştirilen öneriler

Araştırma sürecinde çıkan bulgulardan biri de, katılımcı öğretmenlerin; öğretmenlere kaynaklarla rehberlik yapılarak sunulması ve değer eğitiminde DAM'a benzer mesleki gelişim uygulamalarının gerçekleşmesine yönelik öneriler geliştirmelerinin gözlenmesidir. Ders araştırması uygulamalarında katılımcılarca geliştirilen önerilere ilişkin bulgulara Şekil 4.16'da yer verilmiştir.



Şekil 4.16. Ders araştırması uygulamalarında katılımcılarca geliştirilen önerilere ilişkin bulgular

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin geliştirdiği önerilerden biri, kendilerine çeşitli kaynaklar sunularak rehberlik edilmesi olmuştur. Odak grup görüşmesinde DAM'ın ilkokullarda geliştirilebilirliğine yönelik önerileri sorulan öğretmenler, MEB tarafından değer eğitimi yaklaşımlarına dönük etkinliklerin yer aldığı plan ve kaynaklarla kendilerine rehberlik edilmesi gerektiğini düşündüklerini şu diyalogda ifade ederek göstermişlerdir:

Ö1: Bu tarz planların, o bize gelen kitaplarda bence olması lazım.

Ö2: Evet

Ö1: “Arkadaşlar, Sosyal Bilgilerde araya bunu soktuğunuzda bakın böyle bi etkinlikle, size rehberliğin istediği, sizin telkinle yaptığımız şeyi bakın böyle yapabilirsiniz” ben artık bilmek isterim.

Ö2: Bak şeyde vardı Esmâ hocam gözlemci olduğunda bu milli mücadele döneminde 11 mesela orda resimler hani en son etkinlik kısmında resimleri verip: bakın burda birlik ve beraberliğin etkisini çocuklara sezdirin gibi bir şey vardı mesela. Hah öyle bize hatırlatacak işte.

Ö1: Evet. Tabi tabi. Hemen araya bi plan. “Bakın ne güzel yöntemler. Bu yöntemle siz kırk saat anlatsanız ulaşamayacağınız şeye ulaşırsınız” demesi lazım.

Ö2: Yani bu planların milli eğitime de girmesi, kitaplara da girmesi, planlara da girmesi lazım.

Ö1: Tabii bize hatırlatması lazım. Mesela bizim o hazırladığımız matbu planların ben günün birinde Sosyal Bilgiler dersinde bizim karşımıza çıkmasını isterim. Geliyo bize uyduruk örnekler. Neden ben böyle güzel hazırlanmış bir şeyi görmiyim?

.....

Ö3: 11 arkadaşlarımın da dediği gibi kitaplarda öyle bağlantılar kurulabilir. Mesela “şu kazanımı işlerken burda çocuğa şu değer de kazandırılabilir, şu etkinlik yapılabilir veya orda bi hikâye olur bi video olur çocuklara izlettirebilir ya da anlatılabilir” diye. O şekilde çocuklara hangi değerleri verebileceğimiz bize rehberlik yapılabilir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin geliştirdiği önerilerden biri de, okullarda DAM'a benzer mesleki gelişim uygulamalarının gerçekleşmesidir. Daha önceki görüşmelerde değer eğitiminin öncelikle ailede kazandırılabilceğini, okullarda yapılan etkinliklere bu nedenle savsata olarak yaklaştığını belirten Ö1, DAM gibi mesleki gelişim uygulamaları olduğu takdirde bu yaklaşımının değışebileceğini, odak grup görüşmesinde gülümseyerek şu sözlerle açıklamıştır:

Neden güldüğümü sen aslında biliyorsun çünkü ben aslında karşı olduğum şeye yanaştım. Bu yöntem bana yanaşmayı sağladı. Yaptığım şeyin etkili olduğunu gösterdi. O nedenle artık diyorum ya artık değer eğitiminin okullarda uygulanmasına itiraz etmeyebilirim. Böyle olursa ama...

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük DAM uygulamaları ile öğretmenlere çeşitli niteliklerin kazandırıldığı, öğrencilerin duyuşsal ve düşünsel gelişimlerinde iyileşmelerin görüldüğü, DAM uygulamalarına dönük katılımcı öğretmenlerce etkili olarak görülen faktör ve güçlüklerin olduğu, bu doğrultuda çeşitli öneriler geliştirdikleri söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazınla ilişkilendirildiği tartışma bölümüne ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde; *DAM'ın işleyiş öncesinde* sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarını uygulamalarına yönelik mevcut durum ve ihtiyaçlarına, *DAM işleyiş sürecinde* bu ihtiyaçların karşılanma sürecine, *DAM'ın işleyiş sonrasında* öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular kapsamında ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. *DAM'ın işleyiş öncesi*, *DAM işleyiş süreci* ve *DAM'ın işleyiş sonrası* olmak üzere sırasıyla üç temel aşamada gerçekleşen araştırma sürecinden elde edilen sonuçlar sırasıyla şunlardır:

- *DAM'ın işleyiş öncesinde*, yirmi üç saatlik sınıf içi gözlemlerde tutulan YYGF ile video/ses kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler sonucunda araştırmada; değer eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin “öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk”, “süreci işlevsizleştiren faktörler”, “öğretmenlerin istek ve beklentileri” olduğu ortaya çıkmıştır. *DAM'ın işleyiş öncesinde* bu üç temayı meydana getiren alt temalar ve ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:
 - ✓ *DAM'ın işleyiş öncesindeki* değer eğitimi uygulamaları sürecinde; öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettikleri yöntem teknik ve araç gereçleri işe koşmadıkları ve Sosyal Bilgiler-değer eğitimi ilişkisini ortaya koyamadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler, değer eğitimi sürecinde Sosyal Bilgiler-değer eğitimi ilişkisini önemsediklerini, drama, örnek olay, gözlem gibi farklı yöntemler kullandıklarını, süreçte teknolojik araç gereçleri de işe koştuklarını belirtmişler; ancak öğretmenlerin mevcut durumlarını anlamaya dönük gerçekleştirilen araştırma gözlemlerinde, öğretmenlerin ifade ettikleri yöntem teknikleri işe koşmadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamaları sürecinde “öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - ✓ *DAM'ın işleyiş öncesindeki* değer eğitimi uygulamaları sürecinde; ailelerin ve toplumun bilinçsiz olması, teknolojinin bilinçsiz kullanımı, değerlerin

büyük ölçüde örtük kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamaları sürecinde “süreci işlevsizleştiren faktörler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

✓ *DAM’ın işleyiş öncesindeki* değer eğitimi uygulamaları sürecinde; öğretmenlerin toplumsal çevrenin desteğini görme, çeşitli donanıma sahip olma ve araştırma sürecinin (DAM) niteliklerine katkı sağlaması yönünde istek ve beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamaları sürecinde “öğretmenlerin istek ve beklentileri” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- *DAM işleyiş sürecinde* öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde; değer eğitimi yaklaşımlarında çeşitli yöntem teknik ve araç gereçleri işe koştukları, uygulama sürecinde zamanı yetiştirmeye dönük birtakım sorun yaşasalar da, ihtiyaçlarının her bir revize sürecinde eğitici sunumla karşılanarak bir sonraki uygulama dersinde sorunların üstesinden geldikleri, araştırma sürecinde DAM’ın mesleki niteliklerine çeşitli katkılar sağladığı görülmüştür. DAM işleyiş sürecinin değer eğitimi yaklaşımlarına dönük planlama, uygulama, yansıtma ve geliştirme sürecinde gerçekleşen iş ve eylemlerden elde edilen veriler, betimsel çerçevede (sınıf içi uygulamalar, yaşanan sorunlar, ihtiyaç ve öneriler, DAM sürecinin katkıları) incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

✓ Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin araştırmacının eğitici sunumlarının ardından düzeltilen araştırma dersi planlarıyla; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorunların üstesinden gelinebildiği, öğretmenlerinin ihtiyaçlarının büyük ölçüde karşılanarak çeşitli nitelikler edindikleri ve DAM sürecinin katkılarının ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında, betimsel çerçevede ele alınarak ulaşılan sonuçlar sırasıyla şunlardır:

- Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin yapılan her iki araştırma dersinde öğretmenlerin; tartışma, örnek olay, neden sonuç ortaya koyma gibi yöntemler kullandıkları ve çeşitli araç gereçler (akıllı tahta, çalışma yaprağı, videolar, görseller) işe koştukları görülmüştür. Bu doğrultuda değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında uygulayıcı

öğretmenlerin, araştırma dersi planlarında belirtildiği şekilde *sınıf içi uygulamaları* işe koştukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde; planı yetiştirememesi, çeşitli dış etkenlerle başa çıkma, öğrencilerce etkinliklerin anlaşılabilmesi, öğrencilerin sınav kaygısı, bazı öğrencilerin dikkatinin derse çekilememesi şeklinde *yaşanılan sorunlar* olduğu görülmüştür. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımının ikinci araştırma dersinde ise, herhangi bir sorun yaşanmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında yaşanan sorunların üstesinden gelinebildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde, katılımcı öğretmenlerin; öğrencilerinin derse katılımlarını artırma, olumlu yanıtlara dönüt verme konularında bilgilendirilmeye dönük *ihtiyaçlarının* olduğu, araştırma dersi planının uygulama sürecine yönelik pek çok *öneri* geliştirdikleri görülmüştür. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımının ikinci araştırma dersi ise; araştırma dersi planına “ilişkili değer” olarak adalet değerinin eklenmesi yönündeki revize önerisiyle, katılımcı öğretmenlerin bilgilendirmeye dönük herhangi bir ihtiyaçlarının kalmadığı anlaşılarak tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında katılımcı öğretmenlerin, eğitici sunumla bilgilendirilmeye dönük herhangi bir ihtiyaçlarının kalmadığı ve plana “adalet” değerinin eklenmesi önerisinde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde, öğretmenlerin *DAM sürecinin katkılarına* yönelik az sayıda (dersin belli ölçüde amaca ulaşması ve öğretmenlere gözlemleyerek öz değerlendirme yapma fırsatı sunması) vurgu yaptıkları görülmüştür. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımındaki ikinci araştırma dersinde ise, öğretmenlerin; iş doyumu hissettikleri, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirebildikleri, eleştirel bakış ve farkındalık oluşturmaya başladıkları, öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılımlarını artırma, dönüt verme konusundaki kararsızlıklarının ortadan kalktığı ve değer açıklama yaklaşımına ilişkin öz yeterlik hissettikleri anlaşılmıştır. Bu doğrultuda,

değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında öğretmenlerin, pek çok yönden DAM sürecinin katkılarına vurgu yaparak çeşitli nitelikler kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

✓ Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin araştırmacı eğitici sunumlarının ardından düzeltilen araştırma dersi planlarıyla öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, bilgilendirilmeye dönük ihtiyaçlarının karşılandığı, DAM sürecinin katkılarına vurgular yaptıkları, karşılaştıkları sorunların büyük ölçüde üstesinden geldikleri, ancak değiştirilmesi zor görünen dış etkenlerin süreçte sorunlar meydana getirdiği anlaşılmıştır. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında, betimsel çerçevede ele alınarak ulaşılan sonuçlar sırasıyla şunlardır:

- Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin yapılan her iki araştırma dersinde de öğretmenlerin; problem çözme, tartışma, örnek olay ve çeşitli araç gereçleri (akıllı tahta, çalışma yaprağı, gazete haberi, fotoğraf gibi görseller) işe koştukları görülmüştür. Bu doğrultuda değer telkini ve değer analizi yaklaşımında uygulayıcı öğretmenlerin, araştırma dersi planlarında belirtildiği şekilde *sınıf içi uygulamaları* işe koştukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde, uygulayıcı öğretmenin; ilk uygulayıcı olmakta güçlük hissetme, planı yetiştirememesi, ayrıntıcı karakter yapısıyla süreyi verimsiz kullanma, plana bire bir bağlı kalmada baskı hissi duyma, analiz basamaklarının öğrencilere soyut gelerek öğrenci seviyesine inmede zorlanma şeklinde *yaşanılan sorunlar* olduğu görülmüştür. Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımının ikinci araştırma dersinde ise, planın değerlendirme bölümünün yetişmediği ve süreçte çeşitli dış etkenlerin rol oynadığı (uygulamanın son iki ders yapılması, öğretmenin karakter yapısı, değer analizi yaklaşımının çok zaman istemesi) anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve değer analizi yaklaşımında uygulayıcı öğretmenlerin bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorunların üstesinden gelebildikleri; ancak değiştirilmesi zor görünen dış etkenlerin, süreçte sorunlar meydana getirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

- Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde, katılımcı öğretmenlerin; değer analizi yaklaşımının “olası çözüm yollarını belirleme” basamağına ilişkin bilgilendirilmeye dönük *ihtiyaçlarının* olduğu, araştırma dersi planının uygulama sürecine yönelik çeşitli *önerilerde* bulundukları görülmüştür. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımının ikinci araştırma dersi ise, öğretmenlerin; araştırma dersi planına son şeklini verecek düzeltme önerilerinin olduğu ve eğitici sunumla bilgilendirilmeye dönük ihtiyaçları kalmadığı anlaşılarak tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve değer analizi yaklaşımında katılımcı öğretmenlerin, eğitici sunumla bilgilendirilmeye dönük herhangi bir ihtiyaçlarının kalmadığı ve planda düzeltme önerisinde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Değer telkini ve değer analizi yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde, DAM süreci ile öğretmenlerin; telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazanma, öğrencilerde olumlu değer davranışları görme umudu edinme, farklı keşiflerle iş doyumunu hissetme, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme ve öz eleştiri geliştirdikleri görülmüştür. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımındaki ikinci araştırma dersinde ise, öğretmenlerin; öğrencilerinin dikkatini derse çekerek katılımlarını arttırdıkları, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirdikleri, eleştirel bakış ve farkındalık, iletişim ve iş birliği kazandıkları, iş doyumunu ve değer analizi yaklaşımına ilişkin öz yeterlik hissettikleri anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve değer analizi yaklaşımında öğretmenlerin, pek çok yönden DAM sürecinin katkılarına vurgu yaparak çeşitli nitelikler kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin araştırmacı eğitici sunumlarının ardından düzeltilen araştırma dersi planlarıyla öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, ihtiyaçlarının büyük ölçüde karşılanarak çeşitli nitelikler edindikleri, bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorunların üstesinden gelebildikleri, ancak araştırma süreci ilerledikçe plana yönelik eleştirileri kişiselleştirebildikleri anlaşılmıştır.

Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında, betimsel çerçevede ele alınarak ulaşılan sonuçlar sırasıyla şunlardır:

- Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin yapılan her iki araştırma dersinde de öğretmenlerin; drama, muhakeme etme, tartışma, örnek olay ve çeşitli araç gereçleri (akıllı tahta, çalışma yaprağı, senaryolar) işe koştukları görülmüştür. Bu doğrultuda değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında uygulayıcı öğretmenlerin, araştırma dersi planlarında belirtildiği şekilde sınıf içi uygulamaları işe koştukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde; planın değerlendirme bölümünün yetiştirmemesi, öğretmenlerce yapılan eleştirilerin kişiselleştirilebilmesi ve süreçte çeşitli dış etkenlerin rol oynaması (fotokopilerin yetiştirmemesi) şeklinde *yaşanılan sorunlar* olduğu görülmüştür. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımının ikinci araştırma dersinde ise; süreçte çeşitli dış etkenlerin rol oynadığı (öğrencilerin bireysel farklılıkları), plana yönelik eleştirilerin kişiselleştirilebildiği ve plana bire bir bağlı kalmanın baskı hissi oluşturduğu; ancak DAM sürecinde bu hissin giderek azaldığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında öğretmenlerin bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorunların üstesinden gelebildikleri; ancak araştırma süreci ilerledikçe plana yönelik eleştirileri kişiselleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde, katılımcı öğretmenlere; araştırma amacı, tartışma gruplarına rehberlik etme yolları, ahlâki gelişim düzeyleri yansıtacak kavramları kullanma, öğrenci kararlarını onaylayıp onaylamama, ahlâki muhakeme yaklaşımı konularında bilgilendirilmeye dönük *ihtiyaçlarının* olduğu ve ders akışında beğenilen yerleri plana ekleme *önerisinde* bulundukları görülmüştür. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımının ikinci araştırma dersi ise, öğretmenlerin; araştırma dersi planında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç görmedikleri, bir tek seçenekler dışında verilen cevaplara dönüt verme konusunda eğitici sunumla bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu anlaşılarak tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, değer

telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında katılımcı öğretmenlerin; eğitici sunumla bilgilendirilmeye dönük ihtiyaçlarının büyük ölçüde karşılandığı ve planda herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin yapılan birinci araştırma dersinde, DAM süreci ile öğretmenlerin; eleştirel bakış ve farkındalık kazandıkları, öğrencilerde olumlu yansımalar gördükleri, farklı yöntemleri tanıyarak kullanma başladıkları görülmüştür. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımındaki ikinci araştırma dersinde ise, öğretmenlerin; oluşan aksaklıkları görerek iyileştirdikleri, iş doyumunu hissettikleri, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazandıkları, öğrencilerinin farklı bakış açıları geliştirdiklerini gördükleri ve ahlâki muhakeme yaklaşımına ilişkin öz yeterlik hissettikleri anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında öğretmenlerin, pek çok yönden DAM sürecinin katkılarına vurgu yaparak çeşitli nitelikler kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- *DAM'ın işleyiş sonrasında* yapılan odak grup görüşmesi, DTGV ve son haftanın katılımcı günlüklerinden elde edilen veriler sonucunda araştırmada; “katılımcılarca kazanılan nitelikler”, “öğrenci gelişiminde iyileşme”, “etkili görülen faktörler”, “katılımcılarca karşılaşılan güçlükler” ve “katılımcılarca geliştirilen öneriler” olduğu ortaya çıkmıştır. *DAM'ın işleyiş sonrasında* bu beş temayı meydana getiren alt temalar ve ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:
 - ✓ *DAM'ın işleyiş sonrasında*, öğretmenlerin; telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme, değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik, eleştirel bakış açısı, farklı keşiflerle iş doyumunu, oluşan aksaklıkları görme ve iyileştirme, iletişim ve iş birliği kurma gibi nitelikler edindikleri anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamalarında “katılımcılarca kazanılan nitelikler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - ✓ *DAM'ın işleyiş sonrasında*, öğrencilerin SMA hastası bir çocuğa ve LÖSEV'e yardımda bulunma, duyarlılığa dönük şiirler yazma, derslerde değerlerin önemini vurgulama gibi “olumlu değer davranışları gösterme”,

araştırma dersi uygulamalarında “farklı bakış açıları görerek geliştirme” ve araştırma sürecine katılarak “bilimsel bakış açısı kazanma” şeklinde nitelikler edindikleri anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamalarında “öğrenci gelişiminde iyileşme” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ *DAM’ın işleyiş sonrasında;* öğretmenlerin karakteristik özelliklerinin, dış etkenlerin, katılımcılar arasında samimiyet ve şeffaflığın süreçte etkili rol oynadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamalarında “etkili görülen faktörler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ *DAM’ın işleyiş sonrasında;* ders araştırması uygulamalarının zaman ve özveri istemesi, ilk uygulayıcı olmak, plana bire bir bağlı olmanın baskı oluşturması, eleştiriyi kişiselleştirebilme, öğrencilere dönüt verme konusunda yaşanan kararsızlıklar olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamalarında “katılımcılarca karşılaşılan güçlükler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ *DAM’ın işleyiş sonrasında,* öğretmenlerin; kendilerine çeşitli kaynaklar sunularak rehberlik yapılması, DAM’a benzer uygulamaların gerçekleşmesi yönünde öneriler geliştirdiklerini görmüştür. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamalarında “katılımcılarca geliştirilen öneriler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler dersinde ders araştırması uygulamaları sürecinde sınıf öğretmenleri her bir yaklaşımı işe koşarken; araştırma dersi planlarında belirlendiği şekilde yöntem teknik ve araç gereçleri işe koşmuş, zamanı yetiştirmeye yönelik sorunlar yaşamış, bilgilendirilmeye dönük çeşitli ihtiyaçları araştırmacı tarafından karşılanmış ve farklı mesleki nitelikler edinmişlerdir. Araştırmanın eylem planı; DAM’ın işleyiş öncesi, DAM işleyiş süreci ve DAM’ın işleyiş sonrası olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirildiğinden, elde edilen bulgular da alanyazındaki konuya ilişkin bulgular ve sonuçlarla sırasıyla bu üç aşamada karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Araştırmada, *DAM'ın işleyiş öncesi* Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarındaki mevcut durumları anlaşılmaya çalışılmış; değer eğitimi sürecini işlevsizleştiren faktörler, öğretmen görüşleriyle sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk, öğretmenlerin istek ve beklentileri olduğu görülmüştür.

DAM'ın işleyiş öncesinde öğretmenler; aile ve toplumun bilinçsizliği, teknolojik araç gereçlerin kötü örnek olması faktörlerinin, değer eğitimi sürecinde sorun teşkil ederek süreci işlevsizleştirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde aile ve toplumun (sosyal çevre) sorumluluklarına vurgu yapan çalışmaların (Dere ve Yavuzay, 2020; Gürdoğan Bayır vd., 2016; Gür vd., 2015; Çengelci vd., 2013; Çengelci, 2010; Baydar, 2009; Berkowitz ve Bier, 2005) yanında; öğretmenlerin değer eğitiminde sosyal medya gibi teknolojik araç gereçlerin olumsuz etkilerini vurguladıkları çalışmalarla da (Bayırlı vd. 2020; Çiçek, 2017; Albayrak, 2015; Yalar, 2010) örtüşmektedir. Hawkes (2005), araştırmasında değer eğitimi uygulamalarını destekleyen ailelerin çocuklarında değerlerin daha sağlıklı edinildiğini belirlemiştir. Bu doğrultuda, değer eğitimine ilişkin ilgili kurum ve kuruluşlar yoluyla ailelerin bilgilendirilmelerinin önemli görüldüğü (Kurtuluş vd., 2014) söylenebilir. Alanyazında ailelerin değer eğitiminde öğretmenlerle iş birliği yapması (Gür vd., 2015; Özalp Kaplan, 2014; Kurtulmuş vd., 2014; DeNobile, 2014; Çengelci vd., 2013; Hawkes, 2005); etkili bir değer eğitimi için öğretmenlerin sosyal medya araçlarından yararlanması (Gürdoğan Bayır vd., 2016) ve öğretmenlerin teknolojinin doğru, güvenli ve etkin kullanımında öğrencilerine yol gösterici olmasına yönelik önerilerin getirildiği çalışmalar olduğu (Aydın, 2019) görülmektedir.

Değer eğitimi, resmi ve örtük program aracılığıyla değerleri geliştirmenin farklı yollarını içermektedir (Hawkes, 2005, s. 64). Ancak bu araştırmada öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde ağırlıklı bir biçimde telkin yaklaşımını tercih ederek, değerleri plansızca ve örtük kazandırmaya çalıştıkları; bu durumun değer eğitimi sürecini işlevsizleştirdiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazında sınıf öğretmeni/adayları ile yürütülen çeşitli araştırmalarla da (Özyurt, 2015; Demirhan İşcan, 2014; Başcı, 2012; Çengelci, 2010; Thornberg, 2008) desteklenmektedir. Thornberg'in (2008) çalışmasında öğretmenler; değer eğitiminin (i) çoğunlukla tepkisel ve plansız, (ii) örgün programın içinde öğrencilerin günlük davranışlarına odaklanarak, (iii) kısmen ve çoğunlukla öğretmen tarafından bilinçsizce gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Özyurt (2015) da çalışmasında; değer eğitiminin sınıf öğretmenlerinin inisiyatifine kalmış bir

şekilde örtük olarak verildiğini, okulda etkili bir değer eğitimi çalışmasının yapılmadığını belirlemiştir. Özalp Kaplan'ın (2014) araştırmasında; değerler eğitimine yönelik çok az plan yapan ya da hiç plan yapmayan öğretmenlerin sayısının göz ardı edilemeyecek kadar fazla olduğu; öğretmenlerden birçoğunun değerlerden sadece programda belirtildiği kadar bahsettiği ve ancak değerlere değinmeleri gerektiğini düşündükleri zaman değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde değer analizi ve ahlâki muhakeme gibi yaklaşımlara yeterince yer vermedikleri (Elbir ve Bağcı, 2013; Can, 2008) , sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla telkin şeklinde geleneksel yaklaşımlarla değer eğitimi sürecini yönettikleri (Çiçek, 2017; Batmaca, 2016; Memişoğlu, 2013; Çelikkaya vd., 2013) de görülmektedir. Oysa planlı etkinlikler yoluyla, çeşitli yaklaşım ve yöntemleri işe koşarak öğrencilerin değer kazanımında başarıya ulaşıldığını gösteren pek çok çalışmaya alanyazında rastlanmaktadır (Demir, 2018; Yazar Kaptan, 2015; Aktepe, 2014; Tahiroğlu ve Aktepe, 2015; Tahiroğlu ve Çetin, 2012; Kurtulmuş, 2009; Hawkes, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde; kazanım-değer ilişkisini gözetererek, değerleri rastlantılara bırakmadan, farklı yaklaşımlarla öğretim sürecini zenginleştirerek öğrencilere kazandırmaları, değer eğitimi sürecinin işlevselliğini artırması açısından önemli görülmektedir.

DAM'ın işleyiş öncesinde elde edilen diğer bir bulgu, Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin görüşleriyle, sınıftaki uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğunun anlaşılmasıdır. Öğretmenler değer eğitimi sürecinde, Sosyal Bilgiler-değer eğitimi ilişkisini önemsediklerini, drama, örnek olay, gözlem gibi farklı yöntemler kullandıklarını, süreçte teknolojik araç gereçleri de işe koştuklarını belirtmişler; ancak öğretmenlerin mevcut durumlarını anlamaya dönük gerçekleştirilen araştırma gözlemlerinde öğretmenlerin ifade ettikleri yöntem teknikleri işe koşmadıkları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusunun, alanyazındaki çeşitli araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir. Okore (2007), Kenya'da öğretmenlerin değer eğitime ilişkin bakış açılarını incelediği araştırmasında; öğretmenlerin değer eğitimine yönelik söylemleri ile uygulamaları arasında farklar olduğunu, dolayısıyla bir değere sahip olmakla onu uygulamaya dökmek arasında da farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Çengelci vd.,'nin çalışmasında da öğrenciler, okullarında en çok dürüstlük değerinin vurgulandığını belirtmekteyken; öğretmenlerin görüşlerinde dürüstlük değerine değinmedikleri görülmüştür. Kandemir'in (2018) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin öğretim

becerileri yönelimlerinin iyi olduğu; ancak öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulayamadıkları ve bu becerileri geliştiremedikleri anlaşılmıştır. Yıldırım vd.'nin (2017) çalışmasında da Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitimi sürecinde doğrudan aktarımı kullanmadıklarını belirtse de, öğretmen adaylarının gözlemlerine göre en çok telkin etme yaklaşımını kullanmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin değer eğitimi sürecine ilişkin bilgi sahibi olsalar da, farklı yöntem teknikleri derslerinde işe koş(a)madıklarını; dolayısıyla değer eğitim sürecini uygulamaya dökmekte zorlandıklarını düşündürmektedir. Nitekim alanyazında sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi sürecinde daha çok etkinlikleri seçme ve uygulama açısından sorun yaşadıkları (Gür vd., 2015); sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimine ilişkin kolay ulaşılabilir materyaller kullandıkları, uygulanan yöntem ve tekniklerin ise çoğunun Sosyal Bilgiler ders veya çalışma kitabında yer aldığı (Akdemir, 2012) görülmektedir. Bu bağlamda teori uygulama arasındaki açığı doldurmada umut verici sonuçlar veren DAM'ın (Carroll, 2013), değer eğitimi sürecinde öğretmenleri desteklemek adına işe koşulabileceği söylenebilir. Nitekim Stephens'in (2008) çalışmasında da, öğretmenlerin daha iyi karakter eğitimi verebilmeleri için öncelikle bu eğitimi DAM gibi nitelikli bir model dâhilinde deneyimlemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

DAM'ın işleyiş öncesinde öğretmenlerin; değer eğitimi sürecinde toplumsal çevrenin desteğini görme, çeşitli donanıma sahip olma ve DAM süreci ile değer eğitiminde; farklı yöntemleri görme ve kullanabilme, konularla bağlantı kurabilme, hem kendileri hem de öğrencilerinde olumlu etkiler görmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin etkili bir değer eğitimi sunmada hizmet içi eğitime gereksinim duyarak desteğe ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin, farklı etkinliklerle nasıl bir değer eğitimi gerçekleştirileceklerine dair bilgilendirilmesi gerekli görülmektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2018). Nitekim Aktepe'nin (2016) çalışmasında sınıf öğretmenleri, Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi sürecine ilişkin hizmet içi eğitim almalarının öğrencilere değerleri kazandırmada yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak Memişoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun değer eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim kursuna katılmadığı; ancak kendilerini deneyim yoluyla, kitap okuyarak, programdan bilgi edinerek ve deneyimli öğretmenlerden bilgi alarak kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, değer eğitimi sürecinde öğretmen/öğretmen adaylarının; kurs, seminer gibi hizmet içi kurslarla desteklenerek uygulamalı etkinlikler gerçekleştirmeleri ve bilgi sahibi olmaları (Kamer

ve Şahin, 2021; Aktepe, 2016; Ersoy, 2013; Çelikkaya vd., 2013; Yiğit ve Tarman, 2013; Meydan, 2012; Balcı, 2008; Kurtde Fidan, 2009; Yalar, 2010; Başcı, 2012; Elbir ve Bağcı, 2013; Şahin, 2013; Balcı, 2008; F. Gültekin 2007; Ada vd., 2005; Halstead ve Taylor, 2000) önemli görülmektedir.

DAM işleyiş sürecinde öğretmenler, araştırmacı eğitici sunumlarının ardından; değer telkini/değer açıklama, değer telkini/değer analizi ve değer telkini/ ahlâki muhakeme yaklaşımlarına ilişkin araştırma dersi planları oluşturmuş, uygulamış ve planlarını yansıtarak geliştirmişlerdir. Katılımcılar, her bir yaklaşıma ilişkin ikişer uygulama dersi gerçekleştirmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin; değer eğitimi yaklaşımlarında çeşitli yöntem teknik ve araç gereçleri işe koştukları, uygulama sürecinde zamanı yetiştirmeye dönük birtakım sorun yaşasalar da, ihtiyaçlarının her bir revize sürecinde eğitici sunumla karşılanarak bir sonraki uygulama dersinde sorunların üstesinden gelebildikleri, araştırma sürecinde DAM'ın mesleki niteliklerine çeşitli katkılar sağladığı görülmüştür.

Araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik mesleki niteliklerine katkı sağlamalarının -alanyazında doğrudan değer eğitimi ile ilişkili olmasa da- DAM aracılığıyla sınıf öğretmenleri/adaylarının; öğretim becerileri (Polat, 2023; Kandemir, 2018), farkındalık becerileri (Türk, 2020), öğrenme (Vermunt vd., 2019; Suratno, 2012) ve öğretme bilgileri (Oğuz, 2022; Gözel, 2016; Baki ve Arslan, 2015; Akbaba Dağ, 2014; Baki, 2012; Yoshida ve Jackson, 2011) ile mesleki gelişimlerine katkı sunan (Aykan, 2019; Özdemir, 2019) çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Sınıf öğretmenliği dışında sosyal bilgiler öğretmen adayları ile Ayantaş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, DAM ile öğretmen adaylarında; ders planlama becerilerinin geliştiği, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirdiği, öğretim sürecinin verimini arttığı ve öğretmen adaylarında olumlu değişim ve dönüşümlerin yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Değer telkini ve değer açıklama yaklaşımında öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, bir önceki uygulama dersinde yaşadıkları sorunların üstesinden gelebildikleri, ihtiyaçlarının büyük ölçüde karşılandığı ve çeşitli nitelikler edindikleri görülmüştür. Değer telkini ve değer analizi yaklaşımında öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, bilgilendirilmeye dönük ihtiyaçlarının karşılandığı, DAM sürecinin katkılarına vurgular yaptıkları, karşılaştıkları sorunların büyük ölçüde üstesinden geldikleri, ancak

değiştirilmesi zor görünen dış etkenlerin süreçte sorunlar meydana getirdiği anlaşılmıştır. Değer telkini ve ahlâki muhakeme yaklaşımında ise öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarını planladıkları şekilde işe koştukları, ihtiyaçlarının büyük ölçüde karşılanarak çeşitli nitelikler edindikleri, bir önceki uygulama dersinde yaşanan sorunların üstesinden gelebildikleri, ancak araştırma süreci ilerledikçe plana yönelik eleştirileri kişiselleştirebildikleri görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin bu çalışmada ele alınan değer eğitimi yaklaşımlarını uygulamalarına dönük betimleyici araştırmalara henüz rastlanmasa da; araştırmacıların değer eğitimi yaklaşımları ya da bu yaklaşımlardan herhangi birini işe koşarak öğrenciler üzerinde çeşitli değerlerin gelişimini gördükleri çalışmalara (Işıker, 2022; Kaymak ve Akça, 2020; Yazar Kaptan, 2020; Demir, 2018; Tahiroğlu ve Aktepe, 2015; Aktepe, 2014; Tahiroğlu ve Çetin, 2012; Baydar, 2009) rastlanmaktadır. Buna ek olarak alanyazında, öğretmenlerin değer eğitimi sürecindeki uygulamalarını süreci gözlemleyerek betimleyen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Çengelci, 2010). Bu doğrultuda öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde işe koştukları yaklaşım ve yöntemleri derinlemesine inceleyen araştırmaların sayısının artırılarak, bu süreçte öğretmen ihtiyaçlarının da anlaşılması önemli görülmektedir.

DAM işleyiş sürecinde öğretmenlerin, her bir yaklaşımın uygulama sürecinde çoğunlukla zamanı etkili kullanamadıkları; bu nedenle araştırma dersi planlarını yetiştiremedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler bu süreçte; sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşama, uygulama dersinin zamanının son iki ders gerçekleşmesi, fotokopilerin ellerine geç ulaşması gibi kontrolü dışında gelişen dış etkenlerle zamanı kontrol etmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde bu sorunun çözümüne yönelik olarak; geçerlik komitesi doğrultusunda araştırma dersi planlarına süre aralıkları eklenmiş, eğitici/uzman rolündeki araştırmacı tarafından eğitici sunumlarla öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda öneriler getirilmiş ve öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin kontrol güçlerinin artırılması sağlanmıştır. Bu araştırma sürecine benzer şekilde, Fernandez ve Zilliox'un (2011) çalışmasında; DAM sürecinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sahip oldukları teorik bilgileri uygulamaya dökemedikleri, sınıf içerisinde zamanı etkili kullanamadıkları belirlenmiştir. Fernandez ve Zilliox (2011, s. 95), öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunları göz önünde bulundurarak; derslerinde uygulamalı materyal kullanımını iptal etdiklerini, ancak sürecin ders eğitmeninin etkileşimleriyle teşvik edilerek desteklendiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda DAM sürecinde değer eğitimi yaklaşımlarını işe koşarken öğretmenlerin

zamanı etkili kullanabilmeleri adına, eğitici/uzman tarafından yol gösterici önerilerde bulunulmasının önemli bir faktör olarak görüldüğü söylenebilir.

DAM'ın işleyiş sonrasında; “katılımcılarca kazanılan nitelikler”, “öğrenci gelişiminde iyileşme”, “etkili görülen faktörler”, “katılımcılarca karşılaşılan güçlükler” ve “katılımcılarca geliştirilen öneriler” ortaya çıkmıştır.

DAM'ın işleyiş sonrasında katılımcılarca kazanılan nitelikler, öğretmenlerde; telkin haricinde farklı yaklaşımları kullanmanın önemini görme, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirme, eleştirel bakış açısı, değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik, iletişim ve iş birliği kazanma, farklı keşiflerle iş doyumunu hissetme, ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazanma açısından iyileşmeler yaşanmasıdır.

DAM'ın işleyiş sonrasında katılımcılarca kazanılan niteliklerden biri, öğretmenlerin değer eğitiminde bugüne kadar sıklıkla telkin biçiminde aynı yöntemleri kullandıkları (soru cevap- tartışma vb.); ancak bu çalışmada telkin haricinde farklı yaklaşımları da kullanarak değer eğitiminin verilebileceğini görmeleri olmuştur. Brady (2008), Avustralya Eğitim Bakanlığı'nın değer eğitimine ilişkin geliştirdikleri stratejileri incelediği araştırmasında, yaklaşımların her birinde öğretmenlerin ayrı metodolojiler kullanmaları gerektiğini belirlemiştir. Bu bağlamda DAM sürecinde öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarında farklı yöntemler işe koşabilmeleri önemli görülmektedir. Nitekim çeşitli araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin/adaylarının DAM ile farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya başladıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Özdemir, 2019; Kandemir, 2018; Erbilgin, 2013). Bu bağlamda öğretmenleri aktif kılan, onları iş birliğine yönlendiren ve uygulamalı etkinlikler yapmalarına olanak sağlayan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin farklı yöntemleri tanıyarak öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturmalarına yardımcı olacağı söylenebilir. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi [TALIS] sonuçlarında da; çalıştay ve konferanslara katılan, başka öğretmenleri gözlemleyen, bireysel ya da iş birlikçi araştırma veya mentorlük yapma gibi çeşitli faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, öğrenci merkezli öğretimi kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (OECD, 2014, s.9).

DAM'ın işleyiş sonrasında öğretmenler, oluşan aksaklıkları görerek iyileştirdiklerini, süreçte birbirlerini gözlemleyerek öz değerlendirme ve öz eleştiri yaparak eleştirel bakışlarının genişlediğini; bu durumun kendilerine ve öğretim sürecine olumlu katkılar getirdiğini belirtmişlerdir. DAM ile katılımcılarca kazanılan bu nitelikler,

alanyazında çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir. Hurd ve Licciardo Musso'nun (2005) çalışmasında öğretmenler, araştırma derslerini değerlendirilmesiyle derslerine daha yansıtıcı bir gözle bakabildiklerini, bu süreçte düşünme şekillerinin de değişerek güçlendiğini belirtmişlerdir. Lim vd.'nin (2005) çalışmasında katılımcı öğretmenler, “ders araştırması oturumlarını” öğretim sorunlarını çözme ve mesleki bilgilerini geliştirme mekânı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Kandemir'in (2018) çalışmasında da öğretmenler, DAM sürecindeki araştırma derslerinin gözlemi ile meslektaşlarını gözlemleyerek kendilerini değerlendirme imkânı bulduklarını ve derslerin daha verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yüzbaşıoğlu'nun (2016) çalışmasında da öğretmenler, DAM ile derslere yönelik bakış açılarının genişlediğini, meslektaş gözlemleriyle öz değerlendirme ve öz eleştiri yapmalarının kendilerini daha güçlü kıldığını vurgulamışlardır. Carroll'un (2013) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada ise aday öğretmenlerin, içeriği sunarken kullandıkları örnekleri daha eleştirel bir gözle değerlendirme eğiliminde oldukları ve derslerle ilgili daha açık ve dürüst değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Bu bağlamda, DAM süreci ile öğretmenlerin; derslerde birbirlerini gözlemleyerek oluşan aksaklıkları daha net görebildikleri, DAM sürecindeki revize döngüleri ile bu aksaklıkları iyileştirdikleri ve yeni öğrenmeler gerçekleştirdikleri, eleştirel bakış açılarını genişleterek mesleki niteliklerine katkı sağladıkları düşünülmektedir.

DAM'ın işleyiş sonrasında öğretmenlerin değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin kazandığı diğer bir nitelik, öz yeterlik gelişimleri olmuştur. Bu bulgu, DAM'ın uygulanmasıyla öğretmenlerin öz güven, öz yeterlik gibi duygular hissettiklerini gösteren araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (İleritürk, 2021; Cajkler vd., 2014; Carroll, 2013). TALIS, meslektaşlarıyla daha çok işbirliği yapan -aynı sınıfta ortak öğretim ve gözlem yapma, birbirlerinin sınıfları hakkında geri bildirim sağlama, farklı sınıflarda ilgi çekici ortak etkinliklerde bulunma ve iş birliğine dayalı mesleki öğrenimde yer alma- öğretmenlerin, daha fazla öz yeterlik duygusuna sahip olduğu sonucuna varmıştır (OECD, 2014, s.23). Öz yeterliğin, kişinin başarılı olma yeteneğine olan inancı olduğu ve motivasyonunu etkilediği (Lewis vd., 2019, s. 16) düşünüldüğünde, araştırma sonucunda öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik hissetmeleri önemli bir sonuç olarak görülmektedir. Çünkü özellikle sınıf yönetimi, öğretim, öğrenme ile öğrenci etkileşimine odaklanan, öğretmenler için hazırlanmış iyi bir mesleki gelişim faaliyetine katılmak, öğretmenlerin öz yeterlik duygularının gelişimine olumlu etki

etmektedir (OECD, 2014, s. 23). Bu bağlamda DAM'ın öğretmenlerin öz yeterlik hissetmelerinde etkili bir model olduğu söylenebilir.

Çoğu ülkede, öğretmenlerin “öz yeterlikleri” ve “iş birlikli etkinlikleri” arasında pozitif bir ilişki görülmektedir (OECD, 2014, s.23). Bu araştırmada da DAM'ın işleyişi sonrasında değer eğitiminde öz yeterlik hissettikleri görülen öğretmenlerin, iletişim ve iş birliği kurmalarında iyileşmeler olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanyazındaki çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir (Aykan, 2019; Özdemir, 2019; Carroll, 2013; Erbilgin, 2013; Harle, 2008). Aykan (2019), çalışmasında DAM kapsamındaki iş birlikli çalışma ortamının, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik beceri ve kişiliklerine olumlu katkılar yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özdemir (2019)'in çalışmasında öğretmenler birbirleriyle iş birliği yapmalarında, bir probleme ilişkin fikir alışverişinde bulunmalarında, DAM'ın mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. DAM'ı, her seviyedeki öğretmenin birbirlerinden öğrenebileceği ortak bir fırsat olarak görmek önemlidir (Chokshi ve Fernandez, 2004, s. 522). Bu bağlamda değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini arttırmaya dönük iş birlikli çalışmalara katılmaları önemli görülmektedir.

DAM'ın işleyiş sonrasında öğretmenlerin farklı keşiflerle iş doyumunu hissettikleri de anlaşılmıştır. Farklı keşiflerle iş doyumunu sağladığı görülen katılımcıların, gerek kendi sınıftaki öğrencileri, gerekse farklı sınıfları daha iyi gözlemleyerek keşfedebildikleri; bu durumun değer eğitimi sürecine yönelik bakış açılarını da olumlu yönde değiştirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmen öz yeterliğinde olduğu gibi, “iş doyumunu” ile iş birlikli mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmayı içeren “meslektaşlarla işbirliği” arasında da güçlü bir ilişki bulunmaktadır (OECD, 2014, s.27). TALIS araştırmasına katılan ülkelerdeki öğretmenlerin katılımcıları, okullarındaki karar verme mekanizmalarına katılımlarına fırsat verildiğinde yüksek düzeyde iş doyumunu hissettiklerini belirtmişlerdir (OECD, 2014, s. 27). Buna ek olarak TALIS araştırmasına katılan her üç ülkenin ikisinde, iş birlikli mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımı iş doyumunu arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler, ister birlikte öğrenmek için, isterse öğretim faaliyetinde bulunmak için birlikte çalıştıklarında iş doyumlarının önemli ölçüde arttığını belirtmişlerdir (OECD, 2014, s. 27). Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlerin iş birlikli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarının öğretmenlerin motivasyonlarını arttırarak öz yeterlik hissetmelerinin yanında, iş doyumunu kazanmalarına da olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

DAM'ın işleyiş sonrasında katılımcıların kazandığı görülen diğer bir nitelik de; öğretmenlerin ders planlamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazanmaları olmuştur. DAM'ın işleyiş öncesinde çeşitli donanımlar kazanmak isteyen katılımcıların, DAM'ın işleyiş sonrasında; kazanım değer ilişkisini gözeterek değer eğitimi sürecinde planlama yapmanın, planları sürekli geliştirerek en etkili plana ulaşmanın, planlarda sadeliğin, esnekliğin önemli olduğunu anladıkları ve bu doğrultuda derslerin planlama aşamasına ilişkin farkındalık ve yetkinlik kazanmalarında iyileşmeler olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazında DAM'ın öğretmenlerin ders planlama becerilerini arttırdığı görülen Gülhan (2021), Aykan (2019), Baki ve Arslan (2015), Erbilgin (2013) ve Harle'nin (2008) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Alanyazında DAM sürecinin planlama aşamasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Ono ve Ferreira'nın (2010) çalışmasında öğretmenler, DAM'ın en çok planlama aşamasını faydalı bulduklarını belirtmiş; ancak araştırmada, öğretmenlerin ders planlarını hazırlarken öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmekten çok program içeriğini tamamlamaya odaklandıkları gözlemlenmiştir. Lewis vd., (2019), DAM'ın planlama aşamasında öğretmenlerin; öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları gözetme, dengeli bir plan oluşturma, ekip üyelerine uygun sorumluluklar verme, planı dersin amacına göre hazırlama konularında çeşitli zorluklar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada, öğretmenlerin dersin planlama aşamasına ilişkin herhangi bir zorluk yaşanmadığı görülmüştür. Araştırmada bu durumun; ders planları oluşturulmadan önce eğitici/uzman rolündeki araştırmacı tarafından öğretmenlere verilen eğitici sunumların katkısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Japonca'daki ismiyle “koshi” adıyla anılan eğitici/uzmanların DAM modeli kapsamında yürütülen araştırmalarda önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

DAM kapsamında yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin niteliklerine katkı sağlamak amacıyla yola çıkılsa da, öğrencilerin gelişiminde de iyileşmeler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen bu bulgunun, araştırmanın amaçları dışında geliştiği, araştırma sürecinin öğrencilere de olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Nitekim alanyazın, büyük ölçüde ilk ve ortaokullarda uygulanan iş birlikli ve öğrenmeye yönelik bir mesleki gelişimin; yalnızca öğretmenlerin profesyonel bilgileri, öğretim stratejileri ve kullandıkları etkinlikleri zenginleştirmelerini değil, öğrenci davranış ve akademik başarılarını da geliştirerek fayda sağladığını göstermektedir (Jhang, 2020, s.82-83). Allan vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada da DAM'ı kullanan öğretmenlerin

öğrencilerini derinlemesine gözlemleme şansı bularak, aykırı (marjinal) çocuklar da dâhil olmak üzere sınıf içinde öğrencilerinin derse katılımlarını arttırdıklarını düşündükleri görülmüştür. Hurd ve Licciardo Musso'nun (2005) çalışmasında da ilkökul öğretmenleri, DAM ile aralarındaki iş birliklerinin ve mesleki bilgilerinin arttığını, bu yolla öğrenci başarılarında da artış olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada gerçekleştirilen değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik ders araştırması uygulamaları ile de öğrencilerin; olumlu değer davranışları gösterme, farklı bakış açıları görerek geliştirme ve bilimsel bakış açısı kazanmaya başladıkları anlaşılmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenler, öğrencilerinin değer gelişiminde olumlu gelişmeler yaşandığını; bu doğrultuda SMA hastası bir çocuğa ve LÖSEV'e yardımda bulunma, duyarlılığa dönük şiirler yazma, derslerde değerlerin önemini vurgulama gibi olumlu değer davranışlarının görüldüğünü belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin farklı bakışlar sunan cevaplar vererek bakış açılarını geliştirdikleri ve "araştırma sürecinin minik kahramanları (Ö1) olarak" bilimsel bakış açısı kazanmaya başladıkları anlaşılmıştır. Bu bulgu, ilkökul kademesinde DAM'ın öğrencilerin öğrenmesine (Yusella vd. 2023; Ayra, 2021; Özdemir, 2019) katkı sağladığını gösteren araştırmalarla örtüşmektedir. Buna ek olarak, alanyazında çeşitli değer eğitimi programlarının hazırlanmasıyla öğrencilerde olumlu değer gelişimlerinin gözlemlendiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Gürhan'ın (2017) çalışmasında sınıf öğretmenleri, Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi [SEDEP] uygulaması ile öğrencilerin davranışlarında olumlu iyileşmeler gözlemlediklerini, öğrencilerin insani değerleri kazanmasını sağladığını; böylece okulun ikliminin değiştiğini belirtmişlerdir. Ersoy (2013), Sosyal Bilgiler dersi kapsamında hazırladığı karakter eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısını ve değer kazanımını olumlu etkilediğini belirlemiştir. Bu bağlamda DAM aracılığıyla öğretmenlerin niteliklerini geliştirmelerinin, öğretim sürecine ve dolayısıyla öğrenci başarısına olumlu yansıdığı söylenebilir.

DAM'ın işleyişi sonrasında çıkan bulgulardan biri de, DAM uygulamaları sürecinde çeşitli faktörlerin rol oynadığının görülmesidir. Değer eğitimi yaklaşımlarına dönük ders araştırması uygulamalarında öğretmenlerin karakteristik özelliklerinin, katılımcılar arasındaki samimiyet ve şeffaflığın ve öğretmenlerin kontrollerinin dışındaki dış etkenlerin süreci şekillendirmede rol oynadığı anlaşılmıştır.

Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin; öğrenmelerini farklı yöntemlerle gerçekleştirebilmeleri ya da detaycı yapıları gibi kişilik özelliklerinin yanında, kullanmayı sevdikleri yaklaşım ve yöntemlerden ön plana çıkardıkları değerlere kadar

karakteristik özelliklerini yansıtan özelliklerin, ders araştırması uygulamaları sürecinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Kamer ve Şahin'in (2021) öğretmen adayları; Veugeliers'in (2000) ise öğretmenlerle yürüttüğü çalışmayla da benzerlik göstermektedir. Kamer ve Şahin (2021), çalışmalarında öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlere değerlerin farklı yaşantıların etkisinde olduğu ve bu değerlere göre öğrencilere yaklaştıklarını belirlemişlerdir. Veugeliers'in (2000) çalışmasında ise öğretmenler, çoğunlukla derslerde sahip oldukları değerleri göstermiş ve önemli gördükleri değerleri vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin, benimsedikleri ya da önem verdikleri değerlere göre farklılaştığı söylenebilir. Veugeliers (2000, s.42), değer öğretimi sırasında öğretmenleri, kullandıkları öğretim stratejilerine göre dörde ayırmıştır:

- Kendi değerlerini ifade etmeye çalışmayan öğretmen
- Önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen
- Önem verdiği değerleri ifade etmeden değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen
- Önem verdiği değerleri ifade ederek değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen.

Değer eğitimi, planlayıcı ve uygulayıcıların ahlâk ve değer kavramına yükledikleri anlamlara, yaşama ve insana ilişkin bakış açılarına göre şekillenebilmektedir (Meydan, 2012, s. 290). Balcı ve Yanpar Yelken (2010), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamları inceledikleri araştırmalarında; öğretmenlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını önemli gördükleri değer örneklerinde sahip oldukları düşüncelere de başvurduklarını belirlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları değerlere göre derslerinde bir takım değerleri ön plana çıkardıkları söylenebilir.

DAM'ın işleyişi sonrasında katılımcı öğretmenlerin; modelin zaman ve çok özveri istemesinde, plana bire bir bağlı olmanın kendilerinde baskıya yol açmasında, eleştiriyi kişisel olarak algılayabilmelerinde, ilk uygulayıcı olmakta, öğrencilere dönüt vermede kararsızlık yaşamada çeşitli güçlükler hissettikleri anlaşılmıştır.

DAM, öğretmenlerin çok fazla zamanını, enerjisini ve bağlılığını gerektirmektedir (Lee, 2008). Bu durum, alanyazında DAM'ın zorluklarından biri olarak görülen çeşitli araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Bayram, 2018; Erbilgin, 2013; Chassels ve Melville, 2009; Lim vd. 2005). Lee'nin (2008) çalışmasında da öğretmenler, DAM'ın çok süre istediğini; bu nedenle toplantı planlama, ders planlama ve ders gözlemlerine zaman

ayırmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdirChokshi ve Fernandez (2004), bu soruna yönelik öğretmenlerin; sınırlı zamanlarını etkili değerlendirebilmek adına grup üyelerine roller atayabileceklerini (zaman tutma, kayıt tutma, kaynak tahsisi vb.) ve geri bildirim için materyalleri önceden dağıtabileceklerini belirtmişlerdir.

DAM'ın işleyişi sonrasında katılımcı öğretmenlerin, DAM sürecinde; herhangi bir hata yapmamak adına plana bire bir bağlı kalmada, dersin ilk uygulayıcısı olarak başarı gösterme isteklerinin üzerlerinde baskı oluşturmada ve derse yönelik yapılan eleştirileri kişiselleştirmede güçlükler hissettikleri anlaşılmıştır. Lim vd.'nin (2005) çalışmasında DAM ekip lideri, herhangi bir eleştiri karşısında ekip üyelerinin üzülop savunmaya geçtiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Lee'nin (2008) araştırmasında DAM sürecinde öğretmenlerden bazılarının; meslektaş gözlemi, okulu temsil etmelerinden dolayı başarılı olma düşüncesi gibi çeşitli sebeplerle baskı altında hissettikleri anlaşılmıştır. Howell ve Saye (2016), öğretmenlerin DAM sürecinde güçlük yaşadıkları konulardan birinin, meslek bilgileri ile ilgili tartışmalarda düşüncelerini ekip arkadaşlarına açmak ve ders planlama sürecinin zorlayıcı bulmaları olarak tespit etmişlerdir. Her ne kadar DAM'da gözlemciler öğrenci öğrenimine odaklanmalıysa da, akran gözlemi gerçeği öğretmenleri savunmasız bir konuma getirebilir. Çünkü işbirlikçi çalışma, bir öğretmenin bilgi eksikliği varsa bunu daha belirgin hale getirerek eleştiriye maruz kalma riskini doğurmaktadır (Jhang, 2020, s.85). Bu nedenle, DAM'ı başarılı kılmak ve okul öğretmenleri için keyifli bir deneyim sağlamak için; sınıf gözleminin amacının belirli bir derste öğretmen etkililiğini değerlendirmek olmadığı öğretmenlere açıkça anlatılmalı, sürecin sorumluluğunun tüm ekip üyelerinde olduğu öğretmenlerce kavranmalıdır (Lee, 2008, s. 1123).

Toplum içinde ders verirken yetersiz görülme kaygısı ve korkusu, doğu ülkeleriyle birlikte batı ülkelerinde de bulunmuştur (Chong and Kong, 2012). Chokshi ve Fernandez (2004), DAM'a yönelik ABD'de var olan ortak endişe ve varsayımları ele aldıkları çalışmalarında, ABD'li öğretmenlerin sınıflarını meslektaşlarına açma konusunda performanslarının değerlendirilmesine yönelik kaygı hissedebileceklerini; ancak DAM'ın öğretmen performansından ziyade, öğretimin güçlendirilmesine odaklandığına yönelik açıklık getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ono ve Ferreira (2010) Güney Afrika'daki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde DAM'ı nasıl uyguladıklarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin, dersi anlatan öğretmenin öğretmenlik becerilerini hedef alan eleştiriler yaptıklarını belirlemişlerdir. Bu bağlamda, bu

araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerin DAM sürecinde yaşadıkları güçlüklerin; farklı kültürel bağlamlarda uygulandığında da benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

DAM'ın işleyiş sonrasında öğretmenlerin, kaynaklarla kendilerine rehberlik yapılarak sunulması önerisi getirdikleri görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin değer eğitimi sürecini yürütmede sorunlar yaşadıklarını ve ayrı bir plana ihtiyaç duyduklarını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Çelik'in (2020) çalışmasında katılımcılar, ilköğretim kademesinin okul yıllık çalışma planında yer alan etkinlik temelli "değer eğitimi" programının planlama ve uygulama aşamalarında eksiklikler olduğunu, programda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımlarının tamamını eşit oranda içermediğini ve kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Özalp Kaplan'ın (2014) çalışmasında da öğretmenler, değer eğitiminde materyallerin ve sürenin yetersiz kaldığını, ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin net olmadığını, değer eğitime yönelik ayrı bir aylık ve yıllık plan olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Değer eğitimi sürecinde öğretmenlere belirli bir plan çerçevesinde kaynaklarla rehberlik edilmesi, değer eğitimi yaklaşımlarının nasıl uygulanabileceğine yönelik öğretmenlere ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir öneri, değer eğitiminde DAM'a benzer mesleki gelişim uygulamalarının gerçekleştirilmesi olmuştur. Katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen bu öneri, alanyazında da belirtildiği gibi DAM'ın etkili bir mesleki gelişim programında yer alan özellikleri kapsadığını düşündürmüştür. Nitekim Hurd ve Licciardo Musso'nun (2005) araştırmalarında da ilköğretim öğretmenlerinin DAM'ın daha önce katıldıkları hiçbir mesleki gelişim programına benzemediğini, iş birliklerinin ve mesleki bilgilerinin artarak öğrenci başarılarında da artış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. DAM ya da ona benzer etkili bir mesleki gelişim modelinin değer eğitimi sürecinde öğretmenlere sunulması, mesleki niteliklerine katkı sağlamaları ve okullarında meslektaşlarıyla birlikte profesyonel gelişim fırsatlarının avantajlarından yararlanmaları (OECD, 2014, s. 25) açısından önemli bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler getirilmiştir. Bu öneriler, uygulama sürecine ve yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya dayalı öneriler

- DAM'ın işleyiş öncesinde öğretmenlerin, değer eğitimi sürecinde ağırlıklı bir biçimde telkin yaklaşımını tercih ederek, değerleri plansızca ve örtük kazandırmaya çalıştıkları görüldüğünden; öğretmenlere öğrenme ve öğretme becerilerine katkı sağlayacak uygulamaya dönük mesleki gelişim faaliyetleri sunulabilir. Böylece değer eğitimi süreç ve yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin teori ve uygulamaları arasındaki boşluk doldurulabilir.
- SBDÖP'de değer eğitimi yaklaşımları ile oluşturulmuş etkinliklere yer verilebilir.
- DAM ile sınıf öğretmenlerinin, değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin çeşitli nitelikler geliştirdikleri görüldüğünden; MEB tarafından DAM gibi uygulamaya dönük mesleki gelişim modellerinden yararlanılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi sürecinde aile katımlı etkinlikler düzenlenebilir.
- Lisans ve lisanüstü eğitimde, SBDÖP'nin kazanımları doğrultusunda değer eğitimi yaklaşımlarına göre ders planları hazırlanması sağlanabilir.
- Öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğrenme ve öğretme becerilerine katkı sağlayacak uygulamaya dönük mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilir.
- MEB tarafından değer-kazanım ilişkisini gözeterek değer eğitimi yaklaşımlarının örnek etkinliklerle açıklandığı ve uygulama aşamalarının sunulduğu el kitapçıları hazırlanabilir.
- Öğrencilerin sosyal medya gibi iletişim teknolojilerin, doğru, güvenilir ve eleştirel bir şekilde kullanmaları için öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde sosyal medya araçlarından yararlanarak öğrencilerine model olabilir.

5.3.2. Araştırmaya dayalı öneriler

- DAM kullanılarak gerçekleştirilecek araştırmalarda, öğrencilerin değer gelişimlerine katkı sunmayı amaçlayan çalışmalar yürütülebilir.
- DAM aracılığıyla farklı derslerde öğretmenlerin niteliklerine katkı sunmalarına dönük araştırmalar yapılabilir.
- Değer eğitimi yaklaşımlarını farklı derslerde işe koşarak, öğrencilerin niteliklerine katkı sunmayı amaçlayan uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

- DAM, değer eğitiminde farklı yaklaşım ve yöntemlerle işe koşularak, öğretmenlerin niteliklerine katkı sunacak araştırmalar yapılabilir.
- DAM, değer eğitiminde farklı yaklaşım ve yöntemlerle ve farklı derslerde işe koşularak, öğretmenlerin niteliklerine katkı sunacak araştırmalar yapılabilir.
- DAM, değer eğitiminde farklı yaklaşım ve yöntemlerle işe koşularak, öğrencilerin niteliklerine katkı sunmayı amaçlayan uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada, öğretmenlerin değer eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik hissettikleri anlaşıldığından; ders araştırması uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin öz yeterliklerini inceleyen ölçek çalışmaları yapılarak, DAM'ın değer eğitimi sürecindeki etkisi deneysel olarak da ortaya konabilir. Böylece öğretmenlerin değer eğitime yönelik yeterlik algılarının, ders araştırması uygulamalarından etkilenip etkilenmediğine yönelik karşılaştırmalı verilere sahip olunabilir.
- Bu çalışma; ortaokul ve lise öğretim kademelerindeki öğretmenler ile yükseköğrenimdeki öğretmen adaylarına da uygulanabilir. Böylece öğretmen/öğretmen adaylarının değer eğitimi sürecindeki mesleki niteliklerine çeşitli öğretim kademelerinde de farklı katkılar sunulabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi sürecindeki mesleki niteliklerine DAM aracılığıyla katkı sunulmuştur. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki ihtiyaçları kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışmasıyla belirlenerek, ders araştırması uygulamalarının eylem araştırması şeklinde işe koşulduğu uygulamalar farklı bağlamlarda da oluşturulabilir.
- DAM'ın işleyiş öncesinde öğretmenlerin, değer eğitimi sürecinde aile ve toplumun (sosyal çevre) sorumluluklarına vurgu yaptıkları görüldüğünden; öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde yaşadıkları sorunları derinlemesine anlamak için sosyolojik boyutta değerlendirmeler yapan araştırmaların yapılması
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi sürecinde ne tür yaklaşım ve yöntemleri işe koştuklarına dair durum çalışması şeklinde betimleyici çalışmalar yapılarak, alanyazında öğretmen değer eğitimi sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9 (5), s. 1-46.
- Ada, S. Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarla gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değer Eğitimi Dergisi*, 3 (10), s. 9-20.
- Adams, J. W. (2013). *A case study: Using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Drexel University.
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34 (3), s. 243-257.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değer eğitimi Dergisi*, 1 (1), s. 7-18.
- Akbaba Dağ, S. (2014). *Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), s. 403-414.
- Akcan, C. (2022). Değerlerin sınıflandırılması (E. Yeşiltaş ve S. Ablak (Editörler), *Sosyal bilgilerde değer eğitimi* içinde (s. 23-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akdemir, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili görüşleri ve bunların kazandırılmasına ilişkin uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe-temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması.

- Aker, L. D. (2018). *Elementary preservice teachers' thinking about student learning in a lesson study context*. Doctoral Dissertation, Virginia Tech.
- Akiba, M. and Wilkinson, B. (2016). Adopting an international innovation for teacher professional development: State and district approaches to lesson study in Florida. *Journal of Teacher Education*, 67 (1), s. 74–93.
- Aktepe, V. (2014). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2 (3), s. 17-49.
- Aktepe, G. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değer eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Social Science*, (42), 361-384.
- Aktepe, V. (2019). Ailede değer eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler.), *Farklı yönleriyle değer eğitimi* (3. baskı) içinde (s.77-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V., Yalçinkaya, E., Gündüz, M., ve Temur, M. (2020). Değerler eğitimi dersine yönelik sınıf eğitimi öğretmen adaylarının görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (2), 809-821.
- Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2021a). Değer eğitimi. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Edt.), *Özel öğretim yöntemleri cilt 1* (3. baskı) içinde (s. 71-103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2021b). Sosyal bilgilerde değer eğitimi. V. Aktepe, M. Gündüz, N., Kurtdeğir Fidan ve E. Yalçinkaya (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 210-232). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Albayrak, F. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allan, D., O'Doherty, E., Boorman, D., ve Smalley, P. (2020). Lesson Study and the construction of capital: Empowering children through dialogic engagement. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 49, 730-744. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1781224>
- Allison, S. (2014). *Perfect teacher-led CPD*. Independent Thinking Press. Crown House Publishing.
- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., ve Goe, L. (2011). High-Quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources. *Research ve Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520732.pdf> (Erişim tarihi: 17.05.2023).
- Arslan, Z. Ş., ve Yaşar, F. T. (2007). Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Değer eğitimi Merkezi Dergisi*. 1(1), s. 8-11.
- Atmaca, T. (2021). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen. S. T. Kamer (Editör), *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 221- 236). Ankara: Pegem Akademi.
- Austin, L. (2017). Leading the introduction and development of lesson and learning study in an English Secondary Academy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6 (1), s. 80-96.
- Ayantaş, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde ders imcesi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri (Isparta ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin mesleki gelişim kapsamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tokat: Tokat Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayra, M. (2021). *Ders imcesi (lesson study) mesleki gelişim yaklaşımının sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi gelişimine ve öğrencilerin akademik*

- başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi. (Geliştirilmiş 28. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.*
- Back, J. ve Joubert, M. (2011). Lesson study as a process for professional development: Working with teachers to effect significant and changes in practice. *Proceedings of 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. Rzeszow, Poland, February, 2559-2568.*
- Baki, M., Baki, A. ve Arslan, S. (2011). Prospective primary school teachers' knowledge of their students: The case of mathematics. *35th Conference of the International Group for The Psychology Of Mathematics Education, 10-15, July, Ankara.*
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (Lesson study) çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Baki, M. ve Arslan, S. (2015). Ders imecesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 2, s. 209-229.*
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (39), s. 81-90.*
- Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Batmaca, M. K. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Batmaz, O., ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değer eğitime yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (6), s. 2681-2692.*

- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayırlı, H., Doruk, O., ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değer eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (3), s. 865-894.
- Bayram, İ., ve Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (2), s. 577-610.
- Beldağ, A. (2016). Values education research trends in Turkey: A content analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), s. 101-112.
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, s.1-15.
- Berkowitz, M. W., ve Bier, M. C. (2005). Character education parents as partners. *Educational Leadership*, 63 (1), s. 64-69.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Blank, R. K., ve De Las Alas, N. (2009). The effects of teacher professional development on gains in student achievement: how meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders. *Council of Chief State School Officers*. One Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (2022). *Nitel araştırma: Teori ve metodlara giriş* (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Pegem Akademi.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8),s. 3-15.
- Bozkurt, E. (2019). Karakter eğitimi ve değer eğitimi ile ilgili temel kavramlar. B. Özer (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s. 2-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Brady, L. (2008). Strategies in values education: Horse or cart? *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (5), s. 81-89.

- Brady, L. (2010). Classroom-based practice in values education. T. Lovat, R. Toomey ve N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* içinde (s. 211-224). Dordrecht: Springer.
- Buczynski, S. ve Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), s. 606.
- Budak, İ., Budak, A., Kaygın, B., ve Bozkurt, İ. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *Education Sciences*, 6 (2), s. 1606-1617.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), s. 31-50.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5 (2), s. 136-167.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., ve Pedder, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional Development in Education*, 40 (4), s. 511-529.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7 (4), s. 1618-1650.
- Can Yurt, E. ve Dinçer, B. (2022). Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değerler eğitiminin uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri: Alanında Uluslararası Araştırmalar III*, s. 71-100.
- Carroll, C. (2013). *Exploring the impact of lesson study on the theory-practice Gap in pre-service teacher education*. Master's Thesis. Mary Immaculate College, University of Limerick.
- Cerbin, W. ve Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), s. 250–257.

- Chassels, C., ve Melville, W. (2009). Collaborative, reflective and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32 (4), s. 734-763.
- Chen, X. ve Yang, F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2 (3), s. 218-236.
- Cheng, E. (2011). How lesson study develops pre-service teacher's instructional design competency? *The International Journal of Research and Review*, 7 (1), s. 67-79.
- Chichibu, T. and Kihara, T. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, (2), s. 12-25.
- Chokshi, S., ve Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85 (7), s. 520–525.
- Chong, W.H. and Kong, C.A., 2012. Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: the case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80 (3), s. 263–283. doi:10.1080/00220973.2011.596854
- Cihan, N. (2014). Okullarda değer eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9 (2), s. 429-436.
- Coenders, F., ve Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45 (2), s. 217-230.
- Coghlan, D., ve Brydon-Miller, M. (2014). *The Sage encyclopedia of action research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cohan, A., ve Honigsfeld, A. (2007, March). Incorporating 'lesson study' in teacher preparation. In *The Educational Forum* (Vol. 71, No. 1, pp. 81-92). Taylor ve Francis Group.
- Collinson, V., ve Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), s. 223-248.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Second Edition). Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, evaluating, quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri). (Çev. Ed: S. B. Demir ve M. Bütün). Gözden geçirilmiş 6. baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. and Kantasalmı, K. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Country note: Spain*. Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Education Education and Training Policy Division, May.
- Cumhur, F., ve Çavdar, O. (2022). Bir profesyonel gelişim programı: Ders imecesi. S. Karabatak (Ed.), *Eğitim ve Bilim 2022-IV* içinde (s. 9-20). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Çalışkan, M., ve Serçe, H. (2018). Türkiye’de eğitim alanındaki eylem araştırması makaleleri: bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), s. 57-79.
- Çelik, Ç. (2020). *İlkokul kademesinde uygulanan değer eğitimi programının sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Tek durumlu bir örnek olay çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, M. E., ve Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerler yönünden incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (4), s. 1289-1300.
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S.ve Öktem, S. N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) s. 121-147.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çengelci, T., Hancı, B., Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), s. 33-56.

- Çiçek, B. (2017). *4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Hatay ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in ahlâk gelişim teorisine yönelik bazı eleştiriler. *Değer Eğitimi Dergisi*, 12 (28), s. 69-99.
- Çiydem, E., ve Kaymakçı, S. (2021). Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8 (27), s. 179-207.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Research Brief*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606741.pdf> (Erişim tarihi: 31.03.2023).
- Demir, F. (2018). *Değer eğitimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2019). Tarih eğitimi ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı yönleriyle değer eğitimi* (3.baskı) içinde (s. 269-286). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirhan İşcan, C. (2014). Öğretmen adaylarının değer eğitimindeki tercihleri. *İlköğretim Online*, 13 (4), s. 1203-1222.
- DeMonte, J. (2013). High-Quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. *Center for American Progress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561095.pdf> (Erişim tarihi: 17.05.2023).
- DeNobile, J. (2014). Values education: what, how, why and what next? *Curriculum and leadership Journal*, 12 (1).
- Dere, İ., ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: Bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), s. 61-91.
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2021). Eylem araştırması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (3. baskı) içinde (s.151-166). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., ve Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results

- from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), s. 81-112.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward beter conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), s. 181-199.
- De Vries, S., Jansen, E. P. W. A., ve Van De Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, s. 78-89.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). Teacher centered professional development. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dilmaç, B. (2012). *İnsanca değerler eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2015). Değer eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. baskı) içinde (s.225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Doig, B., ve Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher Professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Develeopment*, 13 (1), s. 77-93.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, s. 107-121.
- Dudley, P. (2014). Lesson Study: A Handbook. <https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf> (Erişim tarihi: 31.03.2023).
- Dudley, P. (2015). How lesson study works and why it creates excellent learning and teaching. P. Dudley (Ed). In *Lesson study-professional learning for our time* (p.1-28). NewYork, USA: Routledge.
- Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J. D., ve Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of Education*, 54 (2), s. 202-217.

- DuFresne, C. R. (2007). *Using the lesson study model of professional development to enhance teacher collaboration*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Dwina, F., ve Sriningsih, R. (2017, May). The development of mathematics instruction using color chips at elementary school based on lesson study. In *5th SEA-DR (South East Asia Development Research) International Conference 2017 (SEADRIC 2017)* (pp. 7-9). Atlantis Press.
- Ebaegu, M. and Stephens, M. (2013). Cultural challenges in adapting lesson study to a philippines settiting. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16 (1), s. 1-25.
- Edwards, J. (1996). Planning for values education in the school curricullum. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Eds.), *Values education and education in values* (s. 167-179). New York: Routledge Falmer.
- Egalite, A. J., Kisida, B., ve Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45, s. 44-52.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). Eğitim İzleme Raporu 2009. İstanbul: ERG Sabancı Üniversitesi, Temmuz 2010.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değer eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies—International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (1), s. 1321-1333.
- Elliott, J. (2019). What is lesson study?. *European Journal Of Education*, 54 (2), s. 175-188.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33 (149), s. 62-67.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, s. 69-83.
- Erden, M. (Tarihsiz). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici*

- okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, F. (2013). *Sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmiş aile katılımlı karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eşici, H. ve Özyurt, G. G. (2021). Karakter ve değer eğitimi yaklaşım ve uygulamaları. S. T. Kamer (Ed.), *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi içinde* (s. 83-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Ezer, F., Aksüt, S. ve Kınacı, M. K. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri. 7. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu* (11-13 Ekim 2018), USBES 2018 Bildiri Kitabı, s.797-815.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fernandez, C. ve Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher education. *Action in Teacher Education*, 26 (4), s. 37-47.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), s. 351-362.
- Fernandez, M. L. ve Zilliox, J. (2011). Investigating approaches to lesson study in prospective mathematics teacher education. Hart, L. C., Alston, A. and Murata, A. (Eds.), In *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 85-102). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Ferreira, C. & Schulze, S. (2014). Teachers' experience of the implementation of values in education in schools: "Mind the gap". *South African Journal of Education*, 34 (1), 1-13.
- Foote, C., Battaglia, C. ve Vermette, P. (2014). *Constructivist strategies: Meeting standards ve engaging adolescent minds*. New York: Routledge Publishing.
- Friedman, V., ve Rothman, J. (2001). Action evaluation for knowledge production in social-educational programs. S. Sankaran, B. Dick, R. Passfield, ve P. Swepson

- (Eds.), *Effective change management through action research and action learning: Frameworks, processes and applications* içinde (s. 57-65). Australia: Southern Cross University Press.
- Fujii, T. (2014). Theorizing lesson study in Mathematics education as an emerging research area: Identifying components and its structure of lesson study. In Japan Society of Science Education (JSSE) (Eds.), *Proceedings of second annual spring conference of japan society of mathematical education* (Vol. X, pp. 111–118) (in Japanese).
- Genç, G. S., ve Aydın, G. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), s. 31-69.
- Glazer, E. M., ve Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education*, 22 (2), s. 179-193.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N., ve Barrera-Pedemonte, F. (2019). A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. *Professional Development in Education*, 45 (2), s. 325-340.
- Göker, S. D., Ürün Göker, M., Dirik, H. ve Güllü, B. F. (2021). *Türkiye için küresel ölçekte öğretmen yetiştirme modeli*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözel, E. (2016). *Ders imcesi çalışmalarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Groves, S., Doig, B., Vale, C., ve Widjaja, W. (2016). Critical factors in the adaptation and implementation of Japanese Lesson Study in the Australian context. *ZDM Mathematics Education*, 48 (4), s. 501-512.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappan*, 84 (10), s. 748-750.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Journal of International Social Research*, 8 (38), s. 693-705.

- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 2. baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih I dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), s. 503-528.
- Gültekin, M. (2010). Sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğine yönelik algıları. *NWSA: Education Sciences*, 5(4), 2178-2197.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Electronic Turkish Studies*, 10 (11), s.725-756.
- Gültekin, M., Aktay, E., G. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), s. 482-513
- Günay, R., Yücel-Toy, B., ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Journal of International Social Research*, 9 (42), s. 1224-1237.
- Günel, M., ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları) mız. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), s. 73-94.
- Güneş, F. (2016). Değer eğitiminde yaklaşım ve modeller. *Eğitimde gelecek arayışları: Düünden bugüne Türkiye'de beceri, ahlâk ve değer eğitimi uluslararası sempozyumu içinde* (s.1-20). Bartın, 16-18 Nisan. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Cilt I.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M., ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), s. 78-91.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, T. ve Deveci H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), s. 317-339.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2021). Türkiye'de karakter ve değer eğitimi uygulamaları ve

- araştırmaları. A. Yıldırım (Ed.), *Erken ocuklukta karakter ve değer eğitimi* içinde (s.154-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgür, H. (2019). Durum alışması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3.baskı) içinde (s. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halstead, J.M., ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), s. 169-202.
- Hanfstingl, B., Rauch, F., ve Zehetmeier, S. (2019). Lesson study, learning study and action research: are there more differences than a discussion about terms and schools?. *Educational Action Research*, 27 (4), s. 455-459.
- Hawkes, N. (2005). *Does teaching values improve the quality of education in primary schools? - A study about the impact of introducing values education in primary school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kellogg College, University of Oxford: Michaelmas.
- Hawkes, N. (2009). *Values and quality teaching at west kidlington primary school*. T. Lovat ve R. Toomey (Eds.), In *values education and quality teaching*, (s.105-120). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hendricks, C. (2017). *İmproving schools through action research: A reflective practice approach*. (4th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Henning, J. E., Rice, L. J., Dani, D. E., Weade, G., ve McKeny, T. (2017). Teachers' perceptions of their most significant change: source, impact, and process. *Teacher Development*, 21 (3), s. 388-403.
- Higgins, J., ve Parsons, R. (2009). A successful professional development model in mathematics: A system-wide New Zealand case. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), s. 231-242.
- Hixon, M. L. (2009). *Lesson study: A proposed intervention for Professional development and student achievement*. Unpublished Dissertation Thesis. Walden University. College of Education. USA.

- Howell, J. B., ve Saye, J. W. (2016). Using lesson study to develop a shared professional teaching knowledge culture among 4th grade social studies teachers. *The Journal of Social Studies Research*, 40 (1), s. 25-37.
- Hubbard, J. D. (2015). Teachers collaborate using lesson study: Implications for early childhood social studies students. *Social Studies Research and Practice*, 10 (3), s. 1-17.
- Huitt, W. (2004). *Values*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (Erişim tarihi: 21.11.2023).
- Hurd, J., ve Licciardo Musso, L. (2005). Lesson study: Teacher-led professional development in literacy instruction. *Language Arts*, 82 (5), s. 388-395.
- Isoda, M. (2010). Problem solving approaches in mathematics education as a product of japanese lesson study. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 34 (1), s. 2-25.
- Işıker, Y. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin ahlâki muhakeme gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İleritürk, D. (2021). *Ders araştırması modeli ile ingilizce öğretmenleri özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), s. 481-486.
- İşçi, T. G. ve Yazıcı, K. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında 2018-2020 yılları arasında değer eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu- 5*, 18-21 Ekim, Bodrum, Türkiye.
- Jhang, F. H. (2020). Teachers' attitudes towards lesson study, perceived competence, and involvement in lesson study: evidence from junior high school teachers. *Professional Development in Education*, 46 (1), s. 82-96.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzun ve M. Özten Anay). 3.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Joshi, H. O. (2014). Values–Education. *IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews*, 1 (4), s. 227-238.

- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi.: Hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine* (Genişletilmiş 6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), s.57-66.
- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, S., (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 37, Denizli, s. 191-220.
- Kamer, S. T. ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), s. 725-744.
- Kandemir, E. M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Ders imecesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., ve Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değer eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (35), s. 183-207.
- Karabenick, S. A., ve Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28 (1), s. 55-75.
- Karakaya, İ. ve Memişoğlu, H. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında değerler eğitimi ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020). *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (28), s. 229-243.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katılmış, A. ve Kafadar, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi. C Öztürk ve T. Kafadar (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Etkili vatandaşlık eğitimi el kitabı* içinde (s. 147-164). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaymak, B., & Akça, G. (2020). Ahlâki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılmasındaki etkisi (Yedinci sınıf örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), s. 123-135.
- Kemmis, S., ve McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin ve Y. Lincoln (Eds.), *The sage*

- handbook of qualitative research* (3rd Ed., pp. 559-604). Thousand Oaks: Sage.
- Kesen, İ., ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen mesleki gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Keskin, Y., ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde "duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değer eğitimi Dergisi*, 11 (25), s. 143-181.
- Kıncal, R., ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (33), s. 186-210.
- Kim, J., ve Kusahara, K. (2021). Democratic Characteristics of Social Studies Lesson Study: A Case Study in Japan. *Journal of Field-based Lesson Studies*, 2 (1), s. 23-46.
- Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education and moral education. *The Phi Delta Kappan*, 73 (10), s. 771-776.
- Koç, C. (2023). Değer eğitimi yaklaşımları. C. Koç (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi güncel yaklaşımlar içinde* (s. 108-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Kontagora, H. L., Watts, M. ve Allsopa, T. (2018). The management of Nigerian primary school teachers. *International Journal of Educational Development*, 59, s. 128– 135.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34 (1), s. 35-43.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretime ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2 (20), s.1-18.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi: Nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6 (3), s. 361-388.
- Kurtdede Fidan, N. (2019). Değer eğitimi yaklaşımları. A. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Editörler), *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s. 85-113). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin*

- belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), s. 281-305.
- LeBlanc, B. F. (2007). *Teachers' perceptions, training, and implementation of character education: Implications for staff development*. Unpublished Doctoral Thesis, George Mason University.
- Lee, J. F. (2008). A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns. *Teaching and teacher education*, 24 (5), s. 1115-1124.
- Leichsenring, A. (2010). *Values-based education in schools in the 2000s: The Australian Experience*. Unpublished Master Thesis. Queensland University of Technology.
- Leu, E. (2004). The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs (EQUIP1 Working Paper No. 2). Washington, DC: USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadd973.pdf (Erişim tarihi: 17.07.2023).
- Lewis, C. C., ve Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *American Educator*, 2 (1), s. 48-56.
- Lewis, C. (2000). *Lesson study: The core of Japanese professional development*. Presented at American Educational Research Association Meetings, New Orleans, LA, April 24-28, 2000.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., ve O'Connell, M. P. (2006). Lesson study comes of age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88 (4), s. 273-281.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., ve Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12 (4), s. 285-304.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research*, 17 (1), s. 95-110.
- Lewis C. C, Baker E. K. (2010). Action research through the lens of lesson study. Pelton R. P. (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data*

- to enhance instruction* içinde (p.111–135). New York: Rowan ve Littlefield Education.
- Lewis, C. C. ve Hurd, J. (2011). Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction. Heinemann.
- Lewis, C., Perry, R., Foster, D., Hurd, J., ve Fisher, L. (2011). Lesson study: Beyond coaching. *Educational Leadership*, 69 (2), s. 64-68.
- Lewis, C. C. ve Lee, C. (2017). The global spread of lesson study. M. Akiba ve G. LeTendre (Eds.), In *International handbook of teacher quality and policy* (pp.185-195). Routledge.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., ve Goldsmith, L. (2019). How does lesson study work? Toward a theory of lesson study process and impact. *Theory And Practice of Lesson Study In Mathematics: An International Perspective*, s. 13-37.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179 (2), s. 63–80.
- Lickona, T., Schaps, E., ve Lewis, C. (2007). CEP's eleven principles of effective character education. *Character Education Partnership*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505086.pdf> (Erişim tarihi:31.03.2023).
- Lim, C. S., White, A. L. ve Chiew, C. M. (2005). Promoting mathematics teacher collaboration through lesson study: What can we learn from two countries' experiences? In A. Rogerson (Ed.), *Proceedings of the 8th International Conference of The Mathematics Education into the 21st Century Project: "Reform, revolution and paradigm shifts in Mathematics Education"*, s. 135-139.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. M. Kooy ve K.V. Veen (Eds.), In *Teacher learning that matters: International perspectives*, 22-46. Routledge: Taylor ve Francis Group.
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., ve van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching And Teacher Education*, 66, s. 171-183.
- Lovat, T. (2006). Values education: the missing link in quality teaching. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 13 (2), s. 25-28.

- Lune, H., ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9. baskı). Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). TEDP- Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni”: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2008). Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programının verimliliğinin Belirlenmesi (01 Eylül 2007 - 30 Haziran 2008 Dönemi Pilot Uygulama) . Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2010a). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2010b). *18. millî eğitim şûrası kararları: Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi.*
https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
(Erişim tarihi:02.09.2023).
- MEB, (2010c). Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı: Genelge.
https://sabancimtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/342410/dosyalar/2019_03/20091637_degerler_egitimi_genelge.pdf (Erişim tarihi:02.09.2023).
- MEB, (2015). Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2018a). Milli Eğitim Temel Kanunu,
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
(Erişim tarihi: 24.02.2021)
- MEB, (2018b). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. 5. 6. ve 7. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB,(2021). 20. Milli eğitim şurası. 1-3 Aralık 2021, Ankara.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitim_e_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf (Erişim tarihi: 24.02.2021).
- MEB, (2022). Hizmet içi eğitim etkinlikleri kılavuzu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Memişoğlu, H. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitime ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), s. 405-425.
- Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators*. (5th. Ed.). London: Sage Publication.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meydan, H. (2014). Okulda değer eğitiminin yeri ve değer eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), s. 93-108.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M., Saldana, J. (2023). *Nitel veri analizi* (Çev: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). 4. Baskıdan çeviri. Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. 5th edition. Boston: Pearson.
- Ming Cheung, W. and Yee Wong, W. (2014), “Does lesson study work?”, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3 (2), s. 137-149.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Dallas, TX: Learning Forward.
- Moonsri, A., ve Pattanajak, A. (2013). Lesson planning in primary school using lesson study and open approach. *Psychology*, 4 (12), s. 1064.
- Murata, A., Lewis, C., ve Perry, R. (2004). Teacher learning in lesson study: Developing professional capacity and resources. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 985–992). October 2004 Toronto, Ontario, Canada.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. L. C. Hartt, A. S. Alston ve A. Murata (Eds.), In *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). Springer Netherlands.
- Murphy, R. Weinhardt, F., Wyness, G. ve Rolfe, H. (2017). *Lesson study: Evaluation report and executive summary*. London: Education Endowment Foundation
- Naylor, D. T. ve Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school Social Studies*. New York: Random House.
- National Council for Social Studies [NCSS], (1994). *Expectations of excellence: curriculum standards for the social studies*. Washington, DC.

- Nesusin, N., Intrarakhamhaeng, P., Supadol, P., Piengkes, N., ve Poonpipathana, S. (2014). Development of lesson plans by the lesson study approach for the 6th grade students in social study subject based on open approach innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, s. 1411-1415.
- Norwich, B., Benham-Clarke, S., ve Goei, S. L. (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), s. 309-328.
- OECD. (2014). *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and learning international survey*. <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf> (Erişim tarihi: 31.03.2023).
- Ogebo, A. A., Gaigher, E., ve Salagaram, T. (2019). Benefits and challenges of lesson study: A case of teaching Physical Sciences in South Africa. *South African Journal of Education*, 39 (1), s.1-9.
- Oğuz, İ. (2022). *Ders imcesinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim becerisini geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Okçu, S. ve Karakoç, G. ve Okçu, N. ve Karakoç, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öğretmen bilişim ağı (ÖBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 575-586. DOI: 10.29000/rumelide.1317098.
- Okore, M. (2007). How teachers understand, respond to, and implement values education in Kenyan schools. Unpublished Doctoral Thesis. South Africa: University of Pretoria.
- Ono, Y., ve Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teachers Professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30, s. 59-74.
- Özalp Kaplan, N. (2014). *İlkokullarda değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir Baki, G. ve Işık, A. (2018). Öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Ders imcesi modeli. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9 (1), s. 122-146.

- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), s. 233-244.
- Özdemir, S. M. (2019). Implementation of the lesson study as a tool to improve students' learning and professional development of teachers. *Participatory Educational Research*, 6 (1), s. 36-53.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (8), s. 44-58.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (s.195–216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s.2-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2021). *Coğrafya eğitiminde araştırma* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, N. (2017). *İlköğretim düzeyindeki kitaplarda yer alan metinlerin değer öğretimi yaklaşımlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyurt, M. (2015). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paleeri, S. (2015). Setting objectives of value education in constructivist approach in the light of revize Blooms Taxonomy. *Manager's Journal on School Educational Technology*, 10 (3), s. 7-12.
- Parker, W. C. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi* (14. baskıdan çeviri). (Çev. Ed: F. z. Öztürk ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Parlak, E., Sakarya, M., ve Durukan Tok, F. (2023). Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformu örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4 (2), s. 101-112.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri). (Çev. Ed: M. Bütün ve S.B. Demir). 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Perry, R. R., ve Lewis, C. C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US?. *Journal of Educational Change*, 10, 365-391.
- Polat, İ. (2023). *Ders imecesi modelinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Revell, L., ve Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), s. 79-92.
- Rock, T. C., ve Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), s. 77-92.
- Ross, J., ve Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal Of Educational Research*, 101 (1), s. 50-60.
- Rosenberg, S. L., Heck, D. J., ve Banilower, E. R. (2005). *Does teacher content preparation moderate the impacts of professional development? A longitudinal analysis of LSC teacher questionnaire data*. Chapel Hill, NC: Horizon Research, Inc.
- Ryan, K. Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. California: Jossey-Bass Inc.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (3. baskıdan çeviri). (Çev. Ed: A. Tüfekci Akcan ve S. N Şad). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A.Öcal (Editörler), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı) içinde (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education*, 38 (5), s. 777-789.
- Saito, E., ve Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective: Implications for teacher development and pupil learning. *Teaching and Teacher Education*, 31, s. 87-95.
- Sarıdaş, G., ve Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), s. 11-41.

- Sart, G. (2021). Gözlem. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (3. baskı) içinde (s.226-237). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1– 65). New York, NY: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, s. 19 – 45.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.E., Demirutku, K., Dirilen-Gümüş, Ö., Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, s. 663-688.
- Sağlam, E., ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (4), s. 1708-1728.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, s. 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), s.83-95.
- Seleznyov, S. (2018). Lesson study: An exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7 (3), s. 217–29.
- Serbest, A. (2014). *Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, R. (2020). Alternatif yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili temel kavramlar, (5. baskı). R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Editörler), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* içinde, (s. 1-10). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevgi, G. (2021). *Akademisyenlerin bakış açısıyla öğretmenlik mesleği tutum ve değerler yeterlik alanının din eğitimi bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sıcak, A., ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), s. 17-33.
- Smith, R. R. (2008). *Lesson study: Professional development for empowering teachers and improving classroom practice*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University, Florida, FL, USA.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (2000). A national plan for improving professional development. Oxford, OH: National Staff Development Council. (ERIC Document Reproduction. Service No. ED 442 779)
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., ve Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study*. The United States of America: Corwin.
- Stigler, J., and Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Stigler, J. W., ve Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines. *ZDM Mathematics Education*, 48, s. 581-587.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. (2nd. Ed.). New Jersey: Pearson.
- Stringer, E.T. (2014). *Action research*. (4th. Ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Suratno, T. (2012). Lesson Study as Practice: An Indonesian elementary school experience. *US-China Education Review*, 7, s. 627-638.
- Şahin, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, T., ve Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), s. 1-16.
- Şahin, F., Çaka, C., Dulkadir Yaman, N., Odabaşı, H. F., ve Kuzu, A., (2016). Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları bağlamında bir model önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, s. 128-151.
- Şimşek, Ş. ve Özcan, M. (2021). Sorularla Türkçe derslerinde değer eğitimi. Ö. T. Kara (Editör). *Sorularla Türkçe eğitimi* içinde (s. 565-582). Ankara: Asos Yayınları.
- Tahiroğlu, M., ve Çetin, T. (2012). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde sağlıklı olmaya önem verme değerinin öğretimine ilişkin öğrenci tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), s. 1633-1651.

- Tahiroğlu, M. ve Aktepe V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değer eğitimi Dergisi*, 13 (30), 309-345.
- Tahiroğlu, M. (2019). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: İlkokul 4. sınıf. R.Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı yönleriyle değer eğitimi* (3.baskı) içinde (s. 339-366). Ankara: Pegem Yayınları.
- Takahashi, A., ve Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10 (9), s. 436-443.
- Takahashi, A., ve McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*. 48, s. 513-526.
- Tay, B. ve Ünlü, İ. (2021). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değer eğitimi. R.Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı yönleriyle değer eğitimi* (3.baskı) içinde (s. 287-322). Ankara: Pegem Yayınları.
- TEDMEM, (2016). Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin desteklenmesi. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi> (Erişim tarihi:20.05.2022).
- TEDMEM, (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM değerlendirme dizisi 8)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (2016). *Sosyolojiye giriş* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thomson, M., ve Goe, L. (2009). Models for effective and scalable teacher professional development. *Research Report*. Educational Testing Services (ETS), www. ets.org.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), s.1791-1798.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, M., ve Bozkurt, E. (2017). Values education in 4th grade social science courses from the perspectives of teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (12), s. 21-29.

- Türk, Y. (2020). *Ders imcesinin öğretmen adaylarının öğrencinin öğrenmelerine yönelik farkındalık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2023). Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 17.05.2023).
- Tooley, M. ve Connally, K. (2016). No panacea: Diagnosing what ails teacher professional development before reaching for remedies. Washington, DC: New America.
- Uffen, I., de Vries, S., Goei, S. L., van Veen, K., ve Verhoef, N. (2022). Understanding teacher learning in lesson study through a cultural–historical activity theory lens. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103831.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), s. 32-51.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak “Değer ve değer eğitimi”. R.Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı yönleriyle değer eğitimi* (3.baskı) içinde (s. 3-15). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değer eğitimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Tay, B. (2021). Sosyal Bilgilerde değer eğitimi. (2. baskı). R. Turan ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (s. 60-72). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uştu, H., Mentiş-Taş, A., ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), s. 82-106.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), s. 1-13.
- Vermunt, J. D., Vrikki, M., van Halem, N., Warwick, P., ve Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81, s. 61-73.

- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52 (1), s. 38-46.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Wake, G. ve Seleznyov, S. (2020). Curriculum design through lesson study. *London Review of Education*, 18 (3), 467–79. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.10>
- Weeks, D.J., and Stepanek, J. (2001). Lesson study: Teachers learning together. *Northwest Teacher*, 2 (2), s. 2-24.
- Willems, I. ve Bossche, P. V. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: a best evidence synthesis. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 257-271, DOI 10.1108/IJLLS-04- 2019-0031.
- Xu, H., ve Pedder, D. (2015). Lesson Study – An international review of the research. P. Dudley (Ed.), *Lesson Study: Professional Learning For Our Time* içinde (pp. 29-58). London: Routledge.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değer eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yarar Kaptan, S. (2020). Karakter ve değer eğitiminde yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Editörler), *Karakter ve değer eğitimi* (2. baskı) içinde (s.146-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. (2008). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Yazar, T. (2019). Toplumsal yaşam ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı yönleriyle değer eğitimi* (3.baskı) içinde (s. 95-114). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yazar, T. (2020). Değer eğitimi yaklaşımları. G. Izgar ve B. Dilmaç (Editörler), *Değer eğitimi kavram ilke ve yaklaşımlar* içinde (s. 147-183). Ankara: Pegem Yayınları.

- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, (35), s. 165-184
- Yıldırım, S., G. (2019). *Değer eğitime yönelik bir model önerisi: Değer içselleştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değer eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1 (1), s. 7-23.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarında değer eğitimi. Ö. Bektaş ve R. Turan (Editörler), *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (s. 281-326). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S. ve Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi. *İlköğretim Online*, 16 (4), s. 1575-1588.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncellenmiş 12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Doğan, Z. (2018). *Ders araştırma modelinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğit, M. F. ve Tarman, B. (2013). Değer eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve önemi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), s. 79-102.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117-124.
- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), s. 49-73.

- Yoshida, M., ve Jackson, W. C. (2011). Response to part V: Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. In *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 279-288). Springer, Dordrecht.
- Yusella, Y., Andajani, K., Anggraini, A, E., Untari, S., ve Arifin, S. (2023). Implementation of lesson study as an attempt to improve elementary students' writing skills. *Primary: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 12 (2), 429-447. DOI: <http://dx.doi.org/10.33578/jpfkip.v12i2.9689>.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: YÖK yayını.
- Yüzbaşıoğlu, S. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ders araştırması modeline yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.06.2022

Protokol No: 330662

Tarih: 24.06.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ders Araştırması Modeli ile Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Niteliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
TEZ YAZARI:	Esmâ KAPAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saim ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Hâşim DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

EK-2. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-60575448
Konu : Esmâ ARSLAN'ın Araştırma İzni

11.10.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 06.10.2022 tarihli ve 410379 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 11.10.2022 tarihli ve 60490216 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esmâ ARSLAN'ın, Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN danışmanlığında hazırladığı "Ders Araştırması Modeli ile Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Niteliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Muhittin ADIYAMAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (8 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: eskisehir@meb.gov.tr

Faks:222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4c4c-7efa-3bce-a7b0-1913 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Araştırma Gönüllü Katılım Onam Formu

Gönüllü Katılım Formu

Araştırmacı

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programında doktora yapan ve 2007 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmenleri olarak çalışan Esma Arslan tarafından yürütülmektedir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Gültekin

Konu

Ders Araştırması Modeli ile Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Niteliklerinin Geliştirilmesi

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Sosyal Bilgiler dersinde ders araştırması uygulamalarıyla sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin niteliklerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada; sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunları belirlenecek, bu sorunların çözümünde ders araştırması uygulamaları ile öğretmenlerle işbirlikli ders planları hazırlanacak, uygulanacak, değerlendirilecek ve bu doğrultuda öğretmenler mesleki niteliklerini geliştirme olanağı bulacaklardır.

Çalışmanın Akışı

Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde;

1. Değerler eğitimi konusunda yaşamakta olduğunuz sorunlarla ilgili araştırmacı ile bir görüşme yapmayı,
2. Ders Araştırması Modeli tanıtım eğitimine katılmayı,
3. Sosyal Bilgiler ders sürecinizin araştırmacı tarafından gözlenmesini,
4. Ders araştırması sürecinin işleyişine yönelik bilgilendirme toplantısına katılmayı,
5. Ders Araştırması sürecine katılmayı (Bir dersi planlama, gözlemleme, uygulama sonrası tartışmaya katılma, uygulama sonrası tartışma doğrultusunda yeniden planlama)
6. Ders Araştırması sürecinde gözlem notları ve anı defteri tutmayı,
7. Ders Araştırması uygulaması sürecinde tuttuğunuz bu notları ve araştırma dersi planını oluşturma ve araştırmacıya bir kopyasını vermeyi kabul etmiş olacaksınız.
8. Süreç, video kaydı ve ses kayıt araçlarıyla kaydedilecektir.

Gizlilik:

Araştırmacı, araştırma sürecinde verdiğiniz tüm bilgileri dokümanlaştırarak koruyacak ve sağladığınız hiçbir bilgiyi bu araştırma projesi dışında kullanmayacaktır. Araştırmacı araştırma raporlarında isminizi kesinlikle kullanmayacaktır. Veri toplama süreçlerinde size yöneltilecek herhangi bir rahatsızlık verebilecek soru ya da talep olmayacaktır. İstedığınız zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Bu durumda sizden toplanan veriler, çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yukarıda yazılanları okudum ve çalışmada yer almayı kabul ediyorum.

Tarih:

Okul:

Ad Soyad:

İmza:

EK-4. Veli Bilgilendirme Onam Formu

Çocuğunuzun yer alacağı bu çalışma, “**Ders Araştırması Modeli ile Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Niteliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama**” adıyla 2022-2023 eğitim öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sosyal Bilgiler dersinde ders araştırması uygulamalarıyla sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin niteliklerinin gelişimine katkı sağlamaktır.

Araştırma Uygulaması: Öğretmenlerle Görüşme ve Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma, çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Uygulamada çocuğunuza kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar bulunmamaktadır. Çocuğunuza herhangi bir araştırma sorusu yöneltilmeyecek, onunla sınıf içerisinde kendi öğretmeni hariç kimse iletişime geçmeyecektir. Bu araştırmadaki amaç, sınıf öğretmeninizin değerler eğitimi konusundaki niteliklerinin geliştirilmesidir.

Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada, sınıf içinde gözlem yapmak amacıyla kamera kaydı tutulacaktır. Alınan kamera kayıtları tamamıyla gizli tutulacak, herhangi bir sosyal medya ortamında yayınlanmayacak ve yalnızca araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden dolayı çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse, kamera açısına girmeyecektir. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz kamera kaydı açısına girmekten istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağımı söylemesi yeterli olacaktır.

Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Esma Arslan İletişim Bilgileri:.....

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)*

İsim-Soy isim İmza:

EK-5. DAM'ın İşleyiş Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme tarihi:

Katılımcı:

İmza:

Merhaba adım Esmâ Arslan. Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programında doktora yapıyorum. Doktora tez çalışmam kapsamında, Sosyal Bilgiler dersinde ders araştırması uygulamalarıyla sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin niteliklerinin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktayım. Bu doğrultuda, daha önce bilgilendirildiğiniz ders araştırması modeli ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik uygulama öncesinde sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Yapacağımız görüşme sürecinde ve sonrasında kimliğiniz gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.

Görüşmede veri kaybını engellemek adına sakıncası yoksa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşme sırasında vermiş olduğunuz bilgilerden rahatsızlık duyduğunuz bir bölüm olursa bu bölüm kayıtlardan silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

- 1) Sizce Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitime ilişkin sınıf öğretmenleri ne tür bilgi ve becerilere sahip olmalıdır?
- 2) Siz, Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitime dönük neler yapmaktasınız?
- 3) Değerler eğitime dönük yaptığımız bu uygulamalarda hangi yöntem ve yaklaşımları kullanıyorsunuz?
- 4) Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi gerçekleştirme konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5) Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi gerçekleştirme konusunda en çok hangi durumlarda zorluk yaşıyorsunuz?
- 6) Sizce yaşadığımız bu sorunların kaynakları neler olabilir?
- 7) Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığımız değerler eğitimi yaklaşım ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik okulunuzda uygulanacak bir öğretmen işbirliği programı hakkında olumlu ve olumsuz duygularınız neler olabilir? Açıklar mısınız?
- 8) Sizce DAM, değerler eğitimi yaklaşımlarını Sosyal Bilgiler dersinde uygulamaya geçirmenizde size ne tür katkılar sağlayacaktır? Bu konudaki beklentilerinizi açıklar mısınız?

EK-6. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Gözlemin başlangıcı:

Gözlemin bitişi:

Öğretmen Adı-Soyadı:

Şube:

Değer Yaklaşımları	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini	Telkin verirken öğrenciyi rencide eden bir dil kullanmadı.				
	Telkin verirken olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.				
	Telkin ettiği davranışın sonucunda öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.				
	Telkin yaklaşımını sık sık kullandı.				
	Araştırma dersi planında geliştirilmesi planlanan değer/değerlere dönük telkinlerde bulundu.				
	Telkin yoluyla değerler eğitiminde, edebi ürünlerden yararlandı.				
	Öğrencilerine davranışlarıyla model oldu.				
Değer Açıklama	Seçme	Sınıfa bir problem durumu sunarken, çeşitli kaynaklardan yararlandı.			
		Probleme ilişkin öğrencilere sorular yöneltti.			
		Yöneltile sorulara ilişkin öğrencilerin düşünmelerine fırsat verdi.			
		Probleme ilişkin öğrencilerin konuşup tartışmalarına fırsat verdi.			

EK-6. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

		Tartışma süresini, ders akışını olumsuz etkileyecek şekilde uzun tutmadı.				
		Öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı sağladı.				
		Öğrenciyi kendi seçimini sunması için zorlamadı.				
		Öğrenciden, diğer seçeneklere nazaran bu seçimi yapmasına sebep olan etmenleri açıklamasını istedi.				
	<i>Ödüllendirme</i>	Yaptıkları seçimden, başkaları tarafından onay alıp almamasının önemini sordu.				
		Seçimlerinin arkadaşları tarafından onaylanması için fırsatlar oluşturdu.				
		Öğrencilere yaptıkları seçimden mutlu olup olmadıklarını sordu.				
	<i>Davranma</i>	Öğrencilerini seçilen değere uygun davranma konusunda özendirdi.				
		Benzer bir durumla karşılaşılması durumunda, aynı seçeneği seçip seçmeyeceklerini nedenleri ile sorgulattı.				
Değer Analizi	<i>Sorunu Tanımlama</i>	Sınıfça sosyal bir konuya ilişkin sorun belirlenmesine rehberlik etti.				
		Sosyal probleme ilişkin öğrencilerinin düşünceleri için fırsat verdi.				

EK-6. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

		Sosyal probleme ilişkin öğrencilerinin fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.				
		Sosyal probleme ilişkin değer sorunlarının neler olduğunu tanımlamalarını istedi.				
	<i>Bilgi Toplama</i>	Ele alınan sorunun nedenlerine ilişkin öğrencilerini araştırma yapmaya cesaretlendirdi.				
		Elde edilen bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğu sınıfta değerlendirildi.				
		Öğrencilerini farklı bakış açılarını dinlemeleri için teşvik etti.				
	<i>Olası Çözüm Yolları Belirleme</i>	Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunmalarına fırsat verdi.				
		Öğrencilerin, olası çözüm yollarını sunarken kanıtlar kullanmalarını sağladı.				
		Her bir olası çözüm önerisinin, olası ve değerli olduğunu vurguladı.				
		Olası çözüm yollarının öğrenciler tarafından özgürce ifade edilebileceği bir sınıf ortamı oluşturdu.				
		Öğrencilerinin olası çözüm yollarını değerlendirilmelerine fırsatlar sağladı.				
		Öğrencilerinin olası çözüm yollarından en				

EK-6. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

	<i>Karar Verme</i>	uygununu seçmeleri için onlara rehberlik etti.				
		Oğrencilerin verdikleri kararı belirtmeleri için fırsat sundu.				
Ahlaki Muhakeme	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.					
	Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin bilimsel düşünme süreçlerini işe koşmalarında rehberlik etti.					
	Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşünmelerini sağladı.					
	Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.					
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.					
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.					

EK-7. Araştırma Dersi Gözlem Notları Çizelgesi

Gözlemin başlangıcı:

Gözlemin bitişi:

Gözlemci öğretmen Ad-Soyad:

Gözlenen Şube:

Yaklaşımlar	Davranışlar	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Değer Telkini Yaklaşımı	Değeri telkin ederken, öğrencinin elde edeceği yararı da vurguladı.				
	Değer telkininde öğrenciyi rencide etmedi.				
	Geliştirilmesi planlanan değere dönük telkinlerde bulundu.				
	Olumlu davranışları överek pekiştireçler verdi.				
	Edebi kaynaklardan (eser, söz, vecize, vb.) yararlandı.				
Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	Öğrencilerine ahlaki ikilem durumu yaratan bir örnek olay ya da hikaye sundu.				
	Öğrencilerinin ahlaki ikileme ilişkin çelişkili durumlarda düşünmelerine fırsat verdi.				
	Öğrencilerinin hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmelerini sağladı.				
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirtmelerini sağladı.				
	Öğrencilerinin, hikaye ya da örnek olaydaki kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nedenlerini küçük gruplar halinde tartışmalarını sağladı.				

EK-8. Gönüllü Uygulayıcı Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme tarihi:

Katılımcı:

İmza:

Merhaba. Katılımcısı olduğunuz bu çalışmada, araştırma dersi uygulamanız sonrasındaki görüşlerinizi almak istiyorum. Bu doğrultuda, gerçekleştirdiğiniz Sosyal Bilgiler dersine ilişkin size birtakım sorular yönelteceğim. Görüşmede veri kaybını engellemek ve görüşmeyi daha etkili sürdürebilmek adına, sakıncası yoksa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşme sırasında vermiş olduğunuz bilgilerden rahatsızlık duyduğunuz bir bölüm olursa, bu bölüm kayıtlardan silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

- 1) Bu derste (Sosyal Bilgiler dersinde) değerler eğitime dönük hangi etkinlikleri uyguladınız?
- 2) Bu etkinlikleri (kullandığınız yaklaşım, araç- gereç vb.) nasıl kullandınız?
- 3) Değerler eğitimi yaklaşımlarını uygularken bu derste ne tür zorluklarla karşılaştınız?
- 4) Sosyal Bilgiler dersinde bu değer eğitimi yaklaşımını uygularken nelere ihtiyacınız olduğunu düşündünüz?
- 5) Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi yaklaşımlarını uygulamanızda, çalışma arkadaşlarınız ile birlikte hazırladığınız araştırma dersi planı ders işleme sürecinizi nasıl şekillendirdi?
- 6) Sınıfınızda yaptığınız araştırma dersini göz önünde bulundurarak, araştırma dersi planında nasıl bir değişiklik yapılması gerektiğini düşünmektesiniz?

EK-9. Odak Grup Görüşmesi Formu

Görüşme tarihi:

Katılımcı:

İmza:

Merhaba. Katılımcısı olduğunuz bu çalışmada, tüm araştırma dersi uygulamaları sonrasındaki görüşlerinizin genel bir değerlendirmesini almak istiyorum. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin edindiğiniz bilgilerle birlikte, araştırma dersi planları oluşturarak gerçekleştirdiğiniz Sosyal Bilgiler dersine ilişkin size birtakım sorular yönelteceğim. Görüşmede veri kaybını engellemek ve görüşmeyi daha etkili sürdürebilmek adına, sakıncası yoksa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşme sırasında vermiş olduğunuz bilgilerden rahatsızlık duyduğunuz bir bölüm olursa, bu bölüm kayıtlardan silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

- 1) Ders Araştırması Modeli (DAM)'ı bir mesleki gelişim modeli olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2) DAM sürecinde yaşadığınız zorluklar neler oldu?
- 3) DAM'ın ilkokullarda yürütülebilirliğine ilişkin düşünceleriniz ve geliştirilebilirliğine yönelik önerileriniz nelerdir?
- 4) DAM sürecinize katılmanızın, değerler eğitimi yaklaşımlarına ilişkin öğrenmeleriniz üzerindeki etkileri nasıl oldu?
- 5) DAM kapsamında gerçekleştirdiğiniz araştırma dersi planlarınız Sosyal Bilgiler dersinizi nasıl şekillendirdi?
- 6) Bu araştırma sürecine katılımınızdan sonra Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi gerçekleştirme konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 7) Bu araştırma sürecinde değerler eğitimi yaklaşımlarını sınıflarınızda uygularken nelerde zorluk yaşadınız?
- 8) Öğrendiğiniz yaklaşımlardan hangisinin sınıflarınızda daha kolay ya da daha zor uygulanabilir olarak görmektesiniz?

EK-10. Değer Telkini/Değer Açıklama Yaklaşımı Revize Plan Örneği

ARAŞTIRMA DERSİ PLANI

Tarih: 02/12/2022

Sınıf: 4/A

Geliştirilmek İstenen Değer: Sorumluluk

İlişkili Değerler: Yardımlaşma, Duyarlılık, Vatanseverlik, **Adalet**

Değer öğretimi yaklaşımı: Değer açıklama (belirginleştirme) yaklaşımı

Yöntem-Teknik: Anlatma-soru-cevap, büyük grup tartışması, ikilem durumu, örnek olay.

Araç gereçler: Akıllı tahta, çalışma yaprağı, boya kalemleri

Kazanım: Milli mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadele'nin önemini kavrar.

GİRİŞ:

Dikkat Çekme: Öğrencilere “Çocuklar, şimdi cebinizdeki tüm harçlığı masanın üzerine koymanızı istiyorum. Sebebini birazdan söyleyeceğim” denilir. Çocuklar harçlıklarını masaya koyduktan sonra öğretmen, “Oturduğum mahallede yardıma muhtaç bir teyze var. Okulumuzda onun için bir yardım kampanyası düzenleniyor. Size bu durumun acil olduğunu söylesem, bana hemen harçlıklarınızı verir miydiniz?” diyerek dikkatlerini çeker. Öğretmen, öğrencilerinin cevaplarını alır.

Güdüleme: Öğretmen “Çocuklar, çevremizde acil bir ihtiyaç durumu söz konusu olduğunda sizce elimizi taşın altına koymalı mıyız? Yani bu acil duruma müdahale etmeli miyiz? Peki elimizi taşın altına koymazsak neler olur? Çevremiz bundan nasıl etkilenir? gibi soruların yanıtlarını bu derste tartışarak birlikte bulalım mı?” der.

Gözden Geçirme: Öğretmen “Hatırlarsanız geçen haftaki Sosyal Bilgiler dersimizde Tekalif-i Milliye kararlarını öğrenmiştik. Hatta bununla ilgili Türkçe dersimizde de “Küçük Nezahat” adlı okuma parçasını dinlemiştiniz. Bugünkü dersimizde de, bu konulara benzer bir şekilde zor durumlarda bir takım sorumluluklar almanın ve yardımlaşmanın yerini birlikte tartışarak göreceğiz” der.

GELİŞME:

Seçme aşaması:

Öğrencilere akıllı tahtadan Fatma Hanım'ın hikayesi okunur. Öğretmen, hikayenin anlamlandırılması için öğrencilerine gerekli zamanı tanır. Gerekli gördüğü durumlarda tekrar sesli okuma yaptırabilir. Öğretmen, bu hikayenin sonunda neler olabileceğine ilişkin seçeneklerin olduğu bir çalışma yaprağını öğrencilere dağıtır (Bkz Çalışma kağıdı

EK-10. (Devam) Değer Telkini/Değer Açıklama Yaklaşımı Revize Plan Örneği

2). Öğretmen, bu çalışmanın sınava yönelik olmadığını belirterek, herhangi bir kaygı duymamaları gerektiğine yönelik öğrencilerini rahatlatır.

Öğretmen, çalışma kağıdındaki şablonlarda neler yapılması gerektiğini genel bir şekilde öğrencilere açıklar. “Kendinizi, Fatma Hanım’ın yerine koyunuz. Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusunu öğrencilere yönelterek tartışma ortamı oluşturur. Bu tartışmalarda, öğrencilerin alternatif seçenekler de oluşturabileceği belirtilir. Öğrenciler, her bir seçeneğe dönük meydana gelebilecek sonuçları sınıfta tartışarak, düşüncelerini çalışma yaprağındaki ilgili yere yazarlar. Oluşan alternatif seçeneğe ilişkin meydana gelebilecek sonucun da yine belirtilen ilgili yere yazılması istenir.

Öğrencilerden kendisine en yakın ve en uzak seçeneğin ne olduğu sorulur. Bu sorunun cevabını çalışma yaprağındaki ilgili bölüme yazmaları istenir. Her bir öğrenciye;

- “Neden bu seçeneği seçtin?”
- “Bunu gerçekten yapabilir misin?” sorusu yöneltilir.

NOT: Bu bölüme ilişkin zaman yeteceğinin ön görülmesi durumunda, öğrencilerin ilk ve son tercihlerini karşılaştırmalı olarak resmedebilecekleri bir etkinlik kağıdı dağıtılır.

Ödüllendirme aşaması:

Öğrencinin, arkadaşlarına yaptığı ilk tercihi söylemesi istenir. Öğretmen, söylenen farklı fikirlere ilişkin “Arkadaşınızın bu tercihinin katılıyor musunuz? Neden?” sorusunu yönelterek sınıfta oylamaya yaptırılır.

Ardından seçimini yapan öğrenciye;

- Arkadaşlarının senin bu düşüncene katılıp katılmaması ile ilgili ne düşünüyorsun?
- Onların ne düşündüğü senin için önemli mi?
- Yaptığın bu seçimden mutlu musun? soruları yöneltilir.

Davranış aşaması:

Çalışma yaprağında yer alan “Senin yaptığın bu seçimden ordumuz nasıl etkilenebilir?/ Seçtiğin seçeneğe göre gelişebilecek olayları yazar mısın?” bölümünü cevaplamaları istenir. Cevabını okuyan öğrenciye “Her zaman bu seçeneği seçer misin? Neden?” sorusu yöneltilir.

DEĞERLENDİRME

Öğretmen, öğrencilerinin ders sonundaki yaptıkları çıkarıma göre sorumluluk değerine ilişkin sonu “meli/malı” ile biten ve boşluk doldurmalı cümleleri (Bkz Çalışma kağıdı 2) düşüncelerine göre doldurmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerinin hayatlarında sorumluluk değerinin yerine ilişkin düşüncelerini alır.

EK-11. Değer Telkini/Değer Analizi Yaklaşımı Revize Plan Örneği

ARAŞTIRMA DERSİ PLANI

Tarih: 14/12/2022

Sınıf: 4/D

Geliştirilmek İstenen Değer: Duyarlılık

İlişkili Değerler: Estetik, Dürüstlük, Adalet, Aile birliğine önem verme

Değer öğretimi yaklaşımı: Değer analizi yaklaşımı

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası, grup tartışması, örnek olay, balık kılçığı.

Ağırlıklı Uygulanacak Yöntem: Grup tartışmaları

Araç gereçler: Akıllı tahta, çalışma kağıdı, gazete haberi, fotoğraflar, **internet**.

Kazanım: Günlük yaşamında kullandığı mekanların krokisini çizer.

GİRİŞ (5-10 dk.):

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilerini selamlayarak derse girer ve akıllı tahtayı açar. Öğrencilerine çarpık (Bakınız çarpık kentleşme foto-1/2) ve düzenli yerleşime dönük (Bakınız düzenli yerleşim foto-1/2) ikişer fotoğraf göstererek dikkatlerini çeker. Resimler arasındaki benzerlik ve farklılıkları öğrencilerine sorar.

Güdüleme: Öğretmen, öğrencilerine “Çocuklar, bu dersimizde beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yerlerin üzerinden bir kuşbakışı geçelim mi?” diyerek öğrencilerinin derse merakını çeker.

Gözden Geçirme: Öğretmen “Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde krokinin, bir yerin kuş bakışı görüntüsünün kabataslak bir çizimi olduğunu öğrenmiştik. Hatta bununla ilgili çizimler görmüştük ve kendimiz de denemiştik. **Akıllı tahtadaki bu görüntünün (Bakınız çarpık kentleşme foto-1) sizden krokisini çizmenizi istesem, zorlanır mıydınız? Neden?”** diyerek, öğrencilerin dağınık yerleşimden kaynaklı kroki çiziminde zorluk yaşayabileceklerine dair cevapları alır. Öğretmen, karışık mı yoksa düzgün bir yerin mi çiziminin kolay olacağına yönelik öğrencilerin ön bilgilerini yoklar.

Derse Geçiş: Öğretmen “Çocuklar resimde bu gördükleriniz çarpık kentleşmeye örnek fotoğraflardır” diyerek “Çarpık kentleşme, şehirlerin bir denetim gücü olmadan, plansız ve rastgele büyümesidir. Estetik kaygı gözetilmez ve tarihi yapılara dikkat edilmez” cümlesini tahtaya yazar. **Sınıflarındaki sıraları, istedikleri yere dağınık bir şekilde koyduklarında da; bulundukları yerde estetiğin ve düzenin bozulup bozulmayacağına dönük öğrencilerine düşündürücü sorular yönelir.**

GELİŞME (50-55 dk.):

Sorunu tanımlama aşaması:

Öğrencilerin soruna ilişkin farkındalık sağlayabilmeleri için <https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/galeri-tarihi-surlarin-uzerine-ev-yapmislar-41454217/8> adresinden “Tarihi Surların Üzerine Ev Yapmışlar” adlı gazete haberinin en sonunda yer alan şehrin kuşbakışı görünüşüne ait bir resim (Bakınız foto çarpık kuşbakışı) öğrencilere gösterilir. Bir öğrencinin tahtaya, diğer öğrencilerin ise çalışma yapraklarına bu resmin krokisini çizmeleri istenir. Öğrencilerin kroki çiziminde en çok nelerde zorlandıkları **sorulabilir**. Öğretmen, öğrencilerinin resimdeki dağınık yerleşimden kaynaklı çizim zorlukları yaşadıkları cevabını söylemelerini bekleyerek bu cevabı vurgular.

EK-11. (Devam) Değer Telkini/Değer Analizi Yaklaşımı Revize Plan Örneği

Çizim denemesinden sonra öğretmen, bir gazete haberi sunacağını, bu haberde gördükleri fotoğrafların gerçek olduğunu vurgulayarak, akıllı tahtadan haberi öğrencilerine inceletir. Öğrencilerine,

- Buradaki sorun ne? (ana başlık-çarpık kentleşme)
- Bu sorun nasıl ve neden ortaya çıkmış olabilir? (alt başlıklar) sorularını sorarak beyin fırtınası yaptırır. Öğretmen, öğrencilerinden aldığı ilgili cevapları tahtaya yazar.

Sınıfa çalışma yaprağı dağıtılır. Bunun bir sınav olmadığı vurgulanarak öğrenciler rahatlatılır. Çalışma yaprağının bölümleri aşamalarıyla öğrencilere kısaca tanıtılır. Çalışma yaprağındaki hikayeyi okumalarını ister (Bkz Çalışma kağıdı). Örnek olaydaki sorunun ne olduğu ve neden kaynaklandığına yönelik öğrencilerine sorular yöneltir. Öğrencilerinden aldığı cevapları tahtaya yazarak (alt başlıklara) ekler. Öğretmen, gazete haberindeki olayla bu hikayenin benzerlik ve farklılıklarını öğrencilerine sorgulatar.

Çalışma kağıdında yer alan hikayenin altındaki sorunun nedenleri bölümüne, sorunun nedenlerini yazarlar (süreyi etkili kullanmak adına tahtaya bakarak da yazabilirler). Öğrencilerin, çalışma kağıdındaki “Senin için burada önemli olan şey nedir? Birkaç örnekle sıralar mısın?” bölümünü doldurmaları istenir ve öğretmen sınıfta öğrencilerini fikirlerini özgürce alır.

Bilgi toplama aşaması:

Öğrencilere “Ali Bey’in evini tarihi surların olduğu bölgeye yapması/yapmaması için nedenler sizce neler olabilir?” sorusu sorulabilir. Sınıfta tartışma ortamı oluşturulur. Bu konuda yasal düzenlemelerin olup olmayacağına yönelik öğrencilerin dikkatleri çekilir. Bu konuyu araştırmaları **istenebilir**.

Olası çözüm yolları belirleme aşaması:

Tahtada yer alan ana başlıktaki soruna (çarpık kentleşme) ilişkin çözüm yolları ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrenciler gruplara ayrılır. Çalışma kağıdında yer alan balık kılıcına, grupça çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının olumlu-olumsuz sonuçlarını yazmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerine grupların yalnızca birlikte çözüm yolları geliştireceğini, olumlu ve olumsuz sonuçları tek başına düşünecekleri için oraya yazı yazmamaları gerektiğini önceden belirtir.

Öğrenciler tekrar yerlerine dönerler. Yan sütunda yer alan olumlu ve olumsuz sonuçları tek başlarına doldururlar.

Karar verme aşaması:

Öğretmen, öğrencilerinden çarpık kentleşme sorununa ilişkin akıllarına en çok yatan çözümün ne olduğu ve bunu sınıfa kanıtlarla ve mantıksal gerekçelerini savunarak çalışma kağıdındaki bölüme yazmalarını ister. Öğrenciler, çözüm yollarının mantıksal gerekçeleri sunarlar.

DEĞERLENDİRME (10-15 dk.):

Öğretmen, öğrencilerinden çarpık kentleşme sorununa ilişkin bir slogan oluşturmalarını ister.

NOT: Bu etkinlik, zamanın yettiği takdirde küçük gruplarla sınıf içinde, yetmediği takdirde ev ödevi olarak gerçekleştirilecektir.

EK-12. Değer Telkini/Ahlâki Muhakeme Yaklaşımı Revize Plan Örneği

ARAŞTIRMA DERSİ PLANI

Tarih: 29/12/2022

Sınıf: 4/G

Geliştirilmek İstenen Değer: Dürüstlük

İlişkili Değerler: Sorumluluk, Adalet, Yardımseverlik.

Değer öğretimi yaklaşımı: Ahlaki muhakeme yaklaşımı

Yöntem-Teknik: Grup tartışması, örnek olay, canlandırma.

Ağırlıklı Uygulanacak Yöntem: Öğrenci merkezli grup tartışmaları

Araç gereçler: Akıllı tahta, çalışma kağıdı, ahlaki ikilem senaryoları.

İlişkili Kazanım: Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.

GİRİŞ (5-10 dk.):

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilerini selamlayarak derse girer. Öğrencilerine o günkü havanın nasıl olduğunu sorarak dikkatlerini dışarıya çeker. **Çocuklara hava durumundan kimlerin etkilenebileceğini sorarak, herkesin hava durumuna ilişkin bir hikâyesi olabileceğini belirtir. Hava durumundan etkilendiği bir günden kendine ait bir örneği sınıfta kısaca anlatır.**

Güdüleme: Öğretmen “Bugünkü dersimizde size bu konuyla ilişkili çok farklı hikâyeler anlatacağım. Hazır mısınız?” diyerek öğrencilerini derse güdüler.

Gözden Geçirme: Öğretmen “Bu hafta işlediğimiz bir önceki Sosyal Bilgiler dersimizde çevremizde meydana gelen hava olaylarını gözlemlemiş ve grafiklere aktarmıştık” der.

Derse Geçiş: Öğretmen “Şimdi sizinle hava olaylarını grafiğe aktarırken başına birtakım olaylar gelen Ali’nin hikâyesini okuyacağım” diyerek akıllı tahtayı açar ve çalışma yaprağındaki hikâyeyi tahtaya yansıtır.

GELİŞME (55-60 dk.):

Öğretmen, çalışma yaprağının ilk sayfasını öğrencilerine dağıtır (Öğretmen, zamanı etkili kullanmak adına çalışma yapraklarının dağıtımında öğrencilerinden yardım da isteyebilir). Akıllı tahtadan da yansıtılan “Ali’nin Ödevi” adlı ikilem senaryosu öğrenciler

EK-12. (Devam) Değer Telkini/Ahlâki Muhakeme Yaklaşımı Revize Plan Örneği

tarafından okunur. Hikâyenin öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılması adına, öğretmen gerekli gördüğü senaryolarda canlandırmalardan yararlanır.

Çalışma yaprağının “A” bölümündeki “sorunu tanımlama ve verilen ikilem karşısında öğrencilerin hangi kararı verecekleri”, kararlarının gerekçeleriyle birlikte öğrenciler tarafından bireysel olarak çalışma kâğıdına yazılır. Öğretmen, öğrencilerinin cevaplarını bireysel olarak alır ve çalışma yapraklarını toplar.

Çalışma yaprağının B bölümünü içeren sayfalar öğrencilere dağıtılır. Bunun bir sınav olmadığı ve herhangi bir kaygı taşımamalarına yönelik öğrenciler rahatlatılır. Öğretmen, çalışma yaprağının şablonunu baştan öğrencilerine açıklar. Çalışma yaprağında **toplam 3 hikâye olduğunu**, her bir hikâyenin “Ali’nin Ödevi” hikâyesinin etrafında şekillendiğini belirtir.

İlk hikâye okunduktan sonra öğretmen, öğrencilerini gruplara ayırır. Öğretmen;

- Her bir hikâyeye yönelik grup çalışması yapılacağını,
- Grup kurallarına uygun bir şekilde davranmalarını
- Birbirlerini dinlemenin önemli olduğunu ve konuşurken çok yüksek bir sesle arkadaşlarının rahatsız etmemelerini
- Seçim yaparken birbirlerini yargılamadan dinlemeleri gerektiğini,
- Verilecek tüm kararların grupça değil, bireysel olarak verileceğini öğrencilerine hatırlatır.

Öğretmen, her bir senaryoya dönük grupların rahatça tartışabilecekleri bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrencilerin, ikilem durumunda verdikleri kararı ve bu kararı verme nedenlerini **paylaşmak isteyen olup olmadığını sorarak onları dinler**. Kararlar hem grup içinde, hem de sınıf içinde tartışılarak öğrencilerin farklı bakış açılarını görmeleri sağlanır. Öğretmen, grupların dinamiğini arttırmak adına gerekli gördüğü yerlerde gruplar arasında öğrenci değişimi yapabilir.

DEĞERLENDİRME (5-10 dk.):

Öğretmen, öğrencilerine ilk derste topladığı çalışma yaprağının ilk sayfasında verdikleri cevapları hatırlatır. Verdikleri kararlarda ya da kararlarının gerekçelerinde, neden ve nasıl bir değişim yaşandığı sorusunu öğrencilerine yöneltir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Esmâ Arslan
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmiş

- 2007, Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
- 2011- Devam ediyor, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı sınıf öğretmeni
- 2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Makaleler

- Gökçe, N.; Ekici, M. ve Kapan, E. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 83 – 96.
- Kaya, E.; Ekici, M.; Eryılmaz, Ö. Gezer, U; Kapan, E. (2015). Öğretmenlerin on iki yıllık zorunlu eğitimin (4+4+4) sosyal bilgiler dersine yansımalarına ilişkin algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 54-93.
- Kapan, E. ve Gökçe, N. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma durumlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 541-563.
- Kapan, E. ve Gökçe, N. (2017). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılması sürecinde yaşanan sorunlar ve öneriler. *NWSA Education Sciences*, 12(1), 1-19.
- Kapan, E. (2019). Yunus Emre'nin "ahlâki güzellikleriyle insan" görüşü. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1 (1), s.16-40.
- Gökçe, N., Çetinkaya Aydoğdu, C., Arslan, E., Bayram, F. Ö., Yetişensoy, O., Kilci, Z. (2024). Ortaokul öğrencilerine yönelik yeniden kazanım tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 25 (1), s. 784-816.

Kitaplar

Gültekin, M. ve Kapan, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminin geleceği. Ö. Gürdoğan Bayır ve T. Selanik Ay (Editörler), *İlk ve ortaokulda uygulama örnekleriyle Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s.77-109). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Bildiriler

Kaya, E.; Ekici, M.; Eryılmaz, Ö. Kapan, E. ve Gezer, U. (2014). On iki yıllık zorunlu eğitim uygulamasının sosyal bilgiler dersine yansımaları. *III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Ankara: Türkiye.

Gökçe, N., Çetinkaya Aydoğdu, C., Kapan, E., Bayram, F. Ö., Yetişensoy, O., Kilci, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik yeniden kazanım tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Rize: Türkiye.

Kilci, Z., Arslan, E., Gökçe, N. (2023). Çevre etiği ve çevresel değerler açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Elazığ: Türkiye.

Çetinkaya Aydoğdu, C., Arslan, E. (2023). Pinokyo isimli çocuk romanının kök değerler ve UNESCO yaşayan değerler eğitimi programı açısından incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Elazığ: Türkiye.

Gültekin, M., Arslan, E., (2024). Sosyal bilgiler dersi bağlamında ders araştırması modelini tanımak. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Edirne: Türkiye.

Arslan, E., Kilci, Z. (2024). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarının çevresel duyarlılık açısından incelenmesi. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Edirne: Türkiye.

Kilci, Z., Arslan, E., Ersoy, A.F. (2024). Öğrenciler sosyal bilgiler eğitimi amacıyla sosyal medyayı nasıl kullanıyor: 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Edirne: Türkiye.

Gökçe, N., Kilci, Z., Yetişensoy, O., Arslan, E., Bayram, F.Ö. (2024). Sosyal Bilgiler dersinde ortaokul öğrencilerinin atıkların yeniden kazanımına yönelik tutumlarını geliştirmek için öneriler. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Edirne: Türkiye.

