

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM VE ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA AKMAN

TEZ DANIŞMANI

Doç.Dr. Hatice Memişoğlu

BOLU, HAZİRAN- 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Büşra AKMAN tarafından hazırlanan “**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM VE ALGILARI**” adlı tez çalışması Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 25/06/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç.Dr. Hatice MEMİŞOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr.Öğrt.Üyesi Esin ÖZCAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr.Öğrt.Üyesi Fatma AKCAN
Kırıkkale Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2022/299 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
BÜŞRA AKMAN

ÖZET

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞERLER
EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM VE ALGILARI
YÜKSEK LİSANS TEZİ
BÜŞRA AKMAN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ.DR.HATİCE MEMİŞOĞLU)
BOLU, HAZİRAN - 2024
XVII + 257**

Araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum ve algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma (mixed methods) yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Türkiye'nin yedi bölgesinden birer üniversite örneklem olarak belirlenerek yürütülmüştür. “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Yönelik Tutum ve Algıları*” başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek için Filiz Çetin (2018) tarafından geliştirilen “*Değer Eğitimi Tutum Ölçeği*” 1029 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek 31 sorudan oluşan 3 faktörlü bir yapıdadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 11 sorudan oluşan “*Görüşme Formu*” 70 adaya uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutumlarının bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla SPSS Paket programı kullanılarak Ki-Kare Kruskal Wallis H testi, Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testi, Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutum düzeyleri yüksektir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bölge, eğitim gördükleri üniversite, STK üyeliği, öğrenci kulübü üyeliği, sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik not ortalamaları değişkeni açısından değerler eğitimi tutum düzeylerinde farklılık olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyi, ekonomik durum değişkeninde anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın nitel boyutunun analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu kapsamda MAXQDA programı kullanılarak nitel veriler analiz edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi tanımlamaları ve önemi, değerler eğitimi etkileyen faktörler, 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı açısından değerler eğitimi, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler eğitimi ve değer aktarımı, Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi, üniversite açısından değerler eğitimi, öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimi, değerler eğitiminde yaşanan problemler ve çözüm önerilerine ilişkin algılarına ait bulgulara yer verilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Değerler, Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Tutum, Algı, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları

ABSTRACT

ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES TOWARDS VALUES EDUCATION

MSC THESIS

BÜŞRA AKMAN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL STUDIES EDUCATION

(SUPERVISOR: ASSOC.DR. HATİCE MEMİŞOĞLU)

BOLU, JUNE 2024

XVII + 257

The aim of the study is to examine the attitudes and perceptions of pre-service social studies teachers towards values education in terms of various variables. In the study, mixed methods method was used in which quantitative and qualitative data were used together. In the quantitative dimension of the study, maximum variation sampling was used among purposive sampling methods. In the qualitative dimension of the study, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used. The research was conducted by determining one university from each of the seven regions of Turkey as a sample. In the study titled "Attitudes and Perceptions of Prospective Social Studies Teachers Towards Values Education", the "Value Education Attitude Scale" developed by Filiz Çetin (2018) was applied to 1029 prospective Social Studies teachers to determine the attitudes of prospective teachers. The scale has a 3-factor structure consisting of 31 questions. In order to determine the perceptions of pre-service Social Studies teachers towards values education, the "Interview Form" consisting of 11 questions was applied to 70 candidates. Chi-Square Kruskal Wallis H test, Kolmogorov and Shapiro Wilk's test, Mann Whitney U test were applied using SPSS Package program to determine whether the attitudes of pre-service Social Studies teachers show significant differences in terms of some variables. In the study, the attitudes of pre-service social studies teachers towards value education are high. It was seen that there was a difference in the level of attitudes towards values education in terms of the region where the prospective teachers live, the university where they study, NGO membership, student club membership, grade level, gender, academic grade point averages. There was no significant difference in the education level of the parents and the economic status variable. Descriptive analysis was used to analyze the qualitative dimension of the study. In this context, qualitative data were analyzed using MAXQDA program. Findings related to the perceptions of pre-service Social Studies teachers on the definitions and importance of values and values education, factors affecting values education, values education in terms of the 2018 Social Studies curriculum, values education and value transfer within the scope of Social Studies course, effective values education in Social Studies course, values education in terms of university, values education within the scope of teaching practice, problems in values education and solution suggestions were included.

KEYWORDS: Values, Values Education, Social Studies, Attitude, Perception, Social Studies Teacher Candidates

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xiv
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xvi
TEŞEKKÜR	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1 Problem Cümlesi	6
1.1.2 Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Değer Nedir?.....	9
2.2. Değer Eğitimi Nedir?.....	13
2.3. Değerler Eğitiminin Temelleri.....	15
2.3.1. Değerler Eğitiminin Tarihsel Temelleri.....	15
2.3.1.1. Antik Yunan ve Roma’da Değerler Eğitimi	15
2.3.1.2. Avrupa ve Amerika’da Değerler Eğitimi	18
2.3.1.3. Türk Tarihinde Değerler Eğitimi	19
2.3.1.3.1. İslamiyet Öncesi Dönem.....	19
2.3.1.3.2. İslamiyet Sonrası Dönem.....	20
2.3.2. Değerler Eğitiminin Felsefî Temelleri.....	23
2.3.3. Değerler Eğitiminin Sosyolojik Temelleri	25
2.3.4. Değerler Eğitiminin Psikolojik Temelleri	27
2.3.4.1. Benlik / Kişilik Perspektifi	28
2.3.4.2. Mizaç / Huy Perspektifi	30
2.3.4.3. Karakter Perspektifi	31
2.3.4.4. Ahlak Perspektifi	33
2.3.4.4.1. Ahlaki Gelişim Kuramları	34
2.3.4.4.1.1. Piaget’in Ahlak Gelişim Kuramı	34

2.3.4.4.1.2. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı	35
2.3.4.4.1.3. Gilligan'a Göre Ahlak Gelişimi.....	37
2.3.4.5. Değer Tutum Perspektifi.....	38
2.3.4.6. Değer Davranış Perspektifi.....	39
2.4. Değerlerin Sınıflandırılması	40
2.4.1. Milton Rokeach Değer Sınıflandırması	40
2.4.2. Shalom Schwartz'ın Değer Sınıflandırması	41
2.4.3. Lickona'ya Göre Değer Sınıflandırması	44
2.4.4. Refshauge'ye Göre Değer Sınıflandırması.....	45
2.4.5. Care W. Graves'in Değer Sınıflandırması.....	46
2.4.5.1. İstemsiz Varoluş (Automatic Existence)	47
2.4.5.2. Kabilesel Varoluş (Tribalistic Existence)	47
2.4.5.3. Benmerkezci Varoluş (Egocentric Existence)	47
2.4.5.4. Kutsal Varoluş (Saintly Existence).....	47
2.4.5.5. Materyalist Varoluş (Materialistic Existence).....	47
2.4.5.6. Toplumsal Varoluş (Sociocentric Existence)	47
2.4.5.7. Varoluş (Existence)	48
2.4.6. Geert Hofstede'nin Değer Sınıflandırması	48
2.4.7. Allport ve Vernon Değer Sınıflandırması	49
2.4.8. Kahle'nin Değer Sınıflandırması.....	50
2.4.9. Kinnier, Kernes ve Dautheribes'in Değer Sınıflaması	51
2.4.10. Lenski ve Lenski Değer Sınıflaması	51
2.4.11. Spranger'in Değer Sınıflandırması.....	52
2.4.12. Joseph H. Fichter Değer Sınıflaması	52
2.4.12.1. Zorlayıcılık Derecelerine Göre Değerler	52
2.4.12.2. Süreklilik Gösteren Ortaklaşa İşlevlerine Göre Değerler	53
2.4.12.3. Kurumsal İşlevlerine Göre Değerler.....	53
2.4.13. Ülken'e Göre Değer Sınıflaması	53
2.4.14. Ercan (Evin)'a Göre Değer Sınıflaması	55
2.4.15. Dilmaç ve Arıcağ'ın Değer Sınıflandırması.....	56
2.4.16. Tezcan'a Göre Değer Sınıflandırması	56
2.4.17. Akbaş'a Göre Değer Sınıflaması.....	56
2.4.18. Kızılar ve Canikli'ye Göre Değer Sınıflaması	57
2.5. Değer Eğitimi Yaklaşımları.....	57
2.5.1. Model Olma -Telkin	57
2.5.2. Değer Açıklama-Belirginleştirme.....	58
2.5.3. Değer Analizi- Değer Çözümlemesi.....	59
2.5.4. Ahlaki Muhakeme- Ahlaki İkilem.....	60
2.5.5. Adil Topluluk Okulları (Just Community School).....	61
2.6. Değer Eğitimi Akımları	62
2.6.1. Davranış Öğrenme Yaklaşımı	62
2.6.2. Gözlem Yoluyla Değer Öğretimi (Medyanın Analizi-Model Analizi).....	63
2.6.3. Vatandaşlık Eğitimi	63
2.6.4. Ahlak Eğitimi	65
2.6.5. Değer Gerçekleştirme	66
2.6.6. Karakter Eğitimi	67
2.7. Değer Eğitiminde Etkili Olan Paydaşlar.....	69
2.7.1. Okulun Etkisi.....	69
2.7.2. Öğretmenlerin Etkisi	71
2.7.3. Ailenin ve Çevrenin Etkisi	73

2.8. Değer Eğitiminin Etkili Olarak Verilmesi İçin Yapılması Gerekenler ...	76
2.8.1. Güncel Olayların Öğretimi	76
2.8.2. Belirli Gün ve Haftalar	78
2.8.3. Web Destekli Değer Eğitimi.....	79
2.9. Psiko-Sosyal Gelişimin Değer Eğitime Etkisi.....	81
2.9.1. Ericson Psikososyal Gelişim Kuramı	81
2.9.2. Ericson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri	82
2.9.2.1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 Ay).....	82
2.9.2.2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1,5-3 Yaş).....	83
2.9.2.3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 Yaş).....	83
2.9.2.4. Çalışmaya (Başarıya) Karşı Yetersizlik Duygusu (6-11 Yaş).....	84
2.9.2.5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 Yaş).....	84
2.9.2.6. Yakınlığa Karşı Yalnızlık (Yalıtılmışlık) Karmaşası (21-30).....	85
2.9.2.7. Üretkenliğe Karşı Durgunluk (30-65 Yaş).....	86
2.9.2.8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (65+ Yaş).....	86
2.10. Sosyal Öğrenme Kuramı	86
2.10.1. Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı	87
2.11. Değerler Eğitiminde Metafor Kullanımı.....	89
2.12. Kitaplar ve Ebedi Metinlerden Yararlanma	90
2.13. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Açısından Değerler Eğitimi.....	90
2.13.1. 1926-1948 Yurt Bilgisi Dersi (Yurttaşlık) Öğretim Programı	90
2.13.2. 1962 Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersi	93
2.13.3. 1968 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	94
2.13.4. 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	96
2.13.5. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	96
2.13.6. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	98
2.14. Değerler Eğitime Yönelik Literatür	99
2.14.1. Türkiye'deki Değer Eğitime Yönelik Çalışmalar	99
2.14.1.1. Tezler	99
2.14.1.2. Kitaplar	103
2.14.2. Dünya'da Değerler Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmalar..	104
3. YÖNTEM.....	108
3.1. Araştırmanın Modeli.....	108
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	110
3.2.1. Nicel Boyuta Ait Örneklem	111
3.2.2. Nitel Boyuta Ait Örneklem	115
3.3. Veri Toplama Araçları	116
3.3.1. Nicel Boyuta Ait Veri Toplama Aracı.....	116
3.3.1.1. Nicel Veri Toplama Aracı Geçerlik ve Güvenirliği	117
3.3.2. Nitel Boyuta Ait Veri Toplama Aracı	121
3.3.2.1. Nitel Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği	122
3.4. Verilerin Toplanması	123
3.5. Verilerin Analizi	124
3.5.1. Nicel Boyuta Ait Veri Analizi	124
3.5.2. Nitel Boyuta Ait Veri Analizi.....	125
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	126

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	126
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
4.2.1.Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Anlamlı Farklılık Değişkenine İlişkin Bulgular	127
4.2.2.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	130
4.2.3.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları ve Yorumları.....	131
4.2.4.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Ortalama Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
4.2.5.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ailenin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	135
4.2.6.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	137
4.2.7.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyeliği Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	139
4.2.8.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kulüplerine Üyeliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	140
4.2.9.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerinin Yaşadıkları Bölgeye İlişkin Bulguları ve Yorumları	141
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine İlişkin Algıları	143
4.3.1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer ve Değer Eğitimi Kavramı ve Önemine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	143
4.3.2.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Etkileyen Faktörlere Yönelik Algıları.....	167
4.3.3.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Açısından Değerler Eğitimine İlişkin Algıları.....	173
4.3.4.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Değer Eğitimi ve Değer Aktarımına İlişkin Algıları	179
4.3.5.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Etkili Değerler Eğitimine Yönelik Algıları	192
4.3.6.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Eğitimi Açısından Değerler Eğitimine Yönelik Algıları	200
4.3.7.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Değerler Eğitimine İlişkin Algıları	204
4.3.8.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Eğitiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Algıları	211
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	223
5.1. Sonuçlar	223
5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	223
5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	223
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	228
5.2. Öneriler.....	232
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	232
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	233
6. KAYNAKLAR.....	234

7. EKLER.....	244
EK 1. Değerler Eğitimi Görüşme Formu.....	244
EK 2. Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği.....	247
EK 3. Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği Kullanma İzni.....	249
EK 4. Çalışma Yürütülen Üniversitelerin Araştırma İzinleri	250
EK 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının değerler eğitime yönelik tutumlarının; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları.....	257



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Schwartz Genel Değerler Teorisi.....	43
Şekil 3.1. DFA Path Diyagramı	118
Şekil 4.1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer kavramının tanımına yönelik verdikleri cevaplara ilişkin kodların frekans değeri.....	144
Şekil 4.2. Davranış ile ilişkili bazı algılar.....	145
Şekil 4.3. Ortak yaşantı ile ilgili bazı algılar	146
Şekil 4.4. Toplum tarafından önemli görülme ile ilgili bazı algılar.....	147
Şekil 4.5. Toplumsal düzen ile ilgili algılar	148
Şekil 4.6. Bireyin benliğinin şekillendirilmesine yönelik algılar	149
Şekil 4.7. Değerlerin hedefleri ile ilgili algılar	150
Şekil 4.8. Toplumun süreğenliği ile ilgili algılar	150
Şekil 4.9. Toplumun yapı taşı ile ilgili algılar	151
Şekil 4.10. Toplumsal birlikteliğin kavranmasına yönelik algılar.....	152
Şekil 4.11. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi tanımına ilişkin algılarına yönelik oluşturulan kodların frekans değerleri	153
Şekil 4.12. Toplumsal düzene yönelik bazı algılar	153
Şekil 4.13. Benlik kazandırma ile ilgili bazı algılar.....	154
Şekil 4.14. Nesilden nesle aktarım ile ilgili bazı algılar	155
Şekil 4.15. Davranış kazandırma ile ilgili bazı algılar.....	156
Şekil 4.16. Toplumsal olguların öğretimine yönelik algılar	157
Şekil 4.17. Yol gösterme ile ilgili algılar.....	158
Şekil 4.18. Anlam yükleme ile ilgili algılar.....	158
Şekil 4.19. Çağdaşlaşma ile ilgili algılar	158
Şekil 4.20. Vicdan rahatlığı ile ilişkili algılar.....	159
Şekil 4.21. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitiminin önemine ilişkin algılarına yönelik kodlamaların frekans değeri ..	160
Şekil 4.22. Toplumsal uyum ile ilgili bazı algılar.....	160
Şekil 4.23. Geleceğin inşası ile ilgili bazı görüşler.....	162
Şekil 4.24. Etkin vatandaşlık ile ilgili bazı görüşler	163
Şekil 4.25. Kültürel aktarım ile ilgili bazı algılar	164
Şekil 4.26. Toplumsal temellerin güçlendirilmesi ile ilgili bazı algılar.....	165
Şekil 4.27. Bireyin çok yönlü gelişimine yönelik bazı algılar	166
Şekil 4.28. Toplumsal boyut ile ilgili bazı algılar.....	168
Şekil 4.29. Eğitsel boyut ile ilgili bazı algılar.....	169
Şekil 4.30. Kişisel boyut ile ilgili bazı algılar.....	170
Şekil 4.31. Toplum tarafından önemli görülen değerler ile ilgili algılar	170
Şekil 4.32. İhtiyaçlar ile ilgili algılar	171
Şekil 4.33. Toplumsal yapıda meydana gelen değişmelere ilişkin algılar	171
Şekil 4.34. Teknolojik boyut ile ilgili algılar.....	172
Şekil 4.35. Program açısından değerlendirmelere yönelik bazı algılar	174
Şekil 4.36. Ders saatine yönelik değerlendirmeler ile ilgili bazı algılar.....	175
Şekil 4.37. Program hakkında bilgisi olmayanların algıları	176
Şekil 4.38. Yol haritasının gerekliliği ile ilgili algılar	176

Şekil 4.39. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesine yönelik algılar..	177
Şekil 4.40. Gözlem yapılararak düzenlenmesinin gerekliliği ile ilişkili algılar.	177
Şekil 4.41. Öğrenci merkezli değer aktarımına yönelik algılar	178
Şekil 4.42. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara yönelik algıları	180
Şekil 4.43. Çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemlerine yönelik bazı algılar .	180
Şekil 4.44. Geleneksel ve çağdaş yaklaşım yöntemlerin birlikte kullanımına yönelik algılar.....	182
Şekil 4.45. Geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemlerine yönelik algılar...	182
Şekil 4.46. Bilgilendirmeye yönelik çalışmalar ile ilgili algılar	183
Şekil 4.47. Bloom Taksonomisine ilişkin algılar.....	183
Şekil 4.48. Toplumsal ahlak yasalarına yönelik algılar	184
Şekil 4.49. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verileceğine yönelik algılarına ilişkin kodların f dağılımı.....	185
Şekil 4.50. Öğrenci merkezlilik ile ilgili bazı algılar.....	186
Şekil 4.51. Çevreyle ilişki ile ilgili bazı algılar	187
Şekil 4.52. Öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki ile ilgili bazı algılar.....	188
Şekil 4.53. Disiplinler arasılık ile ilgili algılar.....	189
Şekil 4.54. Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı ile ilgili algılar.....	189
Şekil 4.55. Eğiticilerin donanımı ile ilgili algılar	190
Şekil 4.56. Rol model olma ile ilgili algılar.....	190
Şekil 4.57. Kapsam daraltma ile ilgili algılar	190
Şekil 4.58. Bilinçlendirme çalışmaları ile ilgili bazı algılar	193
Şekil 4.59. Öğrenci merkezli etkinlikler ile ilgili bazı algılar.....	194
Şekil 4.60. Çocuğun gelişim düzeyi ile ilgili algılar.....	194
Şekil 4.61. Eğiticilerin rolü ile ilgili bazı algılar	195
Şekil 4.62. Yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma ile ilgili algılar.....	196
Şekil 4.63. Beceri kazanma ile ilgili algılar.....	196
Şekil 4.64. Öğretim programı çerçevesinde irdeleme ile ilgili algılar.....	197
Şekil 4.65. Zaman ile ilgili algılar	197
Şekil 4.66. Disiplinlerle ilişki kurulmasına yönelik algılar	198
Şekil 4.67. Toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulmasına yönelik algılar	198
Şekil 4.68. Uygun ortam oluşturmaya yönelik algılar	198
Şekil 4.69. Ders olarak öğretmen ile ilgili bazı algılar	200
Şekil 4.70. Çalışmalar yetersiz kodu ile ilişkili bazı algılar	201
Şekil 4.71. Bilinçlendirme çalışmaları ile ilgili bazı algılar	202
Şekil 4.72. Ders içi, ders dışı etkinliklerle öğretme ile ilişkili algılar	202
Şekil 4.73. Üniversite topluluklarının faaliyetleri ile ilgili algılar.....	203
Şekil 4.74. Çalışmalar yetersiz kodu ile ilişkili bazı algılar	205
Şekil 4.75. Öğretim programı açısından değerlendirmelere yönelik bazı algılar	206
Şekil 4.76. Öğretmenlerin değerlendirilmesi ile ilgili bazı algılar.....	207
Şekil 4.77. Geliştirilebilir ve yeterli kodu ile ilişkili algılar	208
Şekil 4.78. Farklı değer yaklaşımlarının kullanımına yönelik algılar.....	208
Şekil 4.79. Kalıcı öğrenme yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanımına yönelik algılar.....	209
Şekil 4.80. Bilinç oluşturmaya yönelik algılar.....	210
Şekil 4.81. Yaşamla ilişki koduna yönelik algılar	210

Şekil 4.82. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları.....	212
Şekil 4.83. Uygulamada yaşanan sorunlara yönelik bazı algılar	212
Şekil 4.84. Yaşama aktaramama kodu ile ilişkili algılar	213
Şekil 4.85. Üniversite düzeyinde yaşanan sorunlara yönelik bazı algılar.....	214
Şekil 4.86. Öğrencilerin merkeze alınmaması ile ilişkili bazı algılar.....	214
Şekil 4.87. Program açısından sorunlarla ilişkili bazı algılar	215
Şekil 4.88. Yeterince önem görmeme kodu ile ilişkili bazı algılar.....	216
Şekil 4.89. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik algıları.....	217
Şekil 4.90. Toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler ile ilgili bazı algılar.	217
Şekil 4.91. Uygulama boyutuna yönelik öneriler ile ilgili algılar	218
Şekil 4.92. Üniversitelere yönelik önerilere ilişkin bazı algılar.....	219
Şekil 4.93. Program boyutuna yönelik öneriler ile ilgili algılar	220
Şekil 4.94. Eğitici boyutuna yönelik öneriler ile ilgili bazı algılar.....	220
Şekil 4.95. Ders saati boyutuna yönelik önerilere ilişkin bazı algılar	221

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Schwartz'a Göre Bireysel Değerlerin Sınıflandırılması	42
Tablo 2.2. Lickona'nın Temel ve Ahlaki Değer Sınıflaması	45
Tablo 2.3. Refshauge (2004) Temel Değerler Sınıflaması.....	46
Tablo 2.4. Değer Sınıflaması.....	50
Tablo 2.5. Ercan' a Göre Değer Sınıflaması	55
Tablo 2.6. Belirli Gün ve Haftalarda Kazandırılacak Değerlere İlişkin Örnekler	79
Tablo 2.7. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler	97
Tablo 2.8. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler	98
Tablo 2.9. Değer Sıralaması ve Hüküm Şiddeti	100
Tablo 3.1. Örneklem Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Dağılımı	112
Tablo 3.2. Örneklem Cinsiyetlere Göre Dağılımı	112
Tablo 3.3. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	113
Tablo 3.4. Örneklem Akademik Ortalamaya Göre Dağılımı	113
Tablo 3.5. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	113
Tablo 3.6. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	114
Tablo 3.7. Örneklem Grubunun Ekonomik Duruma Göre Dağılımı	114
Tablo 3.8. Örneklem Grubunun Kulübe Üyelik Durumuna Göre Dağılımı ..	114
Tablo 3.9. Örneklem Grubunun Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumuna Göre Dağılımı.....	115
Tablo 3.10. Örneklem Grubunun Yaşadığı Bölgeye Göre Dağılımı.....	115
Tablo 3.11. Yapısal eşitlik modelinde uyum indeksleri için kesme noktaları (Büyüköztürk vd. 2010).	118
Tablo 3.12. Değer Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin DFA Model Uyum İndeksleri	120
Tablo 3.13. Nitel Sorular İçin Güvenirlilik Analizi.....	123
Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeyleri	126
Tablo 4.2. Üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu	127
Tablo 4.3. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının ilişkisiz örneklem t testi sonucu.....	130
Tablo 4.4. Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu.....	132
Tablo 4.5. Akademik not ortalamalarına göre öğretmenlerin değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu.....	134
Tablo 4.6. Anne eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu.....	135
Tablo 4.7. Baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu.....	136
Tablo 4.8. Ekonomik durum değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu	138

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üyeliği olma durumlarına göre değerler eğitimi tutum puanları	139
Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının kulüp üyeliğine sahip olma durumlarına göre değerler eğitimi tutum puanlarının Mann Whitney U testi sonucu	140
Tablo 4.11. Yaşadıkları bölgelere göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruscal Wallis H testi sonucu.....	141
Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi kavramına ve önemine yönelik algıları	144
Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimini etkileyen faktörlere yönelik algıları	167
Tablo 4.14. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değer eğitimine yönelik algılar.....	173
Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi ve değer aktarımına ilişkin algıları.....	179
Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitime yönelik algıları	192
Tablo 4.17. Üniversitede değerler eğitime yönelik yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen adaylarının algıları	200
Tablo 4.18. Öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitime ilişkin algılar	204
Tablo 4.19. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan problemler ve çözüm önerilerine ilişkin algıları	211

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index
AİÇÜ	: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
akt.	: Aktaran
BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
CFI	: Comperative Fit Index
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Goodness of Fit Index
MAKÜ	: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MSKÜ	: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
NNFI	: Normed Fit Index, Normed Coefficient
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
S1	: Değer Eğitimine Olan İnanç
S2	: Değer Eğitimini İçselleştirme
S3	: Değer Eğitimine Yönelik Olumsuz İnanç
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Tv	: Televizyon
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimim boyunca, bilgisini esirgemedi beniyle paylaşan danışman hocam Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Verilerin analizi aşamasında bilgilerini paylaşarak beni aydınlatan Doç.Dr. Ceren MUTLUER' e ve Prof. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ' e teşekkür ederim. Lisans ve Yüksek Lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen Doç.Dr. Fahri KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda eğitim veren başta Dr. Öğr.Üyesi Esin ÖZCAN olmak üzere çok saygı değer bölüm hocalarıma saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez jürimde yer alan Öğrt. Üyesi Fatma AKCAN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Her koşulda beni destekleyerek varlığını hissettiren annem Sultan AKMAN ve babam Nevzat AKMAN'a hayatımın her alanında destek oldukları için teşekkür ederim. Kardeşler can bağıdır. Her zaman yanımda olan can bağımlı sevgili ablam Kübra EKMEKÇİ ve eşi Bahattin EKMEKÇİ'ye desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Yüksek Lisans eğitimim boyunca her türlü bilgi alışverişi yaptığım, fikirlerimi paylaşarak tartıştığım Esra ÖZEL'e teşekkür ederim. Lisans eğitiminin bana kazandırdığı her zaman desteğini hissettiren arkadaşım Kübra DALGIÇ'a teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Değer; bir şeyin önemini gösteren soyut ve somut ölçüt, bir unsurun karşılığı, öznenin olguya yüklediği nitelik anlamlarına gelmektedir. Znaniecki (1918) değer kavramını Latince “kıymetli olmak, güçlü olmak” anlamına gelen valere kökünden türetmiştir. Değer kavramı örf- adetlere yerleşmiş olan inanç tipi olarak da tanımlanmaktadır. Bu nedenle değer inanılan şeydir. Burada inanç ile bazı davranış şekilleri veya yaşam amaçlarının istenip istenilmediğine karar verilir. Genel bir tanım yapacak olursak değer kavramı şu şekilde ifade edilebilir: Değerler; insan, toplum, kurum veya ideolojinin düşünce, hüküm, tutum, davranış ve etkinliklerinde tercih edilen inanç, yargı, amaç, hedef, gaye, ölçüt, rehber, kılavuz, standart, kural, duyuş ve düşünüşlerdir. Değer terim olarak açıklanacağı gibi farklı açılardan da ele alınabilir. İnsan açısından değer kavramını tanımını ele aldığımızda *“bireylerin tutumuna, davranışına, yaşamına yön veren, kural niteliği taşıyan bireylerin davranışı yaşantı biçimi açısından seçim yapmasına yardımcı olarak bireyi doğru düşünmeye sevk eden buna yönelik davranmasına rehberlik eden standart kurallar”* olarak açıklayabiliriz. Toplum açısından değer ise toplumun yaşam amaçlarına, gayelerine referans olan, yaşama yerleşmiş ve toplumun çoğunluğu tarafından onaylanan inanç, ortak düşünce, yargı, amaç ya da hedeflerdir (Znaniecki, 1918; akt. Köylü, 2016, s.20-22).

Değerlerin birtakım özellikleri vardır. Bu özellikler şunlardır: Değerler öğrenilen ve öğretilen kavramlardır. Doğuştan getirilemez ve her kişide farklıdır. Bundan dolayı değerler, eğitimin ve terbiyenin bir konusudur. Bireyin topluma uyum sağlaması yalnızca değerler eğitimi ile gerçekleşir. Değer eğitiminin önemli noktasını duyuşsal eğitim oluşturur. Duyuşsal eğitim tutumlar üzerinde etkilidir. Değerler insanı diğer canlı türlerinden ayırır. İnsan olmanın farkı değerler eğitiminden geçmektedir. Kültürler dinamik yapıya sahip olduğu için hem kültür kendi değerlerini oluşturur hem de oluşmuş değerlerde yeni düzenlemeler yapılmasını etkiler. Değerler bireylere göre farklı algılanabilir. İnsanların bir olaya duruma bakış açıları nasıl farklılık gösteriyorsa değerleri algılamalarında da farklılık görülecektir. Çağın koşulları değerlerin revize edilmesine yol açar. Örneğin geçmişte itaat etmek kabul görürken günümüzde sorgulamanın değer haline geldiği görülmektedir (Yılmaz, 2013, s.16). Değerler ve tutumlar birbiriyle

ilişkilidir. Bu ilişki bireylerin değeriyle bağlantı olan bir nesne, simge ya da dünyayı iyi-kötü, faydalı-faydasız yönleriyle algılamış olduğu bir ön düşünce biçiminin oluşturulmasında etkilidir. Bu bakımdan değerler, davranışların ve tutumların belirleyicisi olarak görülmüştür. Tutumların inanç organizasyonu olduğu, değerlerin ise tek bir inançtan meydana geldiği, tutumların bireysel şuurun bir sürecine işaret ettiği, değerlerin ise sosyal davranışı yöneten kurallar olduğundan hareketle tutum ve değerler arasında genel olarak bir ayrım olduğu değerlerin uyarıcı, tutumların ise tepki verici bir işleve sahip olduğu yani değerlerin tutumların biçimlendirilmesine yardım eden yapılanmalar olduğu kabul edilir (Köylü, 2016, s.27-28).

Okul değer eğitimi açısından önemli bir kurumdur. Öğrencilerin değer oluşturmada ve değiştirmesinde önemli role sahip olan öğretmenler öğrencilere model olmalıdır. Öğretmenlerin değer oluşturma açısından yaşadığı önemli sorun söylediğimi yap ama yaptıklarımı yapma anlayışıdır. Bu durumda değer öğretimi açısından etkili görülmemektedir. Sınıfta değerlerin öğretilmesi için değerlerin anlaşılır hale getirilerek değer verme sürecinin öğretilmesi gerekir. Bu süreç değer verilen durumu bilme, birinin önem verdiği unsurları seçme ve bunları günlük hayata aktarma sürecini içermektedir. Değer verme süreci değerlerin tanımına dayandırılır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014, s.90-91). Lickona'ya (1992) göre okul kültürü öğrencilerin değerler sistemini geliştirecek bir yapıya büründürülmeli bunun için ise yapılması gerekenler şunlardır: Eğitim kurumlarında görev yapan idareciler hem akademik hem de ahlaki liderlik yapmalıdır. Okuldaki disiplinin okulun tüm alanlarında da sağlanması gerekmektedir. Okulu tamamen kapsayan topluluk bilinci oluşturmalıdır. Öğrencilerin okulu benimsemesi ve okullarını daha iyiye ulaştırmak için çalışmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler ile okul personelinin ilişkisinin saygı, adalet, iş birliği anlayışına dayanan bir atmosferin içinde gerçekleşmesi gereklidir. Ahlaki konulara okullarda yer verilerek ahlaka verilen değerin artırılması sağlanmalıdır. Bunlar bir bütünün parçaları olarak görülmelidir. Ahlaki yönden pozitif okul iklimi oluşturabilmek için bu ilkelerin yaşama aktarılması gerekir (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.118). Rath vd. (1978) bir değerini başarılı bir şekilde kazandırılması için üç farklı basamağın ve 7 kriterin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Birinci basamak; “Seçme” basamağıdır. Bu basamakta ilk olarak çocuklar özgür bir biçimde değer seçimi için cesaretlendirilir, ikinci olarak değerleri belirginleştirilirken farklı seçenekler sunarak yardımda

bulunulması, üçüncü olarak ise belirginleştirilen farklı seçeneklerin her birinin değerlendirilmesinde yardımda bulunulması yer almaktadır. “Ödüllendirme” basamağında ise; ilk olarak yapmış olduğu seçimlerle mutlu ve tatmin olma sürecine yer verilirken daha sonra ise seçmiş olduklarının başkalarının onaylanması için fırsat verme sürecine yer verilmiştir. “Davranma” basamağı son basamaktır. Burada seçilen değerlerle yaşanan değer yargıları arasında tutarlı davranmaya özendirme, çocukların yaşamlarındaki bu davranışları sonradan tekrar göstermeleri için yardımcı olmak yer almıştır. Değerlerin belirginleştirmesinde öğrencilerin seçtikleri değerler üzerine düşünmelerinin sağlanması da önemli görülmektedir (Dilmaç ve Ekşi, 2007, s.12-13). Öğrenciler okullarda üyesi olduğu toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını öğrenerek geleceğe hazırlanır. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri öğrencileri geleceğe hazırlayarak bilgi, becerileri kazandıran mihver dersler olarak görülmektedir. Revision of the NCSS Social Studies Curriculum Guidelines’da belirtildiği gibi “*Sosyal Bilgiler öğretimi değer meselelerinden ne kaçabilir ne de kaçması gerekir.*” Sosyal Bilgilerin değerler boyutuyla ilgili yaklaşımlar çeşitlilik gösterse de bu durumdan kaçmak olası değildir. En sıra dışı durumda bile Sosyal Bilgiler programında değerleri önemsememe, ihmal etme gibi durumlar pek çok sorunun yaşanmasına neden olmaktadır. Burada asıl sorun Sosyal Bilgiler dersinin değerleri içerip içermemesi değil, değerlerin ne kadar uygun bir şekilde ele alınmasıdır. Öğrenciler kendi değer yönelimlerini, kültürün değerlerini anlama ihtiyacı hissederler. Öğrenciler değerlerin çatışması durumunda baş etmeyi öğrenmeleri, değer kararlarının farkında olarak olası sonuçlarını tahmin etmeleri, başkalarının değerlerine saygı duymaları ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri önemlidir. Bundan dolayı değerler eğitimi Sosyal Bilgilerin en önemli parçaları arasında yerini almıştır (Yıldız, 2012, s.73-75).

Eğitim akademik olarak başarı, bilgi, beceri ve davranış kazandırmanın yanı sıra temel değerleri içselleştiren vatandaşlar yetiştirmeyi de amaçlar. Temel değerleri içselleştiren vatandaşlar yetiştirmek eğitimin asli görevlerinden biridir. Bu durum gelecek neslin değer, alışkanlık ve davranışlarını biçimlendirmektedir. Eğitim sistemi değerlerin kazandırılmasını öğretim programları aracılığıyla yürütmektedir. Öğretim programlarında değerler için ayrı bir programa, öğrenme alanına yer verilmezken öğretim programlarının içerisine serpiştirilerek öğretimin programlarının her biriminde yer verilmiştir. Öğretim programlarında kök değerlere

yer verilmiştir. Kök değerler; dürüstlük, adalet, sorumluluk, vatanseverlik, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, dostluk, yardımseverliktir. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında 18 değer bulunmaktadır. Bu değerler; dürüstlük, adalet, aile birliğine önem, özgürlük, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, eşitlik, yardımseverlik ve saygıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s.4). 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında göz önüne alınacak hususlar arasında değer ve becerilerin kazanımlarla ilişkilendirildiği fakat yaşam boyu öğrenme çizgisinde incelenmesi sebebiyle değer ve becerilerin uygun öğrenme alanlarıyla ilişkilendirildiği belirtilmiştir (MEB, 2018, s.10). Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanı içerisinde 4. sınıfta saygı sorumluluk; 5. sınıfta bilimsellik, aile birliğine önem, sorumluluk; 6. sınıfta dayanışma, yardımseverlik ve 7. sınıfta ise özgürlük sorumluluk değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanını ele aldığımızda 4.sınıfta aile birliğine önem, duyarlılık, vatanseverlik; 5. ve 7. sınıfta duyarlılık, estetik ve 6. sınıfta ise duyarlılık değerlerine yer verilirken; İnsanlar Yerler Çevreler öğrenme alanında ise 4. sınıfta duyarlılık, 5. sınıfta duyarlılık, dayanışma, 6. sınıfta duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, 7. sınıfta ise özgürlük değerlerine yer verildiği görülmüştür. Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında 4. sınıfta aile birliğine önem verme, duyarlılık, vatanseverlik; 5. sınıfta dürüstlük, çalışkanlık, bilim etiği; 6. sınıfta bilimsellik; 7. sınıfta bilimsellik ve özgürlük değerleri esas alınmıştır. Üretim Dağıtım Tüketim öğrenme alanında 4. sınıflarda sorumluluk, tasarruf, 5. sınıflarda sorumluluk, 6. sınıflarda vatanseverlik, duyarlılık, sorumluluk; 7. sınıfta dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık değerleri bulunmaktadır. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında 4. sınıflarda sorumluluk, bağımsızlık; 5. sınıflarda özgürlük, bağımsızlık; 6. sınıflarda eşitlik; 7. sınıflarda ise barış değerlerine yer verilirken Küresel Bağlantılar öğrenme alanında 4. sınıfta duyarlılık, saygı; 5. ve 6. sınıfta duyarlılık; 7. sınıfta ise barış saygı değerlerine yer verildiği görülmüştür (Turan, 2019, s.173-182).

Eğitim kurumlarında değerler öğrencilerin yaşantıları sonucunda oluşturduğu davranış, tutum ve çevrenin etkisi esas alınarak geliştirilir. Sınıf ortamının öğrencilerin değerlerini geliştirmelerine önemli katkıları vardır. Öğretmenler öğrencilere sorumluluklar vererek pekiştireçler aracılığıyla değer geliştirmelerini sağlamaktadır. Değerler eğitiminin amaçları arasında öğrencilerde

sağlıklı, tutarlı dengeli kişilik oluşturma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda yaşama ve öğretime hazırlamak, iyi vatandaş ve iyi insan olmaları doğrultusunda kendi değer anlayışına uygun olarak yetiştirmek yer almaktadır (Aydın, 2010, s.3-4).

Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni değerler gibi duyuşsal alanı içine alan öğrenme alanlarında, öğrencilere ne şekilde rehberlik yapacağına ilişkin gerekli bilgilere ve becerilere sahip olmalıdır. Değer eğitime yönelik öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgi açısından eksiklikleri bulunmaktadır (Şahin, 2013, s.4).

Öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgi eksiklerinin temeli aldıkları üniversite eğitimlerinden kaynaklanmaktadır. Üniversitelerde verilen değer eğitimi dersi zorunlu bir ders değil seçmeli bir derstir. Bu dersi alan öğretmen adayları bu dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha avantajlı ve bilgi sahibidirler. Dolayısıyla okul deneyimi kapsamında değer eğitime yönelik öğretmen adaylarının izlenimleri yaptıkları uygulama çalışmaları sahip oldukları bilgi ve becerileri de etkilemektedir. Bundan dolayı gelecekte Sosyal Bilgiler dersine girerek değer eğitime yönelik öğrencilere bilgi vererek değer aktarımını sağlayacak olan öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin alınması önem arz etmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerleri içselleştirebilmeleri, değer aktarımına yönelik yöntemleri, teknikleri ve değer yaklaşımlarını bilmeleri, özgün etkinlikler hazırlayarak uygulayabilmeleri etkili bir şekilde öğrencilere değerlerin aktarılmasını sağlayacaktır.

Öğretmenler öğretim programının uygulayıcı konumundadır. Bundan dolayı değerlerin aktarılmasında etkin role sahiptirler. Öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve teknikler önemli görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan yöntem ve teknikler kazandırılmak istenen değerlerin öğrencilerce içselleştirilmesini kolay bir şekilde sağlayabilir. Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi sağlanırken en fazla kullanılan yöntemler arasında tartışma merkezli yaklaşım ve öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme stratejileriyle drama, proje, iş birlikli öğrenme, grup çalışması ve uygulamaya dönük etkinlikler, öğrenciler tarafından yapılan araştırmalar, eğitsel oyunlar şeklinde sıralanabilir (Halstead,1996; akt. Yazıcı, 2006).

Değerlerin öğrenilerek başkalarına öğretilmesi, yaşanması ve yaşatılması dünyada bütün ulusların önceliği olmuştur (Genç, 2013, s.39). Değerler bir nevi bir toplumun gelecekte varlığını devam ettirmesini sağlayan önemli ipliklerdir.

Değerlerde meydana gelen çözünme toplumun temel dinamiklerini etkileyeceği için değerler eğitime önem verilmelidir. Sosyal Bilgiler dersi, değer eğitimi açısından bireylere toplumun kültürünü, değerlerini öğretirken aynı zamanda kendi değer yargılarını sorgulatarak değer yargılarının farkına varması noktasında önemli görülmüştür. Çalışmanın temel problemi şu şekildedir: *“Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeyleri ve algıları nelerdir?”* Buna dayanarak eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla araştırma yürütülmüştür. Değer eğitiminin okullardaki yürütücüsü olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının meslek hayatına atılmadan önce değer eğitime yönelik tutumlarının ve görüşlerinin neler olduğu ortaya konulmak istenmiştir. Bunun yapılma amacı öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değer eğitimi nasıl etkileyeceğini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik ön bilgilerinin olup olmadığı, değer eğitiminin nasıl etkili verilebileceği, değer eğitimi etkileyen faktörlerin neler olduğu, neden önemli görüldüğü, üniversite hayatları boyunca değer eğitime yönelik nasıl çalışmalar yapıldığı, öğretim programında yer verilen değerler hakkındaki düşünceleri, değer eğitimi verilirken yaşanan sorunların neler olduğu ve ne gibi çözümlerin getirilebileceğine yönelik problem durumları çalışma kapsamında dikkate alınmıştır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeyleri ve görüşleri nelerdir?

1.1.2 Alt Problemler

1.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeyleri nedir?

2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum düzeyleri arasında;

2.1. Öğrenim görülen üniversite,

2.2. Cinsiyet,

2.3. Sınıf düzeyi,

2.4. Akademik ortalama,

2.5. Ailenin eğitim durumu,

2.6. Ailenin ekonomik durumu,

2.7. Öğrenci kulüplerine üyeliğe,

2.8. Sivil toplum kuruluşlarına üyeliğe,

2.9. Yaşanılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının;

3.1. Değer ve değerler eğitimi kavramı ve önemi,

3.2. Değer eğitimini etkileyen faktörler,

3.3. Sosyal Bilgiler öğretim programı açısından değerler eğitimi,

3.4. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi ve değer aktarımı,

3.5. Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi,

3.6. Üniversite eğitimi açısından değer eğitimi,

3.7. Öğretmenlik uygulaması kapsamında değer eğitimi,

3.8. Değer eğitiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerine ilişkin (görüşleri) algıları nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile değerler eğitimine yönelik algılarını belirlemektir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik tutum ve görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama, anne-baba eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, öğrenci kulüplerine üyelik, sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu ve yaşanılan bölge ile ilgili değişkenler açısından incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumların gelecekteki varlığını, kimliğini, gelenek ve kültürlerini koruması değer eğitimini ön plana çıkarmaktadır. Her toplum sahip olduğu değerleri, birbirleriyle olan ilişkilerini, davranışlarını ve kurallarını gelecekteki yeni nesillere aktarma ihtiyacı hisseder. Fakat teknoloji ve bilimdeki ilerleme, çağın koşul ve ihtiyaçlarının değişmesi toplumların sıkı sıkıya bağlı olduğu değerlerde birtakım çözümler yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle toplumlar sahip olduğu değerleri revize etmek durumundadır. Bilindiği üzere aile toplumun temel yapı taşıdır. Bireyde içinde yaşadığı toplumun kimliğini, geleneğini, kültürünü ve buna bağlı olarak değerlerini ilk olarak ebeveynin yol göstericiliğinde kazanır. Okul ise bireyin değer kazanımında rol oynayan önemli bir kurumdur. Okulda çocuklar aileden öğrendiği değerleri pekiştirir, yeni değerler öğrenir ve bu değerleri içselleştirerek yaşantı haline getirir. Okulda değer eğitiminde en önemli sorumluluk Sosyal Bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin ilkokulda kazandığı yetkinlikleri geliştirerek milli ve manevi değerleri benimsemesinde etkili bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi bireyin topluma uyum

sağlayarak toplumun gelenek, kültür, değerlerini benimsemesini ve vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmesi açısından önemli görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer aktarımının sağlanmasında rolü büyüktür. Çünkü değerleri öğrencilerin içselleştirmesi, yaşama aktarabilmesi için değer eğitiminin etkili ve öğrencinin dikkatini çekebilecek bir biçimde kazandırılması gerekir. Öğretmenlerin değer aktarımını yapabilmeleri için önce kendilerinin bu değerleri içselleştirerek yaşantı haline getirmeleri ve öğrencilere rol model olmaları gerekir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutum ve algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Çünkü mesleğe başladıklarında değer aktarımını sağlamada önemli sorumlulukları olacaktır. Bunun farkına vararak öğrencilere rol model olacak ve öğrencilerin değerleri içselleştirmesini, pekiştirmesini sağlayarak aktif bir vatandaş olmaları için onları yarınlara hazırlayacaklardır. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime ilişkin tutumlarıyla görüşlerinin incelenmesi değer eğitimi açısından önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1- Katılımcıların ölçek maddelerini ve görüşme formu sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

2-Araştırmada ölçek maddelerine ve görüşme sorularına verilen cevapların öğrencilerin tutum ve algılarını temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1- Araştırma 2022-2023 eğitim döneminde belirlenen 7 üniversitede eğitim gören 1,2,3,4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

2- Araştırmadaki bulgular değerler eğitimi tutum ölçeği ve görüşme formu ile sınırlıdır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Değer Nedir?

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre değer; herhangi bir unsura verilen kıymet, para ile ölçülebilen bir bedel, insanların üstün, yararlı kabul ettiği nitelik, kişinin ihtiyaç duyduğu nesne ile arasındaki bağlantıyı belirleyen unsur, bir değişkenin sayıyla ifadesi, bir milletin sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel değerlerini barındıran maddi, manevi öğeler manalarına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Değer kavramı sosyal bilimler açısından soyut ve manevi bir anlam taşımaktadır. Değerler farklı araştırmacılar tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Raths vd. (1978) değerleri; insanların gurur duyduğu, başka kişilerle paylaşma ihtiyacı hissettiği inanç, tutum ve duygular olarak tanımlamıştır. Allport (1967) ise değerlerin insanların psikolojik olarak bağlandığı sahiplik ve koruma güdüsüyle gösterdikleri gayretleri olduğunu dile getirmiştir (Raths vd. 1978; Allport, 1967; akt. Özer, 2019, s.3). Rokeach (1973) ise her kişinin farklı değerlere sahip olabileceğini, değerlerin değer sistemi içerisinde organize olduğunu, değerlerin toplum tarafından yapılandırıldığını dolayısıyla kültürel ve göreceli bir özellik taşıdığı sonucuna erişmiştir. Kluckhohn'a (1951) göre değerler; bir kişinin, grubun özelliklerini açık ya da gizli olarak ortaya koyması için gerçekleştireceği eyleme yönelik biçim, amaç ve araçlar arasından tercih yapmasını sağlayan kavramlardır (Kluckhohn, 1951; akt. Kurtde, 2009, s.2).

Theodorson ve Theodorson'a (1969) göre ise değer; insan davranışlarının genelleşmiş ilkelerinden biri olarak grubun amaç ve eylemlerinde grup üyelerinin hissettiği duygular neticesinde sorumluluk hissetmesini sağlayan yargı ölçütleridir. Schwartz (1992) değerlerin; toplumsal yaşamda bireylere yol gösteren topluma hizmet eden ilkeler olduğunu, önem dereceleri farklılık gösterse de istenilen amaçları temsil ettiğini dile getirmiştir. Coombs vd. (2005) göre ise değerler ulustan ulusa değişebilir. İnsanların benimsediği değerler bireylerin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir (Coombs, vd. 2005; akt. Çelikkaya, 2022, s.22-23). Tepe'ye (2002) göre ise değer; insanların bir şeye ya da aynı cinsten şeyler arasında bulunan yere ve konuma yüklediği anlam biçiminde ifade edilmektedir. Bu da bireyler için çok değerli olan bir unsurun başka kişiler için aynı önemi taşımayacağı

anlamına gelmektedir. Ülken (2001) değerlerin nesne ile özne arasında tamamlayıcı görev üstlendiğini belirtmiş ve her değerde 3 farklı alanın bulunduğunu dile getirmiştir. Bu alanlar şunlardır: Aşkın kendisinden yoksun olunan belirlenmemiş şeylerdir. Bulunmayan unsurları zaman içinde gerçekleştiren bilinç verileri ve arzular değerlerin muhtevasını oluşturur. Kişi veya nesneye yönelen subjektif güç alanıdır. Değerlerin oluşmasını sağlayan güç değer verilen unsurun niceliği, niteliği değil; bireylerde ve toplumda bıraktığı iz, canlandırdığı düşünce ve hissettirdiği duygulardır. Örneğin; sevdiğimiz kişilerden maddi değeri çok düşük bir hediye alsak bile o kişiye verdiğimiz değerden dolayı o hediye bizim için paha biçilemezdir. Bunun yanı sıra teknolojik bir cihaz aldığımızda cihazın değeri cihazın donanımı veya yazılımından ziyade markanın bizim üzerimizde bıraktığı izlenim ile ölçülebilir (Özer, 2019, s.4). Akbaş'a (2004) göre değer; bireyin çevresiyle girdiği etkileşim sonucu içselleştirdiği ve bireyin davranışlarını yönlendiren standartlar olarak dile getirilmiştir. Toplumsal anlamda ise en iyi, en yararlı olarak görülen unsurlardır. Birey açısından değer; güdü, karar, inanç, ihtiyaç, tutum kavramları ağırlıklıdır. Toplumsal açıdan ise norm, sosyal bilinç, sosyalleşme ve grup ruhu kavramları öne çıkmaktadır.

Değerler, sosyal bilimlerden ele alındığında ise bireylerin davranışlarını belirleme, yönlendirme ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler olarak ifade edilebilir. İstenilen davranışların ortaya çıkmasını etkileyen, bireylerin doğru karar almalarında bireylere yardım eden genel ilkeler olarak da tanımlanabilir. Dolayısıyla değerler, ideolojilerin, tutumların, davranışların, ahlaki yargıların üzerinde önemli belirleyicilerdir (İmamoğlu vd. 1999, s.2). Değerler toplumsal kontrol sistemine kaynak oluşturarak bireyler arasındaki toplumsal bağlılığı artırır. Bir arada yaşayan bireylerin hangi değerleri merkez almaları hususunda ortak görüşe varmaları gerekir. Değerleri birbirinden farklı olan bireyler ve kuşaklar arasında çatışmalar yaşanabilir. Bu çatışmalar barış, uzlaşma gibi evrensel değerler yardımıyla giderilebilir. Bireylerin ilişkilerini düzenleyen karar verme, seçme ve değerlendirme sürecinde değerler ölçüt olarak ele alınabilir. Ayrıca değerler; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan sevgi, saygı, kendini gerçekleştirme vb. ihtiyaçları giderme konusunda da rol oynamaktadır. Bu nedenle değerler bireylerin hayatını düzenleme ve yönlendirmede güdüleyici bir konumdadır (Aydın ve Gürler, 2020, s.3). Yukarıda yer alan değer tanımlarını tekrar ele aldığımızda değerlere yönelik şu çıkarımlarda bulunabiliriz: Değerler,

toplum tarafından kabul edilen ölçütlerdir. Bireyin topluma olan bağlılığını artıran itici bir güç olarak kabul edilir. Toplum tarafından yapılandırılır dolayısıyla köklü inançlardır. İnsandan insana, kültürden kültüre farklılık gösterdiği için görecelidir. Önem dereceleri toplum tarafından belirlenir. Bir toplumda bir unsura verilen değer başka bir toplum için önemlilik arz etmeyebilir. Bireylere sorumluluk duygusu hissettirerek bireyleri ortak amaca yönlendirir. İnsan davranışlarının ve toplumsal hayatın belirlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi noktasında etkilidir.

Değer tanımlarına yönelik farklılıklar değerlerin özelliklerini de etkilemiştir. Değer kuramcıları değerleri ele alış yaklaşımlarına göre farklı değer tanımlaması yapmışlardır. Bundan dolayı değerlerin benzer ve farklı yönlerini dikkate almışlardır. Değerlerin ortak özellikleri ise şunlardır: *Değerler birbirinden bağımsız değildir.* Toplumsal sistemi oluşturan hukuk, ekonomi, aile, din, eğitim, siyaset kurumları kendilerine ait değerleri bünyesinde barındırdığı için değerler birbirinden bağımsız olarak ele alınamaz. Değerler birbirinden etkilenir. Değerlerin birbirine olan bağlılığı kişinin çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırır. Bu durum toplumda herkesin sergilediği davranışlarda tutarlılık oluşturur. *Değerler arasında hiyerarşi vardır.* Burada üstünlük ve öncelik ilişkisinden söz edilmektedir. Toplumların gerçekleştirmek istedikleri idealleri sırasıyla gerçekleştirmeyi amaçladıkları bir hiyerarşiyi tanımlar. Sıralanmış değerler değer önceliklerini belirleyen bir sistem kurar. Bu hiyerarşik yapı durağan değildir. Her değerın davranış belirlemesi aynı değildir. Bu belirleyicilik zamandan zamana, kişiden kişiye değişim göstermektedir. Örneğin; dindar bir ailenin çocuğu dini değerlere ailesi kadar değer vermeyebilir veya estetik kaygıları yüksek bir ailede olan çocuk estetik kaygılara pek önem vermeyebilir. *Değerler değişken bir yapıdadır.* Değerler bireyden bireye, toplumdan topluma, kuşaktan kuşağa değişim gösterdiği için görecelidir. Pragmatistler evrende sürekli bir değişim olduğunu değerlerinde değişim geçirmesinin bir zorunluluk olduğunu dile getirmişlerdir. Değerler toplum tarafından desteklenmedikçe değişmeye ve etki gücünü kaybetmeye başlar. *Değer sistemine yeni değerler eklenmektedir.* Toplumun eskiden önem verdiği değerler değişim serüveninde ayıklanmaktadır. Değişen kültür yeni değerlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamış; insan hakları, demokrasi, rekabet, verimlilik, toplam kalite, girişimcilik ve empati gibi değerler modern sanayi toplumlarının ve küreselleşme adı altında yeni anlam ve içerikler kazanmıştır. *Değerler insan ve toplum hayatında önemli bir konuma sahiptir.* Değerler ne kadar toplumdan

topluma değişse de farklı zamanlarda başka kişiler tarafından değerli görölse de değişen aslında değerler değil, onları algılayan bireylerdir. Bütün dinlere göre inanç ilkeleri tüm insanlık için evrenseldir. Dolayısıyla ahlaki değerlerde evrenseldir. *Değerler sosyal pekiştireçlerle desteklenir.* Toplum tarafından takdir görmüyorsa bireyler tarafından da takdir görmeyecektir. Fakat toplum destekler ve bu değerleri yaşamına aktaran insanları takdir ederse o değer desteklenerek pekiştirilecektir. *Değerler rölatiftir.* Her toplumun kendine ait kültürü olduğu gibi değerleri de bulunur. *Değerler toplumun ortak uzlaşısı ürünüdür.* Toplumu oluşturan bireyler tarafından uzlaşma sonucu değerler meydana getirilmiştir. Dolayısıyla toplum ile birey arasında değerler ortak bir bağ kurmuştur. *Değerlerin evrensel bir boyutu vardır.* Felsefeciler ve sosyal bilimciler insanların ortak değerlere sahip olduğunu dile getirmektedir. Bu değerlerin evrensel yönünü ortaya koymaktadır. Evrensel değerlerden bahsedildiğinde ise herkes tarafından kabul edilen ortak bir ahlak anlayışından söz edilmektedir (Köylü, 2016, s.30-33).

Değerler tarihi geçmişe dayanan genelde kabul görmüş sosyal hayatı düzenleyen bireylerin karara varmalarını etkileyen sosyal bir araçtır. Kültürün devamlılığını sağlayarak bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu anlam kazanır. Bireye rehber olan değerler bireyin sosyalleşmesini, farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği dayanışma aracıdır (Özdemir, 2020, s.24).

Fichter'e (2006) göre değerler topluma anlam katan ölçütlerdir. Kişiden çok toplum tarafından ortak uzlaşısı sonucu oluşturulmuştur. Herkes tarafından dikkate alınırlar. Buradaki amaç ise ortak refahın sağlanması, ihtiyaçların giderilmesidir. Değerler ortak uzlaşısı gerektirir. Bundan dolayı kavramsal olarak diğer değerli materyallerden soyutlanabilir. Schwartz ve Bilsky'ye (1987) göre ise değerlerin özellikleri şunlardır: İnanç niteliği gösteren değerler duygulardan bağımsız değildir. Soyut ve kişiseldir ve etkinlik kazandıkları zamanda duygularla etkileşime girer. Değerler bireylerin hedeflerine ulaşma noktasında etkili olan davranış örüntüleri olarak kabul edilir. Değerler özgül durumların ve davranışların üzerindedir. Değerler; davranışlara karar verme, değiştirme ve yönlendirme açısından standart oluşturur ve önem sırasına göre kendi aralarında dizilerek değer öncelikleri doğrultusunda bir sistem oluşturur. Değerler değişkendir. Zamanla ihtiyaçları karşılamak için değer öncelik sırası değişim gösterebilir (Fichter, 2006; Schwartz ve Bilsky, 1987; akt. Dilmaç ve Bircan, 2014, s.4-5).

2.2. Değer Eğitimi Nedir?

Değer eğitimi toplum düzeninin sağlanmasında önemli bir konuma sahiptir. Toplumsal hayatta bireyleri değerler ve yasalar birbirine bağlar. Toplumsal hayatta düzenin korunması için yalnızca kural ve yasalara uymak yetmez. Bunun yanı sıra ortak değerlerin, gelenek ve göreneklerin insanları birleştirici gücünden faydalanmak gerekir. Bu bağlamda insancıl değerler olmadan toplumsal çarkın dönmeyeceği söylenebilir. Örneğin; doğruluk, misafirperverlik, hoşgörü, sevgi, saygı, gibi değerleri yalnızca hukuksal normlarla benimsetilemez. Bundan dolayı toplumsal ilişkilerde bireylerin tek tek veya toplu halde insancıl değerlere bağlı kalmaları gerekir (Aydın ve Gürler, 2020, s.15). Çocuklar okulda toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanıyarak kendilerini hayata hazırlar. Bu nedenle değerlerin aktarılmasında ailelerin yanı sıra eğitim kurumlarına da büyük görev düşmektedir. Bu görevi ilköğretimde mihver dersler olarak kabul edilen Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri üstlenmektedir (Keskin, 2010, s.73).

Araştırmacılar tarafından uzlaşılmış bir değer eğitimi tanımı olmadığı için değer eğitiminin herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Değerler eğitimi öğretilen bir süreçtir. Bu öğretim kasıtlı ve bilinçli olarak istendik değerler üzerinden gerçekleşmelidir. Buradaki amaç ise bireylerin toplum ile olan bağı güçlendirerek topluma uyumlu bir şekilde hayatlarını idame ettirmelerini sağlamaktır. Tek amaç topluma uyumlu vatandaşlar yetiştirmek değil, çağın gereksinimlerini karşılayan vatandaşlar yetiştirmektir. Değer eğitimi, bireye hayatı boyunca yardımcı olan bir rehber görevi üstlenmektedir. Bireylerin tercih ve kararlarını etkileyerek yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli bilgi ve donanımı sağlar ve bireyleri hayata hazırlar. Toplamların sahip olduğu değerler farklılık gösterebilir. Hatta gelişen teknoloji ve ilerleyen zamanla yaşamın gerektirdikleri farklılaştığı için bireylere aktarılabacak olan değerler sabit ve değişmez özellik taşımaz. Aksine çağın ihtiyaçları doğrultusunda benimsenen değerler değişime uğrayabilir. Değerler eğitiminin ana noktası bireye kazandırılmak istenen değerleri belirleyerek bireye kazandırmaktır. Örneğin ABD’de karakter eğitimi adı altında uygulanan eğitimin odak noktası bireyin toplumla uyumlu yaşamına yönelik verilen ahlak eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitim ise değerler aracılığıyla gerçekleşir. Ayrıca ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi adı altında eğitim programlarının temelini de değerler oluşturur (Özer, 2019, s.20).

Değerler eğitiminin teorik açıdan önemli olduğu kadar uygulama açısından da önem taşımaktadır. Değerler eğitimi usta çırak ilişkisinde olduğu gibi zamanla öğrenilen uygulama yapılarak hayata dökülen bir süreci izlemektedir. Değerlerin öğretimi bir seferde yapılamaz ve ezberlenemez. Dolayısıyla bireylerin yalnız başına öğrenebileceği davranış ve anlayış tarzı değildir. Değer öğretiminde en önemli unsur uygun bir rol modelin bulunmasıdır. Birey görerek yaşayarak değerleri öğrenebilir. Değer eğitimi aileyle başlar bu süreci okul ve çevre faktörü takip eder. Okul ile birlikte değer eğitim süreci hızlanır. Birey başkalarıyla iletişim içerisindeyken değerleri öğrenen ve öğreten konumda kendini bulur. Bundan dolayı bireyler değerleri yaşayan, sosyal statüsünün etkisiyle öğrenen ve öğreten konuma gelir. Değerlerin öğretimi bir anda gerçekleşmez. Bireylerin değerleri özümsemesi, hayatına aktarabilmesi uzun bir süreci izleyebilir. Çünkü her bireyin düşünce ve zihin yapısı birbirinden farklıdır. Bundan dolayı bireylerin değerleri yaşama aktarma süreci farklılık gösterir (Özdemir, 2020, s.29-30).

İnsanlara hayatın amacını ve bu amaca ulaşmaya yönelik yolları göstererek karakterli bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli görevi olarak kabul edilir. Eğitimin en üst amaca ulaşması için okullar; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını, davranışlarını etkilemektedir. Çağın oluşturduğu negatif durumlara karşı okullar öğrencilerin iyi tercihler yapmasına yönelik strateji ve amaçlar sunmalıdır. Herkes için daha iyi bir dünya oluşturma çabasıdaysak eğitim özünde pozitif değerleri benimsemeli, kazanımlarda da yer verilmelidir. Bundan dolayı değerlerin öğretilmesi ve geliştirmesi için verilen çabalarda değer eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2016, s.138).

Değerler eğitimi, bireyin hangi davranışını neden yaptığı hakkında bilgi sağlayarak bireyde bilinç oluşmasına yardımcı olur. Bu bilinç durumu bireyin hayatını olumlu yönde etkiler. Bu olumlu etki zamanla yaygınlaşarak adet, gelenek, görenek halini alır ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Toplumun ve bireyin değerleri zamanla bireyin kişiliği haline dönüşür ve kişiyi yönlendirir. Bireyi idealizme sevk eder ve bireylerin hangi sosyal rolleri üstlenmesi, gerçekleştirmesi yönünde yol gösterici işlev taşır. Değerlerin içselleştirilmesi ve yaşama dökülmesi bireyleri maddi bakış açısından manevi bakış açısına yükseltir. Değerleri yaşayan bireyin bilinç düzeyi yükselir. Bu durumda birey hem kendisiyle hem de toplumla barışık bir yaşam sürdürebilir. Dolayısıyla değerler; toplumu birleştirirken insanların birbiriyle ilişkilerinde sevgi, saygı gibi değerleri öne çıkaran bir fonksiyona

sahipken aynı zamanda birleştirici ve bütünleştirici bir role de sahip olacaktır (Özdemir, 2020, s.23).

UNESCO (2002) çocukluk döneminde değerler eğitimi yaşam boyu özgürlük, şiddetten uzak aktiviteler hem kendi hem de başkalarına saygı duyma, farklılıkları takdir, çocukların olgunlaşmasını ve bilişsel gelişimini desteklemeyi amaç edindiğini ifade etmektedir. UNESCO çocuklukta değerler eğitimi 7 tema altında toplamıştır. Bu temalar şunlardır (Unesco, 2002, s.9-12):

- 1-Hem kendine hem diğer kişilere saygı, iş birliği, çatışma çözme becerileri,
- 2-Farklılıkları takdir etme, evrensel farkındalık, çokkültürlü eğitim,
- 3- Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili kullanışlı uygulamalar hazırlama, evrensel değerlerin kabulünü sağlama ve çocukların potansiyel gelişimlerini destekleme,
- 4-Kültürel şiddetin yayılmasının televizyon, film, drama ile betimlenmesi,
- 5-Doğaya yönelik sevgi ve saygı,
- 6- Çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirme,
- 7-Çokkültürlü programların hazırlanarak çocukların manevi öğrenmelerini sağlama yahut çocukları çeşitli kültürel gruplarla bir araya getirerek deneyim kazanmalarını sağlamaktır.

UNESCO değerler eğitimi programlarını her çocuğun bireysel gelişim özelliklerini esas alarak değer temelli öğrenme yaklaşımı vasıtasıyla özgür bir ortam uygulamaktadır. Şarkı, dans, eğlence aktiviteleri ve örnek uygulamalar yoluyla değerleri öğretmektedir. Eğitimciler değer temelli ve çocuk dostu bir çevrede eğitim sunmaktadır. Eğitimciler değer temelli ve çocuklar esas alınarak uygun bir çevrede eğitim vermektedir (Pekdoğan, 2017, s.506-507).

2.3. Değerler Eğitiminin Temelleri

2.3.1. Değerler Eğitiminin Tarihsel Temelleri

2.3.1.1. Antik Yunan ve Roma'da Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi batı kaynaklarında kökleri Antik Yunan'a kadar uzanan eğitsel bir uğraş olarak görülmüştür. Dolayısıyla başlangıç zamanı Antik Yunan dönemidir (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.15). M.Ö. 6. yüzyıl itibariyle Atina'da ulus bilinci oluşturma isteği ve kent devlet modelinin korunması, kolonizasyon süreciyle topluma yeniliklerin girmesi ve ekonomik paylaşım için değerlerin ve bu değerlerin öğretilmesi, benimsetilmesi gerekli görülmüştür. Toplum düzeninin sağlanması için değer kavramı geliştirilmiştir. Antik Çağ'da Dor'lar, Aka uygarlığını yıkarak

M.Ö. 1000-700 yılları arasında polis adı verilen şehir devletleri kurmuştur. Kralın yanı sıra aristokratlarda yönetimde etkili hale gelmiştir. Bu toplumsal yapı Yunan toplumlarının gelişmesi, toprağa bağlanmasıyla mülkiyet önem kazanmış ve kralların gücü sınırlandırılmıştır. Toprak sahibi soylular güç kazanırken kral sadece “*Primus Inter Pares*” (eşitler arasında birinci) olarak kalmıştır. Bundan dolayı politikada soylular güçlü hale gelmeye başlamıştır. Kent devleti haline gelmenin temelinde ticaretin canlanması yatmaktadır. Akropolis üzerine kurulan kent; dini, siyasi, sosyal, ekonomik yaşam merkezi haline gelmiştir. Krallığın ortadan kaldırılmasıyla soylular yönetime gelmiş ve yıldan yıla soylu ailelerden seçilen Arkhonların eline yönetim geçmiştir. Polis düzenini sağlayan yasalar aristokratik içerikli sözlü yasalardır. Bu yasalar tanrıların koyduğu kutsal yasalar olarak benimsenmiştir. Soylular keyfi davranışlarda bulunmuşlar bu durum halkta rahatsızlık uyandırmıştır. M.Ö. 550-750 sürecinde gerçekleşen “*Büyük Kolonizasyon*” sürecinde Yunan şehir devletleri; Akdeniz, Karadeniz kıyısında koloni kentleri kurarak ekonomik, sosyal açıdan değişim ve gelişim yaşamışlardır. Adil olmayan ekonomik dağılım sonucu çatışmalar yaşanmasının temeli bu durum olarak gösterilmiştir. Bu süreçte soylular, tüccarlar zenginleşirken köylüler giderek fakirleşmiştir. Ayrıca soylular zenginleşmelerine rağmen yönetimde söz sahibi durumunda değillerdi. M.Ö.620’de Drakon, M.Ö.594/3 yılında Solon hukuki ve siyasi reformlar yapmıştır. Solon’un reformuyla değişen değerlerin başında “*tanrısal olan yasalar değişmez anlayışı; insanlar tarafından yasalar değiştirilebilir*” anlayışına evrilmiştir. Bu gelişmeyle kentin temel taşı olarak kabul edilen yasaların; doğruyu, adaleti, iyiyi gözeterek toplumu ve bireyi mutlu etmesi gerektiğine yönelik anlayış gelişmiştir. Kentlerin küçüklüğü halkta siyasi yaşamda yer alma isteği ve ilgisi uyandırmıştır. Solon anayasal reformlar sonrasında 20 yaşını dolduran vatandaşlara Halk Meclisi (Ekklesia) ve Arkhonları seçmelerine yönelik reform gerçekleştirmiştir. Solon, eğitim alanında reform yaparak; eğitimin devlet gözetiminde yapılması ve denetlenmesine yönelik karar almıştır. Fakat Solon’un yaptığı düzenlemeler Atina’da demokrasinin temelini oluşturmaya rağmen iç barış sağlanamamıştır. Köylüler tarafından desteklenen Peisistratos bu durumdan faydalanarak tiranlık ilan etmiştir. Peisistratos köylü halkın değerleri arasında önemli yere sahip olan tanrı Dionysos’u tanınması bu kültü genel kabul gören değerler arasında yer almasına yol açmıştır. Büyük Dionysia Festivalinin devlet denetimi altında kutlanmaya başlaması Atina ve diğer kentlerin halkını

etkilemiş ve Atina'yı kültürel ve siyasi açıdan üstün hale getirmiştir. Yunanlıların kabile yapısı halindeyken kent devleti haline geçmeleri sonucu; vatan sevgisi, dil, ortak tarih, demokrasi, eşitlik gibi toplumsal düzeni sağlayan değerler toplumda kabul görmüştür (Öztürk ve Dikyol, 2013, s.325-328).

Batı değerleri; Romalıların zekâ ve hukuksal yaklaşımlarına ve Antik Yunanlıların akıl ve felsefeye verdikleri önem üzerine kuruludur. Batı değerleri, Helenistik kültürden oluşmaktadır. Batı değerlerinin temeli olan bu nitelikler Antik Çağ'da Yunan filozofları tarafından ortaya atılan Agnostisizm 'den farklı bir yaşam felsefesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin yaşam tarzları, yaşam görüşleri üzerinde değerler etkilidir. Antik Çağ'da değer yargıları açısından iki farklı kültürle karşılaşırız. Bunlar; Sparta ve Atinalılardır. Sparta askeri değerlerle yönetilen askeri bir toplumdur. Amaçları verilen emirlere itaat etmektir. Ayrıca fiziki güç son derece bu toplumda önemli görülmüştür. Atina değerlerine baktığımızda ise demokratik değerler ön plana çıkmıştır. Batılı elitler kendilerini üstün görerek köleliği yaygınlaştırmışlardır. Senato ile danışma meclisi bu değerlerin sonucu olarak doğmuştur. Orta Çağ'da Batı Sparta değerlerini benimsemişler fakat İngiltere öncülüğünde Atina değerleri yüceltilmiştir. Batılı devletler bugün yaşantılarını bu değerlerle sürdürmektedir. Feodalitenin oluşumunda da bu değerler etkilidir. Atina kültüründe Aristo, Eflatun, Sokrates gibi önemli filozoflar yetiştirilmiştir. Atina'yı Sparta' dan farklı kılan bir diğer unsur; gücün tek kişide toplanmaması ve insanlar arasında gücün paylaşılmasıdır. Roma; Sparta ve Atina kültürlerinden yararlanarak kendi değer sistemini oluşturmuştur. Romalılar tarafından geliştirilen pratik hukuk sistemi ve bu sistemi "poetika" olarak kullanmaları Roma kültürünün önemli özelliğidir. Roma; Aristoteles, Sokrates ve Platon'dan etkilenmiştir. Roma senatosunu Atina'dan etkilenecek oluşturmuştur. Ayrıca askeri yapı Sparta'dan etkilenecek oluşturulmuştur. Aile kurumu Roma'da kutsal kabul edilmektedir. Kadın, evlenmeden babasına; evlendiğinde ise eşine bağlı kalmıştır. Roma'nın pratikliği ve hukuki değerlerle etkileşime girmesi imparatorluğun oluşmasını sağlamıştır. Sparta kültüründen etkilenen Roma'da köle sınıfı oluşmuş, otoritenin, baskının etkili olduğu zamanlar görülmüştür (Tarhan, 2018, s.29-31).

2.3.1.2. Avrupa ve Amerika’da Değerler Eğitimi

Avrupa Darwin sonrası Antik Çağ düşünüş biçimine geri dönmüştür. Darwin’in görüşleri sonrası Avrupa’da yaşam bir mücadele olarak görülmüş ve Tanrı’ya ihtiyaç olmadığı düşüncesi gelişmiştir. Antik Çağ değerleri kutsal kabul edilmiştir. Almanya, Sparta değerlerinden etkilenecek güç ve askeri gelişime önem vermiştir. Almanya benimsediği Sparta değerlerini göz önünde bulundurarak askeri toplum oluşturmuştur. İnsanların geleceği Hitler’e bırakılmıştır. Askeri hiyerarşi oluşturularak kışla ve faşizm düzeni kurulmuştur. İngiltere, Atina’yı örnek alarak Atina’ya ait kültürel unsurları benimsemiştir. Yönetimi demokrasi temelinde kuran İngilizler parlamento oluşturmuşlardır (Tarhan, 2018, s.31).

Literatür ele alındığında “Değerler Eğitimi” tabiri batı toplumlarında yaygın olarak kullanılırken Amerika’da “Karakter Eğitimi” tabiri kullanıldığı görülmüştür. Amerika İngiltere kolonisi halindeyken aşırı tutucu Hristiyan gruplar kendi inanış ve ahlak tutumlarına uygun bir toplum oluşturma amacı gütmüşlerdir. Bu gruplara göre eğitim; aile, kilise kontrolünde, etkinlik alanı biçiminde ele alınmıştır. 1776’da Amerika’da okul kitapları tamamen dini içerikli hale getirilmiştir. Amerikan Bağımsızlık Bildirisi (1776) yayımlanınca kral tarafından yönetilen koloniler özerk rekabetçi topluluklardan federal demokratik topluma geçiş süreci yaşamıştır. 1836’da McGuffey tarafından “McGuffey’s Readers” adlı kitap yazılarak ahlak eğitiminde kullanılmasını önermiştir. Eserin içeriğinde İncil’den hikayeler, şiirler, kahramanlık öyküleri, nasihatlere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra çocuklara aritmetik bilgiler, dürüstlük, komşuları sevmek, hayvanlara saygı, vatandaşlık, cesaret vb. değerler öğretilmiştir. 19.yy’da Amerika’da karakter eğitimi programlarına yer vermeye başlanmıştır. Okullarda “Children’s Morality Code (Çocukların Ahlak Kodu)” adlı kitap değerlendirme aracı olarak kullanılmış; öz kontrol, sağlıklı olma, dostluk, dürüstlük, özgüven, güvenilirlik, takım çalışması gibi değer ve becerilerin kazandırılmasında etkin rol oynamıştır. 1920 Ekonomik buhranı ile karakter eğitime verilen önem tekrar artma eğilimi göstermiştir. 1940’ta John Dewey demokratik bir toplum düzeninin devamını korumak için okullarda ahlak eğitime önem verilmesini, ahlaki gelişim sağlayacak ortamların oluşturulmasını, vatandaşlık eğitimi de kapsamasını, eğitimin toplumsal ve grup çalışmaları temelli olması gerektiğini dile getirmiştir. 1960’lı yıllarda karakter eğitimi dönüşüme uğramış ve yeni nesle geleneksel değerlerin aktarılması önem kazanmıştır. Mutlak doğruların yanı sıra herkesin kendine özgü değerleri

benimsediği, değerlerin göreceli olduğu anlayışı gelişmiştir. Eğitimciler arasında değerleri çocuklara telkin etmek yerine onların kendi değerlerini seçmelerine yönelik fırsat verilmesi düşüncesi güç kazanmıştır. 1960-1970’te bireyselliğin rövanş kazanmasıyla karakter eğitimi önemini kaybetmiştir. 1980’lerde Bennett, Lickona, Ryan, Wynne gibi Amerikan eğitimciler, değer açıklama yaklaşımının ahlaki olarak göreceli ve nihai olarak da karakter gelişimini olumsuz etkilediğini iddia ederek karakter eğitime dönüşü savunmuşlardır. 1990’larda tekrar önemli hale gelen karakter eğitimi, geleneksel aile değerlerine dönülmesini esas almıştır. Bu eğitim anlayışı ile iyiyi bilmek, iyiyi sevmek, iyiyi ifa etme anlayışı ön plana çıkmıştır. 1992 yılında “Aspen Bildirisi” ilan edilmiştir. 1996 yılında ise “Karakter Eğitimi Manifestosu” yayımlanmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.15-22).

2.3.1.3. Türk Tarihinde Değerler Eğitimi

2.3.1.3.1. İslamiyet Öncesi Dönem

İslamiyet’in kabulünden önce kurulmuş olan Türk devletleri kültürlerini; mitoloji, destan gibi sözlü kültürel ürünler vasıtasıyla aktarmışlardır. Türkü, deyim, bilmece, dua, beddua, atasözü, ninni, hikâye, masal, maniler, mitolojiler günümüze ışık tutan önemli sözlü kültürel kalıntılardır. İslamiyet öncesi kurulmuş Türk devletlerinin değer yargılarına, toplumsal alışkanlıklarına yönelik bilgileri sözlü kültürel ürünler yansıtmaktadır. İlk yazılı kaynaklarda önemli kültürel kalıntıları bünyesinde barındırmaktadır. Yenisey, Uygur, Göktürk Kitabeleri yazılı kaynaklar arasında gösterilebilir. İslam öncesi dönemde çocuklar, eğitim ve yaşam tarzından etkilenerек hızlı olgunlaşmışlardır. Çocukların yetişkinlere karşı saygı göstermesi ve itaat etmesi toplumun beklentisi olmuştur. Töre kuralları üstün tutularak eğitim şekillenmiştir. Manevi değerlerin öğretilmesine önem verilmiştir. Konargöçer, savaşçı olan Asya Hun Devleti’nde savaş ve yönetime yönelik eğitim önemli görülmüştür. Yetiştirilecek insan tipi; cesur, kahraman, bilge anlamına gelen “Alp” insandır. Çocukların eğitilmesinde cesaret, dayanışma, birlik, beraberlik, sorumluluk, başarı, sevgi, saygı değerleri toplum tarafından önemli görülmüştür (Kılınç ve Kurt, 2019, s.7-15)

Asya Hun, Göktürk, Uygur devletlerinden kalan edebi eserlerde alplik, bilgelik, saygı, vatanseverlik, özgürlük niteliklerine sahip insan olma arzusu ön plana çıkarken; korkaklık, hasetlik, yalancılık kötü arzu edilmeyen nitelikler olarak değerlendirilmiştir. Göktürkler tarafından dikilen Orhun Yazıtlarında, bağımsızlık ve özgür olma, devlet başkanının adil, çalışkan, töreye uyması beklenirken; halktan

da töreye uyması ve çalışkan davranmasına yönelik değerlere uymaları beklenmiştir.

“Üstte mavi gök, altta yağız yer kılındıkta, ikisi arasında insanoğlu kılınmış. İnsan oğlunun üzerine ecdadım Bumin Kağan, İstemi Kağan oturmuş... Dört taraf hep düşman imiş. Ordu sevk ederek dört taraftaki milleti hep almış, hep tâbi kılmış. Başlıya baş eğdirmiş, dizliye diz çöktürmüş...Bilgili kağan imiş, cesur kağan imiş. Buyruku yine bilgili imiş tabîî, cesur imiş tabîî. Beyleri de milleti de doğru imiş... Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kismetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlı'dan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tâbî kıldım, düşmansız kıldım. Hep bana itaat etti. (Ergin, 2009, s.9-19)”

2.3.1.3.2. İslamiyet Sonrası Dönem

751 yılında Araplar ve Çinliler arasında Talas Savaşı yaşanmış Arapların galibiyeti üzerine İslamiyet Orta Asya'da yayılmaya başlamıştır. Fakat Türklerin İslamiyet'e geçişi 10. Yüzyılın ilk yarısında gerçekleşmiştir. Türklerde; tek tanrı inancı, kurban inancı, yoksulları doyurma, savaşçı özellikleri İslamiyet'in tanrı anlayışıyla benzerlik göstermesi, cihat, zekât, sadaka, kurban, bilim anlayışının benzerlik göstermesi İslamiyet'in benimsenmesini kolaylaştırmıştır. Türklerin İslamiyet'i benimsemeleri eğitim anlayışını etkilemiştir. Türklerde ilk kez planlı, düzenli, eğitim kurumu okul ortaya çıkarak medrese düzeni yayılmıştır. Arap ve İranlı düşünürler eğitim konusunda eserler yazmışlardır. Türk düşünür ve eğitimciler ile Arap, İranlı düşünürler arasında etkileşim yaşanmıştır. Türk toplumlarının ahlaki anlayışı, dünya görüşü, toplumun değer verdiği insan tipi, geleneksel değerler, töre İslamiyet'in etkisiyle değişmeye başlamıştır. Medreseler, düşünürler, mutasavvıflar, din adamları bu değişmeye yönelik yaygın eğitim yapmışlardır. Bu gelişmeler Türk toplumlarının yeni din ve değerler bakımından eğitilmesine yöneliktir. Bu eğitim anlayışı yüzyıllarca sürmüştür. Türk toplumlarının yeni din ve değerlerle etkileşimi gazi, veli insan tiplerini ortaya çıkmasını sağlamıştır. İslamiyet öncesi Türklerin savaşçı özelliğini gösteren alp insan tipi, İslamiyet'in kabulüyle birlikte gazi insan tipine dönüşmüştür. İslamiyet'in şehit ve gazi değerlerinden gücünü alarak günümüze kadar gelmiştir. Gaziler; İslam'ın zafer kazanması amacıyla Müslüman olmayanlara karşı savaşan cesur, yiğit, cömert insanlardır. Velîler ise kendi nefisleriyle savaşan “İnsan-Kâmil”

(gerçek, olgun insan) olarak çevrelerine örnek hareketlerde bulunarak duygu ve düşünceleriyle insanları eğiten kişilerdir (Akyüz, 2015, s.19-20).

Türk eğitim tarihi boyunca eğitim bilimine ilişkin görüşlerini doğrudan belirten ilk kişi Farabi'dir. Farabi'ye (870-950) göre 4 çeşit erdem vardır. Bunlar; nazari erdem, ahlaki erdem, iş erdemi, düşünme erdemidir. Eğitimin amacı bu erdemleri milletlere kazandırmaktır. Bu erdemlerin tümünü bir insanda bulundurmak güçtür. Dolayısıyla nazari, düşünme, ahlaki ve iş erdemlerinin eğitim yoluyla birbirleriyle ilişkilendirilmelidir. Örneğin; düşünme erdemi iyiye, güzele ve doğruya ulaşabilmek için ahlaki erdeme ihtiyaç duyarken, ahlaki erdem ise akılla mümkündür. İnsan aklını kullanarak seçimler yapar seçimlerinin sorumluluğunu kabul eder. Farabi, eğitim aracılığıyla bazı karakter özelliklerinin geliştirilebileceği düşüncesindedir. İnsanın zihinsel ve ahlaki gelişimini birlikte ele almıştır. Farabi'ye göre eğitimin içeriğini, ahlaksal değeri olan, içten gerçekleştirilen, kararlı bir davranış geliştirebilmek için yapılan uygulamalar oluşturmaktadır. Ahlak eğitimine yönelik düşünceler ortaya koyan diğer bir düşünür İbn-i Sina'dır. Ona göre eğitimin en önemli amacı ahlaki erdemlere erişmektir. İbn-i Sina'ya göre iffet, şecaat, hikmet, adalet, cömertlik, kanaat, sabır, kerem, merhamet, sabır, dayanıklılık, sadakat, vefa, utanma, sır saklama, sözünde durma, tevazu ahlaki esaslardandır. İnsanlar bu esaslara ulaşabilmek için nefislerini terbiye etmeli, insanlarda gazap, şehvet, tamah, hırs ve korku oluşturacak davranışlar engellenmeli, yalan söylenmemeli, insanlara iyilik yapılmalı, iyiler sevilmeli, kötüler doğrultularak fena işlerden uzak durmalıdır (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.26-27).

Karahanlılar döneminde yaşamış olan Yusuf Has Hacıp tarafından yazılmış olan Kutadgu Bilig; mutluluk veren bilgi anlamına gelmektedir. Eserde bahsedilen Küntoğdı, adaleti temsil eden hükümdarı; Aytoldı, bilgeliği temsil eden veziri; Ögdülmüş, akıllı temsil eden vezirin oğlunu; Odgurmış ise kanaati temsil eden vezirin akrabasını temsil etmektedir. Eserde devlet yönetimi ve ahlaki anlayışa yönelik bilgilere yer verilmiştir. Kutadgu Bilig'de devlet yönetimiyle ilgili hükümdarın en çok bilgiye ihtiyacının olduğu vurgulanmıştır. Bundan dolayı halkı donatması ve adil davranmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur. *“Beylerden bilgili olanlardır ki iyi yasalar koymuşlardır. Bilgili akıllı bey bilgili kişileri kendisine yakın tutar. Yurdunu düzenlemiş, halkı zenginleştirmiştir. Halkın zenginliğini kendine kalkan edinmiştir. Beylik çok iyi bir şeydir. Daha iyisi kanundur ve onu doğru uygulamalıdır. Akıllı, bilgili, yumuşak huylu bey görev vermek için erdemli insanlar*

arar. Halkın içinden gelip yönetime gelen insan halka hep iyi kanunlar uygulamalıdır. Kim halka hâkim olursa huyu yumuşak davranışları asilâne olmalıdır.” Aytoldı’nın hükümdara vasiyeti şu şekildedir (Akyüz, 2015, s.31-32): “Bela. Zulüm yerine sen iyilik yap halkını sevindir elinle, dilinle. Yasa düzenle, halkı doğru yürüt ki günün iyi olsun doğruluk (kıyamet) gününde.” Burada yer verilen beyitlere göre adalet, iyilik, bilgili olma, merhamet, erdem sahibi olma, doğruluk değerlerinin devlet yönetiminde yer verilmesi gereken önemli değerler olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca eserde toplumun ahlaki anlayışına yönelik bilgilerde yer almıştır. İnsanın bilgisinin artırılması, az konuşması, acele davranmaması, sabırlı olması, öfke, kin ve kibirden uzak durması, dindar yaşam sürdürmesi konularına yönelik beyitlere de yer verilmiştir. Örneğin (Akyüz, 2015, s.33): “Davranışların doğru olsun, kendini yanıltma. Gönlünü dilini alçak tut, sözünü abartma. Dilini gözetle, gözünü gözetle. Helal ye, az ye, boğazını gözetle. Başkasının zararını isteme, sen de zarar verme, çok iyilik yap heves ve arzularına hâkim ol. Hangi işe girersen çıkışına bak, çıkışı görmeyen işler zararlı olur. Öfken gelirse katılaş, sabret. Sabırlının sevinci sonra gelir. Dilinden, yalan söz çıkarma, yalan insanın özünü değersiz kılar. Tuzunu, ekmeğini bol tut, başkalarına yedir. Hayatı boş geçirme iyilik yap.” Burada görüldüğü gibi toplumsal yaşamda iyilik, alçak gönüllülük, sabırlı olma, cömertlik, sadakat, doğruluk, dayanışma değerlerine önem verildiği görülmüştür.

Kutadgu Bilig’de Türk töresini temsil eden handır. Türk töresi şu niteliklere sahip olmalıdır:

Doğruluk (Könilik): Töre doğru ilkelere göre belirlenir. Hükümdar töreye uymalıdır. *İyilik (Uzluk)*: Töre toplumun ve bireyin yararına uymalıdır. Bireyin hakkını korumayan töre, devlete zarar verir. *Eşitlik (Tüzlük)*: İnsanlar eşit muamele görmelidir. Töre katında bey ile kul; oğul ile yabancı eşit görülmelidir. *Kişilik (İnsanlık)*: Evrensellik düşüncesi vardır. İnsanlığın kökeni aynıdır. Töre tüm insanlığı kuşatmalıdır (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.28). Kutadgu Bilig’de, Türk töresinin nitelikleri arasında gösterilen; adalet, doğruluk, eşitlik değerleri Türk töresinin temelini oluşturmuştur.

2.3.2. Değerler Eğitiminin Felsefi Temelleri

Felsefenin çalışma alanları arasında ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji yer almaktadır. Aksiyoloji; etik ve estetik konularını içerisinde barındırmaktadır. İnsan davranışlarının dayandığı ilke ve değerleri kendisine araştırma konusu edinmiştir. Aksiyoloji: *“Ahlak-ahlaksızlık, iyi-kötü, özgürlük-tutsaklık, erdem, erdemsizlik, güzellik-çirkinlik, saygı-saygısızlık, mutluluk-mutsuzluk, vicdan-vicdansızlık vb. nedir? Değerlerin kaynağı var mıdır veya yok mudur? Varsa doğuştan mıdır, sonradan mı kazanılmıştır? Her toplum için mutlak değer var mıdır? Var ise toplumdan topluma veya zamana göre değişiklik gösterir mi? Ahlakı iyi, kötü, mutlu-mutsuz, saygı-saygısızlık gibi sınıflandırırken kullanılan ölçütler neler olabilir? Bu ölçütler doğuştan mı yoksa sonradan mı belirlenir?”* Bu sorular aksiyolojinin konusunu oluşturur. Değer ve değer aktarımı konusu felsefenin etik kısmında yer alan ahlak felsefesinin konuları arasındadır. Değerin ne olduğu sorusuna ilişkin uzlaşılmış bir cevap yoktur. “Değer” etik içerisinde yer alan ahlakın taşıyıcı ögesidir. Değer aktarımı ise formel ya da informel eğitime mümkündür. Değerlilik kavramında tercih esas alınmış; iyi, daha iyi, güzel, daha güzel değerlendirmelerine tabi tutulmuştur. Değerlendirmede bir kıyas söz konusudur. Bu kıyaslar; benzer durum, olay ve nesne karşılaştırmalarına dayanmaktadır. (Çelikkaya, 2022, s.71).

Ahlak teorisi olan “etik” olgular yerine değerlerle ilgilenir. Etik olan üzerinde değil, olması gereken üzerinde durur. Bundan dolayı ahlaki yargılar olanı ya da olmaması gerekeni söyleyen, norm koyucu yargılardır. Örneğin: *“Ötenaziye başvurmak yanlıştır.”* Ahlaki yargısı üzerinde duralım. Ötenazi kişinin yaşadığı bir kaza ya da hastalık durumu sonucu makine desteği sayesinde yaşayan fakat bilinci kapalı, bitkisel hayatta hayata dönme şansı olmayan hastanın yaşam desteğinin kesilmesi, ölüme terk edilmesi anlamına gelir. Bu yargı bir ahlaki yargıdır. *“Ötenaziye başvurmak yanlıştır.”* Cümlesinde yer alan “yanlıştır” sözcüğü ne yapılmaması gerektiğini ifade eder. Bilimsel bir ifade değildir. Bilimsel bir ifade olabilmesi için ötenazi konusuna yönelik tıbbi ve hukuki olguların bulunması gerekir. Buradaki ne tıbbidir ne de hukukidir. Buradaki sorun ahlaki bir sorundur (Cevizci, 2013, s.136-137).

Etik ve değerlere yönelik tartışmalar Sofistler ve Sokrates’e kadar dayanmaktadır. Değerin, felsefenin ayrı bir dalı olarak ortaya çıkması Kant’a dayanmaktadır (Çetin ve Balanuye, 2015, s.196). Eski Yunanlı düşünürlerden

Sokrates, Aristo ve Platon insanın ne olduğu ve insan eylemlerine yönelik konuları üzerine düşünerek toplumun iyiliğine yönelik davranış biçimlerini tespit etme hususunda çalışmışlardır. Sokrates’e göre en değerli kazanım insanın kendi hakkında edindiğı bilgidir. Sokrates, “*Kendini bil!*” sözünü söyleyerek felsefenin insan davranışlarına yönelmesinde etkin rol oynamıştır. Sokrates’e göre felsefenin temelinde iki temel unsur vardır. Bu unsurlar ahlak ve mantıktır. Mantık gerçekleştirdiğimiz davranışların önemli yönlendiricisidir. Sokrates ahlaki konuları mantık, eylemler ve kararların temeli olarak gördüğü için ahlak ve mantık arasında uyum görmüştür. Dolayısıyla Sokrates; insanların iyiyi istediğini, iyiyi aradığını fakat mantıki yetersizlik nedeniyle insanların yapmamaları gereken eylemleri gerçekleştirmeye yöneldiğini aktarmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.50-51). Antik Yunan’da dört temel erdem vardır. Bunlar; bilgelik, cesaret ölçölülük ve adalettir. Bu erdemleri insan doğasıyla ilişkilendirerek, insan ruhunun temel yatkınlıkları olarak tanımlayan ilk kişi Platon’dur. Platon’a göre insan; bir beden ve ruhtan meydana gelen birleşik bir varlıktır. Platon ruhun üç parçadan meydana geldiğini dile getirmiştir. Bu parçalar akıl, can (irade) ve iştihadır. Aklın görevi bilmektir; erdemi ise bilgeliktir. Canın (irade) görevi aklın sözünü dinleyerek alttaki parçanın aşırı isteklerine karşı koyacak parçadır. Bu nedenle onun erdemi cesarettir. İştihanın görevi de aşırıya kaçmamaktır; erdemi ise ölçölülüktür. Platon, insanın ruhunun her bir parçasına hak edilen değer verilirse o insanın adil biri olacağını dile getirmiştir. Dolayısıyla cesaret, bilgelik ve ölçölülüğü tanımlayan temel erdem adalettir. Aristoteles’e göre ahlaki erdem iki zıt kutup arasındaki doğru orantı olarak tanımlanmıştır. Bu orantı “altın oran” olarak kabul edilmektedir. Aristoteles; cesaret, korkaklık ile temelsiz ataklık; cömertlik, cimrilik ile müsriflik; adalet, haksızlık yapma ile haksızlığa uğrama arasında doğru ortaya denk gelmektedir. Aristoteles, erdemli olmanın ahlaki karakterin olgunlaşmasına bağlı olduğunu; bu durumun ise sadece geleneği olan üyeler arasında organik bağların bulunduğu erdemli bir toplum ile gerçekleşebileceğini dile getirmiştir (Cevizci, 2013, s.139-140). Kant ise değer problemi sınıflandırmasında; insan aklının üç yetisi olan tasavvur, arzu ve his yetilerinden “hissi” değer hükmü olarak tanımlamaktadır. Hissin değeri ise duygu alemine dayanır. Hamilton ve Brendo ise değerleri; duygu ve arzulardan kaynaklanan inanç ve değerın temeli olan çift kutupluluğa dayandırmaktadır. Düşünürler, kişinin kendisini gerçekleştirmesine imkân tanıyan

en temel unsurun değer olarak ifade ederler. Bundan dolayı değer alanı felsefenin ele aldığı bir alandır (akt. Çelikkaya, 2022, s.72).

2.3.3. Değerler Eğitiminin Sosyolojik Temelleri

Değerler, toplumun sosyo-kültürel öğelerini anlamlandıran ölçütlerdir. Toplumsal kişilerin davranış örüntüleri; sosyolojik araştırmalarının başlangıcını oluşturur. Kültürel öğeleri göz ardı eden model ve yaklaşımlar toplumsal süreçleri açıklamakta zorluk çeker. Ekonomik, siyasi, toplumsal bir probleme getirilen makro düzeydeki değişkenlere göre ayarlanmış bir modelde modelin objesini oluşturan kişilerin rasyonel tercihleri hangi kültürel bağ dikkate alınarak ortaya konulduğunu göstermez. Bir olgunun içinde yer aldığı kültür çerçevesi; bu çerçeveyi oluşturan inançlar, normlar, tutum ve değerler anlaşılmadan yalnızca makro düzeyde yapısal değişkenlerle yapılan açıklamalar doğrultusunda yeterli olmayacaktır (Özensel, 2003, s.220).

Sosyoloji ve değer arasındaki ilişki bilim tarihi açısından ele alındığında ise değerlerin sosyolojinin konusunu oluşturması yeni bir durumdur. Sosyolojinin kuruluşunda etkin olan bilimsel pozitivist paradigma; değerlerin sosyolojiden dışlanmasına yol açan bir etkidir. Bunun nedeni ise bilimsel pozitivist paradigma; değerleri nesnel bir gerçekliğe dayandırmamaktadır. Pozitivizme göre bilimselliğin sağlanabilmesi için değerlerden bağımsız ve tarafsız olunması gerekir. Değer yargıları keyfiliğe ve öznelliğe yol açmaktadır. Bilim; kişisel eğilim, tavır, kanaat, ön yargı, dinsel inanç, metafizik gibi konulardan bağımsız olmalıdır. Tarihselci anlayış ise pozitivistin bu anlayışına karşı çıkarak insan, tarih, toplum, kültür dünyasını bir tekiler dünyası olarak değerlendirir. Bundan dolayı her toplum her kültür tekiler dünyası içinde ayrı ayrı tekil gerçeklik içerisinde ele alınmalıdır. İnsanların içinde yaşadığı kültürel dünya, yalnızca yasalarla açıklanan bir dünya değil; anlama ve yorumlamaya konu edilecek bir dünyadan oluşmaktadır. Sosyolojinin bilim haline gelmesine önemli katkıları olan Durkheim ve Weber değerleri toplumsal gerçekliğin bir parçası olarak ele almışlar fakat sosyolojiden uzun süre değerlerin dışlanmış olması sorun teşkil etmiştir. Durkheim (1992) “*İntihar: Toplumsal Bir İnceleme*” adlı eserinde toplumsal değerleri “*intihar*” bağlamında incelemiştir. Durkheim toplumsal uyumsuzluğun (anomi) artış eğilimi gösterdiği zamanlarda intihar vakalarının arttığını gözlemlemiştir. Bu zamanlar; toplumsal değerler ile ilgili kargaşanın yaşandığı, değerlere kişilerin istedikleri anlamları yüklediği, değerlerin belirgin olmadığı dönemlerdir. Değerleri toplumu

ayakta tutan dinamiklerdir. Anomi dönemlerinde toplumsal yapı çözünmeye uğrar ve intihar olaylarının sayısı artar. Dolayısıyla yaşanan toplumsal değişme ve çözümler intihar olaylarının artış göstermesine yol açmaktadır. Bu durum toplumsal yapı ve değerler arasındaki uyumun önemini vurgulamaktadır. Weber (1985) Protestan Ahlakı'nda kapitalizm ve batıda yaşanan yeni yaşam tarzı arasındaki yakınlaşmayı ortaya koymuştur. Protestan hareketinin özellikle Kalvinistlerin tanrı takdiri anlayışı insanların zihninde kendi kurtuluşlarına ilişkin endişeye sebep oluyordu. Kalvinistler kadere boyun eğmek yerine, seçim yapabilecekleri bir yaşam tarzını, düzenli bir hayatı, mesleğe adanmışlığı, eğlence ve lüksten uzak yaşayarak dinsel kurtuluşlarını teminat altına almaya çalışmışlardır. Weber'e göre bu yaşam tarzı; hızlı sermaye birikimine, rasyonel davranışa ve iş hayatında başarıya çabasına bağlıydı. Weber sosyolojisinin merkezinde; dini değerlerin ekonomik davranışlara etkisi, sosyal tabakalaşma ve dini düşüncelerin ilişkisi, batı kültürünün kendisine has niteliklerini belirlenerek açıklanmaya çalışılması yer almıştır. Weber'in vurguladığı kısımlar toplumsal grupların sosyal statüsü ile taşıdıkları toplumsal değerler arasındaki aktif ilişkidir. Weber, sosyolojide ilk kez değerlerin toplumsal bir olgu olarak incelenmesini sağlamıştır (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.64-66). Herhangi bir toplumsal yapının analiz edilmesi için o toplumdaki kurumları ve rolleri bilmek gerekir. Bu kurum ve süreçlerin toplum tarafından anlamlandırılması değerler aracılığıyla gerçekleşir. Dolayısıyla bir toplumu analiz ederken o toplumun benimsediği değer yargıları tespit edilmelidir. Böylece o toplum ile ilgili yapı ve işlevlerin geleceğe dönük projeksiyonların yapılması mümkün hale gelecektir. Bundan dolayı değer araştırmaları sosyoloji açısından önem taşımaktadır (Özensel, 2003, s.222).

İnsanlar toplumsal bir varlık olduğu için toplumun özelliklerini bünyelerinde barındırmaktadır. Toplum; maddi ve manevi bireyi çevreleyen işler, eylemler, karakterler, inançlar ve değerler sistemini oluşturmaktadır. Toplum tarafından kabul edilen değer yargıları yetiştirilmek istenen insan tipini belirler. Değer yargılarının belirlenmesinde; toplumsal değişim ve değerlerin toplum tarafından kabul görmesi etkilidir. Değerleri içselleştiren bireyler toplumun devamlılığını sağlamaktadır. Eğer değerler toplum tarafından içselleştirilmediyse insanların bir arada bulunması zorlaşacak ve toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlarda artış görülecektir. Toplumdaki bireylerin, değerleri korumasına yönelik yaptığı seçimler değerlerin ya zamanla kaybolmasına ya da gelecek

nesillere aktarılmasına yön verecektir. Değerlerin kaybolması veya değer yargılarının değişmesinde toplumsal yapıdaki değişim etkilidir. Bir toplumda değerlere sıkı sıkıya bağlılık varsa değerlerin değişimi o kadar zor gerçekleşir. Değişim yok olma olarak görülür ve değerlerin korunarak gelecek nesillere aktarılması önemsenir. Oysaki hızlı değişen dünya düzeninde değişime direnç göstermek, diğer toplumların gerisinde kalmaya neden olabilir. Değişimin kaçınılmaz olduğu çağda bu değişimin yönünü, şiddetini belirlemek önemlidir. Bu belirleyicilikte eğitim kurumları önemli görülmektedir. Toplumsal değişimin önemli etkenlerinden olan eğitim sistemi okullarda değişimi sistemli ve bilinçli olarak gerçekleştirir. Her toplum eğitimin ilk kademesinden itibaren çocuklara toplumsal değerleri öğretir ve aktarır. Toplumların değer yargılarına yüklediği anlamlara göre değerlerin eğitim sistemi aracılığı ile aktarımı farklılık gösterebilir (Özkan ve Sivrikaya, 2012, s.343-344).

Geleceğini korumak isteyen toplumlar eğitim yatırımlarını artırmalıdır. Gelecekte daha sağlam ve güvenli olmak isteyen toplumlar eğitime önem vermelidir. Eğitime önem veren toplumlar, eğitim yoluyla gelecek nesli yetiştirme çabası içerisindeydir. Kendine güvenen, girişimci, kendi başına kararlar alarak uygulayan, sorgulayan, eleştiren, üreten, başkalarına bağımlı yaşamak istemeyen bireyler böyle toplumların eğitim aracılığıyla yetiştirmek istediği insan tipidir. Köklü alışkanlıklara sahip olan toplumlar eğitim sistemlerini de sahip oldukları alışkanlıkları dikkate alarak biçimlendirmelidir. Bu toplumlar siyasetten, ekonomiye, devlet yönetiminde aile ilişkilerine, toplumsal ilişkilerde geleneklerin etkisi içindedir. Toplumun yerleşik olan alışkanlıklarının kolayca değişmesi beklenemez. Ancak önemli olan bu alışkanlıkların gelişime, yeniliklere uygun, ilerlemeye engel olmayacak biçimde geliştirilmesi ve düzenlenmesinin sağlanmasıdır (Özkan, 2011, s.336).

2.3.4. Değerler Eğitiminin Psikolojik Temelleri

Psikoloji, değer problemine felsefeden farklı bakar. Psikoloji’de değer kavramının önemi bu kavramın objektif bir temele dayalı olup olmaması değil, insan davranışlarına yol gösterici olarak ele alınmasıdır. Bundan dolayı psikologlar değeri sadece inanç olarak ele alır. Ahlaki davranış olarak değer insanların; başka insanların niteliklerini, isteklerini, niyetlerini, davranışlarını değerlendirirken başvurduğu ölçüt olarak kabul edilir. (Özen, 2018, s.186).

İnsanlar doğaları gereği sosyal bir varlıktır ve tek başlarına yaşam sürdüremezler. İnsanın sosyal bir varlık olmasının altında yatan neden diğer insanlarla etkileşim kurma isteği ve diğer insanların yardımına ihtiyaç duymasıdır. Karşılıklı etkileşime dayanan bu süreç insanın toplumla benzerlik göstermesini sağlar. İnsanın sosyal bir varlık olarak ele alınması insanın doğumundan sonra iletişim kurduğu ilk kişiden başlayarak yaşam boyu diğer insanlarla iletişim kurduğu sürece devam eder. Sosyalleşme, bireyin örgütlü bir yaşam şekline kazandırılma sürecidir. Sosyalleşmenin işlevi topluma katılan bireylerin kültür ve sosyal ilişki ağı çerçevesinde toplumda kendilerine uygun rolleri edinmesini yardımcı olarak toplumun devamını sağlamaktır. Toplum ve birey tarafından güzel niteliği taşıyan unsurlar onaylanır, toplumun yerleşmiş alışkanlıklarına bireyler beğeni gösterir. Bundan dolayı sosyal psikoloji çevreden soyutlanmış bireylerle ilgilenmez, bireylerin davranış, duygu, düşünce, niyet gibi özelliklerinin diğer insanlardan nasıl etkilendiğini açıklamayı amaç edinir. Psikoloji kökenli bilim insanları insan davranışlarının nedenlerinin sosyal çevre içinde birey düzeyinde anlamaya çalışırken; sosyolog kökenli düşünürler olayları dıştan içe bir başka deyişle toplumdan kişiye doğru ele alarak bireyin iç olaylarından ziyade kişiler arası ilişkileri üzerinde durmuşlardır (Coşkun, 2012, s.14-16).

Değer kavramı hem toplumun hem de kişilerin duygu, düşünce, davranış ve niyetleriyle ilgilidir. Psikoloji, kişilerin davranışlarını ve bilişsel süreçlerini ele alarak irdeleyen bir bilimdir. Bundan dolayı değerlerin psikolojik bir temelini olduğu söylenebilir. Değerlerin, psikolojik boyutla bağlantısının incelenmesi için bazı perspektiflerle birlikte ele alınması gerekir. Değerlerin psikolojik temeli kapsamında ele alınacak perspektifler şunlardır: Benlik, mizaç, karakter, ahlak, tutum ve davranıştır. Bu perspektiflerin değer kavramıyla birlikte incelenmesi gerekir.

2.3.4.1.Benlik / Kişilik Perspektifi

Benlik; TDK'ye göre kişinin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan nitelik, şahsiyeti anlamlarına gelmektedir. Kişilik ise birine özgü ön plana çıkan özellik, manevi ve ruhsal niteliklerin bütünü, şahsiyet, kişiye yakışan durum, davranış anlamı taşımaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Kişilik sözcüğü Latince aktörün maskesi olarak ifade edilen, sabitlik ve sürekliliği vurgulayan “persona” kelimesinden türemiştir (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.56).

Çoğu insan; “Ben neyim?, Ne yapabilirim?” sorularını kendisine birçok kez yöneltir. Bu sorular yardımıyla işlevlerinin farkına varırlar. Bireylerin “ben” hakkındaki bilinçli algılamaları “benlik” olarak tanımlanır. Benlik bilinç düzeyine ulaşan birey ne olduğunun farkında olmasının yanı sıra ne olabileceğine yönelik görüşlerinin de farkına varır. Bu görüşler ve hedefler doğrultusunda ideal benlik oluşur. Zamanla bireyde değişiklikler yaşansa da birey, içsel bir bilince sahiptir. Rogers’a (1951) göre benlik, insanın hareketlerini kontrol eden bir yapıda değildir. Davranışlar düzenlenemez, bireyin mevcut bilinçli algılarının sembolüdür. Deneyimlerin, algıların iç içe geçmesi sonucu oluşan benlik bilinçlidir ve benlik kabulü önemli görülmektedir (Aslan, 1992, s.11).

Kişilik, insanların parmak izlerine benzer. Her bireyin parmak izleri insandan insana farklı ve benzersiz bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla her bireyin kişiliği de kendine özgü ve birbirinden farklı özellik taşımaktadır. Dünya üzerinden ne kadar farklı insan varsa o kadar farklı kişilik tipi mevcuttur. Bilim insanları tarafından yapılan kişilik sınıflandırmaları, kişilik tiplerinin ortak özelliklerini ortaya çıkarır. İnsanlar bir kişilik tipinin özelliklerini baskın olarak gösterebilir. Fakat aynı olay karşısında aynı kişilik tipine sahip kişiler, birebir aynı davranışta bulunmayabilir. Bundan dolayı kişilik; bireye özgü farklılıklar gösteren ve bireyin davranışlarının şekillenmesinde rol oynayan bir yapıdadır. Bu yapı insanın doğuştan sahip olduğu ve yaşantı yoluyla elde ettiği özelliklerin bütünüdür (Özer, 2019, s.12).

Kişilik, kendine özgü farklı katmanlardan oluşur. Bu katmanların alt basamağında kişiliğin bedensel özellikleri yer alır. İkinci katmanında ise bedensel ve ruhi yapıyı oluşturarak bu yapıyı geliştiren iç salgı bezleri bulunur. Üçüncü katman ise zekâ katmanıdır. Dördüncü katman; içgüdü ve dürtülerin bulunduğu güdüler katmanıdır. Beşinci katman ise güdülerden kaynaklanan duygu ve coşku alanını bulundurur. Bu katmanda bulunan kişiye özgü özelliklere mizaç (huy) denilir. Altıncı katmanda benlik yer alır. Yedinci katman; duygu, düşünce, tutum ve davranışlar katmanıdır. Kişiliğin dışarıya yansımaları sağlayan katman olarak da bilinir. Sekizinci katmanda ise kişiliğin dışarıya yansıdığı toplum tarafından algılanan toplumun değerleri, kuralları ve ahlaki değerlendirmeleri sonucu oluşan karakter yer alır. Dokuzuncu katman ise bireyin kendisini olduğu gibi yahut olmak istediği biçimde kabullenmesi, başkalarına kabul ettirmesi amacıyla kullandığı yöntem, çaba ve oluşturduğu ürünlerden meydana gelir. Son katmanda ise kişi, bu

katmana ulaşana kadar geçtiği diğer katmanların bilincinde olarak zamanla evrendeki yerini ve değerini belirler (Köknel, 2005, s.23-24). Bilim insanları tarafından birtakım kişilik kuramları ortaya atılmıştır.

2.3.4.2. Mizaç / Huy Perspektifi

Karakter ve mizaç kişilik üzerinde rol oynayan kavramlardır. Mizaç sözcüğü TDK'ye göre huy, yaradılış, karakter tabiat anlamlarına gelmektedir. Huy sözcüğü kelime anlamı itibariyle insanın yaradılış ve ruh özelliklerinin bütünü, mizaç, alışkanlık anlamlarına gelmektedir (TDK, 2023). Huy (mizaç); yaşam boyunca bireyde değişmeyecek özellikler arasında yer alır (Çelikkaya, 2022, s.13). Mizaç hakkında yapılan çalışmalar Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Hipokrat vücutta bulunan 4 [kan, lenf (balgam), safra, sevda (kara safra)] sıvı ile mizaç arasında ilişki kurmuş bu dört sıvıya hılt (ahlat-ı erbaa) adını vermiştir (İhvan-ı Safa, Resa'il, I, 299). Her bir salgıyı mevsimler ile ilgili özelliklerle ilişkilendirmiş ve sınırlarını çizmiştir. Salgılarda sıcak, kuru, yaş, soğuk dengesi vardır. Bu dengenin bozulması hastalıkları meydana getirir. Ayrıca ortaya çıkan sıcak nitelik bir hastalığa soğuk nitelikli tedavi uygulanması gerekir. Hipokrat'a göre beden doğanın ve mevsimlerin ritimlerini takip eder. İnsanlarda bitki ve hayvanlar gibi yaşadığı çevrenin ürünüdür. İklim; coğrafya, gıdalar, sağlık ve fiziksel özelliklere etki eder. Dolayısıyla milletlerde yaşadıkları bölgenin iklim koşullarına göre karakter ve mizaca sahip olur. Aşırı sıcak ve soğukun olmadığı bölgelerde yaşayan insanlar ılımlı ve pasif karakterlidir (Budak, 2022, s.23).

Cloninger'e (1987) göre kişiliğin 2 temel bileşeni vardır. Bu bileşenler mizaç ve karakterden oluşmaktadır. Cloninger vd. (1993) mizacın 4 boyutu olduğunu dile getirmişlerdir. Bu boyutlar şunlardır: Yenilik arayışı (Novelty Seeking): Dopamin, davranışın aktivasyonu. Zarardan Kaçınma (Harm avoidance): Serotonin, davranışın inhibisyonu. Sebat Etme (Persistence): Norepinefrin, Davranışsal Süreklilik. Ödül Bağımlılığı (Reward Dependence): Norepinefrin Ödülün harekete geçirdiği davranış yanıtı ve davranışın devamına genetik eğilimidir (Cloninger, 1987; Cloninger vd. 1993; akt. Cankardaş, 2019, s.130). Mizaç boyutları arasında yer alan yenilik arayışı (novelty seeking) boyutu; yeniliğe yanıt olarak araştırmacı aktivite, dürtüsel karar verme, ödül alma olasılığı arttığında aşırılık, taşkınlık, çabuk sinirlenme ve engellenmeden aktif kaçınma benzeri davranışların baş göstermesinde etkili kalıtsal eğilimi temsil eder. Zarardan kaçınma boyutu (harm avoidance) ise gelecek yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara

yönelik kötü endişeler, belirsizlik korkusu, çabuk yorulma, yabancılardan utanma gibi kaçınan davranışların önüne geçerek durdurulması hususundaki kalıtsal yanlılıktır. Sebat etme (persistence); engellenme, yorgunluk ve aralıklı pekiştirmeye rağmen davranışın sürekliliğine yönelik kalıtsal davranış boyutundan oluşmuştur. Ödül bağımlılığı (reward dependence); aşırı duygusallık, sosyal bağlılık, başkalarının onayına bağımlılık gibi davranışların devamlılığı ve sürekliliği sağlayan kalıtsal eğilimdir (Arkar, 2010, s.117). Dolayısıyla bu boyutları incelediğimizde mizacın kalıtsal kökenli olduğunu, bireylerin yaşamlarını sürdürmesinde etkili olduğunu açıkça dile getirebiliriz.

Çağdaş mizaç araştırmalarına göre mizaç; bir yere kadar sabit, duygusal, davranışsal açıdan farklılık gösteren, bireydeki görünümü kalıtsal olarak aktarılmasındaki rolüyle biyolojiden etkilenen ve beynin kimyasal yapısındaki farklılıkları da içeren niteliksel bir durumdur. Bundan dolayı hem biyolojik hem de deneyimsel koşullar mizaç üzerinde etkilidir (Tiryaki ve Tiryaki, 2016, s.4). Doğuştan getirdiğimiz kalıtsal özelliklerin aktarımı sonucu oluşan mizaç ile ilgili yapılan tanımlamalarda mizaç türleri iyi veya kötü olarak nitelendirilmemiştir. Bunun yanı sıra günlük hayatta mizaç kavramını kullanırken; iyi mizaç, kötü mizaç olarak dilsel bir kullanım bulunmamaktadır. Ayrıca Colininger'in (1987) çalışmasında da mizaç ahlaki nitelik taşımamaktadır. Kişilerin mizaç özellikleri karakter ve değer eğitiminin doğrudan bir çalışma alanı değildir fakat kişilerin eğitim öğretim süreçlerini iyileştirmek için kişilerin mizaç özellikleri önemli görülmektedir (Colininger, 1987; akt. Özer, 2019, s.13).

2.3.4.3. Karakter Perspektifi

TDK'ye göre karakter; bireyi başka insanlardan ayıran kendine özgü ayırt edici özellik, bireyin kendi kendine hâkim olarak kendisiyle uyum içinde bulunması, düşünüş ve hareketlerinin tutarlı olmasını sağlayan özellikler olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Karakter; Yunanca biçim vermek, işaretlemek sözcüklerinden meydana gelmektedir. Karakter kavramına yönelik net tanım bulunmamaktadır. Bu durumun nedeni ise mizaç, huy gibi kavramlarla yakınlığı ve felsefi sorunlardan kaynaklanmaktadır. Berkowitz (2002) karakter sözcüğünün kullanımı ile ilgili bulanık bir tablo ile karşılaşıldığını dile getirmiştir. Bunun nedeni ise karakter sözcüğünün saf kişilik olarak, davranışsal boyutta ele alınmasından kaynaklanmıştır. Berkowitz (2002) karakteri; doğru ve yanlış düşünme becerisi, ahlaki duygu deneyimi, ahlaki davranış, iyi ahlaka olan inanç,

ahlaki temeli desteklemeye yönelik özellikler, sorumluluk, diğerkamlık, dürüstlük eğilimi olarak da tanımlamıştır (Berkowitz, 2002; akt. Duran, 2015, s.3). Ayrıca karakter, insanın içinde bulunduğu, yaşamını sürdürdüğü çevrede geçerliliğini sürdüren toplumsal ve ahlaki normlara uygun eylemlerde bulunması şeklinde tanımlanabilir (Çelikkaya, 2022, s.14). Başka tanımlamalarda karakter; değerlerin organize edilmiş bütünü (Kerschenteiner, 1954), insan iradesinin sabit ve istikrarlı hal alması (Kanad, 1951), insan alışkanlıklarının tümü (Lickona, 1992) olarak ifade edilmektedir. Kişinin karakteri; özümlediği değerlere ve alışkanlıklara bağlı olarak hem kendisine hem de topluma faydalı olacağı gibi zararda verebilir. Kanad (1951) bu sebeple karakteri ikiye ayırmıştır. Davranışları yönlendiren ilkelerin toplumun ve zamanın ahlaki ilkeleriyle uyumlu olması ahlaki karakter; bencillik gibi davranışların kişinin istikrarını ve dengesini bozması ise ahlaki olmayan karakterdir. Kanad'a (1951) göre ister ahlaki karakterli ister ahlaki olmayan karakterli olsun önemli olan kişinin davranışlarında tutarlılığın olmasıdır. Karakter gelişim sürecinde biyolojik ve çevresel faktörlerde etkilidir. Kişiliğin doğuştan gelen kısmını mizaç kavramıyla açıklandığı için karakter gelişiminde etkisi olan biyolojik faktörlerin (hormonlar vs.) kalıtsal olarak değil, çevresel nedenlerle ortaya çıkması beklenir. Karakteri ve kişiliği etkileyen biyolojik, çevresel etmenler ele alınırken, karakter ve kişiliğin değişmeye dirençli yapılara sahip olduğunu unutmamak gerekir. Bireyin eylemlerinde görülen her değişim karakter ve kişilikte yaşanan değişimi göstermez. Bundan dolayı karakter eğitimi, değerler eğitimi, ahlak eğitimi alanlarında uygulanan eğitimin; karakter ve kişiliği olan etkisini incelemekte güçlük yaşanabilir (Özer, 2019, s.15). Mizaç ve karakterin farklılık gösterdiği bazı noktalar bulunmaktadır. Bu farklılık noktaları şunlardır: Mizaç doğuştan getirilir ve gelişim ile birlikte çok fazla değişmez. Çevresel etmenlerden çok etkilenmeyen, duygusal tepkileri ifade etmek için kasıtlı olmayan davranışları tanımlama amacıyla kullanılan bir kavramdır. Karakter ve kişilik ise kasıtlı, istendik, bilinçli yapılan davranışlardan oluşmaktadır. Karakter daha çok çevre ve yetiştirme tarzından etkilenir. Mizaç, duygusal uyarana karşı otomatik ilişkili tepkilerden oluştuğu için öz farkındalık geliştirmez. Karakter ise davranış ve tutumlarımızın oluşmasında etkili olduğu için öz farkındalığı geliştirir. Kişilik, genetik olarak aktarılan mizaçla sonradan gelişen karakterin birleşmesi sonucu oluşmuştur (Aydın, 2015, s.20).

2.3.4.4. Ahlak Perspektifi

Ahlak; bir toplum içerisinde bir arada yaşayan insanların uyması zorunlu olan davranış biçimleri, kuralları, aktöre, sağıtöre biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Ahlak; Arapça seciye, tabiat, huy gibi anlamlara gelen hulk ve huluk kelimesinin çoğulunu ifade eder. İnsanların fiziki yapıları için “halk” terimi kullanılırken insanların manevi yapıları için “hulk” terimi kullanılır. İyi huylar, erdemli davranışlar için hüsnü’l-huluk, mehâsinü’l-ahlak, mekârimü’l-ahlak, el-ahlâku’l-hasene, el-ahlâku’l-hamide terimleri kullanılmıştır. Kötü huylar, kötü davranışlar ise sũü’l-huluk, el-ahlâku’z zemime, el-ahlâku’s seyyie terimleriyle ifade edilmiştir (Çağrııcı, 1989, s.10). Ahlak sözcüğüne karşılık gelen “morality” sözcüğü ise doğru-yanlış, iyi-kötü davranışların ayrılması için gerekli olan ilkeler anlamını taşımaktadır (Oxford, 2023). Ahlak, iyinin veya kötünün, doğrunun veya yanlışın ne olduğunu bildiren kurallar sistemidir. Bu normlar ve değerler sistemi bir toplumda kültür etrafında toplanarak oluşur. Ahlak ve değerler sistemi insanların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini düzenleme gayesi taşır. Bundan dolayı ahlak; insanların davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleme gayesiyle oluşturulan davranış kuralları, amaçlar ve değerler sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen kurallar toplum tarafından kuşaktan kuşağı aktarılır ve bu aktarım sürecinin her aşamasında temellendirilir. Bu temellendirme işleminin sonunda ise belirli bir ahlak sistemi oluşturulur. Oluşan ahlak sistemi toplumun yaşama biçimi ve yaşama pratiğı haline gelir. Buradan yola çıktığımızda ahlak; toplumun belirli bir tarihsel süreç boyunca inanç, kural, yasak, sahip olunan değerlere göre düzenlenerek töre haline gelen ve gelenekleşen yaşam biçimi olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2013, s.128-129).

Ahlak, toplumların ayakta durmasını sağılayan temel değerler sistemidir. Ahlaki değerlerin yok sayılması toplumun sosyal birliğıinin ortadan kalkmasına zemin hazırlar. Dolayısıyla böyle bir durumda hiçbir değer sistemi ayakta duramaz. Herkesin kendi çıkarlarını ön plana alarak başka insanları düşünmediğı bir ortamda sanat hayatından, ekonomiden ve sosyal hayattan söz edilemez (Akbaş, 2008, s.21). Kişinin benimsediğı ilkeler doğrultusunda iyiye yönelmesi ahlak olarak ifade edilir. Bireyin iyi ve kötü arasında tercih yaparak iyi olanı seçmesini sağılayan bir kontrol mekanizması vardır. Bu kontrol mekanizması “vicdan” olarak kabul edilir. Vicdan, bireyi ahlaklı olmaya iter ve bireyin ahlak dışı davranışlarda bulunması halinde utanma duygusunu meydana getirir. İyi veya kötü ahlak, ahlaklı ya da ahlaksız

kelimelerinin anlam kazanması için kabul edilen otoriteye göre insan zihninde sınıflama yapılır. Zihindeki bu otoritenin kaynağı; din, toplum ve biyolojik yapıdır. Bu yapılar vicdani yapının oluşmasını etkiler (Özer, 2019, s.7). Ahlak eğitimi, bireysel ve toplumsal olmak üzere iç içe geçmiş iki boyuttan meydana gelir. Toplumsal hayatın devamı için belirlenen kurallara kişinin uyması, bunu başka birinin zorlamasına gerek duymadan yapması sonucu gelişen mekanizmanın etkisiyle aile, okul, çevre ve kendi çabasının bir sonucu olarak vicdan oluşmaktadır. Ahlak eğitimi bireylerin hem kendi hem de başkalarının mutlu olmasını sağlayacak davranışları göstermesi sonucu toplumsal huzurun sağlanmasını amaçlamaktadır. Ahlak eğitiminde öğretmen önemli rol üstlenmektedir. Nucci'ye (1987) göre öğretmenler, öğrencilerin kendi kültürel normları, gelenekleri ile adalet, hakkaniyet ve insanların refahı için evrensel ahlaki kaygılar arasında çocukların ayırım yapabilmelerine yardımcı olurlar. Öğretmenlerin telkin edici ve göreceli olmayan ahlaki eğitime katılmaları için beş eğitim uygulamasından söz edilir. Bunlar: Ahlaki eğitim ile adalet, insan refahı konularına odaklanılmalıdır. Etkili ahlaki eğitim programları özel bir program yerine genel müfredata entegre edilmelidir. Ahlaki tartışmalar, öğrencilerin farklı ahlaki seviyede olduklarında, ahlaki ikilem iyi çözüm bulma hususunda fikir ayrılığına düşmelerinde özgür oldukları zaman ahlaki gelişimi destekler. İş birlikli öğrenme ahlaki ve akademik gelişmeyi destekler. Son olarak ise sınıf yönetiminde uygulanan kuralların sıkı, adil ve esnek olması öğrencilerin ahlaki gelişimini destekler ve bu kuralların uygulandığı sınıflarda öğretmenler çiğnenen kurallar ve yerine getirilmemiş sosyal beklentilerden bahsetmek yerine ahlaki ihlallerin zararlı ve haksız sonuçlarını vurgulanmalıdır (Nucci, 1987; akt. Çelikkaya, 2022, s.7-8).

2.3.4.4.1. Ahlaki Gelişim Kuramları

2.3.4.4.1.1. Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı

J. Piaget (1986-1980) ortaya koyduğu kuramla zihinsel gelişim alanında en kapsamlı ve mantıklı açıklamayı yapmıştır. J. Piaget "*Çocuğun Ahlak Yargısı*" (Moral Judgement of the Child) adlı eserinde ahlaki yargının gelişimini ilk defa sistemli bir biçimde açıklamıştır. İnsanın gelişimini evrelere ayırmış ve Dewey'in görüşlerinden etkilenmiştir. Dewey'e (1976) göre davranışı etkileyerek geliştiren her fikir ahlaki fikirdir. Zaman içerisinde karakterin bir yönü olan ahlaki fikirler ahlaki yargıların temel unsurunu oluşturmuştur. Dewey ahlaki yargının gelişimini üç döneme ayırmıştır. Birinci dönem; ahlak ve gelenek öncesi düzeydir. Bu

düzeyde biyolojik ve sosyal dürtülerin etkisiyle güdülenen ahlaki davranışları içerir. İkinci dönem, geleneksel düzeydir. Bu düzeyde ise kişi içinde yer aldığı grubun değerlerini benimser. Son dönem ise özerk düzeydir. Bu düzeyde kişinin davranışları kendi akıl yürütmesi ve karar vermesiyle oluşur. Kişi içinde yer aldığı grubun standartlarını eleştirmeye başladığı dönemdir (Piaget, 1932; Dewey, 1976; akt. Dilmaç ve Bircan, 2014, s.92-93).

Piaget (1932) ahlak gelişimini iki döneme ayırmıştır. Bunlar dışsal kurallara bağlılık dönemi ve ahlaki özerklik dönemleridir.

Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi: 6-10 yaş arası dönemdir. Çocuklar kuralların değişmeyeceğine inanarak, kurallara uymayanların cezalandırılması gerektiğini düşünürler. Otoriteye tamamen itaat etme söz konusudur. Çocuklara ebeveynleri neleri yayıp yapmayacaklarını öğretir. Davranışın altında yatan nedenler dikkate alınmaz. **Ahlaki Özerklik Dönemi:** Bu dönem 11 yaş sonrasını kapsar. Çocuğun sosyal dünyası akranlarıyla genişlemiştir. Çocuk diğer çocuklarla etkileşim kurarak iş birliği yapması, kurallara yönelik düşüncelerinin değişmesine zemin hazırlar. Böylelikle çocuğun sahip olduğu ahlaki ilkeler değişmeye başlar. Çocuk artık kuralları oluşturanın insanlar olduğunun bilincinde olarak kuralların değişebileceğinin farkına varır. Ceza artık kural ihlal edildiğinde otomatik olarak uygulanmaz. Davranışın ardındaki nedenlere ve niyete bakılır (Piaget, 1932; akt. Senemoğlu, 2004, s.63-64).

2.3.4.4.1.2. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı

Kohlberg (1969) Piaget'in kuramını geliştirerek, ahlak gelişimini ölçmek ve kavramsallaştırmak için ayrıntılı bir kuram oluşturmuştur. Kohlberg'de Piaget'de olduğu gibi kültürel sınırları aşan, doğal olan ve bilişsel temele dayanan ahlak gelişiminin evreleri üzerinde durmuştur. Fakat Piaget'de ahlak gelişimi iki dönemde toplanırken; Kohlberg'de ahlak gelişim evreleri altı döneme ayrılmıştır. Kohlberg'in evreleri ergenlik ve yetişkinliğe kadar uzanmıştır. Kohlberg araştırmalara dayanarak ortaya attığı ahlaki gelişim evreleri, giderek yükselen bir ahlak anlayışını içererek üç düzey ve bu düzeylerin altında yer alan ikişer evreden oluşur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s.222). Düzeyler çocukların, yetişkinlerin doğru veya ahlaki davranış olarak neyi algıladığına göre sıralanmıştır. Her düzey kendinden önceki düzeye dayanır, kendinden sonraki döneme temel oluşturur. Fakat aynı kişi bazı durumlarda bir aşamada davranışta bulunurken, bir başka zaman ve durumda başka bir aşamada davranış gösterebilir (Senemoğlu, 2004,

s.65). Gelenek öncesi düzey; itaat ceza ve saf çıkarıcı evreden oluşur. Geleneksel dönem; iyi çocuk ve kanun düzen evrelerinden meydana gelir. Gelenek üstü düzey ise sosyal sözleşme ve evrensel ahlak ilkeleri eğilimi evrelerinden oluşmuştur. Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde iyi- kötü, ortaya çıkan maddi sonuçlara cezaya, ödüle veya kuralları koyanların maddi gücüne göre yorumlanır. İtaat ceza (1.evre) evresinde iyi olan büyükler tarafından kabul edilen ve maddi mükafat verilen şeyken kötü olanda bunun tam tersidir. Maddi kuvvet safhası karakteristik olarak cezaya yönelir. Üstün kuvvete yani otoriteye kayıtsız şartsız boyun eğilerek kötü olan eylemlerden kaçınılır. İyiyi ve kötüyü davranışın ortaya çıkardığı sonuç belirler. Saf çıkarıcılık (2.evre) evresinde ise doğru hareket; insanın kendi ihtiyaçlarını, başkalarının ihtiyaçlarını tatmin eden harekettir. Birey ahlaki değerlerin herkesin ihtiyacına ve bakış açısına göre değişebileceğinin farkına varır. Ahlaki davranışta dürüstlük, eşitlik ve karşılıklılık unsurları esastır. Ancak birey bunları sadakat, minnettarlık veya adalet gibi ilkeler açısından değil, sağladığı faydalardan dolayı ele alır (Güngör, 1993, s.37). Geleneksel Dönem: Birey için bu düzeyde ailenin, grubun, milletin beklentileri üstündür. Bu beklentiler sonuçları düşünülmezsizin kabul edilerek değer gösterilir. Sosyal düzene destek ve sadakat önemlidir. Birey kendisinin ihtiyacını ikinci plana atarak grubun ihtiyacına öncelik verir. Geleneksel dönem içerisinde iyi çocuk ve kanun düzen eğilimi yer almaktadır. İyi çocuk (3.evre) eğiliminde akran gruplarıyla iş birliği görülür. İyi davranış başkalarına yardım etmektir. Başka kişilerce onaylanmak, iyi çocuk olmak önemlidir. Benmerkezciliğin azalması ve somut işlemler dönemine girilmesiyle çocuk olaylara başkaları açısından bakabilir. Kanun düzen eğilimi evresinde (4.evre) ise doğru davranış, otoriteye, sosyal düzene uygun olarak kişinin görevini yerine getirmesidir. Arkadaş gruplarının kuralları yerini, toplumun kural ve kanunlarına bırakmıştır. Yasalar esastır. Yasalara uymayanlar onaylanmazlar. Pek çok yetişkin bu dönemde kalır (Senemoğlu, 2004, s.66). Gelenek Üstü Düzey: Kişi başkalarından ve otoriteden bağımsız bir şekilde istediği ahlak ilkelerini seçebildiği ve kendine özgü değerler sistemini örgütlü hale getirebildiği düzeydir. Ahlak gelişiminin beşinci ve altıncı safhası bu düzeyin kapsamı içerisinde (Senemoğlu, 2004, s.66). Sosyal Sözleşme eğilimi (5.evre) evresinde ise doğru davranış; insan hakları ve toplum yararı gözetilerek toplum tarafından kabul edilen ilkelere uygun davranıştır. Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi (6.evre) ise doğru veya yanlış sosyal

düzenin kuralları doğrultusunda değil, kişinin kendi vicdanıyla geliştirdiği ahlak ilkeleriyle tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s.222).

2.3.4.4.1.3. Gıllıgan’a Göre Ahlak Gelişimi

Carol Gıllıgan (1976); Ericson, Piaget ve Kohlberg’in görüşlerinden etkilenecek bir kuram oluşturmuştur. Freud ile başlayan gelişim kuramlarının erkeklere odaklanmasını eleştirmiş yaptığı çalışmalarda ahlak gelişiminde kadınlar ve erkeklerin önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur. Gıllıgan “Farklı Bir Sesle” (In a Different Voice) ve “Ses ve Sessizlik” (Between Voice and Silence) adlı eserlerinde dünya ve etik seçimler ile ilgili yargılamada iki farklı model ortaya koymuştur. İlk model; insanları ihtiyaçları doğrultusunda koruma, sorumluluk ve bakıma odaklanan bakım ahlakıdır. İkinci model ise; adalet, eşitlik ve bireysel haklar gibi etik ilkeler temelinde düşünmeye yönelten adalet ahlakıdır. Bakım ahlakı daha çok kadınlara özgü iken adalet ahlakı daha çok erkeklere özgüdür. Kadınlar ahlaki konularda karar verirken başkalarının bakım ve korumasını baz alırlar. Kadınlar başkalarını incitmekten sakınmaya erkeklerden daha eğilimlidir. Erkekler ise başkalarının ihtiyaçlarını göz ardı etmede kadınlardan daha çok eğilim gösterirler. Ayrıca erkekler adalet ve eşitlik gibi ilkeleri daha ön planda tutar. Gıllıgan kadınların erkeklerin ahlaki yargılamasındaki niteliksel farklılıklarından dolayı kadınların bazı özelliklerinin değerlendirilmesinde ahlaki gelişim evreleri esas alınarak yapılan ölçümlerin yetersiz kaldığını dile getirmiştir (Gıllıgan, 1976; akt. Çam vd. 2012, s.1213). Gıllıgan kadınların ahlak gelişimine ilişkin geçiş bölümlerinden oluşan 3 temel düzey önermiştir. Bunlar: Birinci evre bencillik evresidir. Çocukluk ve ergenlikte benliğin, benmerkezli koruması ile karakterize özellik taşır. Burada toplum tarafından bireye empoze edilen yaptırımlardan korunma üzerine temellendirilir. Geçiş fazında ise bireyin içinde olduğu bu durum toplumca bencillik olarak eleştirilmektedir. Kişisel istekler, başka kişilerin ihtiyaçları arasında içsel bir çatışma içine girilebilir. İkinci evre olan iyilik evresinde geçiş fazında yaşanan çatışma başka kişileri korumaya adanmış bir ahlak sisteminin oluşmasına zemin hazırlar. Bu durum sorumluluk ve bağımlılık içeren annelik ahlakılığıdır. Geçiş fazında ise iyilik ve kendini adama, kendisini ve başkalarını koruma açısından çatışma yaşanmasına yol açabilir. Üçüncü evrede ilişkisel koruma ve şefkat evresidir. Kendisinin ve başkalarının bağımsız olduğunun anlaşılmasını sağlar. Koruyucu merhametli bireyler arası ilişkilerin geliştirilmesi çatışmanın çözülmesinde etkilidir (Ekşi ve Katılmış, 71, s.2016).

2.3.4.5. Değer Tutum Perspektifi

Tutum sözcüğü TDK'ye göre tutulan yol, gösterilen tavır anlamını taşımaktadır (TDK, 2023). Tutum sözcüğünü İngilizcede “attitude” kelimesi karşılamaktadır. Attitude; herhangi bir şey, bir kişi, bir durum veya bir fikir hakkında gösterdiğimiz davranışlar ve hissettiklerimiz anlamına gelmektedir (Oxford, 2023). Tutumlar; insanın dünyasının belirli bir kısmına ait idrak, duygu ve bilgilerin birleşiminden oluşmaktadır. Tutumların başlıca üç yapıcı unsuru vardır. Bu unsurlar bilgi, duygu ve harekettir. İnsanlar bir değere sahip olduğu zaman o değer izlenecek en doğru yol olduğunu düşünürler. O konu hakkında duygusal davranışlar sergilerler. Sahip oldukları değere karşı pozitif tavır takınarak yaşanan aksi durumlar aleyhinde bulunurlar; sahip oldukları değere bağlı kalarak belli bir yolda hareket etmeye yönelirler (Güngör, 1993, s.19). Değer ve tutum arasındaki ilişki, bireyin sahip olduğu değerlere bağlı olarak bir simgeyi, nesneyi, herhangi bir objeyi, dünyayı iyi veya kötü, yararlı yahut zararlı yönleriyle algılamasını sağlayan ön düşünce biçimi olarak kabul edilir. Bundan dolayı değerler davranışların ve tutumların belirleyicisidir. Tutumların inanç organizasyonudur. Değerler ise tek bir inançtan oluşmuştur. Tutumlar, bireysel şuurun bir sürecine işaret eder. Değerlerin ise sosyal davranışları yöneten kurallar olduğu düşüncesinden hareketle; tutum ve değerler arasında genel olarak bir ayrımın bulunur. Değerler, uyarıcı; tutumlar ise tepki verici bir işleve sahiptir. Başka bir deyişle; değerler, tutumların oluşmasını ve biçimlendirmesini sağlayan yapılar olarak kabul edilmektedir (Köylü, 2016, s.27-28). Tutum ve değer sözcükleri Campbell (1963), Newcomb'a (1965) göre eş anlamlı sözcükler olarak ele alınmaktadır. Değerlerin tutumlara ilişkin bazı özel durumları belirtmek amacıyla kullanıldığını ifade etmişlerdir (Campbell, 1963; Newcomb, 1965; akt. Güngör, 1993, s.119). İnsanların sosyal davranış geliştirmek ve deneyimlerini yorumlamak için kullandıkları deneyimleri ve birikimleri değerleri oluşturur, değerler tutumları ortaya çıkarır ve davranışlar üzerinde etki sağlar. Rokeach (1969), kişisel değerlerin tutumlarda yer aldığını ve onları etkilediğini dolayısıyla insan davranışları anlamada değerlerin daha derin anlam taşıdığını öne sürmüştür (Rokeach, 1965; akt. Bircan ve Dilmaç, 2014, s.114). Değer tutum ve davranış arasında çoğu zaman tutarlılık olduğu öne sürülmektedir. Fakat bu durum her zaman geçerli olmayabilir. Örneğin; ABD'de Uzak Doğululara karşı önyargı ve olumsuz tutum geliştirildiği bilinmektedir. Çinli bir çift ABD'yi dolaşmış bir otel haricinde gittikleri diğer oteller çifti ağırlamış ve hiçbir lokanta

servis yapmayı reddetmemiştir. Aradan biraz zaman geçtikten sonra aynı konakladıkları ve yemek yedikleri yerlere kendilerini konuk edip etmeyeceklerini soran bir mektup göndermişler. Mektubu cevaplayan 128 kuruluştan %92'si kabul edemeyeceklerine yönelik cevap vermiştir. Bu durumda yüz yüze bir ortam içerisinde Çinli çift kusursuz bir hizmetle karşılanırken, sonraki mektuplarda ayrımcılığa maruz kalmışlardır (Freedman vd. 1989; akt. Dilmaç ve Bircan, 2014, s.115).

2.3.4.6. Değer Davranış Perspektifi

Değer, bir kişinin değişik durumlarda davranışlarını yönlendiren köklü inançlardır. Bireyler, hayatlarının her bölümünde her noktasında çoğu zaman bilinçli olmasalar da zihinlerinde yer alan çeşitli değerleri davranışa dönüştürme eğilimindedirler. Bundan dolayı değerler; tutumlar ve davranışlarla yakından ilişki içindedir ve onları yönlendirme kapasitesine sahiptir. Eğitim bireyin davranışlarında değişiklik oluşturmayı amaçlayan bir süreçtir. Çocukların davranışları ilk ailede şekillenir daha sonra ise okul ve toplum tarafından şekillendirilir (Aydın ve Gürler, 2020, s.14-15). Ahlaki davranış olarak değer; bir kişinin farklı insanları, kişilere ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu kriterlerdir. Örneğin; Ahmet'in iyi bir insan olduğunu söyledik. Bu söylemimizin nedeni ne olabilir? Bunun nedeni Ahmet'in insanlara elinden geldiği kadar yardım etmeye yönelik davranışı olabilir. Çünkü insanlara yardım etmek iyi olarak kabul edilir (Güngör, 1993, s.18-19). Değer ve davranış arasında işlevsel bir bağ vardır. Her değer bir davranış belirleyicilik derecesi vardır. Bunun yanı sıra birden fazla değerinde davranışa etkisi mümkündür. Yaşamda davranış etkileyen birçok faktörden birisi de değerlerdir. Değer ve davranış ilişkisi bireyden bireye değişebildiği gibi zamandan zamana da farklılık gösterebilir. Kişinin hayatının belirli dönemlerinde belirli değerler ön plana çıkabildiği gibi zamanla bu değerler yerlerini başka değerlere bırakabilir. Bunun yanı sıra herhangi bir davranışa tek bir değer sahasının müdahale ettiği söylenemez. Bundan dolayı bir değer sahası içindeki tavırlar değil, çeşitli değer sahalarındaki tavırların birbirleriyle tutarlılık göstermesi gerekir. Değerlerin kişisel ve toplumsal boyuttaki değişimi davranışların değişmesini sağlar (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.110). Değerler tutumlara, tutumlar ise davranışlara etki eder. Bireylerin sosyal davranış geliştirmek ve deneyimlerini yorumlamak için kullandıkları kazanılmış birikimler değerleri meydana getirir. Değerler tutumları ortaya çıkarır ve

davranışları etkiler. Rokeach'a göre kişisel değerler; tutumlardan önce yer alır ve onları etkiler. Dolayısıyla insan davranışlarını anlamada değerler daha geniş bir anlam taşır. Bireyin değer yönelimleri; amaçlarını, bu amaçları gerçekleştirmek için tercih ettiği belirli ekonomik, siyasi ve teknolojik araçları koşullandırır ve eylemin şekillenmesini sağlayarak eyleme yön verir. Davranışın bir amaca yönelik olması, anlam içermesi onun değer yüklü ve kültürel içeriğe sahip olduğunu göstermektedir. İnsanların, grupların değerlerine yönelik bilgi edinmek tutum ve davranışları hakkında da bilgi sahibi olmamızı sağlar. Değer, tutum ve davranış ilişkisi sondan başa doğru değerlendirildiğinde; bireyin davranışlarından hareketle sahip olduğu tutumlarını ve sahip olduğu değerlerini anlamamıza fırsat verir (Köylü, 2016, s.29).

2.4. Değerlerin Sınıflandırılması

2.4.1. Milton Rokeach Değer Sınıflandırması

Rokeach (1973) her bireyin bir değer sistemine sahip olduğunu dile getirmiştir. Rokeach'a göre ise değer sistemi, tercih edilen davranış biçimleri ve varoluş amacı ile alakalı inançların kalıcı olduğu bir sistemdir. Değerler göreceli ve süreklilik özelliklerine sahiptir. Rokeach'a göre yaşam değerleri hem kalıcı olabilmeli hem de değişebilir niteliğe sahip olabilmelidir. Değerlerin, sürekliliği sağlanamadığında birey ve toplum değişime açık olmayacaktır. Değerlerin değişken nitelikte olması, bireyin kişiliğini ve toplumun sürekliliğini sağlayamayacaktır. Böyle bir durumda göreceli ve süreklilik niteliğine sahip olan değerler aracılığıyla toplumların hedefledikleri sosyal sistemin kurulması ve devamı mümkün olacaktır. Değerlerin göreceliliği şu şekilde açıklanmaktadır: Bir çocuk olgunlaşıp gelişince bir değer başka değerlerle çatışma içinde bulunduğu sosyal durumlarda bulunacaktır. Örneğin; başarı için çaba harcamak mı, dürüst olmak mı, bağımsız hareket etmek mi, öz saygı için çaba harcamak mı veya sosyal olarak ön plana çıkmak mı daha iyidir? vb. sorularla karşılaşılabilir. Birey gelişim sürecinde ise bu ve benzeri durumlarla karşı karşıya kalarak deneyim elde eder ve değerlerini öncelik sırasına göre kendi değerler sistemi içinde yerleştirebilir. Rokeach değerleri inanç olarak ifade etmiştir ve inançları da üç maddede ele almıştır. Bunlardan ilki; bir şeyin doğru, yanlış olma durumunu gösteren varoluşsal inançlardır. İkincisi ise inancın objesinin iyi veya kötü olduğunu değerlendiren değerlendirmeci inançlardır. Son olarak ise davranış amaçlarının ya da araçlarının arzu edilebilir olup olmaması hakkında kural koyucu ve yasaklayıcı inançlardır.

(Dilmaç ve Bircan, 2014, s.8). Rokeach (The Nature of Human Values) değerleri; amaç değer ve araç değer şeklinde 2 grup altında toplamıştır.

Rokeach, amaçsal ve araçsal değerler arasında bulunan bağı “değerler sistemi” şeklinde tanımlamıştır. Amaç değerler (kişisel ve sosyal değerler); tercih ettiğimiz hedeflerdir. Yaşamın amacına ilişkin genel inançlardan oluşur. Amaç değerler şunlardır: Zevk, ulusal güvenlik, sosyal kabul, rahat bir yaşam, özgürlük, gerçek dostluk, mutluluk, kendine saygı, iç huzur, heyecan verici bir yaşam, güzellikler dünyası, gerçek dostluk, eşitlik, dini olgunluk, bilgelik, başarılı olma, aile güvenliği, barış içinde bir dünya. Araç değerler ise (ahlaki değerler ve yeterlilik değerleri) amaç değerlere ulaşma noktasında kullanılabilecek davranış tarzlarını kapsayan tercih edilen davranış kalıplarıdır. Araç değerler şunlardır: Yaratıcı olma, yardımsever olma, temizlik, sorumluluk sahibi olma, sevecenlik, neşeli olma, mantık, kendine hakim olma, kibarlık, kendini kontrol etme, itaatkarlık, hırslı, geniş görüşlülük, entelektüellik, dürüstlük, cesaretlilik, bağışlayıcılık, bağımsız olmak (Rokeach, 1973, s.32-33; Köylü, 2016, s.41).

2.4.2. Shalom Schwartz’ın Değer Sınıflandırması

Schwartz (1992) değerleri; kişiye yol gösteren ilkeler ve olayları değerlendirmesinde bireye rehberlik eden arzu edilebilir hedefler olarak tanımlamıştır. Bu durum bazen bilinçli bazen ise bilinç dışı olarak gerçekleşir. Değerler kişisel tercihlerden başlayıp evrensel boyuta kadar uzanan geniş bir yelpazede var olur. Kişi de tek bir değer baskın olabileceği gibi birden fazla değerde etkili olabilir. Ayrıca biyolojik farklılıklar, toplumsal yaşamlar ve farklı kültürlerin etkisi altında kalma faktörleri nedeniyle kişiler değerlere farklı öncelikler verebilir. Schwartz, değerleri her bireyde doğuştan gelen üç evrensel gereksinimin bilişsel yansımaları olduğunu belirtmiş ve kişilerin hedeflerine ulaşabilmesi için gereksinimlerini değerler biçiminde ifade etmesi gerektiğini söylemiştir. (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.10). Bu gereksinimler; biyolojik organizmalar olarak bireyin ihtiyaçları (biyolojik gereksinim), koordineli sosyal etkileşimin gereklilikleri (kişiler arası etkileşimin gerektirdiği gereksinimler) ve toplumların hayatta kalma ve refah ihtiyaçlarıdır. Kişiler, insan varoluşunun bu gerekleriyle kendi başlarına başarılı bir biçimde baş edemeyebilirler. Bunun yerine insanlar bunlarla başa çıkmak, başkalarıyla onlar hakkında iletişim kurmak ve iş birliği sağlamak için uygun hedefleri açıkça ifade etmelidir. Değerler; hedefleri bilişsel açıdan temsil eden, sosyal olarak arzulanan kavramlar ve sosyalleşmede kullanılan kelime

dağarcıklarıdır (Schwartz, 2012, s.4). Schwartz'ın değer yaklaşımının önemli yönü değerler arası ilişkilerin varsayılan yapısıdır. Bu yapı da bir değer peşinden koşmak diğer değerlerin peşinden koşmayla çelişebilir veya bunlarla uyumlu olan psikolojik, pratik ve sosyal sonuçlara yol açabilir. Örneğin, sosyal düzeni (bir güvenlik değeri) teşvik etmeyi amaç edinen eylemlerin aynı zamanda itaati (bir uygunluk değeri) teşvik etmesi muhtemeldir. Bununla beraber aynı eylemlerin bağımsızlık ve özgürlük gibi öz yönetim değerlerini destekleyen eylemlerle çatışma yaşaması kaçınılmazdır (Bardi ve Schwartz, 2003, s.1208). Schwartz (1992) değerleri 10 farklı boyutta incelemiştir. Tablo 2.1.' de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Schwartz'a Göre Bireysel Değerlerin Sınıflandırılması

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü.	Sosyal güç sahibi, otorite sahibi, zengin olma ve toplumdaki görünümünü koruyabilme (başkaları tarafından benimsenmek).	Etkileşim Grup
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi.	Başarılı, yetkin, hırslı, sözü geçen biri olmak (zeki olma).	Etkileşim Grup
Hazcılık: Bireysel zevke, hazza yönelim.	Zevk, hayattan tat alma.	Organizma
Uyarılma: Heyecan ve yenilik arayışı.	Cesur, heyecanlı, değişken bir hayata sahip olma.	Organizma
Öz-Yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık.	Yaratıcı, meraklı, özgür, bağımsız olma ve kendi amaçlarını seçebilmek (kendine saygı duymak).	Organizma Etkileşim
Evrensellik: Anlayışlı, hoşgörülü, insanların ve doğanın iyiliğini gözetme.	Açık fikirli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi korumak (iç uyum).	Grup Organizma
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme.	Yardımsever, dürüst, bağışlayıcı, sadık, sorumluluk sahibi, olmak (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi ve anlamlı bir hayat).	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksel: Kültürel ve dini törelere saygı, bağlılık.	Alçakgönüllü, dindar, hayatın kendisine verdiklerini kabul eden, geleneklere saygılı ve ılımlı olma (dünyevi işlerden el ayak çekme).	Grup
Uyma: Başkalarına zarar veren ve toplumsal beklentiye aykırı olan dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması.	Kibar, itaatkâr, anne-baba ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek.	Etkileşim Grup

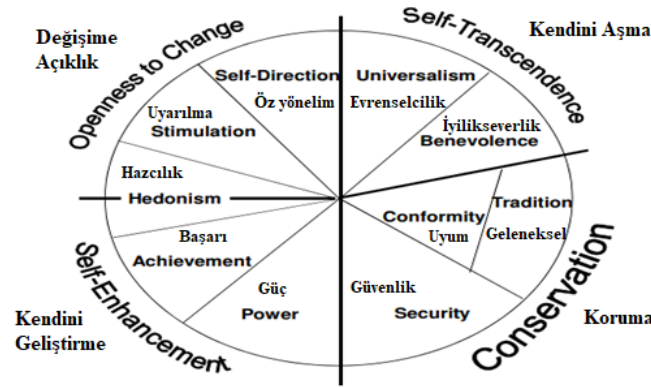
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin huzuru ve sürekliliği.

Milli güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olma, aile güvenliği iyiliğe karşılık vermek (bağlılık duygusu, sağlıklı olmak).

Organizma Etkileşim Grup

Not: Organizma: Biyolojik organizma olarak bireylerin evrensel ihtiyaçlarını, Etkileşim: Uyumlu bir toplumsal etkileşimin evrensel nitelikteki ön şartları, Grup: Grupların sorunsuz işlev göstermesi ve varlığını sürdürmesi için evrensel gereklilikler.

Kaynak: Aydın ve Gürler, 2020, s.11-12.



Şekil 2.1. Schwartz Genel Değerler Teorisi

Kaynak: Schwartz, An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values, 2012, s.9

Yukarıda yer alan şekil; değerler arasındaki çatışma ve uyum ilişkilerinin modelini tasvir etmektedir. Gelenek ve uyum tek bir dilim içinde yer alır. Bunun nedeni aynı geniş motivasyonel hedefi paylaşmalarıdır. Uyum merkeze doğru, geleneksellik ise çevreye doğrudur. Bu durum geleneksel değerlerin karşıt değerlerle daha güçlü bir şekilde çalıştığını gösterir. Geleneksel değerlerle bağlantılı değerler; uyum değerlerinin etkileşim temelli beklentilerinden daha soyut ve mutlaklıdır. Bundan dolayı karşıt değerlerin net olarak reddedilmesini talep eder. Değerleri iki kutuplu boyutta düzenlenmiş olarak görmek, rekabet eden değerler arasındaki karşıtlıkları özetlememizi sağlar. Yukarıda yer alan şekilde görüldüğü gibi birinci boyutta değişime açıklık ve koruma değerleri karşılaştırılır. Bu boyutta; düşünce, eylem, duyguların bağımsızlığı ve değişime hazır olmayı vurgulayan değerler (öz yönlendirme, teşvik) ile düzeni, kendini kısıtlamayı, geçmişin korunmasını ve değişime karşı direnmeyi vurgulayan değerler (güvenlik, uyum, gelenek) yer alır. İkinci boyutta ise kendini geliştirme ve kendini aşma değerleri

karşılaştırılır. Bu boyutta başkalarının refahı ve çıkarları (evrensellik, yardımseverlik) için endişeyi vurgulayan değerler ile kişinin kendi çıkarlarının peşinde koşmasını ve başkaları üzerinde göreceli başarı ve hakimiyetini (güç, başarı) vurgulayan değerler arasındaki çatışmayı görülür. Hedonizm değişime açıklığı ve kendini geliştirmenin unsurlarını paylaşır. Özetleyecek olursak değerlerin dairesel düzeni motivasyonel bir sürekliliği ifade eder. Daire etrafında iki değer ne kadar yakınsa temel motivasyonları benzerdir; ne kadar uzaksa temel motivasyonları zıttır. Değer öğeleri kişinin ihtiyaçlarına ve amaçlarına göre az ya da çok farklı değerlere bölmek mantıklıdır. Değerleri döngüsel bir güdüsel yapı içerisinde düzenlenmiş olarak kavramak, değerlerin diğer değişkenlerle olan ilişkileri için önemli çıkarıma sahiptir (Schwartz, 2012, s.8-10).

2.4.3. Lickona'ya Göre Değer Sınıflandırması

Lickona'ya (1991) göre değerler; ahlaki ve ahlaki olmayan değerler olarak iki kısma ayrılmaktadır. Ahlaki değerler, insanlara ne yapmaları gerektiği hususunda yönlendirebilir. Bireyler uymak istemese bile bu değerlere uymalıdır. Dürüstlük, sorumluluk, adalet gibi ahlaki değerler yükümlülük taşır. Örneğin, verilen sözü yerine getirmek, çocuklara ve başka kişilere adil davranmak gibi. Ahlaki değerler; evrensel ve evrensel olmayan değerler olarak iki kategoriye ayrılır. Evrensel ahlaki değerler herkesi bağlar. İnsanlara adil davranmak, yaşamlarına saygı duymak, özgürlük ve eşitlik gibi değerlere tüm insanların uyması gerekir. Çünkü temelinde temel insani değerler ve insan onuru yer almaktadır. İnsanların evrensel ahlaki değerlere uygun davranması, uygun davranmaya yönlendirilmesi konusunda bütün insanlara görev düşmektedir. Ahlaki olmayan değerler yükümlülük taşımazlar. Ne istediğimizi ne yapmaktan hoşlandığımızı ifade ederler. Örneğin; bir kişi dinlenmeyi tercih edebilir, klasik müzik dinlemeye değer verebilir, müzik dinlemek yerine roman okumayı da tercih edebilir. Herkesin uyma zorunluluğu yoktur kişi uymaya mecbur değildir. Evrensel bir ahlaki yükümlülük taşımazlar (Lickona, 1992, s.38-39).

Lickona, toplum tarafından benimsenen ilahi kaynaktan yola çıkan ve insan onurunu koruyan değerlerin nesnelleşerek erdemlere dönüştüğünü dile getirmiştir. Ona göre erdeme dönüşen değerlerin bireylere ve topluma yansımaları ancak karakter eğitimi ile mümkündür. Karakter eğitimi; temel ahlaki değerleri kazandırma, erdemli ve ahlaki olgunluğa erişmiş bireyler yetiştirmeye yönelik bilinçli faaliyetler olarak ifade etmiştir. Saygı ve sorumluluk değerleri; bireyin kişisel gelişimi,

iletişimi, ilişkileri, insancıl, demokratik, adil ve barışçıl ortam için gerekli temel değerlerdir. Dürüstlük, adalet, hoşgörü, özdenetim, yardımseverlik, merhamet, iş birliği cesaret vb. değer ise saygı ve sorumluluk değerlerinin farklı formlarıdır. (Köylü, 2016, s.42). Tablo 2.2’de Lickona’nın temel ve ahlaki değer sınıflaması gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Lickona’nın Temel ve Ahlaki Değer Sınıflaması

Temel Değerler	Değerler	Özellikleri
Saygı Sorumluluk	Ahlaki Değerler	Kişiye sorumluluk ve dürüstlük gibi değerler yükleyen, kişiyi bu değerlere uymaya zorlayarak kişinin nasıl davranacağına rehberlik eder. Evrensel Ahlaki Değerler: Adil olma, yaşama hakkına saygı, eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, sorumluluk vb.
	Ahlaki Olmayan Değerler	Evrensel Olmayan Ahlaki Değerler: Dinlerin özel günleri, yeme içme ile ilgili kuralları vb. değerler. Ahlakla bir ilişkisi bulunmayan, bireyin benimsemesi ve uygulaması hususunda tercih sunan ve bireysel arzulardan hareketle meydana gelen değerlerdir. Örneğin: Çiçekler arasından gülü sevme, sanatta ve müzikle klasik yapıtları tercih etme gibi değerler.
Kaynak: Lickona, Educating for Character, s.38.		

2.4.4. Refshauge’ye Göre Değer Sınıflandırması

Refshauge (2004) değerleri temel değerlerden hareket ederek gruplandırmıştır. Refshauge’ye göre devlet, toplumun temel değerlerini takip etmelidir. Bu değerler adil, mükemmel, medeni ve dürüst topluma yönelik kaygıya da içine alarak Avustralya toplumunun inançlarını ve isteklerini temsil eder (Köylü, 2016, s.46). Avustralya’da devlet, okulları hukukun geleneklerin ve göreneklerin temeli olan değerlerin öğretilmesinde ve toplumla ilgilenen bir kurum olarak görmüştür. Değerler değişen koşullara, olaylara ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara karşı tutumların şekillenmesinde etkilidir. Avustralya’daki okullar değerlerin öğretilme sorumluluğunu aile ve toplum ile paylaşır. Halk eğitiminin her alanında değerlerin öğretilmesi hem amaç olarak güdülmüş hem de okullar için başarı ölçüsü olarak görülmüştür. Öğrencilere sınıflarda ve okul çevresinde gerçekleştirilen çeşitli faaliyetler aracılığıyla değerler öğretilir. Temel değerlerin yansıtılması, açıkça öğretilmesi ve tartışılması değerlerin toplum tarafından içselleştirilmesi için okullar tarafından gerekli görülmektedir. Değerler, bireyin ya

da grubun karar vermesine katkıda bulunur (Refshauge, 2004, s.2). Refshauge temel değer sınıflaması Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3 Refshauge (2004) Temel Değerler Sınıflaması

Dürüstlük	Daima dürüst ve güvenilir olmak.
Mükemmellik	En yüksek kişisel başarı için bireysel ve toplumsal hayatın her alanında çaba göstermek. Hayat boyu öğrenmeyi temsil eder.
Saygı	Kendine ve başka kişilere saygı duyar. Toplumsal çeşitliliği ve farklı görüşlere sahip olma hakkını kabul eder.
Sorumluluk	Kendine, başkalarına ve çevreye yönelik eylemlerde bireysel ve toplumsal olarak sorumludur.
İş Birliği	Ortak amaçlara ulaşmak ve yaşanan anlaşmazlıklarda diğerleriyle birlikte çalışır. Başkalarına destek olmada ve sorunların çözümüne katılır.
Katılım	Proaktif ve üretken birey ve grup üyesi olarak toplumun ve ulusun zenginliğinden gurur duymak, toplumsal ve sosyal yaşama katkıda bulunmayı temsil eder.
Özen Göstermek	Kendisinin ve başkalarının iyiliği için empati kurarak şefkatli hareket etmeyi temsil eder.
Adalet	Sosyal adalet ilkelerine bağlı kalarak önyargılara, sahtekarlığa, adaletsizliğe karşı gelme anlamını taşır.
Demokrasi	Avustralya vatandaşı olarak sorumluluklarını, hak ve özgürlüklerini kabul eder.
Kaynak: Refshauge, Values in Nsw Public Schools, Concil and Puplic Education Council, 2004, s3.	

2.4.5. Care W. Graves'in Değer Sınıflandırması

Graves (1970), insanın yaşam stilini ve değerlerini varoluşçu bir yaklaşım ile almış ve bir hiyerarşik sistem içinde incelemiştir. Her sistemin kendine özgü değerleri bulunur ve bu sistemlerin her birinde dengeyi yakalayan birey diğer basamağa geçebilir. Bunun yanı sıra Graves (1970) dengeyi başarı durumu olarak isimlendirmiştir. Her denge durumunun kendine özgü nitelikleri vardır. Denge durumlarında değerlerin yanı sıra düşünce, tercih, duygulanım ve güdüler yer almaktadır. Kişinin içinde bulunduğu düzeyde başarı sağlaması dengede olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla içinde bulunduğu düzeyin psikolojisine sahiptir. Bireyin duyguları, düşünceleri, davranışları, ahlakı, güdüler, değerleri, tercihleri dengede olduğu düzeye uygunluk gösterir. Birey bir üst basamağa geçerken hazır değilse yeni yapıya uyum sağlayamayarak geri dönebilir. Bulunduğu basamakta kendini hazır hisseden kişi bulunduğu basamak içerisinde değer yargılarını şekillendirerek varlığını sürdürecektir. İnsan hiyerarşik yapılanmanın zorunlu gereksinimlerini giderdikçe, varoluşu ile ilgili problemleri çözümledikçe yeni bir düzeye erişir ve o

düzeğin varoluşsal sorunlarını yaşar. Her yeni varoluş düzeyinde yaşanan sorunlar bireyin varoluşuna ait olduğu düşünülür. Dolayısıyla kişi içinde bulunduğı varoluş düzeyine uygun değer sistemiyle ilgili bir yaşam biçimi geliştirerek, hareket etmektedir (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.12). Graves (1970) insanın varoluşsal düzeylerini 7 bölüm halinde incelemiştir. Bu düzeyler hiyerarşik bir yapı halinde sıralanmıştır.

2.4.5.1. İstemsiz Varoluş (Automatic Existence)

İlk düzeydir. Bu düzey de insanın fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi önem taşımaktadır. Fizyolojik ihtiyacın giderilmesine yönelik bir gerilim vardır. İhtiyacın giderilmesi halinde kişi rahatlama yaşar. Bir nevi fizyolojik varoluşta denilebilir (Graves, 1970, s.136). Bu seviyede acıyı ortadan kaldıran unsur değerdir. Değerler ise tepkiler göre belirlenir (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.12).

2.4.5.2. Kabilesel Varoluş (Tribalistic Existence)

İkinci düzeydir. Mitoloji ve geleneğe dayalı bir varoluş biçimi ortaya çıkmıştır. Varlık, ruhi, sihir ve batıl inançlarla dolu bir fenomen olarak algılanmıştır. Var olmanın amacı kabile olmak ve bireye olanak sağlayan unsurların (kültürün, geleneklerin) devamını sürdürmektir. Geleneğe dayalı yaşam biçimi grubun içinde ya da dışında sorun çıkana kadar varlığını sürdürerek sabit kalır. Neslin devamının sağlanması önemli görülmüştür (Graves, 1970, s.137).

2.4.5.3. Benmerkezci Varoluş (Egocentric Existence)

Üçüncü düzeydir. Birey benliğinin farkına varır. Yaşamını devam ettirmek için başkalarının üzerinde egemen olmaya, ihtiyaçlarını gidermek için çevreyi kullanmaya bağlı olarak değerlerini şekillendirir (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.13).

2.4.5.4. Kutsal Varoluş (Saintly Existence)

Dördüncü düzeydir. Hayatın anlamı ve ölümden sonraki yaşam sorgulanır. Tanrının kuralları ve inanca yönelik değerler önemlidir.

2.4.5.5. Materyalistel Varoluş (Materialistic Existence)

Beşinci düzeydir. İnsanlar dünyayı keşfetmeye çaba göstererek yönetme ihtiyacı duyar. Bilimsellik, rekabet, başarı, statü, şöhret sahibi olma, girişimcilik değerleri baskındır (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.13).

2.4.5.6. Toplumsal Varoluş (Sociocentric Existence)

Altıncı düzeydir. İnsan merkezi olarak sosyosentrik bir hale gelir. İnsan bir gruba ait olabilir, kabul edilebilir ya da reddedilebilir. Kendini ve diğerlerini

anlayarak gruba yani topluma uyum sağlar (Graves, 1970, s.141). Kişilik, iletişim, haz, saygınlık, hoşgörü önem verilen değerlerdir (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.13).

2.4.5.7. Varoluş (Existence)

Yedinci düzeydir kendi içerisinde bilişsel varoluş (cognitive existence) ve deneyimsel varoluş (experientialistic existence) olarak ikiye ayrılmıştır. Bilişsel varoluş birinci varlık düzeyidir. Bu düzeyde kişi bilme ve yapma bilişsel düzeyindedir. Başkalarıyla bir olarak her şeyi yapabilecek güce ulaşır. Deneyimsel varoluş ise ikinci varlık düzeyidir. Bilgi ve deneyim önemlidir. Bilgi ve deneyim insanın anlayışını kolaylaştıracaktır (Graves, 1970, s.141). Varoluşsal düzey bilgiye ve kozmik gerçekliğe dayanır. Toplumsal çıkar, bağımsızlık, farklı değerlere saygı, esnek olmayan gelişigüzel otorite kullanımına karşı çıkma ön planda yer almıştır (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.13).

2.4.6. Geert Hofstede'nin Değer Sınıflandırması

Hofstede (1980) değerleri bir durumu başka bir duruma tercih etme eğilimi olarak tanımlanmıştır. Herkesin değer yargıları vardır ve değer yargıları kaçınılmazdır. Değerler görecelidir ve programlanmıştır. Değerler fenomenolojik olarak ele alındığında araştırmacıların, nasıl gözlemleyeceğini, nasıl tanımlayacağını, nasıl sınıflandıracağını anlamasına ve tahmin etmesine büyük ölçüde etki eder. İnsanlar, değerlerin kaynağı ve aracısı konumundadır. Ayrıca değerler birbirleriyle ilişki içerisinde (Hofstede, 1980, s.20). Bireyin, bir durumda nasıl hareket edebileceğini tahmin edebilmek amacıyla bireyin özelliklerini ve içinde bulunduğu durumun göz önüne alınması gerekir. Hofstede (1980) bireyin belirli bir durumda belirli olaylara benzer tepkiler verdiğini belirtmiş, bu durumun kişinin sahip olduğu stabil bir zihinsel programdan kaynaklandığını dile getirmiştir. Hofstede, zihinsel programı; kültür ve değer kavramıyla açıklanmaktadır. Değerler zihinsel programda kayıtlıdır ve yön-yoğunluk olarak davranışların oluşumunu etkilemektedir. Yön, bir değer iyi ya da kötü olarak sınıflandırılması anlamını taşıırken; yoğunluk kavramı ise değer kabul edilmesi anlamını taşımaktadır. İnsanlar değerleri kalıtım, toplumsal ve bireysel etkileşim aracılığıyla benimserler. Kişinin içinde bulunduğu durumda tercih yapmasının temel nedeni zihinsel programıdır. Bundan dolayı bireylerin farklı düşünmesi, farklı değer yargılarına sahip olması, farklı seçimler yapması kaçınılmazdır. İnsanların zihinsel programları soyut anlam taşıdığı için bireylerin sözel ve sözel olmayan tepkileri aracılığıyla farkına varılabilir. Zihinsel programın;

evrensellik, kolektiflik ve bireysellik özellikleri bulunmaktadır. Bireyin davranışları ve başkalarının davranışları benzerlik ve farklılık gösterebilir. Gülme, ağlama gibi davranışlar evrenseldir ve tüm insanlar bu tepkileri verebilir. Fakat bir toplumun aynı dili konuşması, benzer yemek alışkanlıkları, yaşlılara saygı göstermesi kolektiftir. Bireysellik de kişiye özgü anlamı taşımaktadır. Hofstede (1980) değer sınıflamasını dörde ayırmıştır. Bunlar: Güç aralığı, erillik, dişillik, bireycilik ve toplumculuk, belirsizlikten kaçınmadır. Güç aralığı, toplumu oluşturan bireylerin ve örgütlerin eşit güce sahip olmamasıdır. Toplum içerisinde yer alan üyeler arasındaki güç farkı güçsüz bireylerin gücün eşit dağıtılmadığına yönelik inançları güç aralığını oluşturmuştur. Erillik dişillik ise toplumun cinsiyete yönelik rollerini temsil eder. Başarı, para, rekabet gibi değerler erillikle ilişkilendirilirken; saygı, iş birliği, kişiler arası samimi ilişkiler dişillığe atfedilir. Bireycilik ve toplumculuk ise toplumsal yaşamda kişiler arası ilişkileri gösterir. Özgürlük ve özerklik bireysellelikle ilişkilendirilirken; gruba uyma, grupla hareket etme, güven toplumculukla ilişkilendirilir. Belirsizlikten kaçınma ise bilginin belirsiz açık olmadığı durumlarda kültürün üyelerinin bilinmeyen unsur karşısındaki tedirginliğini temsil eder. Belirsizliğin olduğu toplumlarda kişilerin daha net doğrulara yönelmesi kaçınılmaz olarak görülmüştür (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.13-14).

2.4.7. Allport ve Vernon Değer Sınıflandırması

Allport ve Vernon (1931) tarafından geliştirilen değer çalışması; beyan edilen davranışsal tercihlerin temelinde yer alan kişisel değerleri ölçer. Allport, Vernon (1931) tarafından geliştirilen değer çalışması; 1970 yılında Lindzey ile beraber revize edilmiştir. Bu çalışma altı tür değerın kişisel tercihlerini ölçmek için tasarlanan bir psikolojik araç olarak görülmektedir. Allport vd. tarafından geliştirilen değer çalışması; teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik, dini değerleri kapsamaktadır. Allport vd. tarafından ortaya konulan değer çalışmasının kökleri insanların en önemli ve genel olarak sahip olduğu inançlara, düşünüş biçimine, tercih ettikleri yaşam stiline göre altı ideal insan tipi görüşünü ele alan Spranger'ın değerler felsefesine dayanmaktadır. Bilimsel değer, gerçeğe; ekonomik değer, kullanışlılığa; estetik değer, uyum ve güzelliğe; sosyal değer, insan sevgisine; politik değer, güç ve liderliğe; dini değer ise birlik ve ahlaki mükemmelliği esas almıştır. Allport'a (1961) göre değerler, kişisel yaşam felsefesinin motivasyon yönünü, gelecek yaşamdaki hedefleri, mevcut seçimleri yönlendiren kişiliğin temel

bir özelliği olarak görmüştür. (Oles ve Hermans, 2010, s.67). Allport ve Vernon (1960) tarafından geliştirilen Lindzey (1970) ile birlikte revize edilen değer çalışmasında yer alan değerlere ve özelliklerine Tablo 2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 2.4 Değer Sınıflaması

Değerler	Özellikleri
1-Bilimsel Değerler	Gerçek, bilgi, muhakeme ve eleştirel düşünceye önem verilir. Bilimsel değere sahip olan kişiler deneysel, eleştirel, akılcı ve entelektüeldir. Bireylerin araştırmacılık yönü gelişmiştir.
2-Dini Değerler	Evreni bir bütün olarak kavrayabilir ve kendisini evrenin bütünlüğüne bağlar. Dini için dünyevi hazları feda edebilir.
3-Ekonomik Değerler	Yararlı ve pratik olan önemlidir. Ekonomik değerlerin yaşamda önemsenmesi gerektiğini dile getirir. Bireyin yaşamdaki amacı servet edinerek başka kişileri geçmektir.
4-Estetik Değerler	Simetri, uyum form önemli görülür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğu düşünülür. Kişilerin sanatsal yönleri baskındır.
5-Politik Değerler	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret bulunur. Politik değerleri ön planda tutan kişi bu gücü başkalarını etkilemek için kullanabilir.
6-Sosyal Değerler	Başka insanları sevmek, bencil davranmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Kişi nazik, sempattır. Bencil davranmaz. Bireyin amacı sevgiye dayanan ilişkiler kurma, gerçek dostluğa ulaşmadır.
Kaynak: Allport, vd. 1960, akt. Köylü, 2016 s.38	

2.4.8. Kahle'nin Değer Sınıflandırması

Bireylerin en yüksek olarak derecelendirerek sıraladığı değeri; onun baskın değerini ve baskın değerini yerleştireceği değer segmentini belirler (Kahle vd.1986, s.406). Kahle'ye (1983) göre benzer değer segmentinde bulunan kişilerin inanç, tutum, aktivite, satın alma alışkanlıkları benzerlik gösterebilir (Thompson, 2009, s.2). Kahle (1983) değerleri sekiz başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar; aidiyet, kendine saygı duyma, güvenlik, hayattan haz duyma, başkalarıyla sıcak ilişki kurma, saygı, başarı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere ayrılmıştır.

Aidiyet, bireyin kendisini bir gruba bağlı hissetme isteğidir. Kendine saygı duyma değeri ise kişinin hayatında gerçekleştirdiği eylemlerin sonucunda kendine olan güvenini artırarak kendi varlığına saygı duymayı temsil etmektedir. Güvenlik değeri, bireyin hayatında karşılaşılabileceği herhangi bir sorun karşısında kendini güvende hissetmesidir. Hayattan haz duyma değeri; bireyin yaşamında kendini mutlu hissetmesi ve gerçekleştirdiği davranışlarından dolayı haz duygusu

yaşamadır. Başkalarıyla sıcak ilişki kurma değeri, bireyin yaşamında karşılaştığı insanlarla yakın ilişki kurma ihtiyacı duymasıdır. Saygı ise bireyin hem kendisi hem de başkaları tarafından davranışlarının kabul görerek onaylanması sonucunda kişinin saygı duyulan bir konuma gelmesidir. Başarı, bireyin davranışları sonucunda istediği unsurlara ulaşabilmek için gösterdiği ve elde etmek için uğraştığı çabanın sonucudur. Kendini gerçekleştirme ise bireyin kendisini kabul ederek neyi yapıp yapamayacağını belirlemesi, yeteneklerinin farkında olarak kullanabilmesi ve hedefine ulaşarak kendini gerçekleştirme anlamını taşır.

2.4.9. Kinnier, Kernes ve Dautheribes'in Değer Sınıflaması

Kinnier, vd. (2000) dinleri, laik kurumları, uluslararası kuruluşlarla ilgili argümanları irdeleyerek evrensel, temel ahlaki değerlerin listesini oluşturmuşlardır. Onlara göre herkes için geçerli olan evrensel değerler vardır. Araştırmalarının sonucunda değerler ile ilgili dört ana kategori oluşturmuşlardır. Bunlardan ilki kendinden daha büyük, bir varlığa bağlılık kategorisidir. Burada bir yüce unsurun varlığı kabul edilir ve ona bağlılık duyulur. Varlık en yüksek ilke, aşkın amaç, kişinin var oluşunun anlamı, gerçeği ve adaleti aramaya yönelik değerler yer almıştır. İkinci kategoride; öz saygı, alçakgönüllülük, öz disiplin ve kişisel sorumluluk, vicdana uygun hareket etmeye yönelik değerler bulunmaktadır. Üçüncü kategoride ise başkalarına saygı duyarak onlara özen gösteren, başkalarına yardımcı olan, sevgi dolu, saygılı, merhametli, hoşgörülü ve bağışlayıcı bir insan olarak insanlığa hizmet etmeye yönelik değerler yer almıştır. Dördüncü kategoride ise diğer canlıları ve çevreyi önemsemeye yönelik değerler kabul görmüştür (Kinnier, vd. 2000, s.8-10).

2.4.10. Lenski ve Lenski Değer Sınıflaması

Lenski ve Lenski'ye (1974) göre değerler, bir grubun üyeleri tarafından kabul gören ve herkes tarafından onaylanan genelleştirilmiş inançlardan oluşmaktadır. Değerler Lenski ve Lenski'ye göre pragmatik ve ideal değerler olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Pragmatik değerler bir grubun yahut toplumu oluşturan üyelerin sosyal yaşamlarını sürdürebilmek için birbirlerine ihtiyaç duymalarına yönelik inançlarından kaynağını almaktadır. Hem bireyin hem de toplumun faydasına dayanan, uygulanma ihtimali ideal değerlerden daha fazla olan; çalışkan olmak, birinin can, mal ve ırzına tecavüz etmemek, güvenilir olmak gibi ahlaki inançlardan meydana gelmiştir. İdeal değerler ise kendini sevdiğin gibi başkalarını da sev, bütün insanlar kardeştir vb. gerçek yaşamda uygulanabilme

olasılıkları pragmatik değerlerden daha düşük olan, gerçeklikten çok hayali, ideal beklentilere dayalı olan inançlardan meydana gelmiştir (Lenski ve Lenski, 1974; akt. Yazıcı, 2014, s.211).

2.4.11. Spranger'in Değer Sınıflandırması

Spranger (1928), değerleri altı kategoriye ayırmıştır. Spranger'in değerlere yönelik oluşturduğu kategoriler şunlardır: Ekonomik, estetik, bilimsel, dini, siyasi ve sosyal değerlerdir. Spranger, değer kategorilerine bağlı kalarak altı kişilik tipi oluşturmuştur. Bilimsel değerde real olana, bilgiye, muhakemeye, eleştirel düşünmeye önem verilir. Bilimsel değerlere sahip olan kişi deneysel, eleştirel, akılcı ve entelektüel özelliklere sahiptir. Ekonomik değerde ise pragmatik ve pratik olan önemli görülmüştür. Ekonomik değerlerin yaşamda önemsenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Estetik değerde ise simetri, uyum ve forma önemlidir. Kişi hayatı, olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için bir zorunlu olduğu kabul edilir. Sosyal değer içinde ise en yüksek kabul edilen değer insan sevgisidir. Bundan dolayı başkalarını sevme, yardımsever olma ve bencil olmama önemli görülen özelliklerdir. Politik değerde ise her şeyin üzerinde kişisel güç, etki ve şöhret bulunmaktadır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir. Dini değer ise evreni bütün olarak sarmalar ve kendisini evrenin bütünlüğüne bağlar. Kişi din uğruna dünyevi hazları feda eder (Akbaş, 2004, s.55).

2.4.12. Joseph H. Fichter Değer Sınıflaması

Fichter (1971) değerleri sınıflandırırken üç temel üzerinde durmuştur. Bu temeller; sosyal kişilik, toplum ve kültürden meydana gelmiştir. Değerler her ne kadar sosyal kişilik, toplum ve kültür olarak üç ayrı temele ayrılrsa da özünde iç içe ve çakışık haldedir. Fichter, değerleri zorlayıcılık düzeylerine göre değerler, süreklilik gösteren ortaklaşa işlevlerine göre değerler ve kurumsal işlevlerine göre değerler olmak üzere üç başlıkta toplamıştır.

2.4.12.1. Zorlayıcılık Derecelerine Göre Değerler

Sosyal kişiliği etkileme derecelerine göre düzenlenmiştir. Bireyin bilinçli olarak benimsediği içselleştirilmiş, ahlak açısından güçlü kabul edilen değerler yer alır. Bu değerlerin ihlal edilmesi halinde birey suçluluk ve utanç duygusu yaşar. Birey bilinçli olarak bu değerlere rıza gösterme zorunluluğu hisseder. Toplumda bireyin rıza göstermesini sağlamak için girişimlerde bulunur. Bu kutup en net ve katı emirlerin bulunduğu taraftır. Bireylerin yapması ya da yapmaması gereken değerler bu kutup içerisinde yer alır. Örneğin: Monoteizm, yurtseverlik ve

monogami olumlu değerleri ifade ederken; politeizm, ihanet ve poligami olumsuz değerleri karşılamaktadır.

2.4.12.2. Süreklilik Gösteren Ortaklaşa İşlevlerine Göre Değerler

İşlerin yapılmasında, birey ve gruplar arasında iş birliği kurulmasında bazı değerler diğer değerlere göre daha önemlidir. Bu temelde en yüksek değerler; toplumun sürekliliğinin sağlanması ve kamu refahı için neyin istendiğine ve neyin önemli olduğunu gösterir. Bu alan sevgi ve hakkaniyet ilişkilerinin en yoğun olduğu kısımdır. Bu kısımda yer alan yüksek değerlerin kendi içlerinde ilişkisi, dengede olma durumu bulunmaktadır. Bu duruma kişisel özgürlük ve sosyal otorite arasındaki ilişki ve denge örnek olarak gösterilebilir.

2.4.12.3. Kurumsal İşlevlerine Göre Değerler

Bir kültürdeki sosyal değerlerin sistematik analizinin sonunda; her temel kurumda kullanılan bir değer dizisinin varlığı saptanır. Aile gibi temel bir sosyal grup içerisinde karşılıklı olarak işlevlerde bulunan bireyler, aile yaşamında uymaları gereken temel değerlerin olduğunun bilincindedirler. Bireyler, siyaset ve ekonomi gruplarında belirli sosyal değerlere yöneltilir yahut yönlendirir. Sosyal değerler; bir örüntü, rol ve ilişkiler gibi kurumsallaşmaktadır. Belirli bir kültürel davranışa uzun zamandan itibaren yakıştırılan değerler, kurumun işleyişini basitleştirerek kolay hale getirir. Değer ve davranış ne kadar uzun birliktelik sergilerse kolay bir biçimde özdeşleştirilebilir ve kurumsallaştırılabilir. Bundan dolayı geleneksel yavaş değişim gösteren milletlerde; çocuk yetiştirme, ekin toplama, dini ibadet benzeri örüntülerde bir yol takip edilir. Kurumsal değer, kabul edilen kurumsal örüntüyü güçlendirerek örüntü içerisinde eritir (Fichter, 2004, s.173-175).

2.4.13. Ülken'e Göre Değer Sınıflaması

Ülken (1965) değerleri; içkin ve aşkın değerler olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. İçkin değerler; teknik, sanat ve bilgi değerlerini temsil etmektedir. Teknikte madde, sanatta duyular ve duygular, bilgide kavramlar esas teşkil eder. Ancak bunların hepsi bilinç muhtevasına dayanmaktadır. Değerlendiren süje ile aşkın obje arasında bulunan ve ikisi arasında bağ kuran bilinç muhtevasıdır. Ressamın verdiği fresk ya da tablonun ötesinde onun yöneldiği obje bulunur. Ancak orada aşkın obje doğrudan doğruya görünmez. Dolayısıyla bize kendini veren ilk duyu verileridir. Süleymaniye Cami'ne baktığımız zaman onun arkasında aşkın obje vardır, eser bir aşkın objeyi temsil eder. Fakat o birden görünmez, ilk olarak

camii kubbesiyle, minareleri insan elinin düzenlediği maddi k t le olarak görünür. Bunun yanı sıra bir müzik kompozisyonunu ele aldığımızda müzik kompozisyonu aşkın objeyi temsil eder fakat önce bir ses dalgası olarak görünür. Dolayısıyla sanat eserleri önce içkin duyu muhtevaları olarak kendilerini gösterirler. İnsanlar ancak onların arkasındaki aşkın objeyi bulabilir. Teknik değerde de aşkın obje vardır. Aşkın objenin ilk hamlede bize bilinç muhtevasını verir. Bilgi değer; duyular, duyguların yerine kavramları koyan, tabiat kanunlarına ulaşan değer olduğu için orada bilinç verileri olan kavramların ötesinde yine yalnızca değer olarak varlık düzeni ve mertebeliğinden ibaret aşkın obje vardır. Bundan dolayı bu çeşit değerlere içkin değerler (les valeurs immanentes) denilmiştir. Aşkın değerler ise duyu verilerine, bilinç muhtevasına sadece vesiledir (occasion). Ancak bu vesile az ya da çok önemsiz bir dereceye inebilir. Bir insanla, bir başka kişi arasındaki ahlaki ilişkide bilinç verileri; yazılmış bir sözleşmeye sadık kalınması, gençlik ve aile hatıralarına sadık kalınması, verilmiş sözlere sadık kalınması vefalılık gibidir ki, bu sözler, yazılar duyu verilerini ve bilinç muhtevalarını temsil etmektedir. Ancak asıl olan birbirine göre aşkın iki varlıktır. Benimle başkası arasında bir bağlanıştır ki bu bir aşkınlık ilişkisidir. Bundan dolayı ahlaki olan aşkın (transcendental) bir değer alanıdır. Orada içkin olan bilinç muhtevası yalnızca basit bir vesileden ibarettir. Artık bilinç muhtevası burada resim, mimarlık ve teknikte olduğu gibi değildir ve önemi çok azalmıştır. Dinde; dualar, yönelinen yerler vb. duyu verileri, bilinç muhtevalarıdır. Ancak o muhtevalar aşkın objeyle ben arasındaki bağlantıda birer vesiledir. Doğrudan doğruya değerin kendisi değillerdir. Esas olan dini ve ahlaki alanda aşkınlıktır. Bundan dolayı dini ve ahlaki değere aşkın değerler (valeur transcendantes) denir. Dolayısıyla teknik, bedii fikri değerler içkin değerlerken; ahlaki ve dini değer ise aşkın değerleri içermektedir. I kin ve aşkın değerlerin yanı sıra normatif değerlerde vardır. Fakat değer olarak sınıflandırılmamaktadır. Normatif değerler; değerlerin değişim örnekleri ( tolon) ve ölçülerini ifade etmektedir. Bu  l   değerler iktisadi, hukuki, lisani değerleri temsil etmektedir. İmal edilmiş şeyleri başka imal edilenlerle veya imal edilmiş değerleri fikri değerlerle teknik ya da sanat ürünlerini ahlaki değerlerle ile karşılaştırılırlar. Bu karşılaştırmada bir ölçü kullanıyorsak bunları iktisadi değerler denilir. Ancak hareketlerle hareketlerin, eylemlerle eşyanın karşılaştırılması ve değiştirilmesi halinde hukuki değer adını alır. Bir kişinin başka kişilerle ilişkisinde herhangi bir değer mal yahut inançta olsa başka bir insanın değerini ile fiil (acte) halinde bir

ölçüyle karşılaştırılıyorsa bu bir hukuki ölçü değer manzarası halini alır. Benim mülküm, servetim ya da sözleşmem çocuğuma, akrabalarımın intikal ediyorsa; benim yaptığım bir eylem başkasının değer düzeninde bir değişiklik meydana getiriyorsa burada ölçü değer meydana gelmektedir. Değer düzende meydana gelen değişimin ölçüsüne hukuk denilmiştir. Değerler sözle de değiştirilebilir. İnsanların birbirlerine karşı davranışları, anlaşma ve bozuşmaları sözle yani dilin mantığı (syntax) ile olur. Dille ifade edilen ölçü değerlere, hakikat; fiili şekilde ifade edilen ölçü değerlere hukuk; aynı değerlerin değişimine ait ölçüye ise fayda denir. Hukuk ölçüsünün en yüksek şekli ise adalettir. Değerlerin karşılaştırılmasında üç ölçü bulunmaktadır. Bunlar; hakikat, adalet ve faydadır. Bu ölçü değerlerin zirvesinde adalet yer alırken bir kanadında hakikat diğer bir kanadında ise fayda bulunmaktadır. Adalet ölçüsü ekonomik ölçüye, eşyanın eşya ile, eşyanın fikirle, fikrin itibarla veya kazancın fikirle değişimine karşılıktır. Yargıç, bir fiil ile ilgili hüküm verirken bunları dinlemek zorundadır. Diğer bir yandan ise yargıç sözün sözle, hareketin hareketle, işaretin işaretle yani içerisine çıkar yahut kârın karışmadığı hiçbir sözleşmeyle desteklenmese de ölçüsü mantıktan ibaret lisani bir étolon’a sahiptir. Bu étolon’u ölçmek zordur. Çünkü insanın elinden kaçır. Dolayısıyla yargıç, bir yandan hakikate diğer bir yandan ise faydaya dayanan bir kimse olmalıdır. Bütün değerler sisteminde en üstün yerde “adalet” normu bulunur. Bunun için hakimiyet değerler sisteminin zirvesidir (Ülken, 2016, s.364-367).

2.4.14. Ercan (Evin)’a Göre Değer Sınıflaması

Ercan’a (2001) göre değerler ulusal ve evrensel değerler olmak üzere iki ayrı kategoriye ayrılmıştır. Tablo 2.5’te yer verilmiştir.

Tablo 2.5. Ercan’ a Göre Değer Sınıflaması

Ulusal Değerler	Evrensel Değerler
Millet	Demokrasi
Vatan	İnsan Hak ve Özgürlükleri
Devlet	Uygarlık
Ordu	Barış
Cumhuriyet	Eşitlik
Ulusal Simgeler	Bilim ve Bilimsel Düşünce
Kahramanlık	Sanat
Dil	Çevre Duyarlılığı
Gelenek ve Görenekler	Sevgi
Kaynak: Evin (Ercan) ve Kafadar, 2004, s.8-9	

2.4.15. Dilmaç ve Arıcak'ın Değer Sınıflandırması

Dilmaç ve Arıcak'a (2012) göre değerler 9 kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler; toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalistik değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvettir. Toplumsal değerler kategorisi içerisinde yardımseverlik, tevazu, nezaket, saygı ve hoşgörü değerlerini barındırır. Kariyer değerleri kategorisi ise bünyesinde kariyer, kalite, eğitimi ön planda tutmaktadır. Entelektüel değerler kategorisi; beden sağlığı, akıl sağlığı, bilgi ve başarı değerlerini kapsamaktadır. Maneviyat kategorisinde ise ibadet, din, iman, iç huzur ön plana çıkmaktadır. Materyalistik değerler; maddi amaç ve araçlara (para, mal, mülk vb.) yönelik değer grubunu oluşturmuştur. İnsan onuru kategorisinde ise onur, namus, şeref, adalet gibi değerler esas alınır. Romantik değerlerde ise aşk, haz, eş, sevgili kavramları önemli görülmüştür. Özgürlük kategorisi ise bağımsızlık, kültür ve emek gibi değerleri temsil etmektedir. Son olarak fütüvvet kategorisinde ise cömert olma, cesur olma gibi değerler yer almıştır (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.17).

2.4.16. Tezcan'a Göre Değer Sınıflandırması

Tezcan (1974) Türk değerlerini inceleyerek olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Olumlu değerler; dindarlık (samimi, bağlılık), hayırseverlik, mertlik, kahramanlık, vatanseverlik, misafirperverlik, doğa ve hayvan sevgisi, hoşgörülük, ağırbaşlılık, ciddiyet, vakar, dürüstlük, namus, şeref, saygı, hürmet, sevgi, şefkat, disiplin, kanaatkarlık, kadercilik (İslam tevekkülü), temizlik değerlerinden oluşmaktadır. Olumsuz değerler ise cahillik, tembellik, şehvete düşkünlük (İslam dininin çok eşliliğe müsaade etmesi) savaşçılık, cengaverlik, agresiflik, hurafecilik, gurur (üstünlük bilinci), dindarlık (tutucu ve bağnazlık), pislik (çevre bakımından), her şeyin kadere dayandırılmasından meydana gelmektedir (Çelikkaya, 2022, s.29).

2.4.17. Akbaş'a Göre Değer Sınıflaması

Akbaş'a (2004) göre değerler; geleneksel değerler, demokratik değerler, çalışma iş değerleri, bilimsel değerler ve temel değerler olarak beş gruba ayırmıştır. Değerleri gruplandırırken Milli Eğitimin genel amaçlarını dikkate almıştır. Geleneksel değerler kategorisi kendi içerisinde; ulusun güvenliği, yardımseverlik, aile güvenliği, tutumluluk, güvenilir olmak, hayatın verdiklerini kabullenme değerlerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Demokratik değerler; saygı, kibarlık, hoşgörülülük ve iş birliği yapma değerlerinden meydana gelmiştir. Çalışma ve iş

güvenliği değerleri ise çalışkanlık, azimli olma, girişimcilik ve sorumluluk sahibi olma değerlerinden oluşmuştur. Bilimsel değerleri meydana getiren değerler ise araştırmacı olma, yaratıcılık, meraklılık, bilimsellik ve eleştirel olmadır. Temel değerler ise estetik, sağlıklı olmak, çevreyi koruma ve temiz olma değerlerinden oluşmuştur (Akbaş, 2004, s.112-126).

2.4.18. Kızılar ve Canikli'ye Göre Değer Sınıflaması

Kızılar ve Canikli'ye (2016) göre değer kavramı; insan davranışlarının iyi, güzel, kötü olarak nitelendirme özelliğine sahiptir. Kişinin bir birey olarak hayatını, eylemlerini, hedef yönelimlerini belirleyerek ona uygun davranmasında değerler etkilidir. Bu durum insanı, insanı yapan bir işlevi temsil etmektedir. Değerler sosyal dayanışmayı ve dayanışmanın devamını sağlar (Kızılar ve Canikli, 2016, s.9-10). Kızılar ve Canikli değerleri iki kategoriye ayırmıştır. İlk kategoride bireysel değerler yer almaktadır. Bireysel değerler şunlardır: Alçakgönüllü olmak, bağışlamak, bilimsellik, cesaret, cömertlik, doğruluk, dostluk, duyarlılık, sevgi, saygı, sorumluluk, emanete sahip çıkma, empati, güvenilir olma, hakkı gözetmek, haya, hoşgörü, iffet, merhamet, misafirperverlik, nezaket, ölçülülük, paylaşmak, sabır, sadelik, samimiyet, selamlaşmak, sözünde durma, şükür, tutumluluk, vefa, yardımseverlik. İkinci kategoride toplumsal değerlere yer verilmiştir. Bu kategoride yer alan değerler şunlardır: Adalet, aile, bağımsızlık, barış, estetik, kardeşlik, şehitlik, dayanışma, demokrasi bilinci, doğal çevreye duyarlı olma, gazilik, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik.

2.5. Değer Eğitimi Yaklaşımları

2.5.1. Model Olma -Telkin

Değerleri telkin etme yönteminin temelinde “Yeterince dile getirir ve davranışta bulunursanız insanlar sizin istediğiniz şekilde davranış sergileyecektir.” düşüncesi bulunmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci boyunca çocuklara kazandırılacak olan değerler doğrudan söylenerek bu değerleri içselleştirmeleri beklenir. Model olma (telkin) yöntemi ağırlıklı olarak öğretmenin takdirine dayanır. Öğretmen önce kazandırmak istenilen değeri belirler ve daha sonra öğrencilerden beklediği istendik davranışları belirler. (Öğrencinin yalanı tanımlaması, örneklendirmesi, zararlarını açıklaması vb.) Daha sonra ise ele aldığı değere yönelik kitapları, hikayeleri, örnek olay, şiir, atasözü, resim, filmler gibi materyalleri toplayarak dersi işleyeceği yöntemi seçer ve sınıfta uygulama yapar (Köylü, 2019, s.54). Telkin yoluyla değer öğretiminde uyulması gereken aşamalı

bir hiyerarşi vardır. Bu hiyerarşinin birinci basamağı; telkin edilecek değerin belirlenmesidir. Daha sonra ise değer seviyelerini belirleme ve davranışsal amaçların belirlenmesi gelmektedir. Bu sırayı uygun yöntemin seçilerek uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi basamakları takip eder (Dilmaç, 2007, s.36). Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen vatanseverlik değerini öğrencilere kazandırmak için belirler. Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ve ön öğrenmelerini göze alır. Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak vatanseverlik değerine yönelik sınıfa; film, resim hikâye vb. materyaller getirerek dersini işler. Öğrenciler öğretmenlerinin öğrettiği gibi bu değeri tanımlar, açıklar ve örneklendirir.

2.5.2. Değer Açıklama-Belirginleştirme

Değer açıklama yaklaşımı; bireylerin öz duyguları, inançları, öncelik ve değerlerinin farkına varmalarını, güçlü-zayıf yönlerini bilmelerini ve hayat onuruna sahip olmalarını ele almaktadır. Bu yaklaşım bireye kendi yaşam değeri hakkında farkındalık kazandırarak yaşamında karar almasına, uygulamasına ve başarıya ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım; yaşam becerileri eğitimi olarak bilinmektedir. Bireyin yaşantısında bireye rehberlik ederek; bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesini sağlar (Kirschenbaum,1995, s.16; akt. Demir, 2014, s.265). Öğrenciler de yetişkinler gibi pek çok problemle karşılaşır ve karar alırlar. Bireyler inanç, tutum ve değerlerini dikkate alarak kararlar alır. Dolayısıyla bireylerin değerlerini belirginleştirilmesi problemlerin çözümlenmesini ve karar almayı kolaylaştıracaktır (Tay ve Öcal, 2015, s.356). Değer açıklama yaklaşımında 3 bölüm 7 basamak bulunmaktadır. Bunlar:

1.Seçme

- 1.Özgür seçim yapmak.
2. Mevcut seçeneklerden hareket ederek alternatif seçenekler oluşturmak.
3. Her alternatifin olası sonuçları üzerinde düşünülerek alternatifleri değerlendirmek.

2. Ödüllendirme

4. Neyin ödüllendirilip, ödüllendirilmeyeceği ya da neyin değerli ya da değersiz olduğu konusunda düşünmek.
5. Özgür olarak seçilen değerin açıkça söylenerek, başkaları tarafından da onaylaması için fırsatlar sunmak.

3.Davranma/ Harekete Geçme

6. Bireyin özgürce seçimleriyle tutarlı bir hayat yaşaması ve davranması için özendirme.

7. Yaşamının daha sonraki evrelerinde seçtiği değerlerle uyum göstererek davranışını tekrarlanması

Bu adımlar vasıtasıyla birey kendi değerinin farkında olarak karar alabilir, uygulayabilir ve açıkça benimsediği değeri içselleştirebilir.

2.5.3. Değer Analizi- Değer Çözümlemesi

Değer çözümlemesi; değerlerin öğretiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi amaç edinir. Değer analizi yaklaşımında öğrenci gerçek veya gerçek olmayan bir problemle karşılaştığı an duygusal davranmadan; akılcı ve mantıksal düşünme sürecini kullanarak karşılaştığı problemi çözümlemeye çaba gösterir (Aydın ve Gürler, 2020, s.79). Değer analizinin birtakım hedefleri vardır. İlk hedefi, öğrencilere bir değer nesnesini belirli bir biçimde değerlendirmenin öğretilmesi; ikinci hedefi, öğrencilerin inceleyecekleri değer nesnesi hakkında en mantıklı, akılcı bir yargıya ulaşabilmelerine yardımcı olmak; üçüncü hedefi de en akılcı yargıya varmanın yolunu öğretmek; dördüncü hedefi ise bazı değer nesneleriyle ilgili genel değer yargılarını belirten bir gruba üye olabileceklerini öğrencilere öğretmektir (Bacanlı, 1999, s.22). Değer analizi yaklaşımını süreç boyunca uygulayabilmek için gereken ilkeler vardır. Değer analizi yapabilmek için öncelikle sorunun farkına varılarak tanımlanması gerekir. Bu aşamada “Değer sorunu nedir?” sorusuna cevap aranır ve sorundan etkilenebilecek kişiler ile ilgili bilgi verilir. Diğer bir aşamada ise değer sorunu kolay bir biçimde görülemeyeceğinden dolayı durumdaki değer sorunun açıkça tanımlanarak ifade edilmesi gerekir. Bu aşamada sorunu çözmeye yönelik kanıtlar ve yeni kanıtlar toplanarak “Kanıtlarımız yaşanan problemle ilgili geçerli kanıtlar mı, başka verilere ihtiyaç var mı?” sorularına yönelik cevaplar bulunmaya çalışılır. Diğer bir aşamada ise “Alternatifler nelerdir?” sorusu sorularak alternatif çözüm yolları bulunmaya çalışılır ve yeni kanıtlar toplanır. Dördüncü aşamada ise “Çözümler hangi problemlere neden olabilir?” sorusu sorularak ihtimallere yönelik olarak ortaya konulan her çözümün neden olabileceği problemler üzerine düşünülür. Son aşamada ise “En doğru hareket hangisidir?” sorusuna cevap aranarak alternatif çözümlerden biri seçilir. Yapılan seçim doğrultusunda hareket edilmesine yönelik kararlar alınır (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.84-85).

2.5.4. Ahlaki Muhakeme- Ahlaki İkilem

Ahlaki muhakeme yönteminde öğrencilere ahlaki ikilemler içeren durumlar sunulur. Öğrencilerin verilen durumlar hakkındaki yaklaşımları ve hangi ahlaki gelişim döneminde bulundukları tespit edilmeye çalışılır (Köylü, 2019, s.58). Kohlberg bireylerin gelişim düzeylerini belirlemek için “Heinz İkilemi” adlı bir hikâyeyi kullanır. Bu hikâye şu şekildedir: Bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlara göre bu kadını tek bir ilaç kurtaracaktır. Eczacı ilaca maliyetinin on katı olan 2000\$ istemektedir. Hasta kadının eşi Heinz ise tanıdığı herkesten borç ister fakat ilacın parasının yarısını toplayabilir. Heinz, eczacıya eşinin ölmek üzere olduğunu dile getirmiş ve ilacın parasının yetmeyen miktarını daha sonra getireceğini söylemiştir. Fakat eczacı, ilacı kendinin bulduğunu ve ilaçtan para kazanacağını söyleyerek Heinz’in teklifini reddetmiştir. Yukarıda verilen duruma yönelik bireylere Kohlberg şu soruları yöneltmiştir: Heinz’in ilacı çalması mı gerekir? Gerçek hayatta doğru bir davranış mıdır? Başka yol bulamadıysa eşi için ilaç çalmak, eşin görevi mi? Eczacının bu kadar çok para istemeye hakkı var mı? Heinz, karısına yakın hissetmese de eşine karşı şefkat duymasa da ilacı çalmalı mı? Ölmek üzere olan kişi Heinz’in yakın arkadaşı olsaydı ve arkadaşının kimsesi olmasaydı Heinz yine de ilacı çalar mı? Eşinizin hayatta tutmak için siz ilacı çalar mıydınız? Kanserden ölen siz olsaydınız ilacı çalar mıydınız? Heinz ilacı çaldığı için yakalanarak yargıcın önüne çıkarıldı. Yargıç Heinz’i hapse atmalı mı yoksa özgür mü bırakmalı? Kohlberg bireylerin cevaplarını mantıksal açıdan baz alarak bireylerin içinde bulunduğu ahlaki seviyeyi belirlemeye çalışmıştır (Aydın ve Gürler, 2020, s.75).

Kohlberg’in yapmış olduğu araştırmada aynı hikayeler farklı yaş grubunda yer alan bireylerin farklı yargıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bundan yola çıkarak Kohlberg bireylerin gelişim düzeylerini 3 düzey altı aşamada toplamıştır. İlk düzey gelenek öncesi düzeydir. Gelenek öncesi düzeyde değerler, dışa bağımlı ve kişinin bireysel ihtiyaçlarını ön plana koymaktadır. Gelenek öncesi düzey kendi içerisinde itaat – ceza (4-6 yaş) ve saf çıkarıcı aşama (6-9 yaş) olarak ayrılır. İtaat ve ceza aşamasında birey cezadan kaçtığı için kurallara uymaktadır. Saf çıkarıcı aşamada ise birey ödüle ulaşabilmek için kurallara uyum gösterir. İkinci düzey geleneksel düzeydir. Geleneksel düzey ise başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alarak geleneksel değerleri benimser. Bu düzeyin birinci aşaması kişiler arası uyumdur.

Kişiler arası uyum (10-15 yaş) aşamasında birey iyi çocuk evresindedir ve başkalarının onayını almak için kurallara uyum sağlar. İkinci düzeyin ikinci aşaması ise kanun düzen (15-18 yaş) eğilimidir. Burada birey otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uyum gösterir. Üçüncü düzey ise gelenek ötesi düzeydir. Bu düzey insan haklarının ön plana çıktığı, evrensel değerleri temsil eder. Bu düzeyin ilk aşaması sosyal anlaşmadır. Sosyal anlaşma (18-20 yaş) aşamasında; bireyin davranışlarını, insanlığın ortak mutluluğu için gereken değerler yönlendirir. Gelenek öncesi düzeyin son aşaması evrensel ahlaki ilkelerdir. Evrensel ahlaki ilkeler (20 yaş) aşamasında; bireyin davranışlarına eşitlik, özgürlük, demokrasi, insan hakları gibi ilkeler yön vermektedir (Tay ve Öcal, 2015, s.358).

2.5.5. Adil Topluluk Okulları (Just Community School)

Adil topluluk okulları yaklaşımı Kohlberg tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır. Kohlberg'in ilk ahlak eğitimi programları; temelde katılımcıların ahlaksal sorunların çözümüne yönelik yoğunlaşmalarını sağlayarak, diğer kişilerinde geri bildirim ve görüşlerinden faydalanarak çekişmeli ahlak ikilemleri üzerinde tartıştırmaktır. Bu yaklaşımı çekici kılan ise doktrin aşılama ve bir değer göreliliği arasında orta yol izlemektir. Fakat Kohlberg varsayımsal ikilemler tartışmasından memnun değildi. Bu tür programlar ona göre bir bütün olarak düşünüldüğünde kurumun ahlaki atmosferini de dikkate almamaktaydı. Kohlberg hem okulun yönetim yapısının hem de akran gruplarının gelişim üzerinde güçlü etkilerinin olduğu düşüncesine sahipti. İsrail'de güçlü bir topluluk duygusunun olduğunu bir kibbutz okulunda kendisinin “adil topluluk” fikrine uygun olan bir model bulmuştur. Meslektaşları ile beraber çeşitli okul ve hapisanelerde “just community” (adil topluluk) yaklaşımı ile ahlak eğitimine başladı. Kohlberg ahlaksal atmosferi bireysel ahlaksal yargılar ile davranışları arasında aracı olarak görmüştür. Ahlaki davranışı etkileyen önemli etkenler olarak grubun karar verme sürecinin karışık dinamikleri ve paylaşılan normların karşılıklı olarak farkında olunması üzerinde durdu (Yurtoğlu, 1989, s.36-37).

Adil topluluk okulları yaklaşımında toplum; haklara saygı, fedakârlık ve bireyin toplum ile olan ilişkilerine dahil olmanın sorumluluğunu ele almaktadır. Felsefî açıdan okullarda adil topluluk oluşturmak katılımcı demokrasinin sağlanmasıyla meydana gelir. Öğretmen, düşüncesini herhangi bir güce dayanmadan rasyonel bakış açısıyla savunmalıdır. Öğretmen aynı zamanda

herkesin bir oya sahip olduğu demokratik bir toplumun üyesi olmalıdır. Adil topluluk okulları; okulda ve sınıfta karar alırken, kuralların konulmasında, yürütme sürecinde öğrencilerin demokratik bir biçimde katılımları sağlanarak sorumlulukların herkesçe paylaşılması gerekmektedir (Turan ve Ulusoy, 2019, s.344). Adil topluluk okullarının temelinde okulun katılımcı demokratik bir çevreye dönüşmesi yatmaktadır. Dolayısıyla öğrenciye karar verme, demokrasi ve değerler hakkında doğrudan yaşantı sağlayabilir. Okulda kullanılan teknikler; ahlaki tartışma, rol oynama, ahlaki tartışma için gerekli olan program ve materyalleri bünyesinde barındırır (Bacanlı, 1999, s.20).

2.6. Değer Eğitimi Akımları

2.6.1. Davranış Öğrenme Yaklaşımı

Davranış öğrenimi yaklaşımı değer yaklaşımlarının içerisinde en az gelişim gösteren bir yaklaşımdır. Davranış öğrenimi yaklaşımında; birey, kişisel ve sosyal davranışlarını geliştirebilir. Bu yaklaşım; bireye kendi değerleri doğrultusunda hareket etme imkânı tanır ve bu yönüyle diğer yaklaşımlardan farklılık gösterir. Davranış öğrenme yaklaşımında değer eğitimi, sınıf ya da grupla sınırlandırmaz. Tam aksine seçim ve hareketlerin devamlı, sürekli ilgilenilmek zorunda olduğu toplumdaki tecrübesel öğrenmeyi içerisinde barındırır. Davranış öğrenmenin savunucularına göre değer verme sürecinde öncelikle birey alternatifleri değerlendirir. Bu alternatifler arasında birey; özgürce seçimini yapan, seçimlerini ödüllendiren, onaylayan ve kendini gerçekleştirmenin devam ettiği bir süreç içerisinde kabul edilmiştir. Davranış öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin kendilerini kişisel, sosyal açıdan karşılıklı etkileşim içinde olan bir varlık olarak görmeleri hususunda onları cesaretlendirmektedir. Öğrenciler tamamen özerk değildir. Fakat bir topluluğun ya da özerk bir sistemin üyesi olarak kabul edilmektedir. Davranış öğrenme yaklaşımında; değer analizi ve değer belirginleştirme yaklaşımındaki yöntemlerin yanı sıra okullar, topluluklar içerisinde eylem-davranış projeleri organize edilmiş gruplar ve kişiler arası beceri uygulamaları kullanılabilir (Superka vd. 1976). Davranış değiştirme yaklaşımı; öğrencilerin değeri davranışa dönüştürmesine odaklanmıştır. Bireye verilen değer bilişsel düzeyde ifade edilerek kalıcı davranışa dönüştürülmediğinde anlam taşımamaktadır. Bu yüzden unutulmamalıdır ki değerlerin birey tarafından öncelikle içselleştirilmesi ve ardından davranışa dönüşmesi uzun bir süreç alabilir (Çelikkaya, 2022, s.118-119).

2.6.2. Gözlem Yoluyla Değer Öğretimi (Medyanın Analizi-Model Analizi)

Gözlem yoluyla değer öğretim sürecinde çocuklar; sosyal davranışlarının birçoğunu çevrelerindeki sosyal yaşamı (filmler, diziler, çeşitli tv programları, internet vb.) gözlemleyerek, model alarak edinirler. Çocukların model aldığı kişiler; futbolcu, şarkıcı, oyuncu, öğretmen, siyasetçi, din adamı gibi farklı kişiler olabilir. Burada eğitimcilerle düşen görev öğrenciler tarafından model alınan kişilerin olumlu değerlerini ön plana çıkararak öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmaktır (Turan ve Ulusoy, 2019, s.345). Değer öğretiminde öğrencinin kendi tecrübesini, muhakeme gücünü ön plana çıkaran öğrenme gözleme dayanan öğrenmedir. Telkinden daha etkili bir yaklaşımdır. Öğretmen, yönetici veya okulun vizyonu ve misyonu tarafından öğütlenen, telkin edilen değer, uygulama açısından işlevsel değilse samimilik, kalıcılık etkisini kaybetmektedir. Değere sahte bağlılık, değeri kimikleştirememesi, değeri değersizleştirme, değer için boşaltılması tehlikesi ile karşılaşılabilir. Dolayısıyla değer eğitimi, tüm toplumun hatta tüm insanlığın sorumluluğundadır. Örneğin, sınıfta sevgi, hoşgörü değeri öğrenciye telkin edilirken; dışarıda öğrencinin model aldığı kişi kavga ediyorsa, dedikodu yapıyorsa, şiddet uyguluyorsa bu öğrenci tarafından değer içselleştirilmesini olumsuz etkiler. Bundan dolayı öğrenciye öğretilenler ile öğrencinin gözlemledikleri arasında çelişki olmamalıdır. Birey her gözlemlediğini davranışa dönüştürmez. Bireyin davranışının sonucunda ödüllendirildiği, olumlu tepki aldığı tutum ve eylemler örnek alınır. Cezalandırılan, toplum tarafından hoş karşılanmayan davranış ve eylemlerden birey kaçınarak davranışa dönüştürmez (Aydın ve Gürler, 2020, s.90-91).

2.6.3. Vatandaşlık Eğitimi

Okullar, bireylerin devletle ilişkilerinde haklarını ve sorumluluklarını öğretmekle yükümlüdürler. Vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin her bireye eşit öğretilmesi bütün bireylerin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi sonucu gerçekleşebilir. Bundan dolayı vatandaşlık eğitimi okulun bir görevi olarak görülmüştür. Okulun bu görevi yerine getirmesi için bireylere; devletin yapısı, görevleri, kurumları hakkında bilgilendirmesi, devleti ve kurumları sevdirmesi, genç bireylerin kalplerini millete bağlaması ve bireylerin devlete karşı görevlerini kolay bir biçimde yerine getirmelerini sağlamaya dönük alışkanlıklar aracılığıyla bireylerin iradelerini güçlendirmelidir (Akbaş, 2008, s.19).

Vatandaşlık eğitimi, milli birlik ve beraberlikte dayanışmanın önemini ön plana çıkarır. Hukuk kuralları ile toplumun yaşamını düzenleyici kuralları tanıtarak kuralların içselleştirilmesinde rol oynar. Vatandaşlık eğitimi; birlikte yaşamayı kolaylaştıran, uyum sağlayan, hoşgörü, uzlaş, iç disiplin, toplum için iyi olanı istemeye yönelik değerlere vurgu yapar. Etkili vatandaşlık eğitimi alan kişilerin; devletin temel ilkelerine bağlı kalması, vatandaşlık haklarını ve görevlerini bilmesi, uygulaması ve bir arada yaşadığı diğer bireylerin iyiliğini düşünerek hareket etmesi beklenir (Tay ve Öcal, 2015, s.354).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu içerisinde yer alan Türk Milli Eğitiminin Amaçları bölümünün genel amaçlar kısmında yetiştirilmek istenen vatandaşın nasıl olması gerektiği belirtilmiştir. Türk Milli Eğitiminin genel amacı Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik, sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”;

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

3. “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” (URL-1).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyine (NCSS) göre ise etkili bir vatandaşın; demokratik toplumlarda vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekmektedir. Etkili vatandaş olabilmek için bireyin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerden ilki bireyin temel demokratik değerleri içselleştirmesi ve bu değerlerin diğer nesillere aktarabilmek için gayret göstermesi gereklidir. Bunun yanı sıra birey ailesi ve toplumun refahı için sorumluluk

üstlenmelidir. Diğer bir özellik de ise yerel çevresindeki, ulusundaki ve dünyadaki insanlara yönlendiren gelenek ve tarihler, ulusunun kuruluşu, sivil kurumlar ve siyasal süreçler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca birey; yerel, ulusal ve küresel düzeyde insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkında olmalıdır. Birey yaşanan sorunlara yönelik yaratıcı çözümler geliştirebilmeli, bilgisini artırmak için farklı kaynak ve bakış açılarından yararlanabilmelidir. Ayrıca bireyin bilgi ve düşünceleri analiz edip değerlendirebilmesi için anlamlı sorular sorabilmesi gerekir. Birey; kendi yaşamında ve toplumsal yaşamda karar verme, problem çözme becerilerini kullanabilmeli ve bir grubun üyesi olarak etkili bir biçimde birlikte çalışabilme becerisine de sahip olmalıdır. Etkili bir vatandaş olarak birey kamusal yaşama ve toplumsal yaşama aktif katılım sağlamalıdır (Turan vd. 2011, s.41-42).

2.6.4. Ahlak Eğitimi

Ahlak, konusu itibariyle insan davranışlarını kapsamaktadır. Yalnız dikkat edilmesi gereken husus bireyin yapmış olduğu her davranışı dikkate almaz. Ahlakın dikkate aldığı nokta insan davranışlarının bilinçli, iradeli, iyi ya da kötü olarak nitelendirilebilecek, toplumsal yaşamda uyulması gereken kurallardır. Ahlak bilimi, kurallar bilimi olarak da kabul edilmektedir. Ahlak bilimi; bireyin kendisi, ailesi ve toplumsal yaşamda uyması gereken norm ve yasaları belirler. Ahlak bir değerler bilimidir. Bireylerin ahlaki eylemleriyle ilişkilendirilen değerlerin içeriğini, ölçüsünü ve kaynağını araştırır. İyi davranışlara yönelerek kötü davranışlardan uzaklaşmayı esas alır. Dolayısıyla bireylerin yükümlü oldukları görevleri sıralayarak bunları yerine getirmek, yükümlülüklerin yerine getirilmemesi sonucunda neler meydana gelebilir araştırır ve sonuçlarını gösterir (Aydın ve Gürler, 2020, s.18). Ahlak eğitimi, insanın ahlaki bir kişilik geliştirebilmesini amaç edinmektedir. İnsanın ahlaki özelliklerle donatılmış olması bireysel ahlakın hedefidir ve ahlak eğitimiyle gerçekleşir. Kişinin eğitilmesi kişinin içinde bulunduğu farklı ortamlarda aile, toplum, devlet iş alanlarında ahlakın hakimiyet kurmasına yol açacaktır. Ahlak eğitiminde en büyük sorumluluk bireyin ailesine düşmektedir (Aydın, 2003, s.127). Ahlak eğitimi; yeni nesle değer öğretiminde, tüm tarihi dönemlerde ve dünyanın her ülkesinde bilinen ahlaki iynin öğretilmesini amaç edinmiştir (Demir, 214, s.264).

Ahlaki tutum, yargı ve davranışlar varoluşları itibariyle bir kültürün varlığını temsil eder. Ahlaki varoluş insanın toplumsal bir grup oluşturmasıyla

mümkün olmaktadır. Kişinin başkalarıyla birlikte olduğu toplumsal hayatın ürünü olan ilkeler, normlar, inançlar kişiler tarafından şekillendirilerek bireye yön verir. Dolayısıyla kültürel, tarihi, siyasi, iktisadi olan toplumsal çevre ahlak anlayışının oluşmasında büyük role sahiptir. Bu süreç boyunca ahlakı oluşturan mekanizmalar içten veya dıştan denetimli olması kadar evrensel ve yerel bağlantıların kuruluşu da önemlilik arz etmektedir. Birtakım eğitimciler, ahlakı uygulama boyutu açısından; toplumun hedef ve ihtiyaçlarının kişinin hedef ve ihtiyaçlarının üzerinde olması gerektiğini ve onları belirleyebilme gücüne sahip olunması gerektiği düşüncesini benimsemişlerdir. Bunun yanı sıra kişiyi toplumda özgür ve kendini gerçekleştirmiş bir katılımcı olarak gören eğitimcilerde aynı görüştedir. Onlara göre insanlık onuru, adalet gibi değerler telkin etmeye eğilimi göstermektedir (Hökelekli, 2013, s.211).

Birey, ahlaki davranışları doğuştan bilerek dünyaya gelmez. Davranışın değişik toplumlarda farklı değerlendirilmesi davranışların sonradan öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Birey, bir durumda nasıl davranacağını toplumun yetişkin bireylerinden yahut akranlarından öğrenerek kendinden küçük olan kuşaklara iyi ahlak kaidelerini öğretme sorumluluğunu üstlenir. Bundan dolayı ahlak bir eğitim meselesidir. Ahlak eğitimi sadece okullarda ya da kuruluşlarda verilen eğitimden meydana gelmemektedir. Bundan yola çıkarsak bütün toplum bir okulu, toplumdaki tüm bireyler bir öğretmeni ve aynı zamanda bir öğrenci görevini üstlenir. Böylelikle ahlaki kaideler yalnızca öğretilmekle kalmaz birey ya da toplum tarafından değiştirilebilir ve başka bireyler yeni davranışlara yönlendirebilir (Güngör, 1997, s.16).

2.6.5. Değer Gerçekleştirme

Değer gerçekleştirme akımı, 1960'lı yılların ortalarında Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu akım kişinin kendi duygularını, inançlarını ve önceliklerini bilmesi, özsaygı ve yetenekleri doğrultusunda uygun hedefler koyabilmesini düşünce ve sosyal beceriler kapsamında ele almıştır. (Demir, 2014, s.264). Değer gerçekleştirme yaklaşımı, bireyin kendi yaşam değerlerini fark ederek karar alıp uygulayabilmesini ve başarması açısından bireyi yönlendirir. Kişinin yaşam doyumuna ulaşabilmesine yardımcı olur. Bu akım değişen dünyada bireye yaşamı boyunca yol göstererek bireye yön veren bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardımcı olma görevini üstlenir. Değer gerçekleştirme akımında bireyin değerini gerçekleştirmesine yardımcı olmak için değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımları kullanılabilir.

Değer gerçekleştirmede öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeleri bireylere kazandırılmak istenen hedefler arasındadır. Değer gerçekleştirme akımında öğretmenin görevi; öğrencilerin yaşamın anlamını bulmalarına, kendi değerlerini oluşturabilmelerine, hayat becerileri geliştirebilmelerine yardımcı olarak bireyin karşılaştığı bütün durumlarda etkili bir insan olarak başa çıkabilmesini sağlamaktır (Akbaş, 2004, s.66-67).

Değer gerçekleştirme akımı; bireyciliğin okula girmesine neden olması, bireyin kişisel mahremiyetine girmesi, her öğretmeni psikolojik danışmana dönüştürmesi ve etkili bir akım olarak görülmemesi dolayısıyla eleştirilmiştir. Fakat değer gerçekleştirme yaklaşımı; birçok değer farkına varılmasını, kapsamının açıklanmasını, gerekçelendirilmesini bireyin kendi değerleri üzerine düşünmesini sağlama hususunda kullanılmaya devam edilmiştir (Tay ve Öcal, 2015, s.352).

2.6.6. Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi, bir kişinin karakterini geliştirmeye yönelik faaliyetleri kapsar. Karakter ifadesi bebeklikten başlayan ve tek bir boyutta indirgenemeyecek kadar karmaşık bir yapı halindedir. Karakter eğitimi programları ele alındığında kişinin karakterini bütün olarak ele alma amacı gütmedikleri görülmüştür. Bundan dolayı karakter eğitimi ifadesiyle kastedilenin anlaşılabilmesi için karakter eğitiminin bireyin karakterini hangi yönüyle ilişkili olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Lickona (1999) karakter eğitiminin; erdem oluşturmak için yapılan bilinçli girişim olduğunu ve bireyin, insanlığın gelişmesiyle birlikte iyiye gitmesi açısından önemli olduğunu dile getirmiştir (Özer, 2019, s.16). Karakter eğitimi; bireyin nasıl bir insan olarak yetiştirileceği konusuyla ilgilenmektedir. Bu bağlam doğrultusunda çocuğun karakter gelişimini destekleyen etkinlikleri içererek erdemli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.95). Bireyin karakterini sahip olduğu ya da olmadığı değerler belirlemektedir. Kimsenin göremediği bir durum veya ortamda hangi eylemleri yapıp yapmadığımız kişinin kendi karakterini ortaya çıkarır. Birey karşılaştığı durum ya da ortamda nazik mi yoksa kaba davranışlar mı sergiliyor? Karşılaştığı durumda dürüst mü davranıyor yoksa yalan mı söylüyor? Güvenilir biri mi yoksa güvenilmez biri mi? Sadık mı davranıyor yoksa karşıdaki kişiyi aldatıyor mu? Kendine hâkim mi davranıyor yoksa hâkim değil mi? Sorumlu davranışlar mı sergiliyor veyahut sorumsuz mu davranıyor? Bireyin karşılaştığı durum karşısında sergilediği bu davranışlar

karakteri hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlıyor (Gough, 2002, s.24; akt. Akbaş, 2004, s.68).

Lickona vd. (2007) etkili bir karakter eğitiminin verilebilmesi için 11 ilkeyi gerekli görmüşlerdir. Onlara göre bu ilkelerin ilki temel etik değerleri ve bireyi destekleyici performans değerlerine yönelik teşvik etmektir. Karakter eğitiminin temel odak noktası ise iyi bir insan olabilmek için gerekli olan temel etik değerleri geliştirmektir. Bunun yanı sıra bireylerin; okul yaşamında, iş hayatında veyahut farklı alanlarda en yüksek potansiyelini gösterebilmesine yardımcı olarak karakter niteliklerini geliştirmek hedeflenmiştir. İkinci ilke ise karakteri düşünce, duygu ve davranışı içerecek bir biçimde kapsamlı olarak tanımlamaktır. İyi karakter temel ahlaki değerleri anlamayı, önemsemeyi ve buna uygun hareketler sergilemeyi içermektedir. Dolayısıyla karakter gelişimi bütüncül olarak ele alınmalıdır. Karaktere bütüncül olarak yaklaşım; ahlaki yaşamın, bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini geliştirmeyi amaç edinir. Böylelikle birey temel ahlaki değerleri araştırarak, tartışarak, davranışları gözlemleyerek ve değere yönelik sorunları anlamaya başlar. Üçüncü ilke ise karakter gelişiminde bilinçli, kapsamlı ve proaktif bir yaklaşımın kullanılmasıdır. Kapsamlı yaklaşım; okulun tüm yönlerini karakter gelişimi için fırsat olarak görmektedir. Kasıtlı ve proaktif yaklaşım ise okul personellerinin karakter gelişiminde bilinçli adımlar atarak rol oynaması ve mümkün olduğunca araştırmaların etkili olduğuna yönelik uygulamalardan yararlanmasını içermektedir. Dördüncü ilke duyarlı bir okul topluluğu oluşturulmasını içermektedir. Karakterine bağlı olan bir okul; sivil, duyarlı, adil bir toplumun mikro kozmosu olmak için çaba göstermesidir. Okul, bu görevi yerine getirmek için tüm üyeleri arasında duygusal bir bağ kurar. Beşinci ilke öğrencilerin ahlaki davranışlar sergileyebilmeleri için uygun ortamın oluşturulmasıdır. Altıncı ilke ise tüm öğrencilerin; karakteristik açıdan geliştirilmesini, başarıyı artıran, anlamlı ve zorlu bir akademik müfredata tabi tutulmasıdır. Yedinci ilkede ise öğrencilerin öz motivasyonlarının teşvik edilmesi vardır. Diğer bir ilke ise okul personeli tarafından karakter eğitimi sorumluluğunun paylaşılarak okulun öğrencilerin eğitimine rehberlik eden, ahlaki değerlere bağlı kalmaya çalışan bir öğrenme, ahlak topluluğu olarak görülmesidir. Dokuzuncu ilke; ortak ahlaki liderliğin ve karakter eğitimi girişimlerinin uzun vadede desteklenmesine teşvik eder. Onuncu ilkede ise karakterin inşa edilmesine aileleri ve toplumun diğer üyelerini katılımını teşvik eder. Son ilke ise okulun karakterini,

okul personelinin karakter eğitimcisi olarak işlev görmesini, öğrencilerin ne derece iyi karakter sergilediğinin değerlendirilmesini içermektedir (Lickona vd. 2007, s.1-4). Lickona (1991) göre iyi karakterin bileşenleri; birbiriyle ilişki içerisinde ve bağlantıya sahip olan ahlaki bilgi, duygu ve eylemden oluşan 3 bileşenden meydana gelmektedir. Ahlaki bilginin bileşenleri arasında ahlaki farkındalık, ahlaki değer bilgisi, bakış açısı edinme, ahlaki muhakeme, karar verme ve kendini bilmek bulunmaktadır. Ahlaki duygunun bileşenleri içerisinde vicdan, benlik saygısı, empati, iyiyi sevmek, irade ve alçakgönüllülük yer almaktadır. Ahlaki eylem ise yeterlilik, niyet ve alışkanlıklardan meydana gelmektedir (Çelikkaya, 2022, s.15).

2.7. Değer Eğitiminde Etkili Olan Paydaşlar

2.7.1. Okulun Etkisi

Okul, kendisi aracılığıyla bireye hizmet ederek bir yandan bilgiyi öğretirken diğer bir yandan da eğitim kavramının bünyesinde barındırdığı değerleri kazandırmayı kendisine hedef edinmiştir. Okullarda verilmeye çalışılan değerler eğitimi; ahlak eğitimi, etik eğitimi, karakter eğitimi gibi kelimelerle de ifade edilmektedir. Değerler eğitiminin okulda yer alıp almamasına yönelik fikirler Avrupa’da yaygınlaşan laiklik tartışmalarının etkisiyle başlamış, din dersinin seçmeli ya da zorunlu olmaktan çıkmasıyla beraber yaygınlaşmıştır. Din dersi zorunluluğu bulunan devletlerde ahlak dersi ve değerler eğitiminin gerekliliği üzerine tartışmalar yapılmamıştır. Değerlere, din dersi müfredatları içerisinde ahlak konuları açısından yer verilmiştir. Değerlerin bir ders olarak öğretilip öğretilmeyeceği hususunda tartışılmaktadır. İnsan doğuştan itibaren her şeyi öğrenebilen bir varlıktır. Bilişsel, psikomotor, bedensel, zihinsel beceri ve gelişim özellikleri tüm gelişimleri ve gelişim özelliklerinin sağlıklı gelişmesi sağlıklı bir eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Değerlerin öğretilmesine yönelik konular yalnızca din kültürünün alanı gibi görülse de bu yanlış bir yanılgıdır. Değer eğitimi; okulun ve tüm derslerin, öğretmenlerin işi olarak kabul edilmelidir (Özdemir, 2020, s.40-41).

Eğitim aracılığıyla değer uygulamalarının amacı iyi vatandaş olma, iyi davranış sergilemeyle birlikte insan olmayı öğretmektir. Veugelers’a (2000) göre okul kültürü öğretmenlerin öğretimde değer uygulamanın rolünü etkileyebilir, bu durum öğrenciler arasında değer gelişimini ve öğrencilerin değerleri kabulünü etkileyebilir. Okulda yapılan uygulamalarda öğrenciler, okul kültüründe iç içe geçmiş değerlere uyum sağlayarak kurallara ve düzenlemelere saygı duymalıdır.

Okulda yapılan uygulamalara bağı kalındığında öğrencilerin değer ve normlara sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda okul kültürü değer eğitiminde önemli bir demirbaş olarak görülmüştür (Veugelers, 2000; akt. Özer, 2019, s.168). Değerler eğitiminin okuldaki amaçları arasında bireyin sağlıklı, dengeli ve tutarlı bir kişilik oluşturmalarını sağlamak bulunmaktadır. Değerler eğitiminin diğer bir amacı ise her bireyi ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirerek yaşama, diğer öğretim kademelerine hazırlamak, iyi insan, iyi vatandaş olmalarını sağlamaya yönelik gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırarak kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir. Bundan dolayı öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak esas olarak eğitimin en temel amacı kabul edilir. Eğitim seviyesi ve bilgi aktarırken nitelikli ve istenen tutum davranışlar gözlemlenemiyorsa değerler eğitiminin ihmal edilmiş olması söz konusudur (Aydın ve Gürler, 2020, s.50-51)

Elias vd. (2008) sosyal, akademik ve duygusal açıdan okulların mükemmel olarak değerlendirilebilmesi için birtakım karakteristik özelliğe sahip olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu karakteristik özelliklerin ilki; saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük gibi temalar, karakter unsurları ve değerleri pekiştiren, okula öğrencilerin devamını özendirmeyi bütün olarak gören eğitim ortamının varlığıdır. İkinci özellik ise katılımcılığın teşvik edilmesine yönelik gerekli yetilerin uygulanması ve buna yönelik ilkelerin belirlenmesidir. Üçüncü karakteristik özellik ise öğrenci sağlığının pekiştirilerek buna yönelik problemleri önleyecek uygun gelişimsel direktifler verilmesidir. Diğer bir karakteristik özellik ise öğrencilerin problemlerle başa çıkmasına yönelik becerilerini geliştiren, bireylerin yaşayacağı geçişler, krizler ve çatışmalarla mücadele etmesi amacıyla sosyal destek sağlayan sistem ve hizmetlerin varlığının gerekliliğidir. Son karakteristik özellik ise öğrencilerin karakter gelişimini pozitif olarak etkileyebilme amacıyla destek hizmetler kapsamında yaygın sistematik fırsatlar sunabilmesidir (Elias vd. 2008, s.253).

Değerler eğitiminde çocukların davranışlarına olumlu izler bırakabilecek yöntem ve tekniklere daha çok yer verilmesi gerekmektedir. Değerler eğitiminde sıklıkla kullanılan bir takım yöntem teknikler vardır. Bu teknik ve yöntemlerden bazıları şunlardır (Yılmaz, 2013, s.20):

1.Aktif Öğrenme Yöntemleri: Değer eğitimcisi öğrencilere derste aktif tutacak yöntemleri tercih etmelidir. Bu yöntemlerin uygulanması diğerlerine göre

zor olsa da öğrencinin davranış oluşturmalarını kolaylaştırması açısından diğerlerinden daha etkilidir.

2.Örnek Olay İncelemesi: Öğrencilerin çevresinde meydana gelen veyahut medya aracılığıyla yayımlanan olayların sınıf ortamına getirilerek tartışılmasıdır. Örnek hikâye, resim, film incelenmesi şeklinde de uygulanabilir. Buradaki amaç öğrencilerin bir örnekten yola çıkarak yorum yapmaları, fikir üretmeleri ve öğrendiklerini içselleştirebilmesidir. Bunun yanı sıra örnek olay incelemek bireyin problem çözme yeteneğini de geliştirir.

3.Öğrenci Araştırmaları: Öğrencilere severek yapabilecekleri konulara ilişkin araştırma ödevleri verilerek onların konuya sahip çıkmalarını, doğru bilgiye ulaşmalarını ve uygulayabilme yetenekleri geliştirilmelidir.

4. Drama: Öğrencilerin; hayatı anlamasını, empati kurabilmesini öğretmek sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Drama öğrencilerin bilgilerini davranışa dönüştürmede kullandıkları en etkili yöntemler arasında yer almaktadır.

5. İş Birlikli Öğrenme: İş birlikli öğrenme bireylerin küçük gruplar halinde çalışmalarını, birbirlerine yardım ederek öğrenmelerini sağlayan bir öğrenme süreci olarak kabul edilir.

6. Eğitici Oyunlar: Bireylerin belirli kurallar çerçevesinde birlikte oynadıkları eğitici yönü olan oyunlardır.

2.7.2. Öğretmenlerin Etkisi

Öğretmenler; değer eğitimi sürecini planlama, düzenleme, denetleme sorumluluğuna sahiplerdir. Değer eğitiminin planlanması, düzenlenmesi, denetlenmesi doğru ve kalite bir biçimde yapılması halinde bireyin ahlaki gelişimi de daha nitelikli bir hal alacaktır. Bir değer eğitimcisinin kalitesi; alan bilgisi, öğretmenlik becerisi ve kişiliğinin niteliğiyle doğrudan ilişkiye sahiptir. Burada dikkat edilmesi gereken ilk husus; öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olmasıdır. Öğretmen sanat, tarih, psikoloji, iletişim, edebiyat, fen, aktüalite konularında ne kadar zengin bir genel kültür bilgisine sahipse derslerde o ölçüde ilgi çekici, zevkli ve öğretici olabilir. Bunların yanı sıra çağın gerektirdiği pedagojik formasyona sahip olmalıdır. “Neyi?, Niçin?, Nasıl?, Nerede?, Ne ile? , Ne kadar?” öğreteceğinin farkında olmayan eğitimci alan ve genel kültür bilgisine ne kadar sahip olursa olsun başarılı olamaz. Bunun yanı sıra eğitimcinin sağlam ve tutarlı bir kişiliğinin olması önemlidir. Çünkü bir öğretmen öğrencileri yalnızca sözleriyle etkileyemez. Bunun yanı sıra öğrencilere uygun rol model olması gerekir.

Öğrenciler bir öğretmenin ne söylediğinden çok neler yaptığına, nasıl bir yaşantı geliştirdiğine dikkat ederler. Bundan dolayı değer eğitiminde öğretmenlere düşen en büyük görevlerden birisi öğrencilere iyi bir model olmak ve onların gelişimine sağlam bir kılavuzluk yapmalarıdır (Köylü, 2019, s.49).

Öğretmen adaylarını yetiştirmek için uygulamaya konulan programlarda; karakter eğitime yönelik düşünsel ve pedagojik ilkeleri uygulama fırsatının öğretmen adaylarına sunulması değer öğretiminin etkisini artırır. Öğretmenlerin değer edindirmeye yönelik faaliyetlerde pasif yaklaşımlar benimsemelerinin önüne geçilebilir. Öğretmen adayları; karakter eğitimi kapsamı içerisinde kendilerine uygulanan programın içerisinde yer alan bilgi, beceri ve uygulamaların dahil edilmesiyle karakter eğitime yönelik tartışmalara katılabilir. Böylelikle öğretmen adayları; sadece ahlaki konulardan haberdar olmakla kalmayacak iyi uygulama örnekleri, kaynakların yanı sıra daha geniş eğitsel ve felsefi içeriğe de aşina olacaklardır. Bu düşüncüyü savunan çalışmalarda vardır (Arthur, 2007; akt. Ekşi ve Katılmış, 2016, s.122-123). Bu bağlamda okullarda uygulanan karakter eğitime yönelik uygulamaların başarı sağlaması, yaşanabilecek güçlüklerin üstesinden gelinebilmesi için öğretmenlerin değer edindirme konusunda kendilerini çağdaş gelişmelerin ışığında yenileyebilmeleri, karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlara yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Önceden gelişebilecek muhtemel durumlara karşı çözüm üretebilmek, öneriler geliştirmek, bazı meslekleri yapacak olan bireylere o mesleği uygulayabilmesi için gerekli bilgilerin verilmesi eğitim hayatında yapılan faaliyetler arasındadır (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.123).

Çağatay'ın (2009) çalışmasından yola çıkıldığında öğrencinin karakterinin gelişmesinde okulun etkilidir. Öğretmenlerin ise karakter gelişiminde çok etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin; sınıf içi uygulamaları, sınıf yönetimi anlayışları, okul yöneticileri karakter gelişiminde etkili olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin karakter gelişiminde en çok etkili olan derslerin Sosyal Bilgiler, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi olduğunu ortaya koymuştur. Ders içi etkinliklerin yanı sıra ders dışı etkinliklerde karakter eğitimi üzerinde etkisinin önemli rol oynadığı belirlenmiş fakat eğitim kurumlarında ders dışı etkinliklere yeterince önem verilmediği bulgusuna ulaşmıştır.

2.7.3. Ailenin ve Çevrenin Etkisi

Bir çocuğun bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimi sağlıklı ve dengeli olmalıdır. Çocuklara sevgiyle dolu sıcak bir ortamda yaşama fırsatı verilirse bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı ve dengeli gelişimleri de ilerleme gösterecektir. Bu ortamı çocuğa sağlayacak olan ailesidir (Aydın, 2007, s.10). Aile içinde kurulan iletişim, çocuğa karşı olan tutum ve davranışlar çocuğun gelişimine olumlu yönde fayda sağlayarak kendisini önemli hissetmesine imkân sağlayacaktır. Aileler çocuklarını önemli bir kişi olarak görmelidir. Çocuklarının sevgi, saygı, ihtiyaç ve isteklerine duyarlılık göstermelidir. Bu bağlamda karşılıklı sevgi, sorumluluk ilkesi gözetilerek çocuğun yapması ve yapmaması gereken davranışlar aile tarafından açık seçik belirlenerek ortaya konmalıdır. Örneğin; çocuk konuştuğunda söylediği cümleler dikkatle dinlenmeli, her sorusuna sabırla tatmin edici cevaplar verilmelidir (Cüceloğlu, 2006, s.363). Aile, çocuk için tarihsel süreç boyunca en önemli ve vazgeçilmez eğitim öğretim mekanıdır. Çocuğun ve değerler eğitimi için gerekli olan bilgi ve donanımın temellerinin atıldığı, filizlenip yeşerdiği ortamı meydana getirmiştir (Akyol, 2015, s.510). Çocuk, benimseyip içselleştirdiği değerleri aile ortamında kazanır. Çocuğun ailede öğrendiği değerleri ilk uyguladığı alan yakın çevresi ve oyun arkadaşlarıdır. Çocuklar oyun aracılığıyla birbirlerinin değerlerini öğrenerek değer alışverişi yaparlar. Böylece çocuğun değer anlayışı oluşarak kendine özgü değer anlayışını biçimlendirir (Özdemir, 2020, s.33). Amerikalı din eğitimci James Lee'ye göre en kapsamlı en başarılı değer eğitiminin aile temelli eğitimidir. Çünkü insan yaşamını en derin ve bireysel düzeyde aile içinde yaşar. Aile parçalanmış bile olsa bu durum değişmemektedir. Psikolojik çalışmalar dünya çapında tüm kültürlerde kişinin değer ve tutum yapısının 2-6 yaş arası gelişim gösterdiğini belirlemiştir. Bu süreç sosyal ve ahlaki bilgi gelişiminin en hızlandığı bir dönemdir. Bu dönem aile yanında yaşanan bir süreçtir. Bu nedenle aile hayatı ve aile temelli değerler eğitimi son derece önemlilik arz etmektedir (Köylü, 2019, s.72). Çocuk büyüdükçe aile dışındaki çevreye yönelik ilişkileri artış gösterir. Anne ve babasına olan fiziksel ve duygusal bağları zayıflama eğilimi göstermesine rağmen çocuğun kişiliği ve toplumsal hayata uyumu üzerinde ebeveynlerinin tutumu çocuk üzerinde etkili olmaya devam eder. Dış dünyayı ebeveynlerinden öğrendikleri aracılığıyla değerlendirerek ona uygun davranış ve tepkiler sergiler (Kaya, 1997, s.41).

Aydın'a (2003) göre ailede ahlak eğitimi verilirken uyulması gereken birtakım yöntemler vardır. Bunlardan ilki; çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak eğitilmesidir. Çünkü her gelişim döneminin ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi bilinirse ahlak eğitimi de o derece başarılı olarak gerçekleşecektir. İkinci olarak ise dengeli bir disiplinin gerekliliğidir. Disiplinin buradaki amacı çocuğa rehberlik etmek, uygun sınırlar çerçevesinde özgürlük alanı oluşturmak, benlik saygısını zedelemekten kendini denetleyebilme yeteneği kazandırmaktır. Diğer bir yöntem ise ödül ve cezanın doğru yerinde kullanımıdır. Ödül verirken dikkate alınması gereken esas ilke ödülün bir ödevi yaptırabilmenin amacı olarak görülmesi değil yapılan iyi bir iş ya da iyi bir hareketin hoş bir karşılığı olarak görülmesi gerektiğidir. Ceza verilirken de çocuğun o konuya yönelik bilgi sahibi olup olmadığı dikkate alınması gereken bir diğer husustur. Dördüncü yöntem ise çocuğa örnek bir rol model olunması gerektiğidir. Çünkü çocuklar çevrelerini dikkate alarak taklit ederler. Bundan dolayı çocuğun çevresinde ona örnek olabilecek kişilerin varlığı önemlidir. Beşinci olarak ise çocuklara somut örnekler gösterilerek fırsatların oluşturulmasıdır. Bir işi, eylemi görmek çocukların o işe yönelik taklit ve arzusunu etkiler. Çocuklara iyi iş veya davranış örnekleri gösterilerek onlara iyi iş ve davranışları görmeleri, seçim yapma fırsatı tanınmalıdır. Altıncı yöntem ise aile bireylerinin beraber hareket etmeleridir. Ebeveynlerin beraber ortak hareket etmemesi çocuğu çelişkide bırakır. Bir ailede anne hoşgörölü, serbest ise babada aşırı sert, baskıcı, cezalandıran biriyse çocuk hangi davranış doğru hangisinin yanlış olduğuna karar veremez. Yedinci yöntem ise çocuğun iyi arkadaş edinmesini sağlamaktır. Çocuğun arkadaşları onun sosyal davranışını, duruşunu etkilediği için önemlidir. Diğer bir yöntem de ise kitle iletişim araçlarının zararlarından kaçınma vardır. Çünkü bu yayınlar tüm insanları etkileyen, yönlendiren bir güce sahiptir. Dokuzuncu yöntemde; çocuğun okul ortamında da ailesi tarafından gözlenmesi gerektiği bulunmaktadır. Çocuğun ahlak eğitiminde öğrenme kaynakları arasında okul, okuldaki arkadaş çevresi, öğretmenler vardır. Bundan dolayı ebeveynler okulda çocuklarını gözlemlemelidir. Onuncu yöntemde ise çocuğa ahlaki davranışlar ile ilgili bilgi verilerek açıklama yapılması gerektiği vardır. Çocuğa hangi davranışı yapıp yapmayacağı, doğru-yanlış, iyi-kötüye yönelik eylemlerle ilgili bilgi verilmelidir. Diğer bir yöntem ise çocuğa sevgi ve şefkatli davranılması gerektiğini esas alır. On ikinci yöntemde ise çocuğa karşı hoşgörölü ve yumuşak davranılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu

yöntemleri ahlaki davranışların oluşması çocuklara sorumluluk yüklenmesi, çocukların iradelerinin güçlendirilmesi, iyi ahlaklı davranmaya çocuğun teşvik edilmesi, vicdan ve öz denetim kazandırılması, ahlak dışı davranışların düzeltilmesi, çocuğun temel eğilimlerinin ve duygularının yönlendirilmesi, toplumsal duyguların zaaf haline getirilmemesi, ahlak eğitimin gerçek hayatı unutturmaması, çocuğun kendisine ve başkalarına karşı saygı duyması, yüksek ince duygulara yönlendirilmesi ve son olarak kişinin özgürlüğü ile toplumsal kurallar arasında denge kurulması gerektiği takip etmektedir.

Çocuğun sosyal yaşam açısından gelişiminde aileden sonra toplumun etkisi ön plana çıkar. Çocuk; toplumun adetleri, gelenekleri ve göreneklerine yönelik tutum ve davranışlarla karşılaşarak öğrenmeye başlar. Çocuğun ailesinde karşılaştığı davranışlar, tutumlar onu etkileyerek sosyal gelişimi ve değerleri üzerinde etkili olur. Böylelikle çocuğun kişiliği gelişmeye ve şekillenmeye başlar. Ebeveynlerin çocuğa karşı görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmesi için iyi bir eğitime sahip olması, toplumun yaşayan değerlerini çocuklarına doğru bir şekilde aktarması gerekir. Aileler, çocuklarının her türden beklenti ve ihtiyaçlarını giderme yükümlülüğüne sahiptir. Ailelerin okul ve öğretmenlerle sıkı bir iş birliği kurması gerekmektedir. Böylelikle sağlıklı, mutlu, kendine güvenen, dengeli değerlerle bezenmiş birey ortaya çıkarma amacını aileler ortaya koyabilirler. Ancak bazı aileler bu durumun farkında değildirler (Turan ve Ulusoy, 2019, s.85). Toplumsallaşma süreci içindeki birey; toplumsal davranış kalıplarını, belirli ilke ve normları öğrenir. Bireysel amaçlar ile toplumsal amaçlar arasında bağ kurarak ortak değerleri içselleştirir. Kendi yeti ve yeteneği doğrultusunda rol kazanarak konumunu koruma çabası güder. Bireyin toplumsallaşma sürecinde dikkat etmesi gereken değer sistemleri vardır. Bu değer sistemleri önem sırasına göre şu şekildedir; hukuk sistemi, din, gelenek, görenek, töre, alışlagelen davranış, adet, ahlak ve temel toplumsal kurumlardır. Burada yer verilen kurumlar değer sistemi içerisinde; doğru, güzel, iyi, olumlu, etkin davranışları ödüllendirebilir fakat bunun tam tersi davranışları cezalandırabilir. Böylece bireylerin toplumla bütünleşmesi sağlanabilir (Köknel, 1995, s.74-75).

2.8. Değer Eğitiminin Etkili Olarak Verilmesi İçin Yapılması

Gerekenler

2.8.1. Güncel Olayların Öğretimi

Sosyal Bilgiler; bireyi ve bireyin içinde bulunduğu çevreyle ilişkisini, bilgi, beceri, tutum ve değer boyutlarını dikkate alınarak geçmiş, bugün ve gelecek kapsamında inceler. Sosyal Bilgiler kapsamında elde edilen bilgilerin, kazanılan becerilerin, değerlerin ve tutumların geçmişteki durumunun, bugüne ulaşana değin geçirdiği değişimlerin bilinmesi ve gelecekte nasıl olabileceğine yönelik olasılıkların kestirilmesi esas olarak görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde geçmişte yaşananların bugüne nasıl yansıdığı öğrenilir. Geçmiş anlamının ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilmenin en önemli yolu ise bugünü yani şimdiki zamanı anlamaktır. Şimdiki zaman ve şimdiki zamanda yaşananlar eğitim ortamına Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile taşınabilir (Kan ve Demirhan, 2019, s.87).

İnsan sosyal bir varlık olduğundan dolayı toplumsal yaşam ve toplumun benimsediği değerlere önem verme eğilimindedir. Güncel olaylar toplumsal yaşama yönelik olarak olumlu-olumsuz örnekler sunabilir. Bu durum bireye sahip olması gereken değerler ile ilgili bilgi vermektedir. Güncel olaylar, öğretimde kalıcılık sağlayarak öğrenme yaşantılarının zenginleşmesine katkıda bulunur. Böylelikle birey vatandaşlık eğitimi alarak çevresine daha iyi uyum sağlayan, bilimsel görüşe sahip, çevreye karşı duyarlı, çeşitli değerlere sahip bir insan haline gelebilir (Binbaşoğlu, 2004, s.14-16).

Güncel olayların değer eğitiminde kullanılmasının sunduğu birtakım avantajlar vardır. Güncel olaylar; diğer bireylerin hislerine ve gereksinimlerine karşı duyarlı olmayı, vatandaşlık bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini, sosyal eylemlere katılım sağlamayı, bireylerin gerçek ile görüş arasındaki farkı anlamasını, bireyin bir vatandaş olarak yaşadığı dünya ve farklı kültürler ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlar. Güncel olayların öğretimi ile öğrencilerin problem çözme, yorum yapma, analiz vb. becerileri gelişirken hoşgörü, saygı, sorumluluk, dayanışma, özdenetim, çalışkanlık vb. değerlerin benimsenmesine katkı sağlayabilir. Öğrenciler güncel olayların öğretiminden sonra bazı duyuşsal özellikler kazanır. Bunlar arasında öğrencilerin empati geliştirmeleri, küresel düzeyde farkındalıklarının oluşması, karşılıklı dayanışmayı benimsemeleri, diğer kişileri, onların görüşlerini kabul etmeleri ve hoşgörü geliştirmelerini sağlar. Bunun

yanı sıra bilgili bir vatandaş olmanın öneminin ve gereksiniminin farkına varabilirler (Turan ve Ulusoy, 2019, s.192-194).

Güncel olayların öğretiminde her türden haber kaynağı kullanılabilir. Yazılı malzemeler, görsel ve işitsel materyaller, görüşme ve inceleme gezileri bunlardan bir kısmıdır. Günlük olayların öğretiminde kullanılabilecek materyaller arasında günlük gazeteler, dergiler, kitaplar, karikatürler, televizyon, radyo, teyp, tepegöz, projeksiyon, bilgisayar, internet, en son yayınlanan almanaklar, harita şema, küre, resim, maket, sinema filmleri, projeksiyon resimleri, güncel olaylar ilan tahtası, güncel olaylar haritası, güncel olaylar defteri yer alır (Tay ve Öcal, 2015, s.526).

Turner (1995) güncel olay kullanımında bazı etkinlik örneklerinden bahsetmiştir. Bunlar:

Öğrencilerin propaganda ve haber sunumlarındaki belirli bir bakış açısını fark etmelerini sağlamak amacıyla yazı yazma etkinlikleri kullanmak olabilir. Bu uygulamada öğrenciler ilk olarak bir olayla ilgili habere ulaşırlar. Habere ulaştıktan sonra olayı farklı bakış açıları ile ele alan yazılar hazırlayarak bir grup içerisinde çalışmaya başlarlar. Örneğin; endüstriyel bir kirliliğe yönelik bir durum karşısında gruplardan bir tanesi endüstrinin suçlu olduğuna inanmış gibi yazı yazarken diğer bir grup ise endüstrinin suçsuz olduğuna inanmış gibi yazar. Bir diğer grup ise hikâyenin her iki yönünü de konu edinen bir kompozisyon yazar ve her iki grubun düşüncesini de benimsemez. Aynı anda etkinlik tamamlanır ve tüm sınıf içerik ile bakış arasında bulunan farkı karşılaştırarak tartışır.

Bir başka etkinlikte ise gün gün, hafta hafta yaşanan haberler kronolojik olarak haritalandırılabilir. Bu etkinliğe başlarken öğretmen sınıfı gruplara ayırarak öğrencileri iş birlikli gruplar içerisinde takım haline getirir. Her grup dünyanın farklı bir bölümündeki olayları takip etmeleri ve raporlaştırmaları için görevlendirilir. Elde edilen raporlar, olayların yaşandığı bölgelerdeki haberlerin ilgili haritalar üzerinde işaretlenmesiyle sona erer.

Öğrencilere uygulanabilecek bir diğer etkinlik ise eksik, yanlış bilgilerin tespitine yönelik “duygu yüklü dil” izleyicileri belirli bir düşünceye inandırmayı amaçlayan teknikleri belirlemedir. Tüm iletişim araçları propaganda aracıdır. Bunlar insanların düşüncelerini yönlendirebilir. Bir konu hakkında asılsız referansların, mesleki ünvanların ve diğer yanıltıcı taktiklerin örnekleri bulunarak doğrulukları sorgulanabilir. Öğrenciler yazılı medya ürünlerinin üzerinde altını çizerek bu tür yanlışlıkları vurgulayabilirler ve ilan tahtasında sergileyebilirler.

Tekniksel beceriye sahip olan öğrenciler; ses görüntü formatındaki kasetleri, dosyaları toplayarak inceleme yapabilir ve materyalleri birleştirerek farklı propaganda yollarının da olabileceğini gösteren slaytlar hazırlayabilirler.

Smith (1963) güncel olayların öğretimine yönelik şu şekilde bir etkinlik yapılabileceğini belirtmiştir:

Öğretmen, isim listesinin ve küçük bir haritanın olduğu bir sayfa hazırlayarak çoğaltır. Eşleştirme kâğıt üzerinde yapılabilir ve değerlendirme için kullanılabilir. Ayrıca sınıf tartışması ve katılımı ile de etkinlik düzenlenebilir. Kelime listesi, harita üzerinde yer alan bir konum ile çağrışım yapmıyorsa kelimeler diğer anlamlarıyla eşlenir. Kişilere ait bir isim listesi şehirler ile ya da ülkelerle eşleştirilebilir. Ülkeler yetişen temel ürünlerine veya sanayilerine göre orada konuşulan dillerle eşleştirilebilir. Güncel olayların öğretiminde bu yöntem çeşitliliği sadece öğretmenin hayal gücü ve yaratıcılığı ile sınırlıdır.

2.8.2. Belirli Gün ve Haftalar

Belirli gün ve haftalar; öğrencilere farklı konular açısından bilgi, beceri ve değer kazanımlarına olanak sağlayan zenginleştirilmiş bir içerik sunar. Okullarda kutlanacak belirli gün ve haftalar incelendiğinde ise eğitim, sağlık, çevre vb. temel konuları vurguladığı, toplumdaki farklılıklara duyarlılık göstermeyi, dayanışma, sevgi ve saygıyı geliştirmeyi amaç edinir. Belirli gün ve haftalar örtük programı destekleyici etkinliklerdendir. İlköğretim öğrencilerinin değerleri algılayabilmeleri, benimsemeleri ve uygulamaya koyabilmeleri açısından güçlü birer değer kazandırma aracı olarak görülebilir (Çubukçu, 2012; Deveci ve Çengelci, 2014; Fidan, 2017, s.299).

Gültekin'e (2007) göre belirli gün ve haftalar tüm yıl süresince kutlanması planlanan etkinliklerdir. Bu etkinliklerin amacı; eğitim programlarını desteklemek, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamak ve öğretim etkinliklerini güncelleştirmektir. Bu etkinlikler; eleştirel düşünme ve toplumsal becerilerin geliştirilmesine, öğrencilere çeşitli konularda duyarlılık kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.

Belirli gün ve haftalarda kazandırılacak değerler ile ilgili örnekler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Belirli Gün ve Haftalarda Kazandırılacak Değerlere İlişkin Örnekler

Doğal Çevreye Duyarlılık	Sağlıklı Olmaya Önem Verme	Dayanışma Yardımseverlik	Bilimsellik	Ulusal Değerler
Hayvanları Koruma Günü	Organ Bağışı ve Nakli Haftası	Ahilik Kültürü Haftası	Bilim ve Teknoloji Haftası	Gaziler Günü
Enerji Tasarrufu Haftası	Lösemili Çocuklar Haftası	Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası	Bilişim Haftası	Atatürk Haftası
Orman Haftası	Dünya AIDS Günü	Kızılay Haftası	Etik Günü	İstiklal Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü
Çevre Koruma Haftası		Yaşlılar Haftası		Şehitler Günü
		Engelliler Haftası		

Kaynak: Turan ve Ulusoy, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, 2019, s.200

Tablo 2.6’da görüldüğü gibi belirli gün ve haftalarda kazandırılacak değerlerin sayısı artırılabilceği gibi bir haftada birden çok değerin kazandırılması da söz konusudur. Burada önemli olan belirli gün ve haftaların değerler eğitimi açısından dikkatli bir biçimde planlanarak öğrenci merkezli etkinliklerle destelenmesidir (Turan ve Ulusoy, 2019, s.201).

2.8.3. Web Destekli Değer Eğitimi

Teknoloji tabanlı eğitim 21. yüzyılda hızlanarak kendisini göstermeye başlamıştır. Eğitim öğretim alanında bilgisayarın kullanımı bu alanda yeni gelişme ve değişimleri meydana getirmiştir. İnternet üzerinden ve birbirinden farklı eğitim öğretim yazılımları aracılığıyla teknoloji kullanımı eğitim kurumlarında yer bulmuştur. Artık okul öncesi dönemde bile okuma yazma öğrenmeden bilgisayar kullanan çocuklarla karşılaştığımızda bu alandaki ilerlemeyi görebiliyoruz (Turan vd. 2011, s.68).

Tuncel (2012), Fatih Projesini (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ülkemizde teknoloji kullanımının bir örneği olduğunu belirtmiştir. Eğitim öğretimin kalitesini artırmak, fırsat eşitliğini sağlamak, bilişim teknolojileri

araçlarının eğitim ortamlarında etkili kullanılmasını sağlama amacı güden projede, insanların e-öğrenme aracılığıyla kendilerini geliştirebilmeleri için uygun yapıların oluşturulması, genel ağın aktif kullanımı ve toplum için güvenilir bir ortam hazırlanması, iki kişiden birinin genel ağ kullanıcısı olmasını sağlamaya yönelik amaçlar bulunmaktadır.

Web destekli öğretimde öğretmenlere görevler düşmektedir. Mathew vd. (2000) göre öğretmenlerin sınıf içerisinde web destekli öğretimi kullanmalarının nedenleri şunlardır:

- 1.Öğrencinin öğrenmesini geliştirmek,
- 2.Sürekli tekrarlanan öğretim görevlerini azaltmak,
- 3.Zenginleştirilmiş öğretim materyalleri sağlamak,
4. Öğretmenlerin küçük gruplarla birebir zaman geçirmesine fırsat vermek,
5. Öğrenciler evlerinden istedikleri zaman ders materyallerine erişim sağlayarak kâğıt akışını ve yönetimini azaltmak.

Günümüzde teknoloji kullanımına paralel olarak web destekli eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunmak kaçınılmaz olarak görülebilir. Bu durumdan değer eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar da kaçınılmaz olarak etkilenmektedir. Web aracılığıyla değer eğitimi gerçekleştirmek kolay ve avantajlıdır. Örneğin; Google Arama motoruna “Values Education” olarak arama yaptırdığımız zaman karşımıza yaklaşık 2.900.000.000 sonuç bulundu (03.03.2024), “Değer Eğitimi” diye arattığımızda ise yaklaşık 14.300.000 sonuç bulundu (03.03.2024) ibaresini görebiliyoruz. Böyle bir ortamda internetin ulaşabildiği her eğitim kurumunda “Web Destekli Değer Eğitimi” sağlanabilir. Değer Eğitime yönelik web siteleri bizlere bilgisayar laboratuvarlarında; filmler, animasyonlar, fotoğraflar gibi materyallerden yararlanmamızı sağlar. Tüm sınıfın bireysel yahut grup olarak etkinlik yapmalarına fırsat verir. Öğretmen rehberliğinde yaratıcı öğrenme ve alternatif öğrenme yöntemlerini kullanabilme fırsatı sunar. Öğrenciler değer eğitime yönelik farklı uygulamalara ulaşma fırsatını elde eder. Öğrenciler ve aileler; değer eğitiminde ailenin, çevrenin, okulun rolünü internet aracılığıyla öğrenebilir. Öğrenciler internet üzerinden çeşitli araştırmalar yaparlar. Öğrencilerin görerek, duyarak, yaparak öğrenmesine fırsat sunulur ve farklı duyu organlarına hitap edilerek dikkatleri ilgili değerlerin üzerine çekilebilir. Soyut olan değerleri öğrenciler zihinlerinde somutlaştırma imkânı elde ederler. Değerlere yönelik çeşitli

veriler toplayabilir, yazılımlar aracılığıyla öğrendiklerini pekiştirip, tekrarlayıp öğrenmelerini değerlendirebilirler (Turan vd. 2011, s.70).

Karaman ve Akgül (2015) *“İlkokul Öğrencileri İçin Web Tabanlı Değerler Eğitimi Uygulaması”* adlı araştırmada değerler eğitiminin adalet, dürüstlük olarak iki alt boyutunu esas alan bir uygulama ortamı geliştirilmiştir. İstanbul’da; üst, orta, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların eğitim gördükleri bir devlet okulunda 4. sınıfta eğitim gören 10 öğrenciyi araştırma kapsamında örneklem olarak esas almışlardır. Çalışmada öğrencileri 12 hafta süresince “Web Tabanlı Değerler Eğitimi” uygulama ortamına alarak araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonunda ise “Web Tabanlı Değerler Eğitimi” uygulamasının dürüstlük, adalet değerinin kazanılmasında alternatif oluşturabileceği sonucuna erişmişlerdir.

2.9. Psiko-Sosyal Gelişimin Değer Eğitimine Etkisi

2.9.1. Ericson Psikososyal Gelişim Kuramı

Bir kişinin kimliğini tespit etmek istediğimiz zaman o kişinin ismini ve çevresinde işgal ettiği mevkisini öğrenmeye çalışırız. Kişisel kimlik bu durumdan ötürü geniş bir anlam taşımaktadır. Ancak sürekli varoluşa ilişkin öznel bir duyguyu ve kapsamlı bir zihni içeren psikososyal kimlik bireysel-sosyal ve öznel nesnel açılardan anlaşılması zor bir özelliğe sahiptir (Ericson, 2003, s.181). Psikoanalitik kuramlar doğrultusunda, ahlak gelişimine eğilen diğer bir kuramcı ise Erikson’dur. (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.89). Ericson; kişilik ve kişilik gelişimini doğum ve ölümü kapsayan geniş bir boyutta ele almıştır. Erikson; insanı toplumsal ve kültürel bir yapı içinde incelemiştir. Ona göre her yaşam dönemi içerisinde çatışma ve kriz yaşanabilir. Her dönemin kendine özgü ve kazanılması gereken nitelikleri vardır. Örneğin; güven ve özerklik ve girişim duyguları ilk üç döneme özgüdür. Her döneme ait özellik ise kendini zıttını yenerek gelişir. Güvenin güvensizliğe, bağımlılığın bağımsızlığa dönüşme bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bireyin içinde bulunduğu kriz durumunun çözülmesi uyum kavramıyla açıklanmaktadır. Egonun dönemler arası ilişkiyi denetim altına alarak bir köprü kurucu görevi vardır. Ericson’a göre her insanın temel gereksinimleri vardır. Gereksinimlerin karşılanması toplum tarafından zorunlu olarak kişiye sağlanması gerekir. Freud gibi Ericson’da ilk çocukluk dönemlerinin önemli olduğuna katılmıştır. Fakat Ericson, kimlik edinme sürecinin ergenlik çağının sonunda tamamen kazanıldığını ve yetişkinlik dönemi boyunca da devam ettiğini ileri sürmüştür (Topses ve Serin,

2012, s.36-37). Freud'un öğrencisi olan Ericson, büyük ölçüde Freud'dan etkilenmiştir. Ancak Freud'un bazı yanılırlara düştüğünü ileri sürerek, psikososyal kişilik kuramını geliştirmiştir. Ona göre psikososyal gelişim kuramı, kişiliğin oluşumunda biyolojik etmenlerin yanı sıra toplumsal etmenlerin belirleyiciliğini de ele alır. Ericson, insan davranışlarının biyolojik kökenli dürtüler olmadığını dile getirmiştir (akt. Yeşilyaprak, 2003, s.119). Ericson; kişilik ve ahlak gelişimini sekiz evreye ayırmıştır. Bu gelişim dönemlerinin özelliği her gelişim döneminde kişinin bir olumlu bir olumsuz iki özellikten birisinin kişi tarafından kazanılıp kazanılmadığı önemli görülmüştür. Dönemler birbirinin üzerine kurularak yaşam boyunca kişinin sahip olacağı özellikleri etkilemektedir. Bu sekiz dönem şunlardır: Temel güvene karşı güvensizlik (0-18 ay), özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1,5-3 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), çalışkanlığa karşı yetersizlik duygusu (6-11 yaş), kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası (12-21 yaş), yakınlığa karşı yalnızlık (21-30 yaş), Üretkenliğe karşı durgunluk (30-65 yaş), benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65⁺ yaş) dönemlerinden oluşmuştur (Dilmaç ve Bircan, 2014, s.89-90).

2.9.2. Ericson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri

2.9.2.1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 Ay)

Freud'un psikoseksüel gelişim dönemleri arasında yer alan oral döneme karşılık gelmektedir. Bu dönem içerisinde id'in fizyolojik gereksinimlerinin karşılanması sonucunu oluşturur. Sevgi, koruyuculuk, anne sıcaklığı vb. psikolojik uyarıcılar güven duygusunun beslenmesinde önemli rol oynar. Güvensizlik ise, kuşku, saldırganlık duygularını üretir. Dolayısıyla çocuğun bu dönemde; çevresindeki dünyaya karşı bir güven duygusu geliştirmesi ve çevresini becerileriyle etkilemesinin gerekmesi yaşamın ilk yıllarının temel niteliğini oluşturmaktadır. Çocuğa bakmakla yükümlü olan kişi genelde annesi ya da bakıcısının davranışları çocuğun bu dönemi başarıyla veya başarısızlık ile atlatmasında önemli role sahiptir. Bu dönemin sonuna güven duygusuyla ulaşabilen çocuklar; kendilerine sevgiyle, mantıklı cevaplarla ve güvenle yaklaşan ailelerin çocuklarıdır (Topses ve Serin, 2012, s.37). Eğer çocukla ilgilenen anne ya da bakımını üstlenen kişiler çocuğa karşı ihmalkâr ve güvenli, başarılı bir ortam sağlamada başarısızlarsa bebekler dünyanın güvenilmez, öngörülemez ve tehlikeli bir yer olduğunu öğrenecektir. Bebeğin içinde bulunduğu temel güven ve güvensizlik duygusu bebeklerin başkalarıyla ilişkileri üzerinde de etkili olacaktır.

Güven duygusu gelişirse; çocuğun ihtiyaç duyduğunda diğer insanların kendisine destek olacaklarına yönelik güvenin oluşmasına yol açacaktır. Bir güven eksikliği meydana gelirse; çocukta hüsrana, şüphe, çekingenlik ve güvensizlik duyguları yaşanabilir. Güven eksikliği korku gelişimini ve daha sonra kişisel-kişiler arası rahatsızlıkların temelini oluşturur (Branje ve Koper, 2019, s.2).

2.9.2.2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1,5-3 Yaş)

Bu süreç içerisinde yaşanan temel karmaşa özerkliğe karşı kuşku ve utanç duygusu şeklinde adlandırılır. Süreç içerisinde yürümeyi, konuşmayı öğrenmiş olan çocuklar küçüğe olsa annesinden bağımsız davranış sergileyebilirler. Bireysel isteklerine yönelik girişimlerde bulunabilirler. Çocuk, başkalarının yardımını reddederek yapmak istediğini kendisi yapma konusunda ısrarcı davranır. Çocukların yapmak istedikleri davranışlar kısıtlanmazsa ve bu davranışlarından ötürü cezalandırılmazlarsa çocuklar; kendilerinin yeterli olduğunu öğrenir ve özerk davranışlarda bulunabilme yeteneği gelişir. Özerk davranışlara izin verilmeyen, girişimleri engellenerek cezalandırılan çocuklar ise yapmayı planladıkları davranışlarından ötürü ebeveynleri tarafından beğenilmeyeceği endişesi yaşarlar. Bu durum da çocuk kendisinin davranışlarının beğenilmeyeceğini düşünerek kuşku ve utanç duygusu yaşar ve bu durum kuşku ve utanç duygusunun gelişmesine neden olabilir (Yeşilyaprak, 2003, s.122-123).

2.9.2.3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 Yaş)

Girişimciliğe karşı suçluluk dönemi Freud'da fallik döneme denk gelir (Topses ve Serin, 2012, s.38). Aileler ve okul öncesi öğretmenleri çocukların çabalarını desteklerinde ve çocukların gerçekçi, uygun seçim yapmalarına yardımcı olduklarında çocuklarda inisiyatif alma duygusu gelişecek ve başkalarına liderlik etme, etkinlikler planlama ve üstlenme konularında kendilerini güvende hissedeceklerdir. Bu yaş grubu çocukları sınırlarını keşfetmek için risk alarak aşırı iddialı davranışlarda bulunabilecekleri için çocuğun eylemleri aile ve bakıcı tarafından durdurmaya çalışılır. Çocuk çok fazla engellenerek eleştirilirse ve kontrol altına alınmaya çalışılırsa çocuklar, başkalarını rahatsız ettiğini hisseder ve ihtiyaçları, arzuları konusunda suçluluk duygusu yaşarlar. Bu yaşantı suçluluk duygusunun gelişmesine neden olur. İnisiyatif duygusu; yetişkin yaşamının hırs, yaratıcılık ve amacının temelini oluşturur (Branje ve Koper, 2019, s.3). Ericson'a göre süper egonun gelişimi 3-6 yaş arasında bulunan girişimciliğe karşı suçluluk evresinde oluşur. Bu evrede Freud'un oedipus çatışmasının yerini karşılıklı

düzenleme almıştır. Ericson; bu evrede anne ve baba etkisinin kalıcılığını vurgulayarak, çocuğun süperegosunun ebeveyni tatmin edebilmek için ilkel, acımasız ve uzlaşmasız olabileceğini dile getirmektedir. Çocuğa bu dönemde toplumsal değerler ve kurallar aktarılır. Çocuk toplumca kabul edilmek için istenen hedeflere bilinçli yahut bilinçsiz yönelebilir. Böylelikle çocuk toplumsal kuralları öğrenirken yasakları ve ayıpları da öğrenmeye başlar. (akt. Dilmaç ve Bircan, 2014, s.90).

2.9.2.4. Çalışmaya (Başarıya) Karşı Yetersizlik Duygusu (6-11 Yaş)

Bu dönem içindeki çocukların ilgileri, akademik ve sosyal konulara yoğunlaşır. Çocuk, sosyal ve akademik yönlerden kendisini arkadaşlarıyla kıyaslayarak doyum sağlamak ister. İlköğretim çağıyla örtüşen dönem içinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun başarılı olma gereksinimini karşılamaları önemlilik arz etmektedir. Çocuk öğrenebildiği ve başarabildiği kadarıyla çevresi tarafından beğenilmek ve takdir edilme ihtiyacı hisseder. Çocuğun yeteneği üstünde çocuktan başarı beklemek onların başarılı olmasını engelleyebilir. Çocuklara yetenekleri ölçüsünde sorumluluk vermek, onları cesaretlendirmek, kendilerini başarılı bireyler olarak algılamalarına yardımcı olmak bu dönemde yaşanan karmaşanın çözülmesi için önemlidir. Bundan dolayı ebeveynlere ve öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. Yaptığı beğenilmeyen, aşırı derecede başarı beklenen, çevrelerindeki akranlarıyla sürekli kıyaslanan çocuklar; yetişkinlerin buna benzer davranışları karşısında bu dönemin temel gelişim görevi olan başarılı olma duygusu engellenebilir. Bu durum içinde bulunan çocuğun; kişilik yapısında, aşağılık ve yetersizlik duyguları hâkim olabilir (Yeşilyaprak, 2003, s.124). Çocuklar bu dönemde kendilerine özgü yetenekler sergileyerek övgü kazanma gereksinimi duyarlar. Okumayı öğrenme, topluma uyum sağlama, diğer okul becerilerini başarabilme ve yeteneklerini ortaya koyabilmeye yönelik davranışlar bu dönemin belirgin özellikleridir. Çocuk gerçek benliğiyle, ideal benliği arasında gidip gelmektedir. Yanlışları ve eksikleriyle abartılı bir şekilde engellenip suçlandığı zaman eksiklik ve yetersizlik duyguları aşağılık karmaşasının yaşanmasına ve kompleks hale gelmesine neden olabilir (Topses ve Serin, 2012, s.38).

2.9.2.5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 Yaş)

Kimlik kazanmaya karşı kimlik kazanma evresi; ahlak gelişimi açısından ağırlığı olan bir dönemdir. Ergenlik dönemine rastlayan bu dönem içerisinde kimlik karmaşası yaşanır. Ericson; bu evredeki bir gencin kimliğini bulma sorununu,

bireyin birçok gruba katılarak (ideolojik, dinsel gruplar vb.) ya da yıkıcı, zarar verici etkinliklerde (uyuşturucu, alkol, vb.) bulunarak çözmeye çalışacağını dile getirmiştir (akt. Dilmaç ve Bircan, 2014, s.90). Bu dönem içerisinde ergenler bağımsız hale gelirler ve yetişkinlikte üstlenecekleri rolleri ve toplumdaki konumlarını keşfetmeye başlarlar. Çocuklukta oluşturdukları kimliklerini gözden geçirerek, olasılıkları keşfederler. Kim olduklarını ve hayatta ne yapmak istediklerini bulmaya çalışarak bir kimlik krizi veya başarılı bir kimlik kazanımı yaşayabilirler. Ergenler; sosyal etkileşimler aracılığıyla anlaşılarak, tartışarak ve uyum sağlayarak kendi kimliklerini keşfedebilirler. Başlangıçta ergen kişiler, başkaları tarafından nasıl göründükleri konusunda meşguldürler. Topluma nasıl uyum sağlayacakları konusunda karışık duygular ve bağlanma konusunda yetersizlik veya isteksizlik ile karakterize edilen rol karmaşası yaşayabilirler. Psikososyal moratoryum olarak adlandırılan bir durum sırasında ergenler özgürce denemelerde bulunur, keşfeder ve sağlam dengeli kimlik duygusu geliştirmek için yeterli zamana sahiptirler. Bununla beraber bazen ergenler, kendilerini keşfetme yoluyla net bir kimlik geliştirmeden önce taahhütler oluşturmaları için baskı hissedebilirler. Bu durum isyan ve mutsuzluk duygularına yol açabilir. Kimlik duygusu oluşturmada başarısız olan ergenler uzun bir rol karmaşası yaşayabilir ve yetişkinliğe girişi geciktirmeye, sorumluluklardan kaçınmaya çalışabilir. Bu durumda bulunan kişiler, ebeveynlerinin baskısı altında ipotekli kimlik geliştirebilir. Bireylerin edinilmiş kimliğe ulaşması yetişkinliğe kadar sürer (Branje ve Koper, 2019, s.3).

2.9.2.6. Yakınlığa Karşı Yalnızlık (Yalıtılmışlık) Karmaşası (21-30)

Bu dönemde karşı cinsle arkadaşlık ve sevgi ağırlık taşır. Gencin hayatında evlilik ve iş kariyeri önemli bir amaç haline gelmiştir. Bu dönem içerisinde yaşanan karmaşa sağlıklı atlatılırsa birey güvenli bir şekilde sevgiyi verme ve alma gücünü edinir. Bu dönem sağlıklı atlatılmazsa birey, başkalarıyla dostluk ilişkisi kurmada güçlük çekerek, istenmeyen ve sağlıklı bir psikolojik yalnızlık içerisinde kendini bulabilir (Topses ve Serin, 2012, s.39). Kimlik karmaşası yaşayan genç yetişkinler; yakın ilişkilerden kaçınabilir ya da gelişigüzel yakın ilişkiler geliştirebilir. Yakın ilişki geliştirmeyen genç yetişkinler ise izolasyon, yalnızlık ve reddedilme korkusu yaşayabilirler (Branje ve Koper, 2019, s.4).

2.9.2.7. Üretkenliğe Karşı Durgunluk (30-65 Yaş)

Orta yaşlarda yaşanan bir karmaşadır. Bireyin gelecek kuşakları yetiştirmeye yönelik sorumluluklarını betimler. Yetişkinlerden beklenen temel başarı görevi; genç kuşaklara rehberlik etmesi doğrultusundadır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için bireyin üretken olması gerekmektedir. Bunu başaramayan bireyler, genç kuşaklara özen göstermek yerine içine kapanır ve hayatında durgunluk yaşarlar (Yeşilyaprak, 2003, s.126). Bu dönemde birey neslini çoğaltmak, iş ve meslek hayatında başarılı olma amacı taşımaktadır. Fakat bu dönem içinde birey hem üretkenlik ve verimsizlik duygusu hem neslin çoğalması hem de iş yaşamında üretkenliği geliştirme isteği içinde olmaktadır. Birey; bu süreç içinde kendini her yönüyle kabul ettirme, kanıtlama ve çoğalma duygusu taşıyarak varlığını kanıtlamak istemektedir (Topses ve Serin, 2012, s.39).

2.9.2.8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (65+Yaş)

Yaşlılık yıllarında bireyin yaşadığı karmaşa durumudur. Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak isimlendirilen bu dönemde, karmaşanın başarılı şekilde çözümlenmesi, geçmişin hesaplamasını yaptığında bireyin kendisini iyi hissetmesi, içinde bir ukde kalmamış olduğu duygusunu yaşamasını içermektedir. Bu duygu içinde birey, ölümü yaşamın doğal bir gereği olarak görür. Hayatını anlamsız, başarısız bulan bireyler ise hayal kırıklığı yaşayarak umutsuz olurlar. Umutsuzluk yaşayan bireyler ölümü kabullenmekte güçlük yaşayabilirler (Yeşilyaprak, 2003, s.126). Bu dönemin temel ikilemi; üretken geçen bir hayatın sağladığı doyum duygusuyla, yaşamı üretmeden geçirmiş olmanın verdiği umutsuzluk arasındaki çatışma duygusuyla ifade edilir. Varoluşu gerçekleştirmiş olma hissi bu dönem içerisinde bulunan birey için önemlidir. Hayatında elinden geleni yapmış olmanın verdiği doyunluğunu hisseden kişi; kendine, ailesine, topluma, karşı sorumluluklarını yerine getirmiş olmanın verdiği güven duygusuyla kişiliğini bütünleşmiş hissedecektir (Topses ve Serin, 2012, s.39).

2.10. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre insanların düşünme, planlama, algılama ve inanış şekilleri öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturur. Davranışçıların benimsediği öğrenme kurallarının, hayvanlar üzerinde yapılan pek çok deneyin insanlarla benzerlik göstermesine rağmen daha kompleks ve karmaşık olan insan davranışlarını ve insan öğrenmesini açıklamakta yetersiz kaldığı görüşü sosyal öğrenme kuramcıları tarafından eleştirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre

davranışçı kuramlar öğrenmenin sosyal boyutunu göz ardı etmiştir. Davranışçı deneylerde hayvanlar seçme özgürlüğüne sahip değildir ve çevreleri de hayvanların varlığıyla değişmemektedir. Fakat insanlar kendi çevrelerini seçebildikleri gibi çevrelerini etkileyerek değiştirme potansiyeline de sahiptir (akt. Bayrakçı, 2007, s.199). Sosyal öğrenme kuramcılarına göre çevre sadece davranışımızı etkilemez, davranışta içinde bulunduğumuz çevrenin türünü belirler ve davranışlarımızı etkileyerek bu döngü devam eder. İnsanların size nasıl davrandığı kısmen sizin başkalarına nasıl davrandığınızın sonucudur (Burger, 2016, s.525).

2.10.1. Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme terimi ilk kez Rotter tarafından 1947'de kullanılmıştır. Rotter; insanı, hayatına tesir eden yaşam deneyimlerini etkileyebilme gücüne sahip bilinçli bir varlık olarak ifade eder. İnsan davranışlarında dış uyarıcıların ve pekiştireçlerin etkisi vardır. Kişilik, bireyin kendisi ve çevresi arasındaki ilişkiyi temsil eder. Dolayısıyla insan davranışını anlayabilmek için bireyin ve çevresinin dikkate alınması gerekir (akt. Bayrakçı, 2007, s.200). Rotter'e göre davranışın meydana gelebilmesi, bir kişinin belirli bir durumda istenen sonucu etkileyip etkilemeyeceğine olan inancından kaynaklanır (Houts ve Warland, 1989, s.172). Rotter, insan davranışlarının nedenlerinin ilkel hayvanlardan daha farklı ve karmaşık olduğu görüşündedir. İnsanların bir ortamda nasıl tepki vereceklerine yönelik tahminler yapabilmek için algı, beklenti ve değerler gibi değişkenler dikkate alınmalıdır. İnsan kişiliğini açıklayabilmek için davranış değeri, beklenti ve pekiştirme değeri kavramlarını kullanılabilir. Davranış potansiyeli, belirli bir ortamda belirli bir davranışın ortaya çıkma ihtimali anlamını taşır. Örneğin; partiye giden birini hayal edelim. Hayal ettiğimiz kişiye partide başka birisi hakaret ettiğini varsayalım. Hayal ettiğimiz kişinin vereceği tepki sakın kalıp hakaret eden kişinin özür dilemesini mi beklemek olur ya da onun da hakaret edip ortamı terk etmesi mi olur? Bundan dolayı ne yapacağımızı kestirmenin yolu Rotter'in deyişiyle her bir seçeneğin davranış potansiyelini anlamaktan geçer. Dolayısıyla hakarete verilen her bir tepkinin davranış potansiyeli bulunur. Rotter'e göre davranış potansiyelinin gücünü beklenti ve pekiştirmenin değeri belirler. Gerçekleşen davranışın pekiştirme değeri düşükse davranış potansiyeli de düşük olacaktır. Fakat kişi davranışın karşılığında değerli bir şey elde edecek ise o davranışın yapılma sıklığında artış görülecektir. Rotter (1966) yeni durumlarla karşılaştığımızda genellenmiş beklenti içine girdiğimizi söyler. Genellenmiş beklentiler; eylemlerimizin genel olarak

hangi sıklıkla pekiştirilmeye veya cezalandırılmaya yol açacağına dair inançlarımızdan oluşur. Bu kavram üzerine yapılan incelemeler kontrol odağı adı verilen bir süreklilik içinde belirli noktalara düştüklerini gösterir. Bu boyutların bir ucunda aşırı derecede içsel yönlendirme yaşayan kişiler vardır. Bu kişiler başlarına gelen her şeyin kendi eylemlerinin sonucu olduğunu düşünürler. Diğer bir uça ise aşırı derecede dışsal yönlendirmeye sahip kişiler vardır. Bu kişiler de başlarına gelen olayların şans ya da başka insanlardan kaynaklandığını düşünürler. Olaylar kendi kontrollerinin dışında gerçekleşir. Yeni veya belirsiz durumlar karşısında davranış potansiyelini hesaplamak için genellenmiş beklentileri kullanırız. Sanırım yapabilirim ya da yapamam düşüncesi bizim kontrol odağımızın hangi uca yakın olduğunu gösterir (Burger, 2016, s.527-529). Pekiştirme değerleri; insanların davranışları aracılığıyla elde etmek istediği ödüllerdir. Kontrol odağı ve pekiştirme değeri birbirinden bağımsız olsa da birbirlerini etkiler. Örneğin; gıda davranışında kontrol odağı özdeş olan bireyler, gıda için farklı pekiştirme değerleri belirleyebilirler. Birisi yiyeceğe, sosyal statü değerine göre değer verirken diğeri ise yiyeceğe tat, koku, görünüş olarak yani duyuşal zevk için değer verebilir. Bir başkası ise yiyeceğin besin değerine göre değer verebilir. Burada takviye değerinin gücü, kontrol odağının uygulandığı gücü etkileyebilir. Bununla beraber iki kişi aynı pekiştirme değerini iddia ediyorsa fakat kontrol odağı farklıysa kişinin pekiştirme değerlerini tahmin etmeye çalışması kontrol odağına bağlı olması beklenir. Bu beklenti içsel ve dışsal süreçlere bağlıdır. Kişi içsel davranıyorsa yani istenen sonuca ulaşabilmek için kendisi bilgi toplar, yeni yiyecekleri kendisi dener ve yiyecekler ile kendi ilgilenir. Kişi; dışsal davranıyorsa pekiştirici değerlerin tatmini için diğeri insanların fikirlerine, tercihlerine, emirlerine daha fazla güvenme eğilimi gösterecektir. Bundan dolayı kontrol odağı ve pekiştirilme değeri davranışsal sonuçlara müdahale ederek etkiledikleri ölçüde aracı değişkenler olarak görülmektedir (Houts ve Warland, 1989, s.173). Pekiştirme değeri ise bir pekiştireci diğeri tercih etmemizde yaşanan durumdur. Belirli bir davranışın sonunda vereceğimiz pekiştirme değeri zaman ve duruma göre değişiklik gösterecektir. İnsanların bir pekiştirece diğeri göre ne kadar fazla değer verdikleri bireysel farklılıklarına bağlıdır. Bazı insanlar bedava beyzbol biletini bedava maç biletine tercih edebilir. Tutarlı davranış kalıpları, bazı ödüllerin bizim için değerli olup olmaması kararlı duygularımıza bağlıdır. Rotter'e göre pekiştirme değeri, beklentilerden bağımsızdır. Yani bir unsurun bizim için pekiştirme değerinin

yüksek veya düşük olması pekiştirmeye ulaşmak için sahip olduğumuz beklentiye etki etmemektedir. Davranışı tahmin edebilmek için davranış seçeneklerinin beklentisini ve pekiştirme değerini bilmemiz gerekir. Örneğin hakaret eden kişiye vereceğimiz tepkinin nasıl olacağı bizim ne umduğumuza ve karşımızdaki kişinin tepkilerine ne kadar değer verdiğimizize bağlıdır. Eğer hakarete karşı bizde özür beklentisi yüksekse karşımızdaki kişinin özür dilemesini umarız ve dolayısıyla özür dilemeye en yüksek değeri vermiş oluruz (Burger, 2016, s.529-530).

2.11. Değerler Eğitiminde Metafor Kullanımı

Metafor anlam olarak Yunanca meta (over, cross) ve pherein (to carry, bear) kelimelerinin birleşiminden “metapherein” kelimesinden türemiştir. İngilizce etimoloji sözlüğünde ise “transfer özellikle de bir kelimenin anlamının (duyu, duygu, yön, eğilim) bir başka kelimeye transferi” olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun yayımladığı Türkçe Sözlükte “istiare” olarak dile getirilirken TDK’nin internet üzerinden erişime açılan Büyük Türkçe Sözlükte ise “mecaz” olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahan, 2017, s.168). Bir başka deyişle mecazlı anlatım; düşünceleri daha işlevsel ve estetik olarak dile getirme amacıyla birbirleriyle ilk bakışta ilişkili gözükmeyen iki durum arasında bağ kurma ve kurulan bağın verilmek istenen mesajla bütünleştirilmesi durumu olarak ifade edilmektedir. Değerlerin büyük çoğunluğu soyut kavramlara karşılık olarak gelmektedir. Dolayısıyla özellikle ilköğretim dönemindeki çocuklarda metafor aynı zamanda bir somutlaştırma aracı olarak önemsenmelidir. Metaforlar sadece çocukluk döneminde değil, yetişkinlik döneminde de büyük öneme sahiptir. Mevlana’nın Mesnevi adlı eserinde yer verdiği metaforlar değerlerin metafor kullanılarak aktarılmasına örnek olarak gösterilebilir (Özer, 2019, s.301-302).

Metafor, bireylerin genel anlamda dünyayı algılayışlarını yapılandırmasında etkili olan bir düşünüş biçimi ya da görme biçimi anlamlarına gelir. Metaforlar; okuyucularda, dinleyicilerde bilişsel bir sürecin başlamasını sağlayabilir. Bireyin bilişsel süresinde yaşanan gelişim duyuşsal etkilere yaratabilir. Bilişsel ve duyuşsal süreçler birbirlerini etkileyerek besleyebilir. Bu durumda metaforların kişi üzerinde etkisinin gücünü ortaya çıkartır. Dolayısıyla metaforlar; kişinin yaratıcı düşünmesine, kendi yaşantısını anlamlandırmasına yol açabilir. Bunun yanı sıra metaforlar, bireylerin sınırlandırılmasını engelleyerek bireyleri yaratıcılığa yönlendirirken dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını da sağlar.

Bireylerin düşünceleri, duyguları, yaşantılarında metaforlardan yararlanmaları kaçınılmazdır (Yaşar ve Girmen, 2013, s.14).

2.12. Kitaplar ve Ebedi Metinlerden Yararlanma

Metinlerin okuma, dinleme, dil bilgisi çalışmalarında kullanılmasının yanı sıra içeriği ile bireylere değer aktarımında da etkilidir. Öğrenme - öğretme sürecinden beklenen verimin elde edilebilmesi, değerler açısından toplumun üyesi olan öğrencilerde bulunması gereken duyarlılık, adalet, aile kurumuna ve birliğine önem verme, demokrasi bilinci, dürüstlük, alçakgönüllülük, bağımsızlık, bağışlama, barış, Türk Bayrağına ve İstiklal Marşına saygı, cesaret, cömertlik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, doğruluk, dostluk vb. duyuşsal becerilerin, öğrenme öğretme süreci içerisinde koordineli olarak öğrencilere kazandırılmasını gerektirir. Duyuşsal becerilerin kazandırılmasında metinler, bildirim işlevi niteliğinden dolayı önemli araçlar olarak görülmektedir (Şen, 2007, s.50-51).

Herhangi bir edebi eseri dikkatlice ele aldığımızda tek amacının edebi yaklaşımlar doğrultusunda bir anlatım sergilemek ve bu manada sanatını icra etmek olmadığı, yaşama dair farklı, önemli ve ciddi mesajlar barındırdığı anlaşılabacaktır. Bu yönüyle edebi eserler sadece usta edebiyatçılar tarafından değil her türlü tabakanın dillerine, gönüllerine, hafızalarına dokunmaktadır. İnsanlar ahlaki bir mesaj verirken anlatmak isteyecekleri tonlarla mesajı, kuvvetli bir edebi eserden yapılan alıntı aracılığıyla kısa ve öz fakat kuvvetli olarak ifade edebilmektedir (Özer, 2019, s.306).

2.13. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Açısından Değerler Eğitimi

2.13.1. 1926-1948 Yurt Bilgisi Dersi (Yurttaşlık) Öğretim Programı

1926 Yurt Bilgisi öğretim programı; bireyin çevresinde meydana gelen olayların ekonomik, ahlaki, hukuki ve toplumsal yönünü anlamasını sağlamayı amaçlamıştır. Diğer bir amaç ise bireyin; devlet, millet, aile birliklerinin dayanışmasını, yardımlaşmasını esas alan dayanıklı bir ahlak ve kültürel anlayışı aşilayarak yaşatmaktır. Üçüncü amaç ise çocuğa içinde yaşadığı toplumda içinde bulunduğu toplumsal rolü öğreterek demokratik toplumlarda bireyin hak ve görevlerinin neler olduğu hususunda bilinçlendirerek yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Diğer bir amaç ise çocuğa, milletine ve yurduna karşı sevgi aşilamayla içermektedir.

Son olarak ise Türk toplumunun çalışkanlık, azim anlayışının toplumsal kurum ve müesseselere yansımaları göstererek bireyde; ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda fikirler oluşmasını sağlamasıdır (Turan ve Ulusoy, 2019, s.290). Birinci amacı incelediğimiz zaman değer eğitiminin ahlak boyutuna vurdu yaptığını görüyoruz. Burada bireylerden ahlaklı davranmalarını ve ahlaklı olmayı benimsemelerini sağlama amacı güdüldüğünü söyleyebiliriz. Diğer bir amaç ifadesini ele aldığında ise dayanışma, yardımlaşma ve aile birliğine önem verilmesine yönelik değerlere vurgu yapıldığı görülmüştür. Yardımlaşma ve dayanışma 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında da yer verilen değerler arasındadır. Bu amaçta görüldüğü gibi devletin ve milletin yardımlaşma, dayanışma içinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra ailenin birlikteliği ve aileye önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Üçüncü amaç ise bireyin hak ve sorumluluklarına vurgulamaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanında bireyin hak ve sorumlulukları ele alınan konular arasındadır. Dördüncü amacı incelediğimizde ise sevgi ve vatanseverlik değerlerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Son amaçta ise çalışkanlık, azim değerlerine önem verildiği görülmüştür.

1930 Yurt Bilgisi dersi öğretim programı irdelendiğinde değer ve değerler eğitime yönelik bir bölümün olmadığı görülmüştür (Turan ve Ulusoy, 2019, s.292).

1-Bireyin etrafında olan biten işlerin, cereyan eden hadiselerin ahlaki, ekonomik, hukuksal kısacası içtimai manalarını idrak ettirmek;

2-Onda devlet, millet ve aile tesianüdünü iptina eden sağlam bir ahlakiyet hissi tevlit etmek ve yaşatmak;

3-Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek;

4-Çocuğa en geniş mana ile milletini, yurdunu sevdirmek;

5- Türk say ve teşebbüsü ile meydana gelen ve aynı say ve ikdam ile işletilen müesseselere bilhassa dikkati celp suretiyle çocukta Türk'ün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman tevlit etmek ve yaşatmak.

Ozan ve Kuş (2021) 1927 ve 1930 İlk Mektepler müfredat programı çerçevesinde okutulan Yurttaşlık Bilgisi dersi öğretim programında dürüstlük, sevgi, hak, özgürlük değerlerine vurgu yapıldığını belirlemiştir. Öğretim

programında dürüstlük değeriyle ilgili “nezaket, doğruluk” ifadelerine yer verilirken aynı zamanda dürüstlüğün hoşgörüyü ve saygılı olmayı gerektirdiği hususuna da vurgu yapılmıştır. Öğretim programında yer yer güzel ve iyi şeylere karşı “muhabbet ve vazifeşinaslık” ifadelerine yer verilmesi sevgi değerini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra posta, telgraf, ferdin hürriyeti hak ve özgürlük değeri çerçevesinde vurgulanmıştır.

1936 Yurt Bilgisi öğretim programının hedefleri şunlardır (Ambarlı, 2010, s.45):

1-Millet mefhumunu ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak;

2- Atatürk’ün kurduğu Cumhuriyet rejiminin mahiyetini, Türkiye’de nasıl kurulduğunu, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, Türkiye’nin hayatı ve istikbali için ne kadar önemli ve zaruri bulunduğunu talebeye kavratmak ve onları Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakâr birer yurttaş olarak yetiştirmek;

3-Türk inkılâbının manasını, muhtelif cephelerin önemini, Türkiye’nin saadet ve refahına yaptığı ve memleketin istikbaline yapacağı tesiri talebeye kavratmak, onları Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru olarak yetiştirmek;

4-Türkiye’de devlet teşkilatını çocuklara onların seviyelerine göre anlatmak ve öğretmek;

5- Kanun mefhumunu talebeye kavratmak, kanuna ve devlet otoritelerine itaat duygusunu ve itiyadını vermek, talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek;

6-Millet ve yurt işlerine karşı, talebede son derecede alaka uyandırmak, millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmayı, millet ve yurda karşı canla, başla hizmet etmeyi kendilerine itiyat ve ülkü haline getirmek.

1936 Yurttaşlık Bilgisi programının amaçları değer ve değerler eğitimi açısından incelendiğinde ise vatanseverlik, bağımsızlık, sevgi, saygı, sadakat, fedakârlık, hak ve sorumluluk değerlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. 1926,1930 Yurttaşlık Bilgisi programlarında olduğu gibi 1936 Yurttaşlık Bilgisi öğretim programında da doğrudan değer ve değerler eğitime yönelik bir başlığa yer verilmediği görülmüştür. Özellikle 1936 Yurttaşlık Bilgisi programının amaçlarında vatanseverlik değeri ön plana çıkmıştır.

1948 Yurttaşlık Bilgisi dersi öğretim programında değerler ile ilgili amaçlar şunlardır (Turan ve Ulusoy, 2019, s.295):

1- Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, ulus kavramını ve Türk ulusunun karakterini öğrencilere kavratmak, onların Türk ulusuna, Türk askerine ve Türk ordusuna karşı duydukları sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirmek;

2- Ulus ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırmak, ulus ve yurt işlerini her işlerinin üstünde tutmayı, ulus ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi çocuklarda alışkanlık ve ülkü haline getirmek;

3- Öğrencileri Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmak;

4- Türk devriminin manasını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk Devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır fedakâr birer Türk evladı olarak yetiştirmek;

5- Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak, öğrencilere ödev ve hak kavramlarını kavratarak vatandaşlık hak ve ödevlerini onlara benimsetmek;

1948 Yurttaşlık dersi öğretim programının amaçları ele alındığı zaman bundan önceki Yurttaşlık dersi öğretim programlarında olduğu gibi doğrudan değer ve değerler eğitime yönelik bir başlığa rastlanmamıştır. Amaçlar değerler eğitimi açısından irdelendiğinde ise birinci amaçta sevgi, saygı, vatanseverlik değerlerine vurgu yapıldığı görülürken; ikinci ve üçüncü amaçta ise vatana bağlılık, vatana sadık olma, fedakârlık değerleri ön plana çıkmıştır. Dördüncü ve beşinci amacın ise vatanseverlik, milli birlik ve beraberlik, hak ve adalet değerleriyle ilişkilendirildiği görülmüştür.

2.13.2.1962 Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersi

1962 İlkokul program taslağına göre Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin amaçları:

1- Türk çocuğunu ailesine, milletine, vatanına, Türk devrimlerine ve ülkesine bağlı, araştıran, inceleyen, çalışkan, fedakâr ve fazilet gibi değerlere sahip iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan yetiştirmek;

2- Çocuklara şerefli bir geçmişi olan büyük bir ulusun evladı olduğunu duyurarak Türk milletinin geleceğine olan güvenini artırmak ve Türk milletinin

lklerini gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek karakterde yetiştirmek;

3- Pozitif karakter özellikleri kazandırmak, her yerde görev ve sorumluluk almalarını sağlamak, aile bütünlüğüne bağlı, yuvanın saadetinin gerçekleştirilmesindeki hizmet duygularını geliştirmek;

4- İnsanların birbirlerine ihtiyacı olduğunu kavratmak, başkalarına yardım etmenin önemini takdir etmek ve uygulanabilir hale getirmek;

5- Ulusal kaynakları tanımak ve bunları korumanın bir dev olduğunu kavratıp benimsetmek;

6- Ülkesini ve dünyayı tanıtmaq; çocuklara plan, kroki ve harita fikri vermek, onları bu araçları anlar ve uygular hale getirmek;

7- Çocuğa uluslar ailesi içinde Türk milletine düşen insanlık ödevlerini öğretmek (Ne mutlu Türküm diyene, Yurtta Sulh Cihanda Sulh) fikrini ve Birleşmiş Milletler ülküsünü benimsetmek;

8- Geçmişte milletine ve insanlara iyiliği dokunmuş olan büyük Türk adamlarını hayatlarına ve hizmetlerine karşı hayranlık uyandırmak, kötülükleri dokunan kimselerin akıbetlerinden de ibret almalarını sağlamak (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1962, s.26).

1962 Toplum ve lke İncelemeleri dersi amaçlarını ele alındığı zaman değer ve değerler eğitimine yönelik alışkanlık, fedakârlık, vatanseverlik, şeref, güven, sorumluluk, saadet, yardımseverlik değerlerine programda ayrı bir başlık olarak yer verilmemiş; 1962 Toplum ve lke İnceleme dersinin amaçları çerçevesinde dolaylıda olsa değinildiği görülmüştür.

2.13.3.1968 Sosyal Bilgiler ğretim Programı

1968 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim programında yer verilen amaçlar ana başlıklar halinde kendi içerisinde gruplandırılmıştır. 1968 Sosyal Bilgiler ğretim programının amaçları şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1968, s.63-65):

Yurttaşlık görev sorumlulukları yönünden amaçlar:

Ailelerine, milletine, vatanına, Türk devrimlerine ve ülkülerine bağlı; araştırıcı, inceleyici, alışkan, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir yurttaş, mkemmell insan olarak yetişmeleri amaçlanır. şerefli bir geçmişi olan büyük bir ulusun evladı olduklarını anlamaları sağlanarak ulusun geleceğine olan güvenleri artar. Türk milletinn ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar. Her alanda görev sorumluluk alabilecek hale gelir ve aile

bütünlüğüne bağlılık kazanır, yuvanın saadetini gerçekleştirmedeki hizmet duygularını geliştirir.

Topluluk halinde yaşamamanın bir zaruret olduğunu millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine ve bayrağına, Türk askerine, Türk ordusuna karşı sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutar, millet ve vatana karşı canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ülkü haline getirirler. Türk devrimlerinin anlamlarını, farklı yönlerden önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk devriminin değerlerine bağlı kalarak bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr Türk evladı olarak yetiştirirler.

Toplumsal ilişkiler açısından amaçlar: Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını, birbirlerinin görüş ve inanışlarına saygı ve hoşgörüyü karşılamaları gerektiğini benimserler. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamamanın zorunluluğunu kavrar. Kanun ve nizamlara karşı saygı duymayı ve devlet teşkilatımızı, seviyelerine göre öğrenirler.

Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirme yönünden amaçlar:

Çevrelerini ve vatanlarını tanır; Türkiye'nin uzak ve yakın komşu memleketler ve dünya milletleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar. Gerekli plan, kroki ve harita bilgileri kazanarak yararlanabilirler. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karışıklı etkilerini; insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceleyerek ülkenin ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili yurttaş haline gelirler. Bilimin ve teknik gelişmelerin insan hayatındaki etkilerini kavrayarak kaşiflere ve bilim adamlarına karşı sevgi duyarlar. Sık sık gördükleri coğrafi olayların nedenlerini araştırmayı ve bu olaylar arasındaki bağlılık ve ilişkileri bularak ortaya çıkarmayı öğrenirler.

Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden amaçlar: Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığı kazanırlar. Tutumlu olma, planlı çalışma alışkanlığı elde ederler. Üretim, tüketim ve dağıtım ile ilgili temel bilgileri öğrenirler. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu

kavrarlar. İnsan topluluklarının yaşama biçimleri ve geçinme yolları ile bunlar arasındaki ekonomik bağılıkları inceleyebilirler. Turizmin anlamını yurdumuz için önemini kavrarlar.

1968 Sosyal Bilgiler öğretim programında da daha önceki 1926-1948 Yurttaşlık Bilgisi, 1962 Toplum ve Ülke İncelemeleri derslerinde görüldüğü gibi doğrudan bir başlık altında değer ve değerler eğitime yer verildiği söylenemez. 1968 Sosyal Bilgiler öğretim programının amaçlarının doğrudan verilmeyerek amaçlar arasına serpiştirildiği görülmüştür. 1968 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan ilk amaç çerçevesinde; vatanseverlik, çalışkanlık, fedakârlık, şeref, sorumluluk, aile birliğine önem, milliyetçilik, milli bilinç, sevgi, saygı, güven değerlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Programda yer verilen ikinci amaçta ise demokrasi, hak ve sorumluluklar, yardımlaşma değerinin vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra aile birliğine önem verme ve kanunlara karşı saygılı olmaya yönelik değerlere de ikinci amaç içerisinde yer verilmiştir. 1968 Sosyal Bilgiler öğretim programının üçüncü ve dördüncü amaçlarını değer ve değerler eğitimi açısından incelediğimizde ise üçüncü amaçta yer verilen değerlerin; bilgi, vatandaşlık, sevgi değerlerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Dördüncü amaçta ise tutumlu olmak, çalışkanlık, sorumluluk değerlerinin ön plana çıkarıldığını dile getirebiliriz.

2.13.4. 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

1998 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı içerisinde değerler örtük bir biçimde yer almıştır. Ayrı başlık altında değer ve değerler eğitime yer verilmemiştir. Bunun yanı sıra programda yer alan amaç ve davranış ifadelerinde değer konusu dolaylı bir biçimde yer almıştır. Program içerisinde örtük bir biçimde verilen değerler şunlardır; sorumluluk, sevgi, saygı, çalışkanlık, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, estetik, milli birlik, demokrasi, barış, temizlik, yardımlaşma, hoşgörü, dayanışma, duyarlılık, doğruluk, sağlıklı olmaya önem verme, eşitlik, hürriyet, misafirperverliktir (Turan ve Ulusoy, 2019, s.308).

2.13.5. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

2004-2005 eğitim öğretim döneminde pilot uygulamaya tabi tutularak Türkiye’de uygulamaya başlanan ilköğretim programlarında; davranışçı yaklaşım terk edilerek daha çok bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programının kendisinden önceki yıllarda yayımlanan Sosyal Bilgiler öğretim programlarından farkı değer boyutunda karşımıza çıkmaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında değerler tanımlanmıştır.

Bunun yanı sıra değerlerin nasıl öğretilbileceği, nasıl kazandırılacağına yönelik bilgilere, açıklama ve önerilere de yer verilmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2016, s.39).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değer; bir sosyal grup ya da toplumun kendi varlık birlik, işleyişini, devamını sağlamak, sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar olarak tanımlanmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barışseverlik, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere yirmi değere yer verilmiştir (Tay ve Öcal, 2015, s.28). Tablo 2.7'de bu değerlere yer verilmiştir.

Tablo 2.7. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Öğrenme Alanı	Sınıf	Ünite	Doğrudan Verilecek Değer
Birey Toplum	5	Haklarımı Öğreniyorum	Sorumluluk
	6	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bilimsellik
	7	İletişim ve İnsan İlişkileri	Farklılıklara Saygı
Kültür ve Miras	5	Adım Adım Türkiye	Estetik
	6	İpek Yolu'nda Türkler	Kültürel Mirasa Duyarlılık
	7	Türk Tarihine Yolculuk	Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	Bölgemizi Tanıyalım	Doğal Çevreye Duyarlılık
	6	Yeryüzünde Yaşam	Doğal Çevreye Duyarlılık
	7	Ülkemizde Nüfus	Vatanseverlik
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	5	Ürettiklerimiz	Çalışkanlık
	6	-	Sorumluluk
	7	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Dürüstlük
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	Gerçekleşen Düşler	Akademik Dürüstlük
	6	Elektronik Yüzyıl	Çalışkanlık
	7	Zaman İçinde Bilim	Bilimsellik
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	5	Toplum İçin Çalışanlar	Dayanışma
	6	-	-
	7	-	-
Güç, Yönetim ve Toplum			Adil Olma
	5	Bir Ülke, Bir Bayrak	Türk Bayrağı'na ve
	6	Demokrasinin Serüveni	İstiklal Marşı'na Saygı
			Hak ve Özgürlüklere Saygı
	7	Yaşayan Demokrasi	Adil Olma

Küresel Bağlantılar	5	Hepimizin Dünyası	Tarihsel Mirasa Duyarlılık
	6	Ülkemiz ve Dünya	Yardımseverlik
	7	Ülkeler Arası Köprüler	Barış

Kaynak: Demir, ÖABT Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Eğitimi 1, 2014, s.102

2.13.6.2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde programda değerler ile ilgili amaçlara yer verildiği görülmüştür. Bunlar (MEB, 2018, s.8):

“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetiştirmeleri (sevgi, sorumluluk, vatanseverlik).”

“Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri (saygı, eşitlik).”

“Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri (bilimsellik).”

“Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri (duyarlılık).”

“Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (özgürlük).”

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı özel amaçları incelendiğinde sevgi, saygı, vatanseverlik, sorumluluk, eşitlik, duyarlılık, özgürlük değerlerinin vurgulandığı görülmüştür. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler Tablo 2.8’de gösterilmiştir. Öğretim programında yer alan değerler şunlardır (MEB, 2018, s.9):

Tablo 2.8. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Estetik	Sevgi	Dürüstlük
Barış	Saygı	Duyarlılık
Bağımsızlık	Sorumluluk	Dayanışma
Aile Birliğine Önem Verme	Çalışkanlık	Yardımseverlik
Bilimsellik	Tasarruf	Vatanseverlik
Adalet	Özgürlük	Eşitlik

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında değer ve değerler eğitime önem verilmiştir. 2018 yılında Sosyal Bilgiler öğretim programında yaşanan farklılıklar arasında değerlere yönelik değişim meydana gelmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında 20 değer bulunurken 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında bu sayı 18'e düşmüştür. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında bulunan bazı değerler aynı biçimde yerini korurken misafirperverlik, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerleri 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında bulunmamaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programından farklı olarak 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına eşitlik, tasarruf değerlerinin eklendiği görülmüştür. Ancak 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında hangi kazanımla hangi değerlerin verilmesi gerektiğinden bahsedilmemiştir.

2.14. Değerler Eğitime Yönelik Literatür

2.14.1. Türkiye'deki Değer Eğitime Yönelik Çalışmalar

2.14.1.1. Tezler

Güngör'ün (1998) '*Değerler Psikolojisi Ahlak Psikolojisi Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*' adlı araştırması ülkemizde değer eğitimi üzerine yapılmış önemli çalışmalardan biridir. Değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ışık tutmuş bir çalışmadır. Araştırmada elde edilen verilere yönelik bazı sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın ilk amacı değer sistemi ile ahlaki hüküm şiddeti arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Değer sıralamasıyla hüküm şiddeti arasında pozitif korelasyon küçük (0.10) bulunmuştur. Korelasyonun bu şekilde çıkma nedeni hesaplama tarzı olarak gösterilmiştir. Hüküm şiddetine göre değer sıralaması tespit edilirken yalnızca deneklerin en üstün değerlerine bakarak gruplara ayırmışlardır. Daha sonra yapılan değer sıralamasını tek değer yerine yedi değer birden göz önüne alınarak bir karşılaştırma yapmıştır. Amaç; değer sıralaması ile hüküm şiddeti sıralaması arasındaki farkın derecesini bulmaktır. Fark azsa iki değişken arasında pozitif korelasyon olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı değer grupları ayrılırken her bir değere 1 olarak numaralandırılanlar bir araya getirilerek bunların hüküm şiddeti sırasında aynı değeri bu sefer kaçınıcı sırada düşündükleri ele alınarak tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2.9. Değer Sıralaması ve Hüküm Şiddeti

Değer Tipi	Değer Sıralaması	Hüküm Şiddeti	Fark
Sosyal	1	6	5
Estetik	1	3	2
Teorik	1	3	2
Dini	1	2	1
Siyasi	1	2	1
Ahlaki	1	1	0
İktisadi	1	1	0

Kısacası ifade etmek gerekirse estetik değer grubu altında bir araya getirilen deneklerin hepsi değer sıralamasında estetik değeri en başa koyduktan sonra hüküm şiddeti testinde ise estetik değerden sapmaları üçüncü derece kötü davranışlar olarak belirtmişlerdir. Değerler dikkate alındığında aralarında bulunan farkların çok küçüktür. Mertebe korelasyonu ise .38 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu korelasyon değerinin yüksek çıkması beklenirken; sosyal değer grubundaki büyük sapmanın bu sonuca neden olduğu görülmektedir. Eğer sosyal değer grubu ayrı tutularak diğer değerler arasındaki korelasyon farkına bakılırsa .72 gibi anlamlı bir seviyeye de ulaşılabilirdi görülmüştür. Kısaca denilebilir ki insanlar genellikle kendi değer sahaslarındaki norm dışı davranışları diğerlerinden daha kötü olarak yorumlamaktadır. Bir insanın değer sistemi onu ahlaki davranışlar konusunda belli bir yönde hassas kılabilir. Araştırma kapsamında deneklerin değer sistemiyle hüküm şiddetleri arasında bütün değer sahasını içine alan bir korelasyon bulunamamıştır. Bu durumun nedeni ise kişilerin bazı değerleri daha şahsi algıladıkları bazı değerleri ise daha sosyal nitelikte algılamalarından kaynaklanmaktadır.

Akbaş (2004) tarafından gerçekleştirilen “*Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 2. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*” adlı doktora tezinde ilköğretim son sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirlenen değerlere ulaşma düzeylerini incelenmiştir. Yapılan araştırmada ilkokullarda çalışan öğretmenlerin; öğrenci değerlerine, değer öğretiminde kullanılan etkinliklere, okulda değer öğretimine yönelik bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenlerin değer öğretimindeki rolüne ilişkin görüşlerinin sonuçları ele alındığında ise öğretmenlerin çoğunluğunun değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, medyanın değer öğretiminde ön plana çıkarak okul ve

öğretmenin değerini düşürdüğünü ve derslerin bilgi temelli olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler; bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olmasından dolayı sorunlar yaşandığını, değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını, değer öğretimi için yeterli zamanın olduğunu belirtmişlerdir.

Keskin (2008) “*Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*” adlı doktora tez çalışmasında Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler eğitiminin tarihsel gelişimini, yayımlanan iki program esas alınarak geliştirilen değerler eğitimi ölçeği ile 5. sınıf düzeyinde karşılaştırma yapılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda 2. Meşrutiyet’ten günümüze kadar olan yayımlanan Sosyal Bilgiler öğretim programları içerisinde yer verilen değerler çerçevesinde analize tâbi tutulmuştur. Çalışmanın nicel boyutunda ise Sosyal Bilgiler programı esas alınarak hazırlanan değerler eğitimi ölçeği geliştirilerek 2005 ve 2006 yıllarında iki ayrı programa göre yetiştirilen 5. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun bazı sonuçları şunlardır: 2. Meşrutiyet’ten günümüze kadar yayımlanan ilkokul, ortaokul Sosyal Bilgiler öğretim programlarında doğrudan ya da dolaylı bir biçimde değerlere yer verildiği görülmüştür. Programlarda yer verilen değerler zamana göre değişkenlik gösterse de ortak buluşulan nokta tüm programlarda değerlerin ve değerler eğitiminin önemli görülmesidir. Bunun yanı sıra 2. Meşrutiyet’in ilanından günümüze kadar okutulan tüm programlarda ahlak eğitimine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Ahlaki ilke ve değerlerin çocuklara aktarılması vurgulanırken bunun nasıl yapılması gerektiği hususunda programlarda bir belirtme görülmemiştir.

Beldağ vd. (2017) “*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri*” adlı çalışmada 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazanılma düzeyine ilişkin veli görüşleri incelenmiştir. 12 veli araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Veliler adil olma, barış, farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik değerlerini çocuklara kazandırıldığını dile getirmişlerdir. Bu değerlerin kazandırılmasında okulun yanı sıra ailelerinde önemli görevi olduğu belirtilmiştir.

Kınacı (2018) “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Görüşleri*” adlı yüksek lisans araştırmasında nitel araştırma yaklaşımını kullanarak 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi, Malatya İnönü Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesinde 4. sınıfta eğitim gören 60 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile araştırmayı yürütmüştür. Adayların, değer eğitimine ve öğretim programında yer alan değerlere ilişkin görüşleri ele alındığında ise değer kavramına ve değer eğitime yönelik farkındalıklarının olduğu; değer eğitimi okulun dışında ailelerinde yürüterek yaşam boyu sürdürülebileceği ortaya konmuştur. Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitimi üzerindeki rolünün ise etkili vatandaş yetiştirme, ulusal-evrensel değerlere sahip çıkılması ve kültürel değerlerin korunması açısından önemli görüldüğü belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları öğretim programında yer alan vatanseverlik, sevgi, saygı, adalet, eşitlik, sorumluluk, bağımsızlık vb. değerleri diğer değerlerden daha önemli gördükleri belirlenirken; iyi vatandaş yetiştirme, birlik ve beraberliği sağlama, tarihi geçmişine sahip çıkma, toplumsallaşmayı sağlama gibi nedenlerle öğrencilere kazandırılmasının gerekliliği üzerinde durdukları ortaya çıkmıştır. Müfredatta yapılan değişiklikler hakkında öğretmen adaylarının birçoğunun haberdar oldukları saptanmıştır.

Pırnaz (2020) “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerlere Yönelik Görüşleri (Kahramanmaraş İli Örneği)*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Örneklem olarak Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde görevli 30 Sosyal Bilgiler öğretmenine 2019-2020 yıllarında yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulamıştır. Sonuç olarak öğretmenler değeri; toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü, toplumca uyulması gereken ahlak kuralları, kültür öğelerinin gelecek nesillere aktarılması, bizi biz yapan unsurlar ve insani özellik kazandırma biçiminde tanımlamıştır. Değer eğitiminin asıl hedefinin ise kültür hazinesini korumak, etkili vatandaş yetiştirmek, olumlu tutum, davranış kazandırmak, kişisel özellik kazandırmak ve eğitim politikası haline getirmeye yönelik öğretmenlerin görüş belirttikleri görülmüştür. Değer eğitiminin; ahlaki, sosyal, bilişsel ve kişisel gelişime katkıda bulunduğu, öğretmenlerin öğretim

programında yapılan yenilikler hakkında bilgi sahibi oldukları, değer eğitiminde yaşanan sorunların genellikle müfredattan kaynaklandığını tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler; kök değerlere ilişkin eğitim ortamlarının fiziki özellik, donanım ve ilişkiler bakımından yetersiz olduğunu, öğretmenlerin kök değerlerin öğretiminde çeşitli etkinlikler, yöntem ve tekniklerden faydalandığını, kök değerler hakkında kendi zümrelerinden faydalanarak iş birliği yaptıklarını, kök değerler eğitiminden sonra öğrencilerin davranışlarında olumlu-olumsuz sonuçlar görüldüğünü belirlemiştir.

Köse (2023) “*Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Değerler Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 22 makale 15 tez olmak üzere 37 çalışmayı incelemiştir. Ele aldığı araştırmalar çerçevesinde değer eğitimine yönelik en çok çalışmanın 2018-2019 yılları arasında yapıldığını tespit etmiştir. Yayımlanan çalışmaların çoğunluğunun nitel yöntemler kullanılarak analiz edildiğini belirlerken en az kullanılan analiz yönteminin karma analiz olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra yapılan çalışmaların çoğunun ilk ve ortaokul öğrencileriyle yapıldığını; veri toplama aracı olarak da görüşmenin en çok araştırmalarda tercih edildiğini ortaya koymuştur. Yapılan çalışmaların çoğunda verilerin içerik analizi kullanılarak çözümlendiğini belirlemiştir.

2.14.1.2. Kitaplar

Çolak (2023) “*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” adlı araştırmasında Diyarbakır’ın Bağlar ilçesinde görev yapan 4.sınıf öğrencilerine ders veren 55 sınıf öğretmeniyle çalışmayı yürütmüştür. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler; dördüncü sınıf öğrencilerinin toplumsal hayatta yer edinme, dürüstlük, vatan sevgisi, adil olma vb. değerlere sahip olmaları gerektiği kanaatindedir. Dördüncü sınıfa eğitim veren öğretmenler; değer öğretiminde en çok drama ve tartışma tekniğini kullandıklarını belirtirken kitap okuma, kompozisyon yazdırma ve gezi tekniğini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinde yer verilen değerlerin önemine yönelik görüşleri ele alındığında ise sorumluluk, saygı, vatanseverlik değerlerine öğretmenlerin önem verdikleri görülmüştür. Değer öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler ele alındığında ise sorunların genellikle aile kaynaklı sorunların yaşandığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenler; değer öğretiminde okul

aile iş birliğinin gerekliliğini, öğrencilerin ve ailelerin sosyal medya hakkında daha çok bilinçli olmaları hususunda öneride bulunmuşlardır.

Ünal (1981) “*Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmasında değerlerin teorik olarak açıklamalarına, eğitimde ve kültürde değerlerin önemine, değerler ve motivasyona, değerler ve tutumlar gibi başlıklara yer vermiştir.

Hökelekli (2013) “*Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*” adlı eserinde kendini bilmek ve kendini kontrol etmek, bazı temel “erdemler, toplum, gençlik ve değerler, din ve değerler, okul ve değerler eğitimi başlıklarına yer vermiştir.

Kaymakcan ve Meydan (2016) “*Ahlak Değerler ve Eğitimi*” adlı sekiz bölümden oluşan eserinde ahlak, değerler, değerler eğitimi ve ahlaki karakteri esas almıştır. Değer eğitimine ilişkin yapılan teorik incelemelerin yanı sıra evde, okulda, sınıfta değerlerin öğretiminin nasıl olması gerektiği örnek yöntemler ve ilkeler dikkate alınarak ele alınmıştır.

Özdemir (2020) “*Üniversitede Değerler Eğitimi*” adlı çalışmasında 2016-2017 eğitim öğretim dönemi içerisinde Süleyman Demirel Üniversitesinde farklı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin “*Üniversitede Değer Eğitimi*” ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla değerler eğitimine yönelik çalışma yürütmüştür. Yapılan araştırma sonucunda değer eğitiminin aileden başlaması gerektiği belirtilerek değer eğitiminin sistematik ve planlı bir biçimde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra değer öğretiminin eğitim kademelerinin her birinde ayrı ayrı yükümlülüklerinin olduğunu ve her bir kademedeki üstlenilecek rollerin farklılık göstermesi gerektiğinin önemsinmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2.14.2. Dünya’da Değerler Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmalar

Kirschenbaum (2000) “*From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey*” (Değerlerin Açıklanmasından Karakter Eğitime Kişisel Bir Yolculuk) adlı çalışmasında değerlerin açıklığa kavuşturulmasında ulusal bir liderden, karakter eğitiminin ve değerler eğitiminin aktif bir savunucusuna doğru olan evrimini anlatmıştır. Karakter ve değerler eğitimine yönelik yakın zamandaki birçok kritik, teorik ve stratejik konuları araştırmıştır.

Xiaoman (2006) “*Moral Education and Values Education in curriculum reform in China*” (Çin’de Müfredat Reformunda Ahlaki Eğitim ve Değerler Eğitimi) adlı araştırmada Çin’deki yeni müfredat reformunda ahlak eğitimi ve

değerler eğitim bütünlüğü ve uygunluğu açısından incelenmiştir. Buna göre yeni bir eğitim anlayışı Tam- bütünsel müfredat fonksiyonları oluşturulmuştur. Müfredat ahlak ve değerler eğitiminin temelini; öğretim yapısındaki ortam, duygusal ve tutumsal hedeflerin varlığı konu standartları, öğretim yöntemleri açısından okullarda ahlak ve değerler eğitime yönelik reformu ele almıştır. Reformda; okullarda ahlak ve değerler eğitiminin güvence altına alınması vurgulanmıştır. Makalede ilk ve orta dereceli okullarda ahlak eğitime yönelik çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Thornberg (2008) *“The Lack of Professional Knowledge in Values Education”* (Değerler Eğitiminde Mesleki Bilgi Eksikliği) adlı araştırmasının amacı öğretmenlerin değerlere yönelik uygulamalara ilişkin algılarını tespit etmektir. On üç öğretmenle görüşmeler yürütülerek analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre (a) değerler eğitimi çoğunlukla tepkisel ve plansızdır, (b) öğrencilerin okuldaki günlük davranışlarına odaklanarak günlük okul hayatına dahil edilmiştir, (c) kısmen ya da çoğunlukla bilinçsizce gerçekleştirilir. Ayrıca öğretmenlerin değerler eğitime yönelik mesleki bilgilerinin eksik olduğu da araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Berkowitz (2011) *“What Works in values education?”* (Değerler Eğitimi Ne İşe Yarar?) adlı çalışmada değerler eğitimi (ahlaki eğitim, karakter eğitimi); okullarda gençlerin akademik odak ve başarılarını güçlendirmek de dahil olmak üzere olumlu, etik, toplum yanlısı eğilimlerin ve yeterliliklerin gelişimini teşvik etmek için pedagojiler ve destekleyici yapılar oluşturmaya yönelik bir girişim olarak ifade edilmiştir. Ampirik araştırmaların gözden geçirilmesi, etkileşimli uygulamalar, mesleki gelişim, ebeveyn katılımı, rol modelleme ve hizmet fırsatları dahil olmak üzere etkili uygulamaların tanımlanmasına olanak sağlamıştır. Bu makalede mevcut araştırmalar gözden geçirilerek bir dizi araştırmaya dayanan etkili uygulamalar sunulmuştur.

Thornberg ve Oğuz (2013) *“Teachers’ views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey”* (Öğretmenlerin Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri: İsveç ve Türkiye’de Nitel Bir Çalışma) adlı araştırmanın amacı İsveçli ve Türk öğretmenlerin değerler eğitime bakış açılarını incelemektir. Araştırma kapsamında 52 öğretmenle nitel görüşmeler yapılarak analiz edilmiştir. Değer eğitimi çoğunlukla toplumsal değer ve normlara uyumla ilgilidir. Değer eğitimindeki öğrenme hedefleri; değerleri esas alarak başkalarına nasıl

davranılacağı ve kişisel sorumluluk ile ilgilidir. Öğretmenler eleştirel bir yaklaşım sergilemediler. Öğretmenler, öğrencilere günlük yaşamda iyi bir rol model olunması gerektiğini dile getirmişlerdir. Değerler eğitimi büyük ölçüde sosyal etkileşime dayanan günlük bir uygulama olarak öğretmenler tarafından tanımlanmıştır. Öğretmenler; değerleri ve değerler eğitimi anlatırken günlük bir dil kullanmışlardır. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik mesleki bilgi eksikliğinin olduğu da yapılan çalışmada görülmüştür.

Anzai ve Matsuzawa (2014) “*Values and Value Priorities Underlying Japanese Elementary-School Moral Education: Content Analysis of Japanese Elementary- School Moral Books*” (Japonya’da İlkokul Ahlak Eğitiminin Altında Yatan Değerler ve Değer Öncelikleri: Japonya’daki İlkokul Ahlak Kitaplarının İçerik Analizi” adlı çalışmada 2008 yılında Japonya’daki ilköğretim ahlak kitapları incelemeye tabi tutulmuştur. Ahlak kitaplarının içerik analizi, ahlak kitaplarında yer verilen değerlerin dünya kültürleri içerisinde kabul edilen evrensel insani değerlerle uyumlu olduğunu belirlemişlerdir. Makalede evrensel insani değerler teorisi ve Japon Kültürel mirasına yönelik bir tartışma yer almıştır.

Bizimana vd. (2022) “*Acquiring Epistemological And Moral Autonomy In A Different Culture: An Educational Goal In Rwandan Secondary Schools*” (Farklı Bir Kültürde Epistemolojik ve Ahlaki Özerkliğin Kazanılması: Ruanda Ortaokullarında Bir Eğitim Hedefi) adlı çalışmalarında 24 öğretmen ve 24 öğrenciyle görüşme yapmışlardır. Richard ve Kohlberg’in ahlaki özerkliğe ilişkin önerdiği yedi epistemolojik bilme yönteminden meydana gelen bir şablona dayanarak kontrol listesi kullanılarak Ruanda’daki 24 sınıftan veri toplamışlardır. Araştırmanın amacı öğrencilerde epistemolojik ve ahlaki özerkliği geliştirme çerçevesinde “Yetkinliğe dayalı müfredatın uygulanmasının” etkililiğini analiz etmektir. Ruanda okullarında kullanılan Yetkinliğe Dayalı Müfredat (CBC) öğrencilerin epistemolojik ve ahlaki özerkliğini hedeflemesine rağmen “Yetkinliğe Dayalı Müfredat” bilişsel (karar verme) ve ahlaki özerkliği geliştirmenin amacını Kant’ın rasyonalist ve bireyci felsefesine dayandığını ortaya koymuştur. Öğretmenler ahlaki ve entelektüel özerkliği geliştirmeye yönelik bir paradigmayı deneyimlemişlerdir. Bireysel muhakeme ve karar vermenin belirli bir dereceye kadar sosyal, kültürel, dini ve politik yönelimlere bağlı kaldığı durumlarda heteronomi hâkim olma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır.

Normatova (2022) “*Methods, Factors and Directions of Moral Education*” (Ahlak Eğitiminin Yöntemleri, Faktörleri ve Yönleri) adlı çalışmasında eğitim süreci içerisinde ahlak eğitiminin, yöntemlerinin, faktörlerin ve yönlerinin önemini vurgulamıştır. Ahlakın tarihsel gelişim süreci içerisinde meydana gelen sosyal bir olgu olduğu, ahlaki bilincin, ahlaki eylem ve ahlaki ilişkilerin en karmaşık birimi olan felsefi açıdan da irdelemiştir.

Espinosa ve González (2024) “*Virtues and Values Education in Schools: A Study in an International Sample*” (Okullarda Erdem ve Değerler Eğitimi: Uluslararası Örneklemde Bir Çalışma) adlı araştırmada İspanya ve Latin Amerika’da ahlak eğitiminin (özellikle karakter eğitiminin) daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada eğitimsel değerler ve erdemler arasındaki ayrıma dikkat edilerek okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karakter eğitimi nasıl anladıklarını ve uyguladıklarını ampirik olarak araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmada 2022 yılının ilk döneminde İspanya ve Meksika’daki Hristiyan okulları başta olmak üzere 17 ülke 160 okul örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar okul türü ve ülkeye göre farklılık göstermiştir. Erdem kavramı ve onun değer kavramıyla ilişkisi, okullarda hangi erdem ve değerlerin öğretilmesi gerektiği ve karakter eğitimi programlarında en çok kullanılan stratejilerin hangileri olduğu konusunda önemli bulgular bulunmaktadır. Araştırma hem erdem hem de değerler eğitimi dikkate alan okullarda ahlaki eğitimin merkezi bir tema olduğuna işaret ediyor. Öğretmenlerin bu konuya yönelik eğitilmesi gerektiğine bir eğilim olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, aşamalarına, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışma kapsamında araştırmanın modeli karma model (mixed method) olarak benimsenmiştir. Karma modelde hem nicel hem de nitel veriler bir arada kullanılmaktadır. Karma yöntem araştırmaları; araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılarak yürütüldüğü araştırmalardır. Sosyal bilimlere ait problemleri daha iyi anlamak için farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gerekir. Karma yöntemde her olay ve olgunun hem nicel hem de nitel boyutu vardır. Gerçek bütüncül olarak görülmesinde karma yöntemin önemli rolü vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.322-323). Karma desen araştırmalarında nicel ve nitel araştırma desenlerinin avantajlı yönleri karma desen araştırmalarını güçlendirmektedir. Araştırmacıların araştırma soruları ile ilgili olan yöntem, yaklaşımları seçme şansları yüksektir. Karma yöntemin amaçları arasında bir düşünceyi desteklemek ya da desteklemekten çok araştırmacıların olaya yönelik anlayışını geliştirmektir. Karma araştırma modeli; araştırmacıya yöntem seçiminde ve araştırmayı tasarlamasında seçmeci bir yaklaşım sunar. Araştırma sorularının çözümü karma modelin sunduğu çözümlerle tamamen cevaplandırılabilir (Baki ve Gökçek, 2012, s.3).

Karma araştırmanın aşamalarını Johnson ve Onwuegbuzie (2004) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: Araştırma problemine karar vermek (1), araştırmanın karma desene uygun olup olmadığına karar vermek (2), karma yöntem veya karma model araştırma desenini seçmek (3), verileri toplamak (4), verileri analiz etmek (5), verileri yorumlamak (6), verilerin yerinde olup olmadığına bakmak (7), sonuçları ve sonuç raporunu yazmaktır (8). Araştırmada en önemli aşama araştırma probleminin karma araştırma desenine uygun olup olmadığına karar vermektir.

Yapılan çalışmada araştırma deseni olarak yakınsayan paralel tasarım kullanılmıştır. Bu tasarımda; nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanarak analize tabi tutulmaktadır. Verilerin analizinde öncelik nitel veya nicel olana

verilebilirken bazen ise hem nitel hem de nicel veri analizine eşit önem verilebilir. Creswell vd. (2011) eş zamanlı üçgenleme tasarımı yerine yakınsayan paralel tasarım ifadesini kullanmışlardır. Yakınsayan paralel tasarımda nitel veriler toplanır ve düzenlenir; nicel veriler toplanır ve düzenlenir. Daha sonra ise karşılaştırma ve ilişkilendirme yapılarak yorumlanır (Özdemir vd. 2021, s.30).

Araştırmanın nicel kısmında tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde bir konu yahut olaya yönelik katılımcıların görüşleri, ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği çoğunlukla büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırması adı verilmektedir. Tarama araştırmaları üç özelliği bünyesinde barındırmaktadır. Bunlardan ilki; büyük bir topluluğun bir konu ile ilgili görüşlerinin, özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçanın seçilmesidir. Kısacası evrenden örneklemin seçilmesidir. İkinci özellik ise araştırmaya yönelik ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynağı olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalı olmasıdır. Üçüncü özellik ise verilerin, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından yani örneklemden toplanır (Büyüköztürk vd. 2015, s.177). Yapılan araştırmada tarama modeli kullanılarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeyleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında ise olgubilim (fenomonoloji / phenomenology) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgularla; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi farklı bir şekilde karşılaşabiliriz. Olgubilim araştırmalarında veri kaynağı araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan bu olguyu yansıtabilecek birey veya gruplardır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı ise görüşmedir. Araştırma kapsamında görüşülen bireylerle güven, empatiye dayalı bir etkileşim ortamının bulunması önemlilik arz etmektedir. Böyle bir ortamda kişiler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları üzerinde genellikle düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.71). Bu araştırmada olgubilim deseni kullanılarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik algıları (görüşleri) belirlenerek çözümlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evren grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de üniversitelerde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklem seçiminde ise Türkiye’nin yedi farklı bölgesinden birer üniversite seçilerek amaçlı örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Patton’a (1987) göre amaçlı örneklem yöntemi; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir. Amaçlı örneklem yöntemleri çoğu zaman olgu, olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında fayda sağlamamaktadır. Başlıca amaçlı örneklem yöntemleri ise şunlardır; aşırı veya aykırı durum örneklemesi, maksimum çeşitlilik örneklemesi, benzeşik örneklem, tipik durum örneklemesi, kritik durum örneklemesi, kartopu veya zincir örneklem, ölçüt örneklem, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örneklem ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Amaçlı örneklem ölçüt örneklem olarak da adlandırılmaktadır (Patton, 1987; Goetz ve Le Compte, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.118).

Araştırmanın nicel boyutunda maksimum çeşitlilik örneklemesi (maximum variation sampling) kullanılmıştır. Evrende irdelenen probleme yönelik kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerine yapılması maksimum çeşitlilik örneklemeyi ifade eder. Burada dikkate alınması gereken husus örneklem yansıtılacak çeşitlilik durumlarının araştırmanın amacı göz önünde tutularak karar verilmesidir (Büyüköztürk vd. 2015). Maksimum çeşitliliğe dayanan örneklem oluşturmada amaç; genelleme yapmak uğruna çeşitlilik sağlamak değildir, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak yahut paylaşılan olguların olup olmadığını tespit etmeye çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmacı seçtiği probleme yönelik durumlar arasında çeşitlilik kaynaklarını olabildiğince ayrıntılı şekilde belirleyerek hangi çeşitlilik alanlarını örneklemine yansıtacağına karar verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.119). Patton’a (1987) göre maksimum çeşitlilik örneklemesinin faydaları; örneklem dahil edilen her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı olarak tanımlanması ve büyük oranda farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temaları, bu temaların değerinin ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda araştırma kapsamında maksimum çeşitlilik örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tutum ölçeği kullanılarak her bölgeden bir üniversitede 1., 2., 3. ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına uygulama yapılmıştır. Araştırma kapsamında Bolu Abant İzzet

Baysal Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına uygulamaya tabi tutulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında ise ölçüt örneklem kullanılmıştır. Her bölgeyi temsilen bir üniversitede 4. Sınıf öğrencilerine Değerler Eğitime Yönelik Görüşme Formu uygulanmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde eğitim gören 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarından gönüllü olarak seçilen toplamda 70 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. 4.Sınıf düzeyinde eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının seçilme nedeni ise Sosyal Bilgiler lisans eğitim düzeyinde yer alan değerler eğitimi dersini görmeleri ve derslerin çoğunu tamamlayarak öğretmenlik uygulamasına devam etmeleri ve dolayısıyla mesleğe adımlarını atmalarıdır.

3.2.1. Nicel Boyuta Ait Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda Filiz Çetin (2018) tarafından geliştirilen “*Değerler Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla kullanılan örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Neuman’a (2014) göre maksimum çeşitlilik örnekleme incelenen olay ve olgudaki çok sayıda farklılığı kapsayarak ana temaları keşfetmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada farklılıkları ve benzerlikleri belirleyebilmek için durumları ve önemli ortak bağları görebilmek adına maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Bundan dolayı araştırmacı tarafından yedi üniversite belirlenerek uygulama yapılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde eğitim gören 1., 2., 3. ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına “*Değerler Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*” uygulanmıştır. Nicel boyutta farklı düzeylerin seçilme nedeni ise değerler eğitime yönelik tutumun sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına ait demografik veriler tablolar halinde aşağıda yer almıştır. Örneklemin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemin Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Dağılımı

Öğrenim Görülen Üniversite	f	%
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	175	17,0
Gazi Üniversitesi	175	17,0
Gaziantep Üniversitesi	138	13,4
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	138	13,4
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	137	13,3
Yıldız Teknik Üniversitesi	136	13,2
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	130	12,6
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.1 dikkate alındığında 175’er katılımcıyla (%17,0) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve (%17,0) Gazi Üniversitesinde, 138’er (%13,4) Gaziantep Üniversitesi ve (%13,4) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde, 137 katılımcıyla (%13,3) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde, 136(%13,2) Yıldız Teknik Üniversitesinde, 130 (%12,6) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim gören toplam 1029 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı araştırmaya katılım göstermiştir. Örneklemin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Örneklemin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	656	63,8
Erkek	373	36,2
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.2’ye bakıldığı zaman katılımcıların 656’sının (63,8) kadın, 373’ünün (36,2) ise erkek olduğu görülmüştür.

Örneklemin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
1	271	26,3
2	260	25,3
3	252	24,5
4	246	23,9
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.3 dikkate alındığında katılımcıların 271'inin (%26,3) 1.sınıf, 260'ının (%25,3) 2.sınıf, 252'sinin(%24,5) 3. sınıf, 246'sının (%23,9) ise 4.sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

Örneklemin Akademik ortalamaya göre dağılımı Tablo 3.4.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Örneklemin Akademik Ortalamaya Göre Dağılımı

Akademik Ortalama	f	%
1-2	95	9,2
2-3	583	56,7
3-4	351	34,1
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde katılımcıların 95'inin (%9,2) 1-2, 583'ünün (%56,7) 2-3, 351'inin ise 3-4 arasında bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Örneklemin anne eğitim grubuna göre dağılımı Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar değil	104	10,1
İlkokul	660	64,1
Lise	191	18,6
Üniversite	74	7,2
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.5 dikkate alındığında katılımcıların anne eğitim durumları şu şekildedir; 104'ünün (10,1) okuryazar değil, 660'ının (64,1) ilkokul, 191'inin (18,6) lise, 74'ünün (7,2) ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Örneklemin baba eğitim düzeyine ilişkin dağılımı Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar değil	22	2,1
İlkokul	541	52,6
Lise	337	32,8
Üniversite	129	12,5
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde katılımcıların baba eğitimi durumunun 22’sinin (2,1) okuryazar olmadığı, 541’inin (52,6) ilkokul, 337’sinin (32,8) lise, 129’unun (12,5) üniversite olduğu belirlenmiştir.

Örneklemin ekonomik duruma göre dağılımı Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Örneklem Grubunun Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

Ekonomik Durum	f	%
0-5000	72	7,0
5000-10000	162	15,7
10000-14000	337	32,8
14000-20000	225	21,9
20000+	233	22,6
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.7 incelendiği zaman katılımcıların ekonomik durumları 0-5000 arasında 72 (%7,0), 5000-10000 arasında 162 (%15,7), 10000-14000 arasında 337 (%32,8), 14000-20000 arasında 225 (%21,9), 20000+ (%22,6) olduğu görülmüştür.

Örneklemin kulübe üyelik durumuna göre dağılımı Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Örneklem Grubunun Kulübe Üyelik Durumuna Göre Dağılımı

Kulübe Üyelik	f	%
Kulübe Üye Olanlar	495	48,1
Kulübe Üye Olmayanlar	534	51,9
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.8 ele alındığında katılımcıların 495'nin (%48,1) okul öğrenci kulüplerine üye olduğu belirlenirken 534'ünün (%51,9) okul öğrenci kulüplerine üye olmadığı ortaya çıkmıştır.

Örneklemin STK üyelik durumuna göre dağılımı Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Örneklem Grubunun Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumuna Göre Dağılımı

STK Üyelik Durumu	f	%
Üye Olanlar	258	25,1
Üye Olmayanlar	771	74,9
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.9'a bakıldığı zaman Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 258'i (%25,1) sivil toplum kuruluşlarına üyeyken; 771'i (74,9) sivil toplum kuruluşlarına üye değildir.

Örneklemin yaşanılan bölgeye göre dağılımı Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Örneklem Grubunun Yaşadığı Bölgeye Göre Dağılımı

Bölge	f	%
Marmara	195	19,0
İç Anadolu	182	17,7
Doğu Anadolu	150	14,6
Güneydoğu Anadolu	142	13,8
Ege	134	13,0
Akdeniz	122	11,9
Karadeniz	104	10,1
Toplam	1029	100,0

Tablo 3.10 dikkate alındığı zaman katılımcıların 195'inin (%19,0) Marmara Bölgesi, 182'sinin (%17,7) İç Anadolu Bölgesi, 150'sinin (%14,6) Doğu Anadolu Bölgesi, 142'sinin (%13,8) Güneydoğu Anadolu Bölgesi, 134'ünün (%13,0) Ege Bölgesi, 122'sinin (%11,9) Akdeniz Bölgesi, 104'nün ise (%10,1) Karadeniz Bölgesinde yaşadıkları ortaya konmuştur.

3.2.2. Nitel Boyuta Ait Örneklem

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak araştırmanın evreninden örneklem belirlenmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli

niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk vd. 2015, s.91). Araştırmanın nitel boyutunda dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından hazırlanan 11 soruluk görüşme formu uygulanmıştır. Yedi farklı üniversite 4. Sınıfta eğitim gören gönüllü olarak uygulamaya katılan 70 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına “*Değerler Eğitime Yönelik Görüşme Formu*” uygulanmıştır. Dördüncü sınıfta eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının araştırma kapsamında seçilme nedeni ise değerler eğitime yönelik dersi almaları, okul deneyimini yaşamaya başlamaları ve üniversite eğitimleri boyunca aldıkları çoğu dersi tamamlayarak öğretmenliğe hazır olmalarıdır.

Nitel soruların yer aldığı Değerler Eğitime Yönelik Görüşme Formunun uygulanması için 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 12, Gazi Üniversitesi 12, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde 11, Yıldız Teknik Üniversitesinde 10, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde 10, Gaziantep Üniversitesinde 8 ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde 7 Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta eğitim gören toplamda 70 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına “*Değer Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*” ve “*Görüşme Formu*” uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Boyuta Ait Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veriler Çetin (2018) tarafından geliştirilen “*Değer Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği; 2 bölümden ve 31 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler kısmı yer almaktadır. Bu kısımda katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama, anne baba eğitim durumu, ekonomik durum, öğrenci kulübüne üyelik, STK üyelik durumu ve yaşanan bölgeye ait demografik bilgilerin belirlenmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerin tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Çetin (2018) tarafından geliştirilen ve 31 maddeden oluşan Değer Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine ait sorular yer almıştır. Çetin (2018) tarafından anketin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak literatüre dayalı ölçek maddeleri oluşturularak kapsam ve görünüş geçerliliğini belirlemek amacıyla

alandan uzman akademisyenlerin görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda 43 maddelik bir yapıdan meydana gelen ön deneme formu; Gazi Üniversitesi eğitim Fakültesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde farklı bölümlerde eğitim gören 200 kız, 108 erkek olmak üzere toplamda 308 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. İlk aşamada açımlayıcı faktör analizi yapılarak faktör yükleri 0.45'in altında bulunan, madde toplam korelasyonu .30'un altında olan ve eksi değere sahip maddeler ölçek dışında bırakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.95 I. Alt faktör için .91, II. Alt faktörde .87, III. Alt faktörde ise .71 şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ölçek nihai olarak 31 maddeden ve 3 faktörlü bir yapıdan oluşmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğe uygulanmıştır. Modele yönelik olarak (RMSEA, .052; $\chi^2/df=1.6$; NFI=.94; NNFI=.97; CFI=.97; GFI=.83; AGFI=.81) iyi ve kabul edilebilir değerlere ulaşıldığı görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine yönelik yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör analizi (DFA) sonuçları ölçeğin istenilen düzeyde özelliklere sahip bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ölçek 3 faktörlü bir yapıdadır. Birinci Faktör, değer eğitiminin olan inanç; ikinci faktör, değer eğitimi içselleştirme; üçüncü faktör ise değer eğitime yönelik olumsuz inançtır. Birinci faktöre yönelik 13 soru, ikinci faktöre yönelik 7 soru, üçüncü faktöre yönelik ise 11 soru yer almaktadır. Ölçekte toplamda 31 maddeden oluşan sorular yer almaktadır. 5'li likert tipi olarak hazırlanan ölçekte "Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Büyük Ölçüde Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum" seçenekleri yer almıştır.

3.3.1.1. Nicel Veri Toplama Aracı Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçek 3 faktörlü bir yapıdan meydana gelmiştir. Birinci faktörde değer eğitiminin olan inanç; ikinci faktörde değer eğitimi içselleştirme üçüncü faktörde ise değer eğitime olan olumsuz inanç yer almıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliği, yapı geçerliği test edilerek başlanmıştır. Değer eğitime yönelik olumsuz inanç boyutuna ait sorular (21-31 arasında yer alan sorular) ters olarak puanlanırken birinci ve ikinci faktöre yönelik sorular normal puanlanmıştır. Daha önceden geliştirilmiş ölçme aracının yapı geçerliğini tespit etmek için doğrulayıcı

faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA kapsamında incelenen model için uyum indeksleri aşağıda verilen tablodaki kriterlere göre karşılaştırılmıştır.

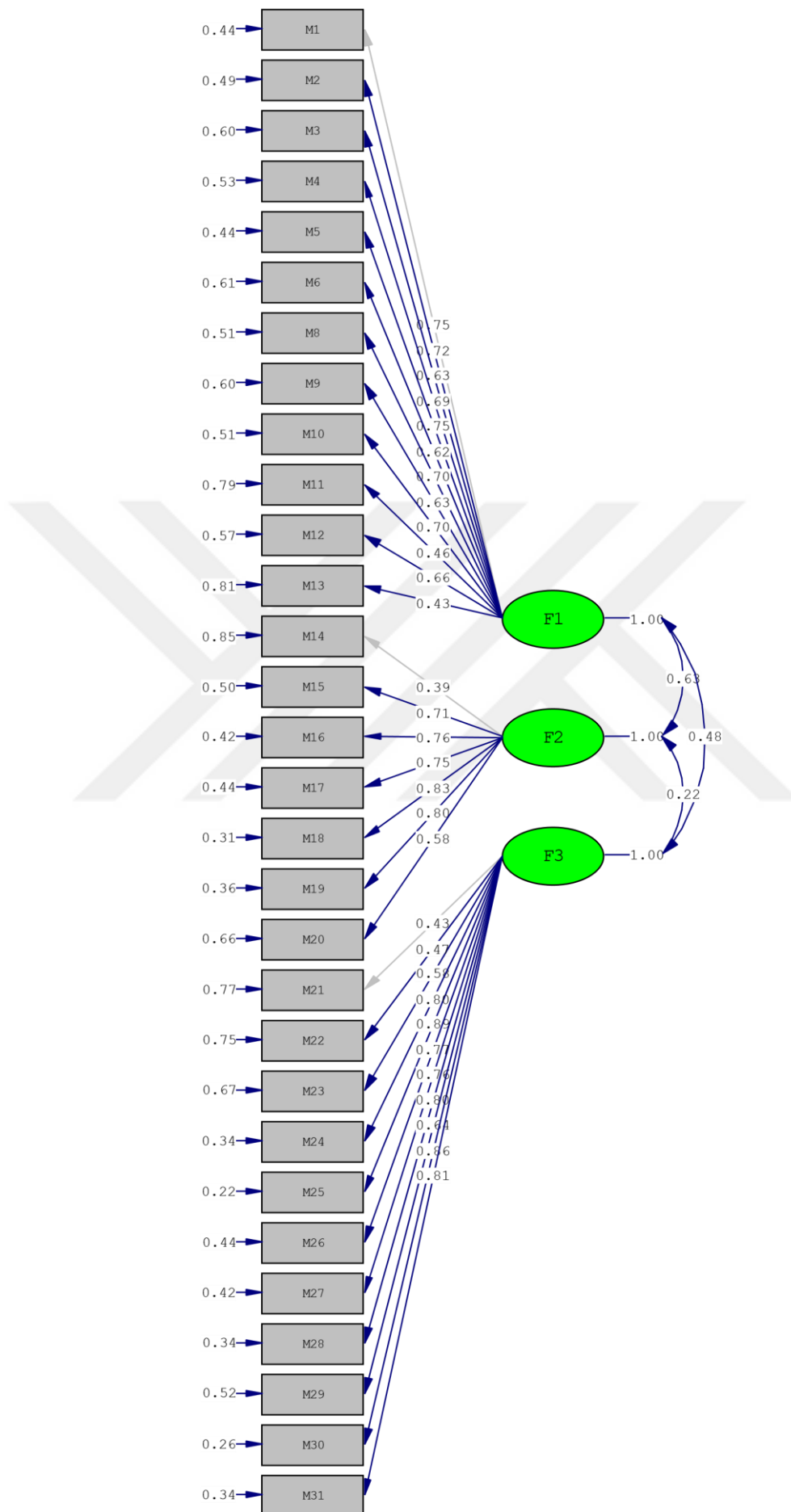
Tablo 3.11. Yapısal eşitlik modelinde uyum indeksleri için kesme noktaları (Büyüköztürk vd. 2010).

Uyum İndeksleri	Kriterler	Kesme Noktaları
χ^2	$p > 0,05$	
χ^2/sd		≤ 2 = Mükemmel Uyum $\leq 2,5$ = Mükemmel Uyum (küçük örneklemelerde) ≤ 3 = Mükemmel Uyum (büyük örneklemelerde) ≤ 5 = orta uyum düzeyi
GFI AGFI CFI NNFI(TLI)		$\geq 0,90$ = Mükemmel Uyum
RMSEA		$\leq 0,080$ =Kabul Edilebilir Uyum $\leq 0,050$ = Mükemmel Uyum

Doğrulayıcı faktör analizi için üç boyutu temsil eden 31 madde kullanılmıştır. DFA, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak örtük değişken oluşturmaya yönelik bir süreçtir (Schumarker ve Lomax, 1996). DFA sonucu çizilen path diyagramı aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Şekil 3.1. DFA Path Diyagramı

Chi-Square=2138,82, df=402, P-value=0.00000, RMSEA=0.065



Yukarıda verilen DFA path diyagramının analitik olarak mode uyum indeksleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.12. Değer Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin DFA Model Uyum İndeksleri

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	λ	ε	Faktörler arası korelasyon
1.Düzy 3 Faktörlü ML	2138,82 (402)	0,065	0,89	0,89	0,97	0,97	0,39-0,89	0,22-0,85	Yok

Yukarıdaki tabloda 1. Düzy 3 faktörlü *Değer Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği* 'ne ait Robust ML kestirim yöntemi ile DFA analiz sonuçları verilmiştir. Kurulan model ve beklenen model arasındaki uyum için model veri uyum indeksleri tabloda gösterilmiştir. Birinci model veri uyum indeksi olarak ki-kare istatistiği incelenmiştir. Ki- kare değeri oldukça büyük olarak hesaplanmıştır. Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilenen bir uyum indeksi olduğu için serbestlik derecesine bölüldüğünde bile 3'ten büyük çıkmıştır. χ^2 /sd ifadesinin 3'ten büyük olması kurulan model ve var olan model arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna kanıttır. Ki kare uyum indeksine baktığımızda model veri uyumunun sağlanamamıştır.

RMSEA değeri model veri uyum indeksleri arasında robust bir istatistik sunmaktadır. Kabul edilebilir RMSEA değeri 0,080 ve altı olduğu için tabloda verilen sonuç, araştırmadaki örneklem için kurulan modelin, model veri uyumunu sağlamadığı görülmektedir.

GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerleri Tablo 3.12 ile karşılaştırıldığında CFI ve NNFI değerleri için model veri uyumu sağlanırken; GFI ve AGFI değerleri istenen değerin oldukça altında olduğu için model veri uyumun sağlanamadığı dile getirilebilir.

Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 olması ve hata varyansının ise en fazla 0,90 olması şartı bulunmaktadır (Büyüköztürk vd. 2010). Bu kural standartlaştırılmış çözümdeki faktör yük değerleri için geçerlidir. Faktör yük değerleri incelendiğinde 0,39 ile 0,89 arasında değer aldığı görülmüştür. Hata varyansları incelendiğine ise bu değerlerin 0,22 ve 0,85 arasında değer aldığı bulunmuştur. 0,90 ve üstü bir hata varyansı o maddenin

analizden çıkartılması gerektiğini belirtmektedir. Bu maddeler için alt boyutların iyi birer temsilcisi olduğu söylenebilir.

Güvenirliği belirleme amacıyla her bir boyut ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. İncelenen alfa katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür ($\alpha_1=0,877$; $\alpha_2=0,876$; $\alpha_3=0,922$; $\alpha_{\text{Ölçeğin Bütünü}}=0,924$). Bu durumda ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığı ve güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir. Maddelerin kendi içerisinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu yukarıda yer alan güvenilirlik katsayıları ile görülmektedir. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bu sonuçlara göre çalışmada yararlanılan ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.3.2. Nitel Boyuta Ait Veri Toplama Aracı

Araştırmadaki nitel veriler; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla tarafımdan hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Çalışma kapsamında görüşme formunda yer alan sorular önceden belirlenerek ve gerekli yerlerde ayrıntılı açıklamaların yapılması istendiği için araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların hazırlanması amacıyla ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra ise problem durumunu en iyi şekilde temsil edebilecek sorular araştırmacı tarafından oluşturularak 2 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda uzman görüşüne başvurulmuş ve ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden oluşmuştur.

İlk bölümde öğretmen adaylarının okuduğu üniversite, cinsiyet, sınıf, akademik ortalama, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, öğrenci kulüplerine üyelik, sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu ve yaşanan bölgeye yönelik demografik bilgiler kısmı yer alırken; ikinci bölümde ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cevaplayacağı 11 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimiye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorularda; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi

nasıl tanımladıkları, neden önemli gördükleri, Sosyal Bilgiler dersinde nasıl öğretilmesi gerektiği, değer eğitiminde hangi yaklaşım ve yöntemlerin etkili olabileceği, etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenler, okul deneyimi kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimini nasıl değerlendirdikleri, üniversite hayatları boyunca değer eğitimine yönelik ne gibi çalışmalar yapıldığı, öğretim programında yer alan değerler hakkındaki düşünceleri, değer eğitiminde ne gibi sorunlar yaşandığı ve yaşanan sorunlara yönelik nasıl çözümler üretilebileceğine dair sorulara görüşme formunda yer verilmiştir.

3.3.2.1.Nitel Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için pek çok yöntem kullanılmaktadır. Bu araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla alan uzmanından görüş alınarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Güvenirliliği sağlamak için elde edilen veriler dikkatli bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin kodlanması ve verilerin analizi aşamalarında tarafsız davranılarak, dikkatli bir şekilde davranılmıştır. Elde edilen veriler alan uzmanı tarafından da analize tabi tutulmuştur. Araştırmacının ve alan uzmanının oluşturduğu kategoriler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bundan hareketle uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) uzlaşma yüzdesi hesaplamayı şu şekilde ifade etmiştir:

$$[\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$$

Araştırmacının ve alan uzmanının elde edilen verilere göre oluşturduğu kategoriler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. “Görüş Birliği” aynı olan kategorileri ifade ederken “Görüş Ayrılığı” farklı olan kategorileri ifade eder. Araştırmada yer alan nitel soruların güvenirliliği ayrı ayrı hesaplamaya tabi tutulmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından formüle edilen uzlaşma yüzdesinin oranının %80’e yakın olması tavsiye edilmektedir. Güvenirlik hesaplaması yapılarak tüm sorunlara ilişkin uzlaşma yüzdesinin % 80’in üstünde olduğu belirlenmiştir.

Soruların güvenirlilik yüzdeleri Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Nitel Sorular İçin Güvenirlik Analizi

Soru Numarası	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Uzlaşma Yüzdesi
1	284	3	98,95
2	142	3	97,93
3	198	12	94,26
4	144	6	96,00
5	124	19	86,71
6	154	0	100
7	194	2	98,98
8	168	4	97,67
9	154	0	100
10	168	0	100
11	150	0	100
Toplam	1880	49	97,46

Tablo 3.13.'te yer alan nitel soruların güvenilirliğine bakıldığında uzlaşma yüzdesinin 6, 9, 10 ve 11. sorularda %100 olduğu görülmüştür. Bunu takiben 7. Soruda uzlaşma yüzdesi %98,98, 1.soruda %98,95, 2.soruda %97,93, 8.soruda %97,67, 4.soruda %96, 3.soruda %94,26 ve 5. soruda %86,71 olduğu belirlenmiştir. Güvenirliği hesaplanmış olan tüm soruların uzlaşma yüzdesi ise %97,46 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen nitel verilerin uzlaşma yüzdesinin %80'nin üzerinde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ilk olarak araştırmada kullanılan ölçek ve görüşme formuna yönelik belgeler hazırlanmıştır. Daha sonra ise etik kurul raporu ve çalışma kapsamında ölçeğin uygulanacağı ilgili üniversitelerden araştırma izni alınmıştır. Ölçme araçlarının (tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu) uygulanması ve ders öncesi uygulamayı yürütmek için ilgili izinler alınmıştır. Araştırma yapılmadan önce Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılarak öğretmen adayları bilgilendirilerek ölçme araçları gönüllülük esası dikkate alınarak uygulanmıştır. 3 Ekim 2022- 24 Ekim 2023 tarihleri arasında veriler online ve yüz yüze olarak toplanmıştır.

Nitel veriler Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde eğitim gören 1., 2., 3., 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Ölçek 1100 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır.

Eksik işaretleme yapılan ölçekler geçersiz sayılmıştır. Ölçek toplamda 1029 katılımcıya uygulanmıştır.

Nitel veriler, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenim gören 100 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması için ders saatinden önce ilgili izinler alınarak uygulama yapılmıştır. Uygulama 20 dakika sürmüştür. Eksik cevap verilen formlar geçersiz sayılmıştır. Toplamda 70 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Sonuç olarak; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 12, Gazi Üniversitesi 12, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde 11, Yıldız Teknik Üniversitesinde 10, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde 10, Gaziantep Üniversitesinde 8 ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde 7 Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta eğitim gören toplamda 70 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Boyuta Ait Veri Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutum düzeylerini saptamak amacıyla elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerde; öğrenim görülen üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen adaylarının akademik ortalaması, anne-baba eğitim durumu, ailenin ekonomik düzeyi, yaşanılan bölge ve öğretmen adaylarının tutum düzeyleri gibi değişkenler kullanılarak istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Araştırma verileri toplandıktan sonra öncelikle ölçekteki anlamca olumsuz cümlelere göre ters kodlama yapıp yapılmayacağı tespit edilmiştir. Daha sonra veri setinde kayıp verinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin hedef kitleye uygunluğunu belirlemek ve geçerliğin tespiti için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA analiz sonuçları raporlaştırılmıştır. Geçerlik kanıtı raporlaştırıldıktan sonra güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayılarının 0,70+ olduğu belirlenmiştir ($\alpha_1=0,877$; $\alpha_2=0,876$; $\alpha_3=0,922$; $\alpha_{\text{Ölçeğin Bütünü}}=0,924$). Bu durumda ölçme aracı için az hata ile ölçüm yaptığı ve güvenilirliğin yüksek olduğu dile

getirilebilir. Ölçme aracı için geçerlik ve güvenirliği kanıtlandıktan sonra alt problem cümleleri için hipotez testleri yapılmıştır. Araştırmanın birinci alt problem cümlesinde değerler eğitimi tutum düzeylerinin belirlenmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeni kendi içerisinde iki kategorili (kadın, erkek) olması ve verilerin normal dağılım koşulu belirlendiği için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmada kulüplere üyelik, sivil toplum kuruluşlara üyelik durumlarına ilişkin değerler eğitimi tutum puanları normal dağılmadığı ve bağımsız değişken iki kategorili olduğu için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi, üniversite, bölge, anne eğitim düzeyi, akademik not durumu ise ikiden fazla kategori ve puanların normalliği sağlamadığı görüldüğü için Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Boyuta Ait Veri Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmada veri analizi verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu (yani transkriptte olduğu gibi metin verilerinin veya görsel verilerin), verileri kodlamayı, kodların bir araya getirmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2021, s.182). İçerik analizi; metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd. 2015, s.246). İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.244).

Öncelikle görüşme formları dikkatlice okunarak eksik ve ilgisiz formlar araştırma dışında tutulmuştur. Cevapları uygun görülen görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3...vb. bir biçimde kodlanmıştır. Verileri bütün olarak görebilmek için yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yanıtlar tekrar tekrar okunarak önemli ifadeler temalar altında toplanmış ve alan uzmanı tarafından incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırmacının ve alan uzmanının oluşturduğu temalar karşılaştırılarak temalara son şekli verilmiştir. Analiz sonucu temalar şekil haline dönüştürülerek frekans değerlerine yer verilmiştir. Şekillerin altında temalara ilişkin gerekli açıklamalara ve yorumlara yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu kısımda; araştırmanın amacına ilişkin yapılan analizlere ve bu analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara ve araştırma kapsamında elde edilen verilerin yorumlarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmıştır.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Yönelik Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problem cümlesinde; “*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi yönelik tutum düzeyleri*” incelenmek istenmiştir. Bu araştırma sorusu için verilere dair betimsel analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi yönelik tutum düzeyleri

Ölçeğe İlişkin Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	Sx
S1	1029	1	5	4,053	0,66215
S2	1029	1	5	3,527	0,77321
S3	1029	1	5	3,989	0,81153
Ölçek Bütünü	1029	1	5	3,8137	0,55893

S1(Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme), S3 (Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Tablo 4.1. incelendiğinde ölçeğe dair üç alt boyut ve ölçeğin bütününe ilişkin tutum düzeyleri raporlaştırılmıştır. Analiz sürecinde ölçek alt boyutu ve bütünü için toplam puanlar madde sayılarına oranlanarak değerlendirilmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenleri S1 alt boyutunda oldukça yüksek tutuma sahipken ($\bar{x}$ =4,053); S2, S3 ve ölçeğin bütününde de yüksek düzeyde tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçek genelinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerin S1 alt boyutuna dair tutum puanlarının en yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguyla ilişkili tüm ölçek verilerine EK 5.1’de kısmında yer verilmiştir.

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesinde; “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında öğrenim görülen üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalamaları, ailenin eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, öğrencilerin kulübe üyelik, STK'lara üyelik durumları, yaşanılan bölgeye göre anlamlı farklılık” incelenmek istenmiştir. Bu araştırma sorusu için verilere dair betimsel analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

4.2.1. Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Anlamlı Farklılık Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden bir diğeri ise üniversite değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutum puanlarındaki manidar farkın araştırılması yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan üniversite değişkenine göre puanların alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin puanlar normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Normallik testi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin hata değerleri ile oranı t kritik değer olan 1,96 ile kıyaslanmış, Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testleri ile bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.2. Üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
S1	1	175	602,45	6	28,344	0,00	2;3;4;5;6;7
	2	138	538,57				1;3
	3	175	453,37				1;2;6
	4	137	478,22				1
	5	136	519,3				1
	6	138	528,28				1;3
	7	130	475,39				1
S2	1	175	586,99	6	36,029	0,00	3;4;7
	2	138	533,65				3
	3	175	417,59				2;5;6;7
	4	137	480,62				6
	5	136	539,02				3
	6	138	557,91				3;4
	7	130	494,97				3

S3	1	175	560,22	6	11,647	0,062	YOK
	2	138	490,45				
	3	175	500,02				
	4	137	474,14				
	5	136	520,09				
	6	138	517,72				
	7	130	488,77				
Ölçek							
Bütünü	1	175	605,19	6	31,099	0,00	2;3;4;5;6;7
	2	138	530,64				1;3
	3	175	466,29				1;2;6
	4	137	451,81				1
	5	136	530,53				1
	6	138	534,67				1;3
	7	130	472,03				1

S1(Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme), S3 (Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç) 1: Bolu Abant İzzet Baysal Ü. 2: Gaziantep Ü. 3: Gazi Ü. 4: Burdur Ü. 5: Yıldız Teknik Ü. 6: Muğla Sıtkı Koçman Ü. 7: Ağrı İbrahim Çeçen Ü.

Yukarıdaki tabloda üniversite değişkenine göre değerler eğitime yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarına ilişkin manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi sonucu raporlaştırılmıştır. Üniversite değişkeni için S1 alt boyut puanlarında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının karşılaştırılan diğer tüm üniversitelerdeki öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bu fark Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi lehinedir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının puanları diğer üniversite mezunlarından daha yüksektir ($\bar{\chi}_{S1} = 602,45$). Gazi Üniversitesi öğretmen adayları ile Gaziantep Üniversitesi öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bu karşılaştırmada Gaziantep Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının puanı ortalaması ($\bar{\chi}_{S1} = 538,57$); Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Gazi Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları ile Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğrencileri arasında fark olduğu görülmüştür. Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{\chi}_{S1} = 453,37$); Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden daha düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir.

S2 alt boyut puanları için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adayları ile Gazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının puanları Gazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarından

daha yüksektir ($\bar{\chi}_{S2} = 586,99$). Gazi Üniversitesi öğretmen adayları ile Yıldız Teknik Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının puanları; Yıldız Teknik Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarından daha düşüktür ($\bar{\chi}_{S2} = 417,59$).

S3 alt boyut puanları için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adayları ile Gaziantep Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının puanları Gaziantep Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretmen adaylarından daha yüksektir ($\bar{\chi}_{S3} = 560,22$). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretmen adaylarının puanları; Gaziantep Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarından daha düşük olduğu görülmüştür ($\bar{\chi}_{S3} = 474,14$).

Ölçeğin bütünü için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının; karşılaştırılan diğer tüm üniversitelerdeki öğretmen adayları ile arasında fark tespit edilmiştir. Bu fark Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının lehinedir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının puanları diğer üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir ($\bar{\chi}_{OB} = 605,19$). Gazi Üniversitesi öğretmen adayları ile Gaziantep Üniversitesi öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bu karşılaştırmada Gaziantep Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{\chi}_{OB} = 530,64$); Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarından daha yüksektir. Gazi Üniversite öğretmen adayları ile Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi arasında fark vardır. Bu fark Gazi Üniversitesi öğretmen adayları aleyhinedir. Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{\chi}_{OB} = 466,29$); Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden daha düşüktür.

Şahin (2013) araştırmasında 7 üniversitede İlköğretim Ana Bilim Dalı 4.sınıfta eğitim gören 331 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle çalışma yürütmüştür. Çalışma üniversiteler açısından ele alındığında adayların eğitimlerini sürdürdükleri üniversitelere göre “*değerler eğitimi öz-yeterlilik düzeyleri*” arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma dikkate alındığında öğretmen adaylarının üniversitelere göre öz-yeterlilik düzeylerinin farklılık göstermesi yapılan araştırmayla benzerlik

göstermektedir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının; ölçeğin bütününde diğer üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarından tutum düzeylerine ilişkin puanların yüksek çıkma nedeni ise üniversitede verilen eğitimden, ders işleyiş biçiminden, uygulama ve materyal çeşitliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Gazi Üniversitesinin; üniversiteler düzeyinde değerler eğitimi tutum puanlarının düşük çıkma nedeni ise katılımcıların sayısının diğer üniversitelere göre fazla olmasından, soruları farklı yorumlamasından, verilerin toplandığı gün hazırbulunuşluk ve güdülenmişlik düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın diğer bir alt problem cümlesinde ise cinsiyet değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutum puanlarındaki manidar fark araştırılmıştır. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan cinsiyet değişkenine göre puanların alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin puanları normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının ilişkisiz örneklem t testi sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Sx	sd	t	p
S1	Erkek	373	3,9864	0,70329	1027	-2,425	0,015*
	Kadın	656	4,0903	0,63505			
S2	Erkek	373	3,4826	0,84282	1027	-1,387	0,166
	Kadın	656	3,5521	0,73015			
S3	Erkek	373	3,8512	0,88451	1027	-4,15	0,000*
	Kadın	656	4,0531	0,73979			
Ölçek Bütünü	Erkek	373	3,7279	0,58729	1027	-3,734	0,000*
	Kadın	656	3,3624	0,53652			

S1(Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme),

S3 (Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

p<0.05*

Yukarıdaki tabloda cinsiyet değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanları arasında manidar farkın tespiti için ilişkisiz örneklem t testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde cinsiyet değişkenine ilişkin S2 alt boyut puanlarında manidar fark tespit edilmemiştir ($t_{1027(S2)}=-1,387$, $p>0,05$). Bu sonuç bağlamında kadın ve erkek öğretmen

adaylarının değerler eğitimi S2 alt boyutu için fark yoktur. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre S1, S3 ve ölçeğin bütününe dair puanlarda anlamlı fark vardır ($t_{1027(S1)}=-2,425$; $t_{1027(S3)}=-4,15$; $t_{1027(Ölçeğin Bütünü)}=-3,734$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ölçeğin bütününe dair puanlarda erkek öğretmenlerin değerler eğitimi tutum puanları ($\bar{\chi}_{S1} = 3,98$; $\bar{\chi}_{S3} = 3,85$; $\bar{\chi}_{ÖB} = 3,72$) yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum düzeylerinin ölçeğin bütününde yüksek çıkmasının nedenleri şunlar olabilir: Erkek öğretmen adaylarının değerleri içselleştirme düzeyleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, değerlere yönelik ilgilerinden dolayı tutum düzeyleri yüksek çıkmış olabilir.

Sarı (2005) öğretmen adaylarının değer tercihlerini incelediği çalışmada kadın, erkek öğretmen adaylarının değerleri içselleştirme düzeylerini inceleyerek; siyasi, ahlaki, dini, ekonomik, estetik, sosyal değerlerde erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri kadın öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna erişmiştir.

Can (2008) dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre değerler eğitimi uygulamaları arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değer eğitimine yönelik uygulamaları önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra küçük bir farklılıkla erkeklerin, kadın öğretmenlere göre değer eğitimi uygulamalarında problem çözme yöntemine ve değer aydınlatması yaklaşımına yönelik etkinliklere daha fazla yer verdiklerini belirlemiştir.

Baysal (2013) Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler açısından değerlendirilmesini amaçladığı çalışmada; erkek, kadın öğretmenlerin değer kazandırma puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmediğini belirlemiştir. Şahin (2013) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerini ele aldığı çalışmasında genel olarak öğretmen adaylarının öz yeterliliğinin yüksek olduğunu belirlemiştir. İstatistiksel olarak cinsiyet değişkenini dikkate alındığında anlamlı fark görülmemiştir.

4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tutum

Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları ve Yorumları

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden bir diğeri ise sınıf değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik tutum puanları arasındaki manidar farkın araştırılması yönünde oluşturulmuştur.

Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan sınıf değişkenine göre puanların alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin puanları normal dağılım göstermediği için Kruscal Wallis H testi kullanılmıştır. Normallik testi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin hata değerleri ile oranı t kritik değer olan 1,96 ile kıyaslanmış, Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testleri ile bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Yapılan Kruscal Wallis H testi sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruscal Wallis H testi sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
S1	1.sınıf	271	458,01	3	49,701	0,00*	3; 4
	2.sınıf	260	453,58				3;4
	3.sınıf	252	545,73				1;2;4
	4.sınıf	246	611,22				1;2;3
S2	1.sınıf	271	506,03	3	14,198	0,003*	3
	2.sınıf	260	467,99				3;4
	3.sınıf	252	565,12				1;2
	4.sınıf	246	523,23				2
S3	1.sınıf	271	427,61	3	30,124	0,00*	3;4
	2.sınıf	260	432,25				3;4
	3.sınıf	252	460,15				1;2
	4.sınıf	246	468,71				1;2
Ölçek Bütünü	1.sınıf	271	445,75	3	44,559	0,00*	3;4
	2.sınıf	260	467,55				3;4
	3.sınıf	252	563,03				1;2
	4.sınıf	246	592,24				1;2

S1(Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme), S3(Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Yukarıdaki tabloda sınıf değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarının manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde sınıf değişkeni; ölçeğin tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($H_{3(S1)}=49,701$; $H_{3(S2)}=14,198$; $H_{3(S3)}=30,124$; $H_{3(ÖB)}=44,559$, $p<0,05$).

Yapılan analiz sonucunda sıra ortalamaları incelendiğinde; S1 alt boyutu için 1. sınıf öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla, 2. sınıf öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla, 3. sınıf öğretmen adaylarının 4. sınıf öğretmen adaylarıyla arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Sıra

ortalamları incelendiğinde 1. Sınıf ($\bar{\chi}_{S1} = 458,01$) ve 2. sınıf ($\bar{\chi}_{S1} = 453,58$) öğretmen adaylarının karşılaştırılan gruplardan daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca 3. sınıf öğretmen adaylarının S1 alt boyut puanları; karşılaştırılan 4. sınıf öğretmenlerinden daha düşük ($\bar{\chi}_{S1} = 545,73$) olduğu erişilmiştir.

S2 alt boyutu için sıra ortalamaları incelendiğinde; 1. sınıf öğretmen adaylarının incelenen özellik için puanlarının 3. sınıf öğretmen adaylarıyla, 2. sınıf öğretmen adaylarının incelenen özellik için puanları 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında 1. sınıf öğretmen adaylarının S2 için puanları; 3. sınıf öğretmen adaylarından daha düşük ($\bar{\chi}_{S2} = 506,03$), 2. sınıf öğretmenlerin puanları 3.ve 4. sınıf öğretmen adaylarından daha düşük ($\bar{\chi}_{S2} = 467,99$) olduğu bulgusuna erişilmiştir.

S3 ve ölçeğin bütünü için 1. ve 2. sınıf öğretmen adayları ile 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında manidar fark vardır. 1. Sınıf öğretmen adaylarının puanları; 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha düşüktür ($\bar{\chi}_{S3} = 427,61$; $\bar{\chi}_{OB} = 445,75$). 2. Sınıf öğretmen adaylarının puanları 3.ve 4. sınıf öğretmenlerin puanlarından daha düşüktür ($\bar{\chi}_{S3} = 432,25$; $\bar{\chi}_{OB} = 467,55$).

Ölçeğin bütünü dikkate alındığında ise 1. ve 2. sınıfta eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla 3. ve 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adayları arasında farklılık görülmektedir. Bu durumun nedeni; Sosyal Bilgiler öğretmenliğine yönelik farklı derslerin içeriğinde de değerler eğitime yer verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretmen adayları 4. sınıfa geldiklerinde değerler eğitimi dersini de alabiliyor. Dördüncü sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesinin nedeni ise bu durumdan kaynaklanıyor olabilir.

4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Ortalama Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden biri de akademik not ortalamalarına göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum puanları arasındaki manidar farkın araştırılması yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan akademik not ortalamaları değişkenine göre puanlar; alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin puanlar normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Normallik testi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin hata değerleri ile oranı t kritik değer olan 1,96 ile kıyaslanmış,

Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testleri ile bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Yapılan Kruscal Wallis H testi sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Akademik not ortalamalarına göre öğretmenlerin değerler eğitimi tutum puanlarının Kruscal Wallis H testi sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
S1	1-2 arası	95	392,19	2	56,262	0	2;3
	2-3 arası	583	480,84				1;3
	3-4 arası	351	604,98				1;2
S2	1-2 arası	95	451,99	2	11,495	0,003	3
	2-3 arası	583	501,85				3
	3-4 arası	351	553,89				1;2
S3	1-2 arası	95	392,25	2	49,263	0	2;3
	2-3 arası	583	362,56				1;3
	3-4 arası	351	526,42				1;2
Ölçek Bütünü	1-2 arası	95	347,86	2	71,314	0	2;3
	2-3 arası	583	485,38				1;3
	3-4 arası	351	609,44				1;2

S1(Değer eğitime olan inanç), S2 (Değer eğitimi içselleştirme), S3(Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Yukarıdaki tabloda akademik not ortalamalarına göre değerler eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde öğretmen adaylarının, akademik not ortalamalarının ölçeğin tüm alt boyut puanlarında ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($H_{2(S1)}=56,262$; $H_{2(S2)}=11,495$; $H_{2(S3)}=49,263$; $H_{2(ÖB)}=71,314$, $p<0,05$). Akademik not ortalamaları için öğretmen adaylarının değerler eğitimi puanlarında fark tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise S1, S2, S3 ve ölçeğin bütünü için 3-4 ortalamalara sahip olan öğretmen adaylarının değerler eğitimi puanları ($\bar{\chi}_{S1} = 604,98$; $\bar{\chi}_{S2} = 553,89$; $\bar{\chi}_{S3} = 526,42$; $\bar{\chi}_{ÖB} = 609,44$) karşılaştırılan diğer not ortalamalarından daha yüksektir. 1-2 ortalamalara sahip olan öğretmen adaylarının değerler eğitimi puanları ($\bar{\chi}_{S1} = 392,19$; $\bar{\chi}_{S2} = 451,99$; $\bar{\chi}_{S3} = 362,56$; $\bar{\chi}_{ÖB} = 347,36$) karşılaştırılan diğer not ortalamalarından daha düşüktür.

Sungur (2022) yaptığı araştırmada uzaktan eğitimde müzik dersi kapsamında oyun ve etkinliği temel alan değer eğitimi uygulamalarının ortaokul

öğrencilerinin akademik başarısı ve değer algılarını ele almış ve değer içerikli etkinlik programının öğrencilerin başarıları ve değer algılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma dikkate alındığında düşük akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik değer içerikli programa sahip derslere katılım göstermemeleri nedeniyle değerler eğitime olan tutumları düşük çıkmış olabilir. Yapılan araştırma dikkate alındığında 1-2 arası düşük akademik ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumlarının düşük olma nedeni değer eğitime yönelik derslere çalışmamaları, üniversite bünyesinde değerler eğitime yönelik yapılan etkinliklere katılım göstermemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ailenin Eğitim

Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden bir diğeri ise anne eğitim düzeyi değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum puanlarındaki manidar farkın araştırılması yönündedir. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan anne eğitim düzeyine göre puanlar; alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin puanlar normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Normallik testi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin hata değerleri ile oranı t kritik değer olan 1,96 ile kıyaslanmış, Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testleri ile bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.6. Anne eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
S1	Okuryazar değil	104	531,06	3	1,331	0,722	YOK
	İlkokul	660	510,37				
	Lise	191	530,27				
	Üniversite	74	494,32				
S2	Okuryazar değil	104	547,21	3	2,204	0,531	YOK
	İlkokul	660	506,06				
	Lise	191	521,13				
	Üniversite	74	533,62				
S3	Okuryazar değil	104	535,74	3	1,269	0,109	YOK
	İlkokul	660	510,87				
	Lise	191	508,71				
	Üniversite	74	481,78				

Ölçek	Okuryazar değil	104	539,04	3	1,870	0,600	YOK
Bütün	İlkokul	660	511,80				
	Lise	191	525,49				
	Üniversite	74	482,70				

S1(Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme), S3 (Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Yukarıdaki tabloda anne eğitim düzeyi değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarında manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde anne eğitim düzeyi değişkeninin; tüm alt boyut puanlarında ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmemiştir ($H_{3(S1)}=1,331$; $H_{3(S2)}=2,204$; $H_{3(S3)}=1,269$; $H_{3(ÖB)}=1,870$, $p>0,05$). Bu bulgu ile annelerin eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutumlarında fark yoktur.

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden bir diğeri de baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum puanlarındaki manidar farkın araştırılması yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken baba eğitim düzeyine göre puanlar ölçeğin alt boyutlarına ve ölçeğin bütününe ilişkin puanlar normal dağılım göstermediği için Kruscal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruscal Wallis H testi sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruscal Wallis H testi sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
S1	Okuryazar değil	22	493,86	3	0,494	0,92	YOK
	İlkokul	541	514,61				
	Lise	337	521,62				
	Üniversite	129	502,93				
S2	Okuryazar değil	22	520,59	3	0,253	0,969	YOK
	İlkokul	541	515,16				
	Lise	337	518,74				
	Üniversite	129	503,6				
S3	Okuryazar değil	22	528,92	3	1,465	0,206	YOK
	İlkokul	541	506,85				
	Lise	337	473,43				
	Üniversite	129	496,18				

Ölçek	Okuryazar değil	22	539,77	3	0,889	0,828	YOK
Bütün	İlkokul	541	520,59				
	Lise	337	511,46				
	Üniversite	129	496,56				

S1(Değer eğitime olan inanç), S2 (Değer eğitimi içselleştirme), S3(Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Yukarıdaki tabloda baba eğitim düzeyi değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanların manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde baba eğitim düzeyi değişkeninin; ölçeğin tüm alt boyut puanlarında ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmemiştir ($H_{3(S1)}=0,494$; $H_{3(S2)}=0,253$; $H_{3(S3)}=1,465$; $H_{3(ÖB)}=0,889$, $p>0,05$). Bu bulgu ile baba eğitim düzeyine göre öğretmenlerin değerler eğitimi tutumlarında fark yoktur.

Şahin (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri üzerinde anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık görülmediğini saptamıştır. Bu saptama araştırmada elde edilen anne ve baba eğitim seviyelerine ilişkin anlamlı farklılık görülmediği bulgusuyla örtüşmektedir. Anne ve baba eğitim durumlarının değer eğitime yönelik tutumları etkilememe nedeni değerlerin duyuşsal olması, kültürden kültüre, nesilden nesle aktarılmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden biri ise ekonomik durum değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum puanlarındaki manidar farkın araştırılması yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan ekonomik durum değişkenine göre puanların alt boyutları ve ölçeğin bütününe ilişkin puanları normal dağılım göstermediği için Kruscal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 4.8. Ekonomik durum değişkenine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruscal Wallis H testi sonucu

Ölçek	Ekonomik durum	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
S1	0-5000	72	507,81	4	9,751	0,055	yok
	5000-10000	162	452,57				
	10000-14000	337	517,95				
	14000-20000	225	542,41				
	20000+	233	529,89				
S2	0-5000	72	460,31	4	9,809	0,054	yok
	5000-10000	162	478,44				
	10000-14000	337	547,01				
	14000-20000	225	526,58				
	20000+	233	499,85				
S3	0-5000	72	437,56	4	3,758	0,215	yok
	5000-10000	162	501,26				
	10000-14000	337	499,89				
	14000-20000	225	512,96				
	20000+	233	501,91				
Ölçek Bütünü	0-5000	72	449,17	4	7,357	0,118	yok
	5000-10000	162	486,77				
	10000-14000	337	521,64				
	14000-20000	225	544,25				
	20000+	233	517,11				

S1(Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme), S3(Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Yukarıdaki tabloda ekonomik durum değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanları arasında manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde ekonomik durum değişkenine tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmemiştir ($H_{4(S1)}=9,751$; $H_{4(S2)}=9,809$; $H_{4(S3)}=3,758$; $H_{4(ÖB)}=7,357$, $p>0,05$). Bu bulgu ile ekonomik durumlarına göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutumlarında fark yoktur. Ailenin ekonomik durumuyla adayların değerler eğitime yönelik tutumları arasında farklılık olmaması değerlerin içselleştirilmiş olması ve nesilden nesle aktarılmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyeliği Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden bir diğeri ise sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi ilişkin tutum puanları arasındaki manidar farkın araştırılması yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan sivil toplum kuruluşlarına üyeliği olma durumlarına göre puanların alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üyeliği olma durumlarına göre değerler eğitimi tutum puanları

Ölçek	STK Üyelikleri	N	X	U	p
S1	Hayır	771	491,97	81700	0,00
	Evet	258	583,83		
S2	Hayır	771	502,62	89916	0,021*
	Evet	258	551,99		
S3	Hayır	771	480,49	85216,5	0,003
	Evet	258	512,26		
Ölçek Bütünü	Hayır	771	492,31	81966	0,00
	Evet	258	582,80		

S1 (Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme), S3(Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)
p<0,05

Yukarıdaki tabloda sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumlarına göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki manidar farkın tespiti için Mann Whitney U testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde sivil toplum kuruluşlarına üyeliği olma durumlarına S1, S2, S3 ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($U_{(S1)}=81700$; $U_{(S2)}=89916$; $U_{(S3)}=85216,5$; $U_{(ÖB)}=81966$, $p<0,05$).

Eraslan ve Erdoğan (2015) üniversite öğrencileri ve üniversite mezunlarını örneklem olarak aldıkları araştırmada; değerleri, gençlik ve sivil toplum kuruluşlarını incelemiştir. Sivil toplum kuruluşlarının değer eğitiminde önemli yerinin olduğunu, STK'ların kendisinin bir değer olduğunu, STK'ların ve MEB'in iş birliği yapması gerektiğini ve STK'ların yeni değerler üretebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarından STK üyeliği olanların

değerler eğitime yönelik tutum düzeyinin yüksek çıkmasının Eraslan ve Erdoğan'ın (2015) araştırmasında görüldüğü gibi öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutumlarının STK değişkeni bazında yüksek çıkmasının nedeni ise STK'ların misyon ve vizyonlarından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra STK'ların değer aşılama da önemli rol oynadığı görüşü de değerler eğitime yönelik tutum düzeyinin yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir.

4.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci

Kulüplerine Üyeliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan alt problem cümlelerinden bir diğeri ise kulüp üyeliği olma durumlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum puanlarındaki manidar farkın araştırılması yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen bağımsız değişken olan kulüp üyeliği olma durumlarına göre puanların alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının kulüp üyeliğine sahip olma durumlarına göre değerler eğitimi tutum puanlarının Mann Whitney U testi sonucu

Ölçek	Kulüp Üyeliği	N	X	U	p
S1	Hayır	534	480,69	113843,0	0,00
	Evet	495	552,01		
S2	Hayır	534	487,64	117556,5	0,002
	Evet	495	544,51		
S3	Hayır	534	486,21	112329,0	0,042
	Evet	495	501,77		
Ölçeğin Bütünü	Hayır	534	483,56	115376	0,00
	Evet	495	548,92		

S1(Değer eğitime olan inanç), S2 (Değer eğitimi içselleştirme), S3(Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Yukarıdaki tabloda kulüp üyeliği olma durumlarına göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki manidar farkın tespiti için Mann Whitney U testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde kulüp üyelik durumlarına ilişkin S1, S2, S3 ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($U_{(S1)}=113843$; $U_{(S2)}=117556,5$; $U_{(S3)}=112329$; $U_{(ÖB)}=115376$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları kıyaslandığında; tüm alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için kulüp üyeliğine sahip olan öğretmen adaylarının değerler eğitimi puanlarının ($\bar{X}_{S1} =$

552,01; $\bar{\chi}_{S2} = 544,51$; $\bar{\chi}_{S3} = 501,77$; $\bar{\chi}_{OB} = 548,92$) üye olmayan öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{\chi}_{S1} = 480,69$; $\bar{\chi}_{S2} = 487,64$; $\bar{\chi}_{S3} = 486,21$; $\bar{\chi}_{OB} = 483,56$) daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Akay (2012) öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmalarına yönelik tutumlarını incelediği araştırmada kullandığı ölçeğin alt boyutları arasında yer alan sosyal katkının yaş değişkeni açısından incelendiğinde farklılıklar görülmüştür. Genç öğretmenlerin faaliyet yapma isteği ve arzusu diğer yaşlara göre daha yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının değerler eğitimi ilişkin tutumlarında manidar farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumun kaynağı ise öğretmen adaylarının yaşları gereği sosyal kulüplerde daha aktif rol alma isteği ve arzusundan kaynaklanıyor olabilir.

4.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerinin Yaşadıkları Bölgeye İlişkin Bulguları ve Yorumları

Tablo 4.11. Yaşadıkları bölgelere göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarının Kruscal Wallis H testi sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
S1	Karadeniz	104	594	6	15,269	0,018	2;3;6;7
	Akdeniz	122	512,52				1
	Doğu Anadolu	150	469,58				1;4
	Marmara	195	540,87				3
	Ege	134	528,78				
	İç Anadolu	182	499,16				1
	Güneydoğu Anadolu	142	479,03				1
S2	Karadeniz	104	493,5	6	12,852	0,045	5
	Akdeniz	122	505,72				5
	Doğu Anadolu	150	508,51				
	Marmara	195	534,95				6
	Ege	134	582,86				1;2;6
	İç Anadolu	182	470,1				4;5
	Güneydoğu Anadolu	142	511,68				
S3	Karadeniz	104	540,51	6	10,663	0,044	3;7
	Akdeniz	122	500,85				
	Doğu Anadolu	150	469,23				1
	Marmara	195	512,65				
	Ege	134	532,66				
	İç Anadolu	182	535,12				
	Güneydoğu Anadolu	142	463,44				1

Ölçeğin Bütünü	Karadeniz	104	562,02	6	16,803	0,01	3;7
	Akdeniz	122	494,75				
	Doğu Anadolu	150	457,92				1
	Marmara	195	541,33				
	Ege	134	565,73				
	İç Anadolu	182	514,90				
	Güneydoğu Anadolu	142	474,35				1

S1(Değer eğitime olan inanç), S2(Değer eğitimi içselleştirme), S3(Değer eğitime ilişkin olumsuz inanç)

Yukarıdaki tabloda bölge değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi sonucu raporlaştırılmıştır. Yapılan analizde; bölge değişkenine ilişkin tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($H_{6(S1)}=15,269$; $H_{6(S2)}=12,852$; $H_{6(S3)}=10,663$; $H_{6(ÖB)}=16,803$, $p<0,05$). Yaşanılan yer değişkeni için S1 alt boyut puanlarında Karadeniz bölgesindeki öğretmen adaylarının karşılaştırılan Akdeniz, Doğu Anadolu, İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bu fark Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adayları lehinedir. Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanları diğer bölgelerdeki öğretmen adaylarından daha yüksektir ($\bar{\chi}_{S1} = 594$). Ayrıca Doğu Anadolu ve Marmara Bölgesindeki öğretmen adaylarının değerler eğitimi puanları arasında da fark tespit edilmiştir. Marmara Bölgesindeki öğretmenlerin değerler eğitimi tutum puanları ($\bar{\chi}_{S1} = 540,87$) Doğu Anadolu'daki öğretmenlerin ölçülen özellik puanlarından daha yüksektir.

S2 alt boyutu için öğretmen adaylarının tutumlarında Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının tutum puanları Ege Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanlarına göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde Ege Bölgesindeki öğretmen adaylarının tutum puanları ($\bar{\chi}_{S2} = 582,86$), Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanlarına ($\bar{\chi}_{S2} = 493,5$) göre daha yüksektir. Akdeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının tutum puanları da ($\bar{\chi}_{S2} = 505,72$) Ege Bölgesindeki öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha düşüktür. Marmara ile İç Anadolu Bölgesindeki öğretmen adaylarının tutum puanları arasındaki fark da Marmara Bölgesindeki öğretmen adayları ($\bar{\chi}_{S2} = 534,95$) lehinedir.

S3 ve ölçeğin bütününde ise Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanları ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanları arasında fark tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}_{S3} = 540,51$; $\bar{X}_{\text{öB}} = 562,02$) karşılaştırılan diğer bölgelere göre daha yüksektir.

Değerler eğitime yönelik öğretmen adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre tutumlarının farklılık göstermesinin nedeni ise toplumun değerleri aktarma biçimi, değerlerin içselleştirilmesi ve bölgeden bölgeye önemli görülen değerlerin farklılık göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Karadeniz Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin diğer bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarına göre yüksek çıkmasının nedeni ise araştırmaya Karadeniz Bölgesinden daha az öğretmen adayının katılmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitime İlişkin

Algıları

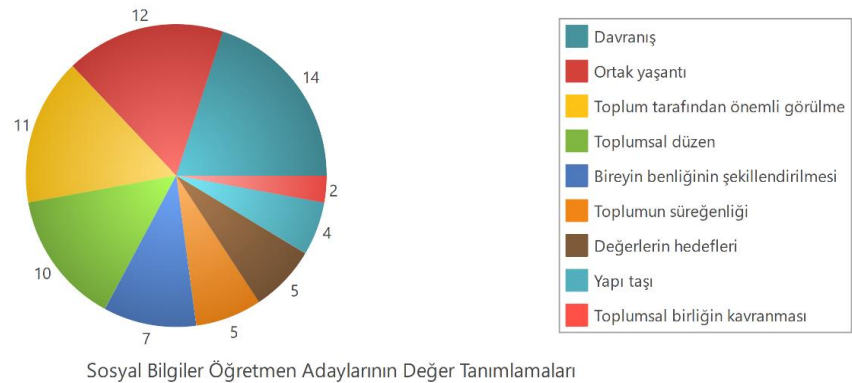
4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer ve Değer Eğitimi Kavramı ve Önemine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi kavramına ve önemine ilişkin algılarını belirlemektir. Yapılan analizler doğrultusunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Nitel verilerin analizi MAXQDA programıyla yapılmıştır. Yapılan analizlerde verilen cevaplar birden fazla kodun içinde yer aldığı için toplam kodlama sayıları değişkenlik göstermiştir. Araştırmaya katılan kişilerin görüşleri kodlanarak tablo haline getirilmiştir. Araştırmanın 1. alt problemine yönelik kodlara, frekanslara ve yüzdelere aşağıdaki Tablo 4.12’de yer almıştır.

Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi kavramına ve önemine yönelik algıları

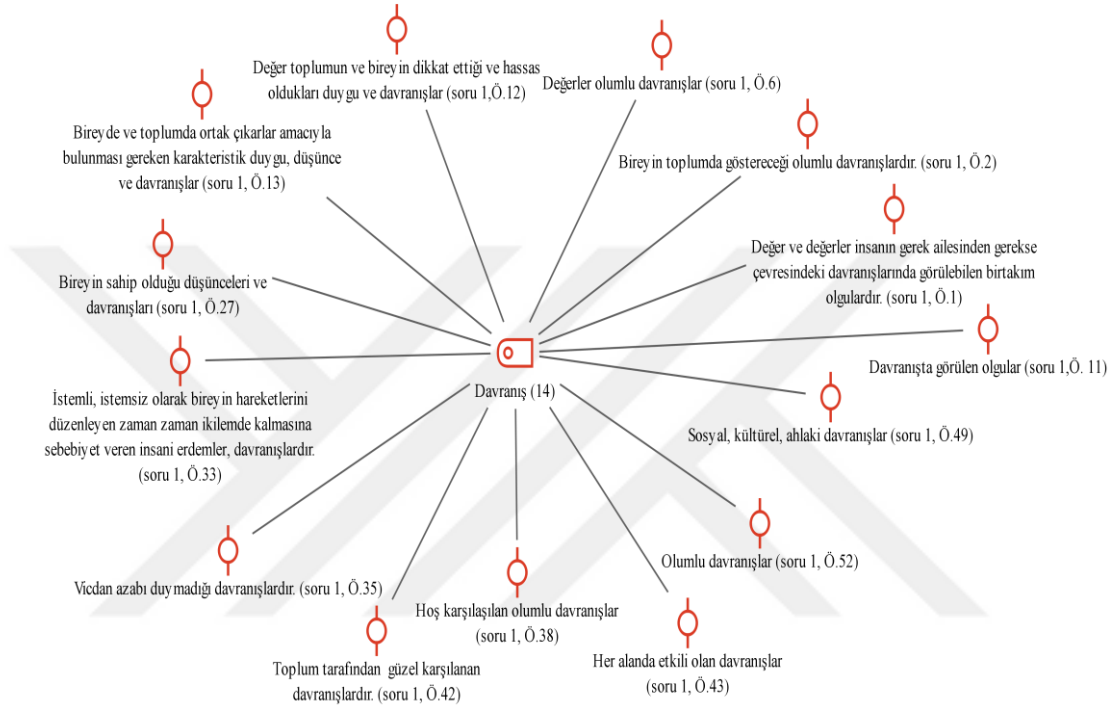
Değer Tanımı	f	Değer Eğitimi Tanımı	f	Değer Eğitiminin Önemi	f
Davranış	14	Toplumsal düzenin devamlılığı	24	Toplumsal uyum	19
Ortak yaşantı	12	Benlik kazandırma	20	Geleceğin İnşası	13
Toplum tarafından önemli görülme	11	Nesilden nesle aktarım	11	Etkin Vatandaşlık	12
Toplumsal düzen	10	Davranış kazandırma	10	Kültürel Aktarım	11
Bireyin benliğinin şekillendirilmesi	7	Yol gösterme	2	Toplumsal temellerin güçlendirilmesi	10
Toplumun süreğenliği	5	Toplumsal olguların öğretimi	2	Bireyin çok yönlü gelişimi	8
Değerlerin hedefleri	5	Vicdan rahatlığı	1		
Yapı taşı	4	Anlam yükleme	1		
Toplumsal birliğin kavranması	2	Çağdaşlaşma	1		
TOPLAM	70	TOPLAM	72	TOPLAM	73

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer, değerler eğitimi kavramına ve önemine ilişkin algılarına f olarak aşağıdaki şekillerde yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer kavramının tanımına yönelik verdikleri cevaplara ilişkin kodların frekans değeri

Şekil 4.1 incelendiği zaman Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından değer kavramını en çok; “Davranış” (14), “Ortak yaşantı” (12), “Toplum tarafından önemli görülme” (11), “Toplumsal düzen” (10), “Bireyin benliğinin şekillendirilmesi” (7), “Toplumsal süreğenliği” (5), “Değerlerin hedefleri” (5), “Yapı taşı” (4), “Toplumsal birliğin kavranması” (2) şeklinde tanımlamışlardır.



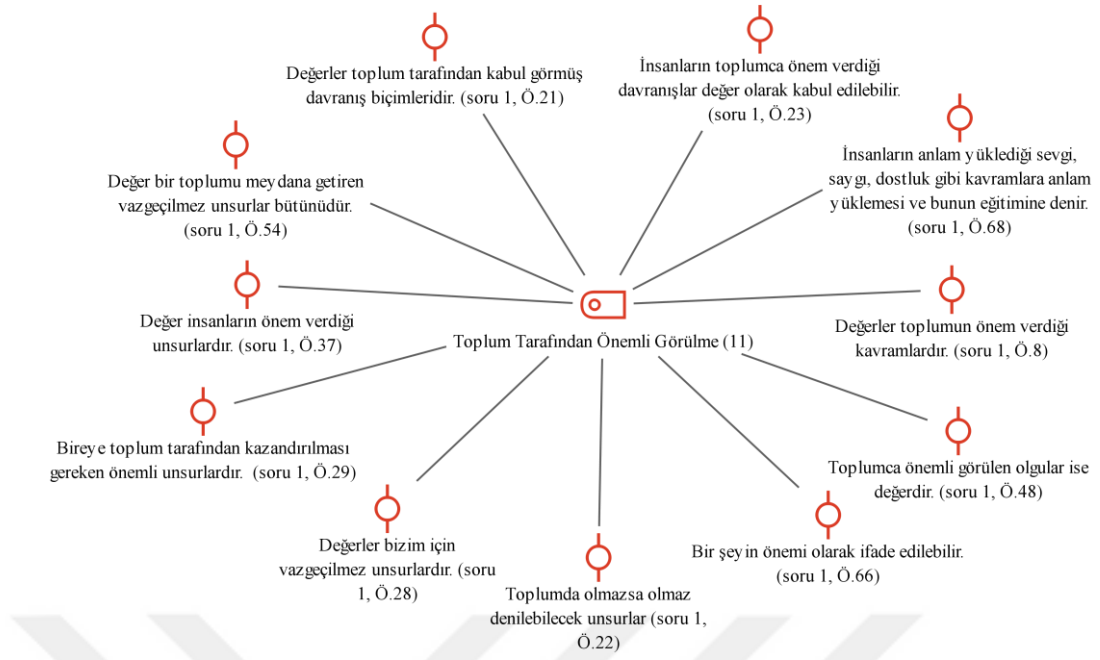
Şekil 4.2. Davranış ile ilişkili bazı algılar

Öğretmen adaylarının değere yönelik tanımlamaları kodlamalar halinde gösterilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu değerleri; “Davranış” (14) olarak tanımlamışlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır: “Değer ve değerlerin eğitimi insanın gerek ailesinden gerek ise çevresindeki davranışlarında görülebilen birtakım davranışsal olgular olarak tanımlanabilir.” (Ö.1). “Bireyin toplumda göstereceği olumlu davranışlardır.” (Ö.2). “Değer bir toplumun ve bireyin dikkat ettiği ve hassas oldukları duygular ve davranışlardır. Değer eğitimi ise öğrencilere kazandırılması gereken toplumun öngördüğü davranışlardır.” (Ö.12). “Bireyde ve toplumda ortak çıkarlar amacıyla bulunması gereken karakteristik duygu, düşünce ve davranışlara değer denir.” (Ö.13). “İstemli, istemsiz olarak bireyin hareketlerini düzenleyen zaman zaman ikilemde

kalmasına sebebiyet veren insani erdemler, davranışlardır.” (Ö.33). “İnsanın yaparken vicdan azabı duymadığı davranışlardır.” (Ö.35). “İnsanların toplumca hoş karşılaşılan olumlu davranışlarıdır. (Ö.38). “Her alanda etkili olan davranışlara değer denir.” (Ö.43). “Kültürle iç içe geçmiş olumlu davranışlardır.” (Ö.52).

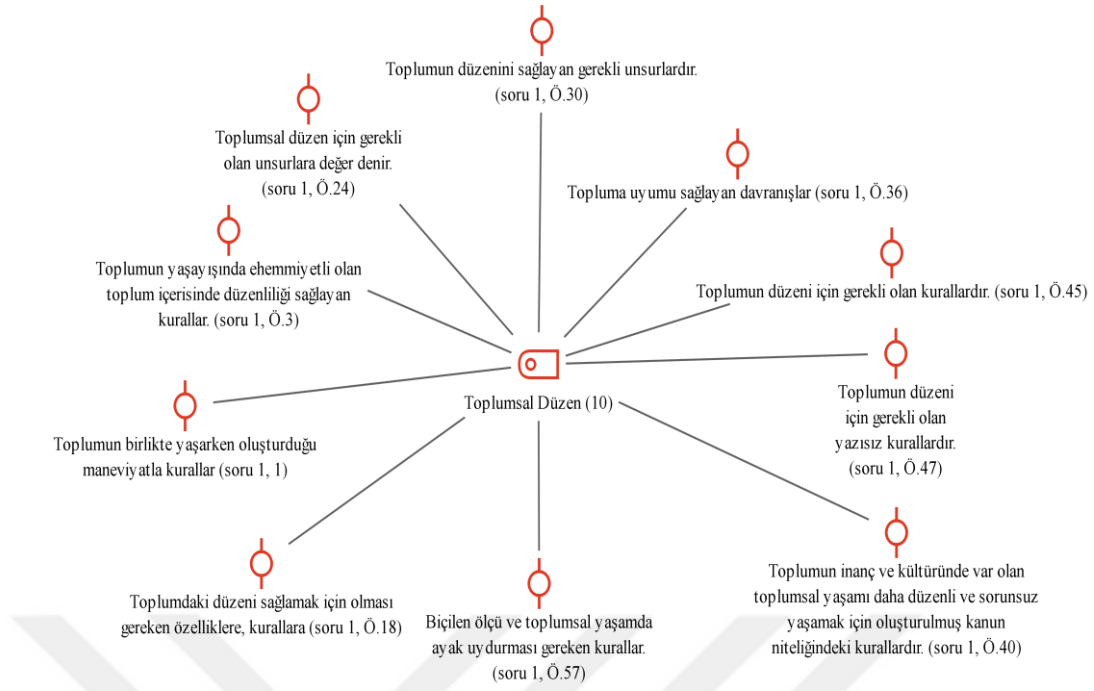
Şekil 4.3. Ortak yaşantı ile ilgili bazı algılar

Öğretmen adaylarının değer tanımlamalarına bakıldığında “*Ortak yaşıntı*” (12) şeklinde tanımlayan öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekilde yer alır: “*Değerler toplumun ortak yaşıntısı diyebiliriz*” (Ö.5). “*Değer, kültürümüzde geçmişten bugüne olan olay ve olguların tamamını kapsayan önemli bir kavramdır.*” (Ö.39). “*İnsanların yaşadığı toplum içerisinde dini, sosyal, kültürel alanda geçmişten getirdikleri geleneklerini yaşatması ve bu değerlerin korunması için verilen eğitim değerler eğitimidir.*” (Ö.41). “*Bir toplumu tanımlayan öğelerin bütününe değer denir.*” (Ö.51). “*Toplumun sahip olduğu örf ve adetler diyebiliriz.*” (Ö.64).



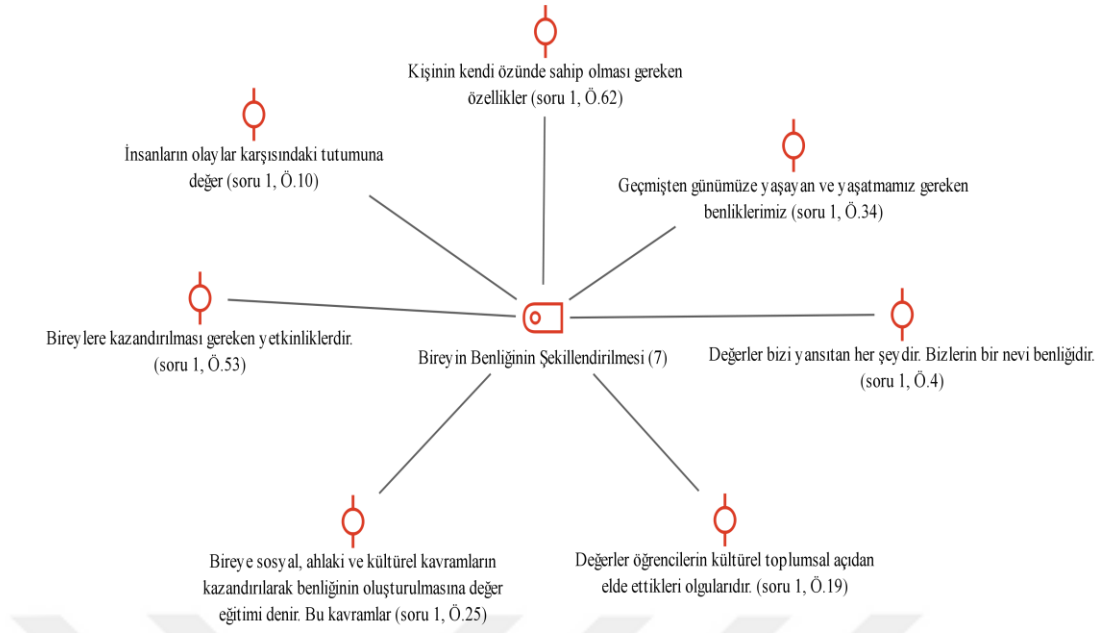
Şekil 4.4. Toplum tarafından önemli görülme ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer tanımlamaları arasında “*Toplum tarafından önemli görülme*” (11) şeklinde görüşe sahip oldukları da görülmüştür. Bu doğrultudaki bazı görüşler şunlardır: “*Değerler toplumun önem verdiği kavramlardır.*” (Ö.8). “*Toplumca önemli görülen olgular ise değerdir.*” (Ö.48). “*İnsanların anlam yüklediği sevgi, saygı, dostluk gibi kavramlara anlam yüklemesi...*” (Ö.68). “*Değerler toplum tarafından kabul görmüş davranış biçimleridir.*” (Ö.21). “*Toplumda olmazsa olmaz denilebilecek unsurlardandır.*” (Ö.22). “*İnsanların toplumca önem verdiği davranışlar değer olarak kabul edilebilir.*” (Ö.23). “*Bireye toplum tarafından kazandırılması gereken önemli unsurlardır.*” (Ö.29).



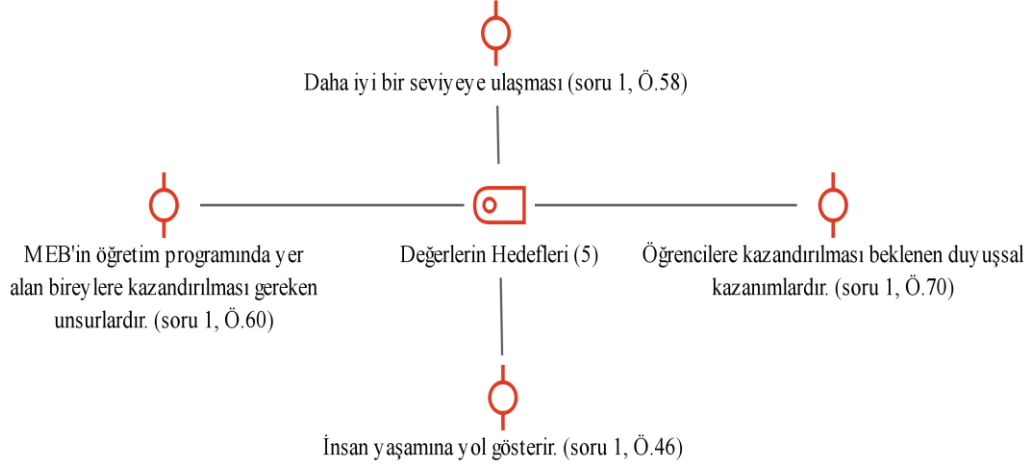
Şekil 4.5. Toplumsal düzen ile ilgili algılar

Bazı öğretmen adayları değerleri; “*Toplumsal düzen*” (10) olarak tanımlamışlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır: “*Toplumun yaşayışında önemli olan toplum içerisinde düzenliliği sağlayan kurallar.*” (Ö.3). “*Toplumun birlikte yaşarken oluşturduğu maneviyatla kurallardır.*” (Ö.9). “*Toplumun düzenini sağlayan gerekli unsurlardır. Toplumun düzenini sağlayan unsurların bireye aktarılma süreci ise değerler eğitimidir.*” (Ö.30). “*Topluma uyumu sağlayan davranışlara değer adı verilir. Bu uyum süreci ise değerler eğitimi ile kazandırılır.*” (Ö.36). “*Bir toplumun inanç ve kültüründe var olan toplumsal yaşamı daha düzenli ve sorunsuz yaşamak için oluşturulmuş kanun niteliğindeki kurallardır.*” (Ö.40). “*Toplumun düzeni için gerekli olan kurallardır.*” (Ö.45).



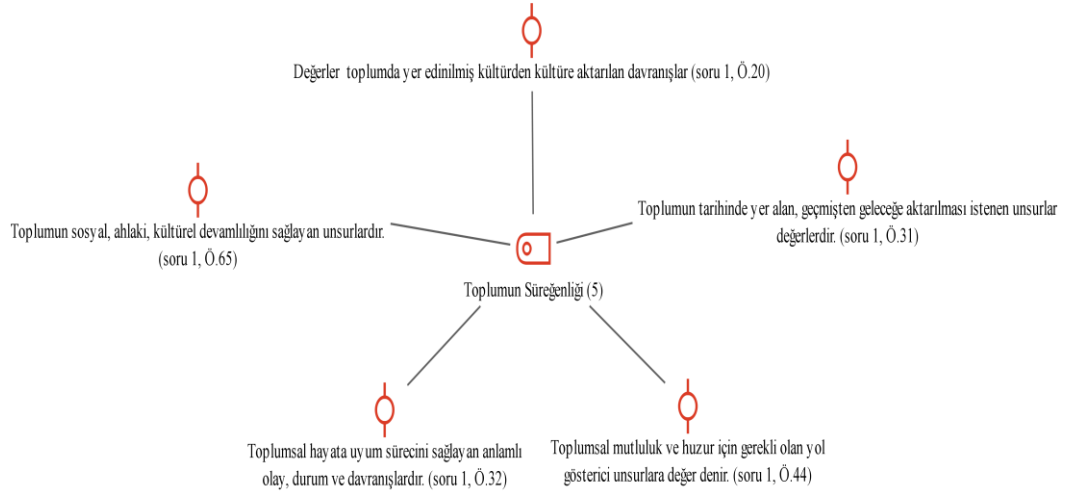
Şekil 4.6. Bireyin benliğinin şekillendirilmesine yönelik algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında değerler “*Bireyin benliğinin şekillendirilmesi*” (7) biçiminde tanımlayanlarda vardır. Buna yönelik bazı görüşler şunlardır: “*Değerler bizi yansıtan her şeydir. Bizlerin bir nevi benliğidir. Değerler eğitimi özellikle başta ailede sonra okulda bireye kazandırılması istenen olumlu etkilerdir.*” (Ö.4). “*Değerler öğrencilerin kültürel toplumsal açıdan elde ettikleri olgularıdır.*” (Ö.19). “*Bireye sosyal, ahlaki ve kültürel kavramların kazandırılarak benliğinin oluşturulmasına değer eğitimi denir. Bu kavramlar ise değerlerdir.*” (Ö.25). “*Geçmişten günümüze yaşayan ve yaşatmamız gereken benliklerimize değer denir.*” (Ö.34). “*Değer ve değerler eğitimi kişinin kendi özünde sahip olması gereken özelliklerdir.*” (Ö.62).



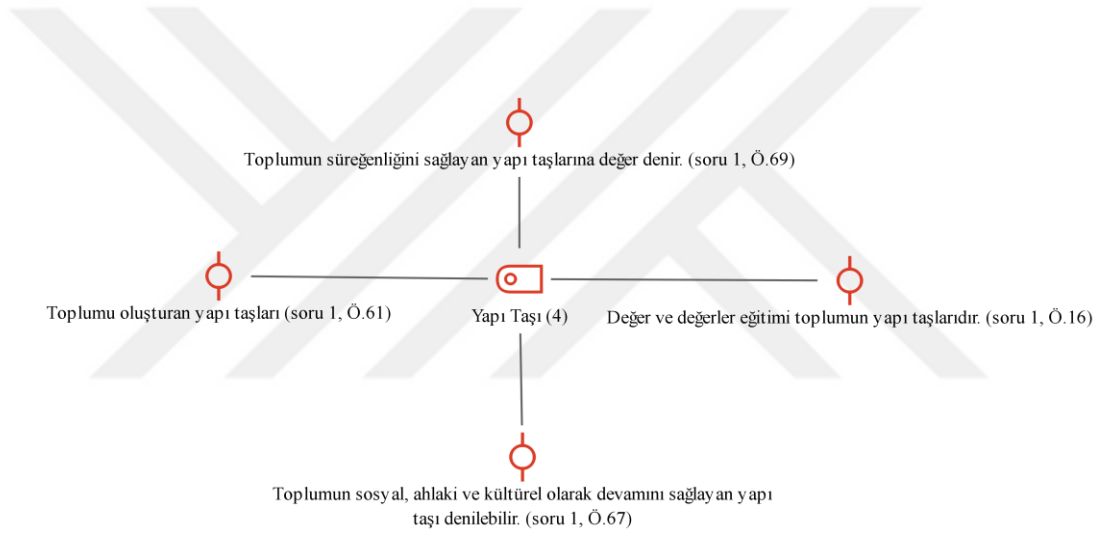
Şekil 4.7. Değerlerin hedefleri ile ilgili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bir kısmı “*Değerlerin hedefleri*” (5) bağlamında değer tanımlaması yapmıştır. Buna yönelik görüşler şunlardır: “*Değerler, insan yaşamına yol gösterir.*” (Ö.46). “*Toplumsal iyiliğine katkı sağlamak için gerekli olan hedeflerdir.*” (Ö.56). “*Toplumsal daha iyi bir seviyeye ulaşması için gereken özelliklerdir.*” (Ö.58). “*MEB'in öğretim programında yer alan bireylere kazandırılması gereken unsurlardır.*” (Ö.60). “*Öğrencilere kazandırılması beklenen duyuşsal kazanımlardır. Sevgi, saygı, hoşgörü, empati kurma bunlara örnek olarak verilebilir.*” (Ö.70).



Şekil 4.8. Toplumsal sürengenliği ile ilgili algılar

Bazı öğretmen adayları değerleri; “*Toplumsal süreğenliği*” (5) düşüncesine göre tanımlamıştır. Bu doğrultudaki görüşler şunlardır: “*Değerler toplumda yer edinmiş kültürden kültüre aktarılan davranışlardır...Zaman içinde değişikliğe uğrayabilir ama evrensel değerlerde değişim söz konusu değildir.*” (Ö.20). “*Toplumsal tarihinde yer alan, geçmişten geleceğe aktarılması istenen unsurlar değerlerdir.*” (Ö.31). “*Toplumsal hayata uyum sürecini sağlayan anlamlı olay, durum ve davranışlardır.*” (Ö.32). “*Toplumsal mutluluk ve huzur için gerekli olan yol gösterici unsurlara değer denir. Bunların insanlara aktarılma süreci ise değer eğitimidir.*” (Ö.44). “*Toplumsal sosyal, ahlaki, kültürel devamlılığını sağlayan unsurlardır. Bunların kazandırılmasını amaçlayan eğitim süreci ise değerler eğitimidir.*” (Ö.65).



Şekil 4.9. Toplumun yapı taşı ile ilgili algılar

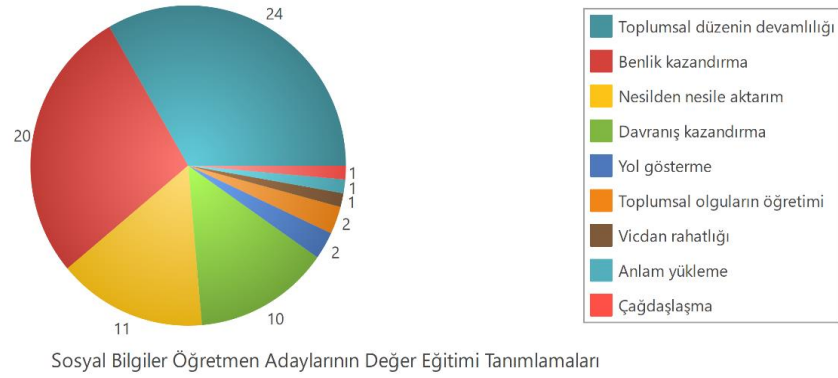
Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında değerleri; “*Yapı taşı*” (4) biçiminde ifade edenlerde vardır. Bunlar: “*Değerler öğrencilerin kültürel toplumsal açıdan elde ettikleri olgularıdır.*” (Ö.19). “*Değerler bir toplumu oluşturan yapı taşlarıdır.*” (Ö.61). “*Toplumsal sosyal, ahlaki ve kültürel olarak devamını sağlayan yapı taşı denilebilir.*” (Ö.67). “*Toplumsal süreğenliğini sağlayan yapı taşlarına değer denir. Bunların aktarılması ise değer eğitimidir.*” (Ö.69).



Şekil 4.10. Toplumsal birlikteliğin kavranmasına yönelik algılar

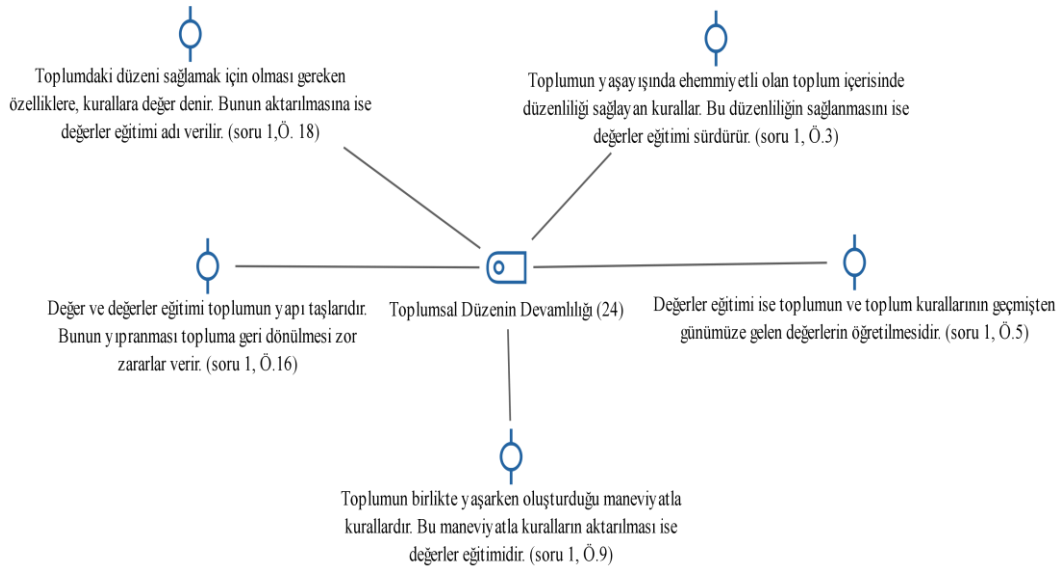
Değer tanımına yönelik bazı öğretmen adayları değerleri; “*Toplumsal birliğin kavranması*”(2) şeklinde tanımlamıştır. Bunlar: “*Değer ve değerler toplumsal birliğin kavranması ve oluşmasıdır.*” (Ö.59). “*Değerler, toplumda süregelen ve toplumca önemli kabul edilen toplumun özelliklerini ve birliğini yansıtan kavramlardır.*” (Ö.63).

Kınacı (2018) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşlerini ele aldığı araştırmada öğretmen adaylarının değer tanımlamalarının toplumu bütünleştiren unsurlar, nesilden nesle aktarılan kavramlar, bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçüt, ahlaki ilke-inançlar, toplum tarafından kabul gören davranışlar, maddi-manevi unsurlar, insanı insan yapan özellikler, toplumsal kimliği yansıtan kültürel özellikler, örf, adet ve gelenekler, genel geçer doğrular, öğretilen- öğrenilen yaşamsal unsurlar, ortak görüş ve düşünceler, tutum ve davranışları yönlendiren güç şeklinde olduğunu ortaya koymuştur. Pınaz (2020) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer kavramını “toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü, toplumun uyması gereken ahlak kuralları, kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması, güzel duyguların yansımaları insani özellik kazandırma, bizi biz yapan unsurlar” şeklinde tanımladığı sonucuna erişmiştir. Kınacı (2018) ve Pınaz’ın (2020) ulaştığı değer tanımlamaları dikkate alındığında araştırma kapsamında 4.sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer tanımlamalarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları değer kavramını; “*davranış, ortak yaşantı, toplum tarafından önemli görülme, toplumsal düzen, bireyin benliğinin şekillendirilmesi, toplumun süreğenliği, değerlerin hedefleri, yapı taşı, toplumsal birliğin kavranması*” açısından tanımlamışlardır.



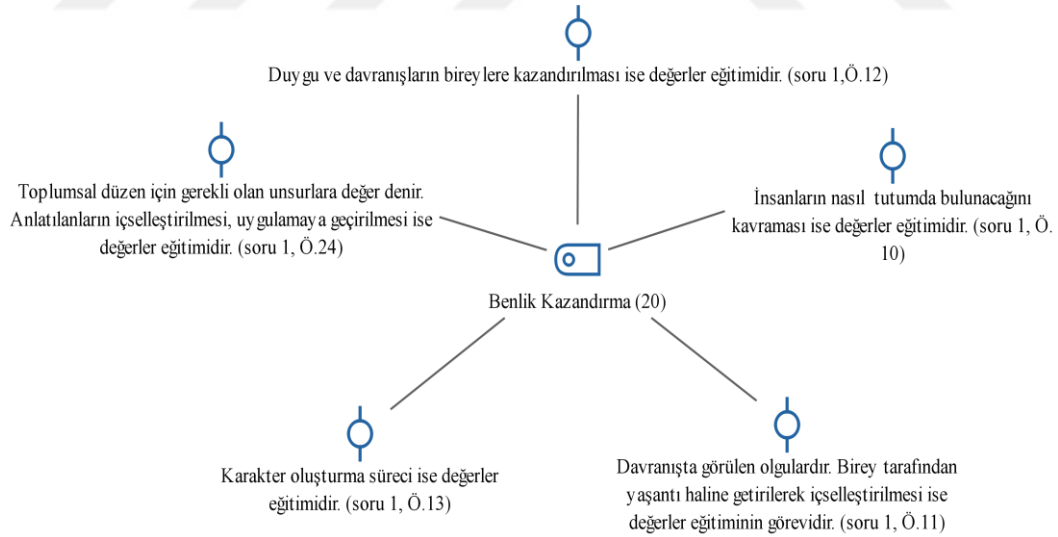
Şekil 4.11. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi tanımına ilişkin algılarına yönelik oluşturulan kodların frekans değerleri

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi tanımlamalarının frekans dikkate alındığında “*Toplumsal düzenin devamlılığı*” (24), “*Benlik kazandırma*” (20), “*Nesilden nesle aktarım*” (11), “*Davranış kazandırma*” (10), “*Toplumsal olguların öğretimi*” (2), “*Yol gösterme*” (2), “*Anlam yükleme*” (1), “*Çağdaşlaşma*” (1), “*Vicdan rahatlığı*” (1) şeklinde (toplamda 72) tanımladıkları kodlamalar aracılığıyla ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.12. Toplumsal düzene yönelik bazı algılar

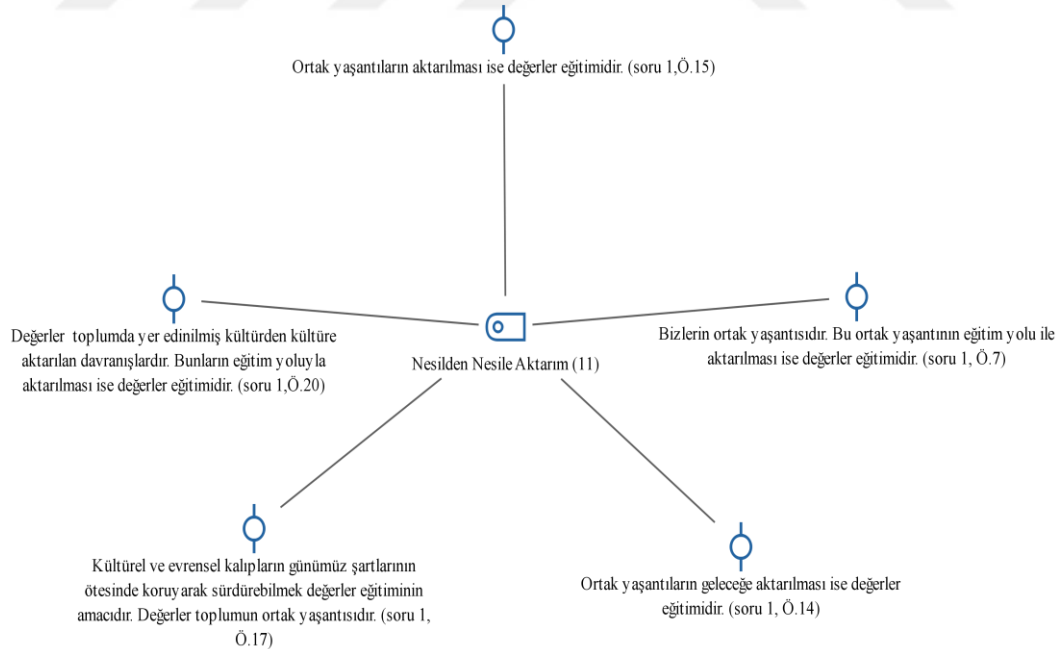
Sosyal Bilgiler öğretmen adayları; değerler eğitimi tanımına yönelik çoğunlukla “*Toplumsal düzenin devamlılığı*” (24) koduna yönelik cevaplar vermişlerdir. Bu doğrultudaki bazı görüşler şunlardır: “*Değerler eğitimi, toplumun ve toplum kurallarının geçmişten günümüze gelen değerlerin öğretilmesidir.*” (Ö.5). “*Toplumda olmazsa olmaz unsurların eğitim ile aktarılması değerler eğitimidir. Bu eğitimle toplumda daha iyi bir hale geleceğimizi düşünmekteyim.*” (Ö.22). “*Toplumun düzenini sağlayan unsurların bireye aktarılma süreci ise değerler eğitimidir.*” (Ö.30). “*Değer eğitimi, toplumsal hayata uyum sürecinin eğitsel boyutudur.*” (Ö.32). “*Bir toplumun inanç ve kültüründe var olan toplumsal yaşamı daha düzenli ve sorunsuz yaşamak için oluşturulmuş kanun niteliğindeki kurallardır. Toplumca önem verilen bu kuralların öğretimi değer eğitimidir.*” (Ö.40). “*Öğrencilere sosyal, kültürel, ahlaki düzeyde eğitim verilerek toplumun düzeni için gerekli kuralların öğretilmesi değer eğitimidir.*” (Ö.45). “*Toplumun düzenini oluşturan, koruyan, herkesçe kabul edilen unsurların öğretimi değer eğitimidir.*” (Ö.50). “*Değer eğitimi ise kurallara uyum sağlamamıza yarayan toplumsal norm ve değerlerin bireye aşılanmasıdır.*” (Ö.61).



Şekil 4.13. Benlik kazandırma ile ilgili bazı algılar

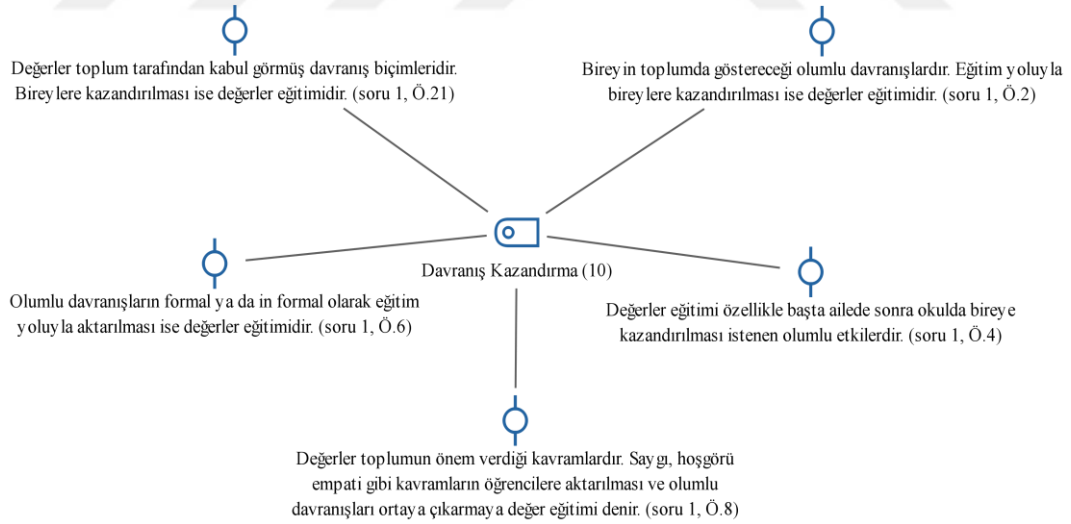
Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarından bir kısmının ise değer eğitimine yönelik verdikleri cevaplar ise “*Benlik kazandırma*” (20) kodu ile ilişkilendirilmiştir. Buna yönelik bazı cevaplar şunlardır: “*Davranışta görülen*

olgulardır. Birey tarafından yaşantı haline getirilerek içselleştirilmesi ise değerler eğitiminin görevidir.” (Ö.11). “Değer toplumun ve bireyin dikkat ettiği ve hassas oldukları duygu ve davranışlardır. Bu duygu ve davranışların bireylere kazandırılması ise değerler eğitimidir.” (Ö.12). “Bireyde ve toplumda ortak çıkarlar amacıyla bulunması gereken karakteristik duygu, düşünce ve davranışlara değer denir. Karakter oluşturma süreci ise değerler eğitimidir.” (Ö.13). “Bireye sosyal, ahlaki ve kültürel kavramların kazandırılarak benliğinin oluşturulmasına değer eğitimi denir.” (Ö.25). “Geçmişten günümüze yaşayan ve yaşatmamız gereken benliklerimize değer denir. Bunun formal ya da informal olarak öğretilmesi ise değer eğitimidir.” (Ö.34). “Değer eğitimi, toplumca hoş karşılanan davranışların bireylere aktarılması sürecidir.” (Ö.42). “Öğrenciye sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerin kazandırılmasını amaçlayan eğitime değerler eğitimi denir.” (Ö.48). “Değerler eğitimi, öğrencilere sosyal, ahlaki açıdan değerlerin kazandırılmasıdır. Benlik kazanımı denilebilir.” (Ö.55). “Değer eğitimi, kurallara uyum sağlamamıza yarayan toplumsal norm ve değerlerin bireye aşılmasıdır.” (Ö.61).



Şekil 4.14. Nesilden nesle aktarım ile ilgili bazı algılar

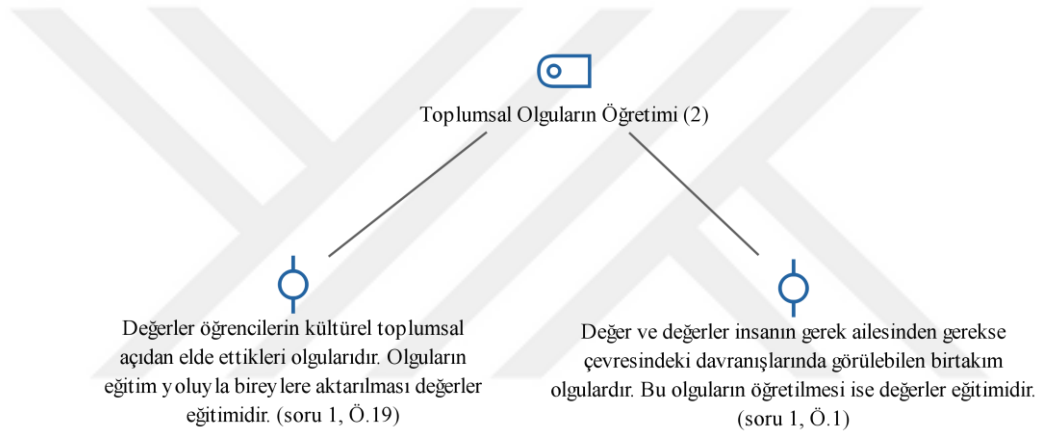
Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları ise değerler eğitimine ilişkin “Nesilden nesle aktarım” (11) koduna yönelik cevap vermişlerdir. Buna yönelik verilen cevaplardan bazıları şunlardır: “İnsanların ortak yaşantılarıdır. Ortak yaşantıların geleceğe aktarılması ise değerler eğitimidir.” (Ö.14). “Kültürel ve evrensel kalıpların günümüz şartlarının ötesinde koruyarak sürdürebilmek değerler eğitiminin amacıdır. Değerler toplumun ortak yaşantısıdır.” (Ö.17). “Değerler toplumda yer edinmiş kültürden kültüre aktarılan davranışlardır. Bunların eğitim yoluyla aktarılması ise değerler eğitimidir. Zaman içinde değişikliğe uğrayabilir ama evrensel değerlerde değişim söz konusu değildir.” (Ö.20). “Değerler, bir milletin kültürünün temel ögesidir. Kültürün temel öğelerinin aktarılma süreci ise değerler eğitimidir.” (Ö.26). “Değer, kültürümüzde geçmişten bugüne olan olay ve olguların tamamını kapsayan önemli bir kavramdır. Bu kavramların öğretimi ise değerler eğitimidir.” (Ö.39). “Bir toplumu tanımlayan öğelerin bütününe değer denir. Bu öğelerin öğretilerek milli kimlik kazandırılması ise değer eğitimidir. Gelecek nesillere milli kimlik kazandırılmak isteniyorsa değerler eğitime önem verilmelidir.” (Ö.51).



Şekil 4.15. Davranış kazandırma ile ilgili bazı algılar

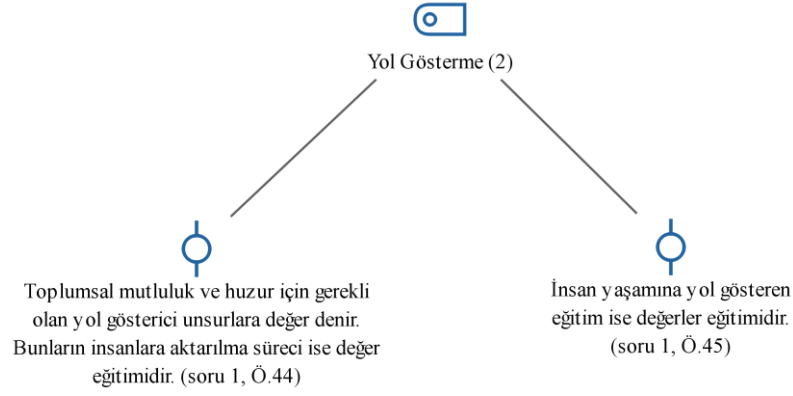
Öğretmen adayları tarafından değerler eğitimi tanımlamaları arasında “Davranış kazandırma” (10) koduna yönelik görüşlerin olduğu görülmüştür. Bu görüşlerden bazıları şunlardır: “Bireyin toplumda göstereceği olumlu davranışlardır. Eğitim yoluyla bireylere kazandırılması ise değerler eğitimidir.”

(Ö.2). “Değerler bizi yansıtan her şeydir. Bizlerin bir nevi benliğidir. Değerler eğitimi özellikle başta ailede sonra okulda bireye kazandırılması istenen olumlu etkilerdir.” (Ö.4). “İnsanların toplumca önem verdiği davranışlar değer olarak kabul edilebilir. Toplumun önem verdiği davranışların eğitim yoluyla aktarılması ise değerler eğitimidir.” (Ö.23). “İnsanların toplumca hoş karşılaşılan olumlu davranışlarıdır. Toplumca hoş karşılanan davranışların kazandırılması ise değerler eğitimidir.” (Ö.38). “Her alanda etkili olan davranışlara değer denir. Etkili davranışların öğretilmesi ise değerler eğitimidir.” (Ö.43). “Bireylere kazandırılması gereken yetkinliklerdir. Yetkinliklerin aktarılma süreci ise değerler eğitimidir.” (Ö.53).



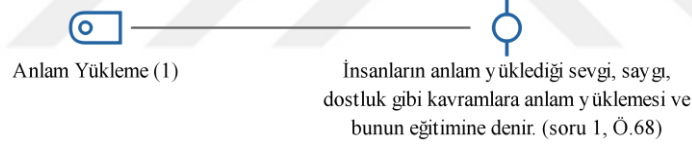
Şekil 4.16. Toplumsal olguların öğretimine yönelik algılar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi tanımlamaları dikkate alındığında “*Toplumsal olguların öğretimi*” (2) koduna yönelik cevap verdikleri görülmüştür. Buna yönelik cevaplar şunlardır: “*Değer ve değerler insanın gerek ailesinden gerekse çevresindeki davranışlarında görülebilen birtakım olgulardır. Bu olguların öğretilmesi ise değerler eğitimidir.*” (Ö.1). “*Değerler öğrencilerin kültürel toplumsal açıdan elde ettikleri olgulardır. Olguların eğitim yoluyla bireylere aktarılması değerler eğitimidir.*” (Ö.19).



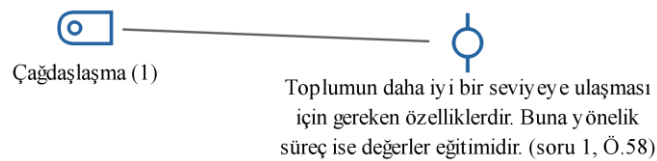
Şekil 4.17. Yol gösterme ile ilgili algılar

Öğretmen adaylarından bazıları ise değerler eğitimini “*Yol gösterme*” (2) olarak yanıtlamışlardır. Buna yönelik cevaplar şunlardır: “*Toplumsal mutluluk ve huzur için gerekli olan yol gösterici unsurlara değer denir. Bunların insanlara aktarılma süreci ise değer eğitimidir.*” (Ö.44). “*Değerler, insan yaşamına yol gösterir. İnsan yaşamına yol gösteren eğitim ise değerler eğitimidir.*” (Ö.46).



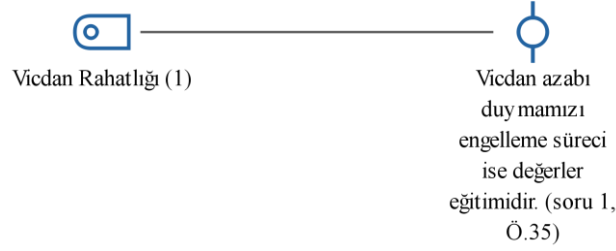
Şekil 4.18. Anlam yükleme ile ilgili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında değerler eğitimini “*Anlam yükleme*” (1) olarak tanımlayan adayda bulunmaktadır. Buna yönelik verilen yanıt şu şekildedir: “*İnsanların anlam yüklediği sevgi, saygı, dostluk gibi kavramlara anlam yükleme ve bunun eğitime denir.*” (Ö.68).



Şekil 4.19. Çağdaşlaşma ile ilgili algılar

Bazı öğretmen adayları değerler eğitimini “Çağdaşlaşma” (1) olarak görmüşlerdir. Buna yönelik verilen cevap şu şekildedir: “Toplumun daha iyi bir seviyeye ulaşması için gereken özelliklerdir. Buna yönelik süreç ise değerler eğitimidir.” (Ö.58).

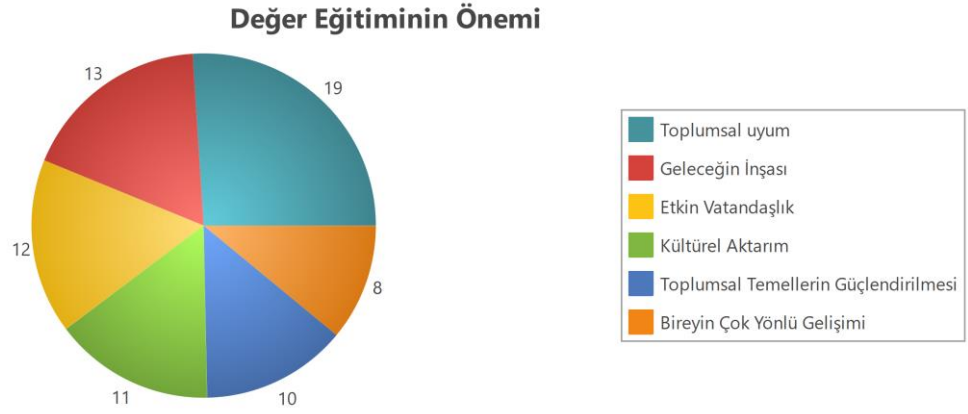


Şekil 4.20. Vicdan rahatlığı ile ilişkili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında değerler eğitimini; “Vicdan rahatlığı” (1) olarak görenlerde vardır. Buna yönelik yanıt şu şekildedir: “İnsanın yaparken vicdan azabı duymadığı davranışlardır. Vicdan azabı duymamızı engelleme süreci ise değerler eğitimidir.” (Ö.35).

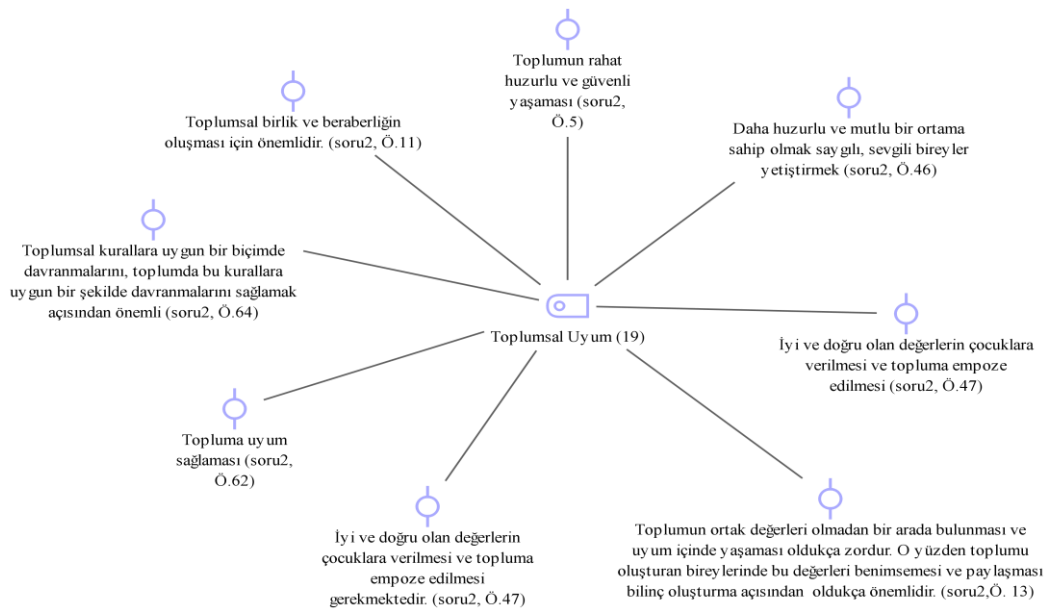
Kınacı (2018) öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik; “okulda planlı ve sistemli verilen eğitim, ailede eğitim, yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreç, programda belirtilen değerleri öğrencilere kazandırma, ideal bir bireyin yetiştirilmesi, değerleri davranışa dönüştüren bireyler yetiştirme, duyarlı bireyler yetiştirme, geçmişin geleceğe aktarılması” tanımlamalarında bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının değerler eğitimi tanımlamalarının Kınacı’nın (2018) araştırmasıyla benzer sonuçlar verdiği görülmüştür. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adayları değerler eğitimini; “toplumsal düzenin devamlılığı, benlik kazandırma, nesilden nesle aktarım, davranış kazandırma, yol gösterme, toplumsal olguların öğretimi, vicdan rahatlığı, anlam yükleme ve çağdaşlaşma” olarak tanımladıkları bulgusuna erişilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminin önemine ilişkin algılarına aşağıdaki şekillerde yer verilmiştir:



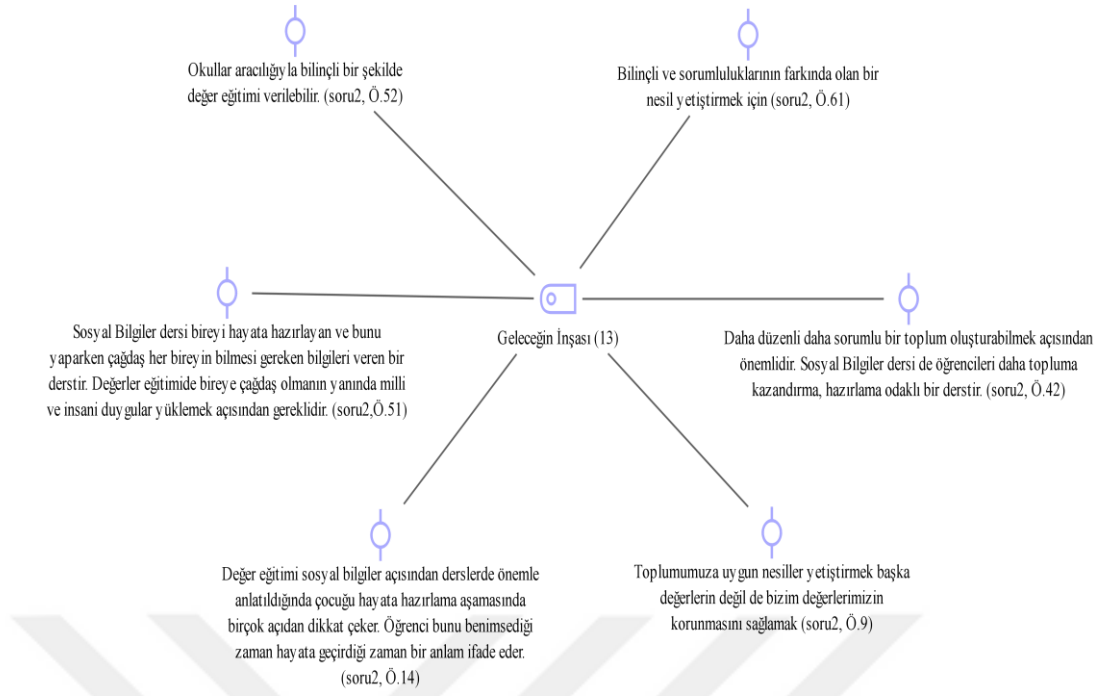
Şekil 4.21. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitiminin önemine ilişkin algılarına yönelik kodlamaların frekans değeri

Şekil incelendiği zaman öğretmen adayları değer ve değerler eğitimi; “*Toplumsal uyum*” (19), “*Geleceğin inşası*” (13), “*Etkin vatandaşlık*” (12), “*Kültürel aktarım*” (11), “*Toplumsal temellerin güçlendirilmesi*” (10), “*Bireyin çok yönlü gelişimi*” (8) şeklinde tanımlamışlardır. Değer ve değerler eğitiminin önemine ilişkin 70 kişinin verdiği cevaplar dikkate alındığında 2 cevabın farklı kodlarla ilişkili olduğu görülerek 73 frekans değeri ile karşılaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi kavramının önemine ilişkin verdikleri cevaplar kodlamalar halinde aşağıda gösterilmiştir.



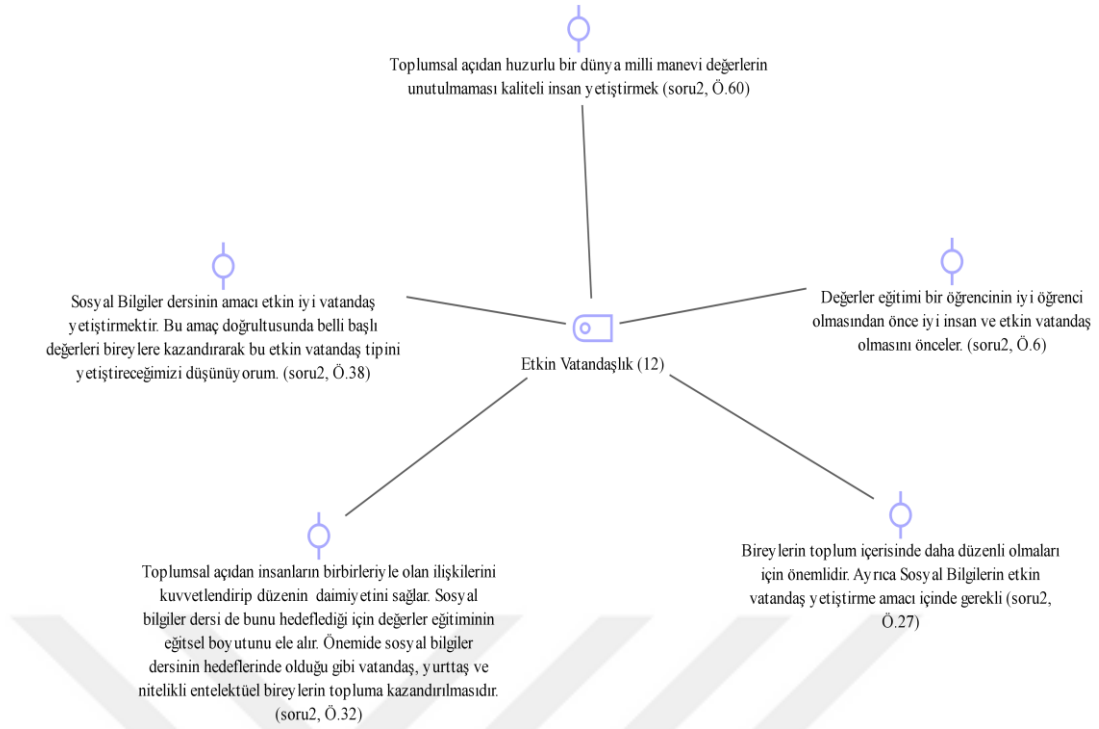
Şekil 4.22. Toplumsal uyum ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları değer ve değerler eğitimi kavramına yönelik “*Toplumsal uyum*” (19) koduna yönelik cevap verdikleri görülmüştür. Bu doğrultudaki bazı görüşler şunlardır: “*Öncelikle değerler eğitiminin içerdiği sosyal ve ahlaki değerler öğrencilerin doğru davranışlar sergileyerek toplumda uyum ve hoşgörü ve saygı ortamının oluşmasına yardımcı olur.*” (Ö.15). “*Toplumun ortak değerleri olmadan bir arada bulunması ve uyum içinde yaşaması oldukça zordur. O yüzden toplumu oluşturan bireylerin de bu değerleri benimsemesi ve paylaşması bilinç oluşturma açısından oldukça önemlidir.*” (Ö.13). “*Değerler eğitimi sayesinde öğrencilerin toplumu içinde daha uyumlu yaşamaları sağlanır. Değerlerin farkında olan insan bilinçlidir ve bunu hayatına aktardığı sürece daha etkili olur. Sosyal Bilgiler dersi toplumu bizzat ilgilendiren bir ders olduğu için önemi büyüktür.*” (Ö.19). “*Sosyal bilgiler hayatın her alanına dokunan mihver bir derstir. Toplumla iç içe olan son derece önemli bir dersin değer aktarımında, içselleştirilmesinde faaliyeti de büyük olduğu için toplumun biçimlendirilmesi amacıyla önem arz etmektedir.*” (Ö.43). “*Kişinin topluma uyum sağlaması ve saygı göstermesi için değerler eğitimi önemli görülmektedir.*” (Ö.62). “*Değerler eğitimi sosyal bilgiler açısından öğrencilerin toplumsal kurallara uygun bir biçimde davranmalarını, toplumda bu kurallara uygun bir şekilde davranmalarını sağlamak açısından önemlidir.*” (Ö.64). “*Değerler eğitimi insanların birbirlerine karşı sevgi, saygısını artırarak toplumsal dayanışmayı sağladığı için önemlidir.*” (Ö.66).



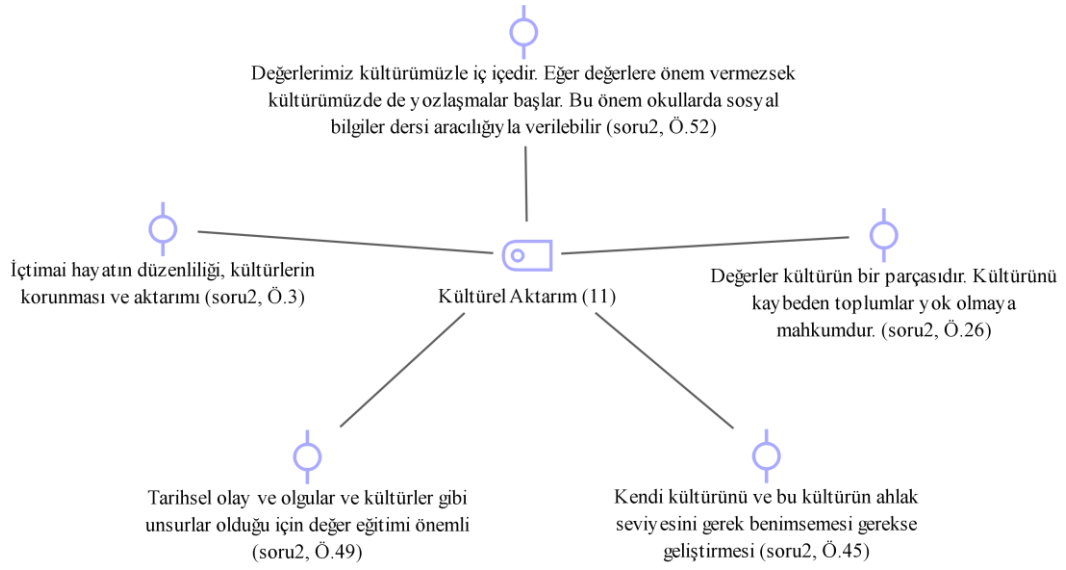
Şekil 4.23. Geleceğin inşası ile ilgili bazı görüşler

Öğretmen adaylarından bazılarının değer ve değerler eğitimi kavramına yönelik algıları incelendiğinde ise “*Geleceğin inşası*” (13) koduna yönelik cevap verdikleri de görülmüştür. Bu yöndeki bazı görüşler şunlardır: “*Değerler toplumda değer yargılarının eriyip bitmişken toplumu yeniden inşa etmek adına önemlidir.*” (Ö.37). “*Sosyal Bilgiler dersinde 18 tane değer öğrencilerin eğitim hayatı boyunca verilmesi amaçlanmıştır. Çünkü Sosyal Bilgiler sosyal hayatı ,toplumun düzenini ve bu toplumda nasıl hareket etmemiz gerektiğini bir vatandaş olarak vatanımızın milletimizin geleceğini yaşatmak önemlidir.*” (Ö.40). “*Öğrencilerin sosyal ve kültürel açıdan gelecek yaşantısını değerlerle doldurması bakımından önemlidir.*” (Ö.55). “*Toplumun daha iyi bir geleceğe sahip olması açısından önemlidir.*” (Ö.56). “*Değerler bir toplumun kenetlenme durumunu sağlar. Bilinçli ve sorumluluklarının farkında olan bir nesil yetiştirmek için değerler Sosyal Bilgiler dersinde önemle verilir.*” (Ö.61).



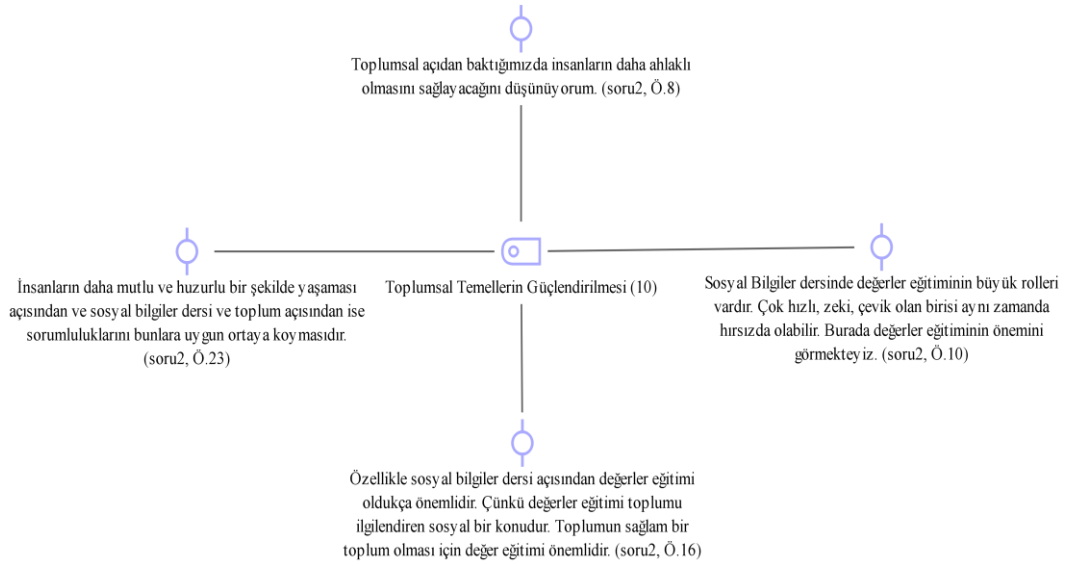
Şekil 4.24. Etkin vatandaşlık ile ilgili bazı görüşler

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının ise değer ve değerler eğitimi kavramına yönelik algıları arasında “*Etkin vatandaşlık*” koduna yönelik olduğu görülmüştür. Bu doğrultudaki yanıtlardan bazıları şunlardır: “*Değerler eğitimi bir öğrencinin iyi öğrenci olmasından önce iyi insan ve etkin vatandaş olmasını önceler. Bu yüzden önemlidir.*” (Ö.6). “*Çünkü değerler eğitimi alan içselleştiren çocuk hayattaki rollerini de doğru şekilde benimser. Etkin bir vatandaş olur. Toplumda doğabilecek kargaşaları da bu bilinçle önleyebiliriz.*” (Ö.24). “*Toplumsal açıdan insanların birbirleriyle olan ilişkilerini kuvvetlendirip düzenin daimiyetini sağlar. Sosyal bilgiler dersi de bunu hedeflediği için değerler eğitiminin eğitsel boyutunu ele alır. Önemi de sosyal bilgiler dersinin hedeflerinde olduğu gibi vatandaş, yurttaş ve nitelikli entelektüel bireylerin topluma kazandırılmasıdır.*” (Ö.32). “*Yetiştireceğimiz öğrencilere etkin bir vatandaş olma anlamında kazandırılacak beceri ve kazanımları daha verimli bir biçimde aktarabilmek için önemlidir.*” (Ö.39). “*Öğrencilerin daha çağdaş bir hale gelmesini ve toplumsallaşmasını sağladığı için önemlidir.*” (Ö.67).



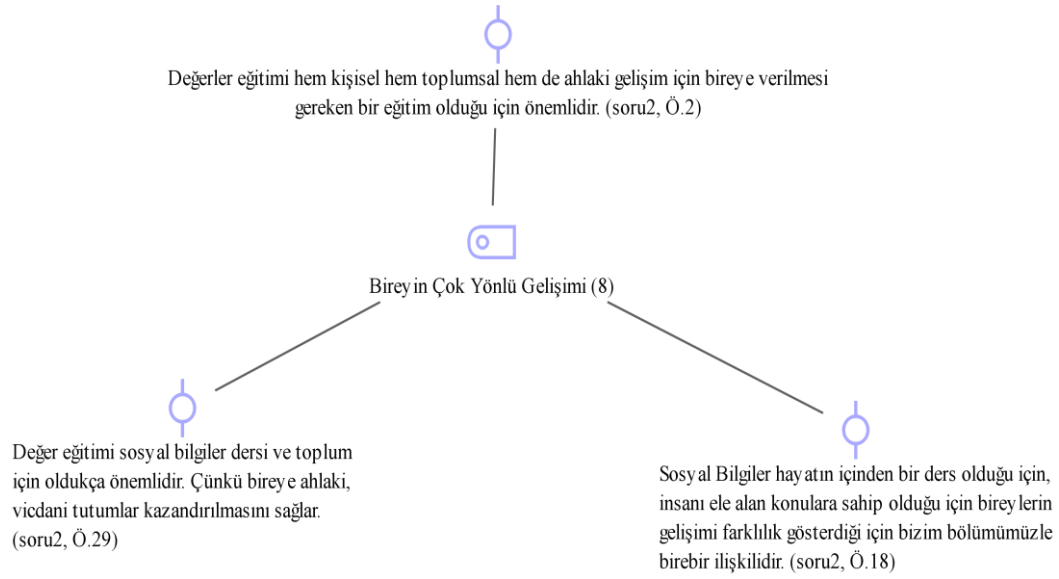
Şekil 4.25. Kültürel aktarım ile ilgili bazı algılar

Bazı öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi kavramının önemine ilişkin verdikleri cevaplar arasında “Kültürel aktarım” (11) koduna yönelik algılar da bulunmaktadır. Buna yönelik verilen bazı yanıtlar şunlardır: “*Kişinin kendi kültürünü ve bu kültürün ahlak seviyesini gerek benimsemesi gerekse geliştirmesi için değer eğitimi önemlidir.*” (Ö.45). “*Sosyal Bilgiler dersi bireyi hayata hazırlayan ve bunu yaparken çağdaş her bireyin bilmesi gereken bilgileri veren bir derstir. Değerler eğitimi bireye çağdaş olmanın yanında milli ve insani duygular yüklemek açısından gereklidir.*” (Ö.51). “*Değerler doğrudan insanı etkilemektedir. Değerlerimiz kültürümüzle iç içedir. Eğer değerlere önem vermezsek kültürümüzde de yozlaşmalar başlar. Bu önem okullarda Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla verilebilir.*” (Ö.52).



Şekil 4.26. Toplumsal temellerin güçlendirilmesi ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının değer ve değerler eğitiminin önemine ilişkin görüşleri dikkate alındığında “*Toplumsal temellerin güçlendirilmesi*” koduyla bağlantılı olduğu görülmüştür. Buna yönelik görüşlerden bazıları şunlardır: “*İnsan olarak yaşadığımız hayatı ve oluşturduğumuz toplumları erdem esaslarına göre düzenler. Değerlerin genel anlamda zayıf kaldığı, zayıflık olarak görüldüğü toplumlar, başta insan olmak üzere tüm değer ve düzenden uzak kalır.*” (Ö.33). “*Değerler eğitimi toplumun yapısının temel yapı taşı görevi üstlenen bir kavram olduğu için toplumun biçimlendirilmesinde rolü büyüktür. Bundan dolayı önemli görülür.*” (Ö.54). “*Değerler bir toplumun kenetlenme durumunu sağlar Bilinçli ve sorumluluklarının farkında olan bir nesil yetiştirmek için değerler sosyal Bilgiler dersinde önemle verilir.*” (Ö.61).



Şekil 4.27. Bireyin çok yönlü gelişimine yönelik bazı algılar

Değer ve değerler eğitimi kavramının önemine ilişkin bazı öğretmen adaylarının algıları dikkate alındığında “*Bireyin çok yönlü gelişimi*” (8) koduna yönelik cevap verdikleri görülmüştür. Bu doğrultudaki bazı görüşler şunlardır: “*Sosyal Bilgiler hayatın içinden bir ders olduğu için, insanı ele alan konulara sahip olduğu için bireylerin gelişimi farklılık gösterdiği için bizim bölümümüzle birebir ilişkilidir.*” (Ö.18). “*Her öğrenci özeldir ve her öğrencinin gelişimi ve algısında farklıdır. Bunun için değerlerin eğitime endeksenerek bireylere kazandırılması yaşama katılması açısından önemli olarak görülebilir.*” (Ö.44). “*Kişinin karakter gelişimini ve toplumsallaşmasını sağladığı için önemli görülmektedir.*” (Ö.69).

Gömleksiz ve Kılınç (2015) ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini, beklentilerini, önerilerini incelediği araştırmada değer eğitiminin katkılarını; öğrencilerin sosyalleşmesi, milli ve evrensel değerlerin aktarılması, kişilik gelişimlerine yardımcı olması, sorumluluk duygusunu kazanmaları, toplumsal sorunlara duyarlılık olarak sıralamıştır. Bunun yanı sıra Kınacı (2018) ise yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının; Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler eğitiminde etkili vatandaş yetiştirme, soyut kavramları somutlaştırma, ulusal ve evrensel değerleri tanıtmak, ulusal değerlere sahip çıkma, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, bir arada yaşama bilinci kazandırma, değerleri öğrencilere kazandırma, değerleri kapsayan bütüncü bir ders, sosyal yaşama hazırlama, bireylerin yaşadıkları topluma uyum sağlaması, gelecek

nesillere değerleri taşıma, değerlerin toplumda yaşatılması kişilik gelişimine katkıda bulunması, değerleri daha işlevsel hale getirmesi, değerlerin içselleştirilmesini sağlaması açısından değerler ve değerler eğitimi önemli gördüklerini tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları değerler eğitiminin önemini toplumsal uyum, geleceğin inşası, etkin vatandaşlık, kültürel aktarım, toplumsal temellerin güçlendirilmesi, bireyin çok yönlü gelişimi şeklinde açıklamışlardır.

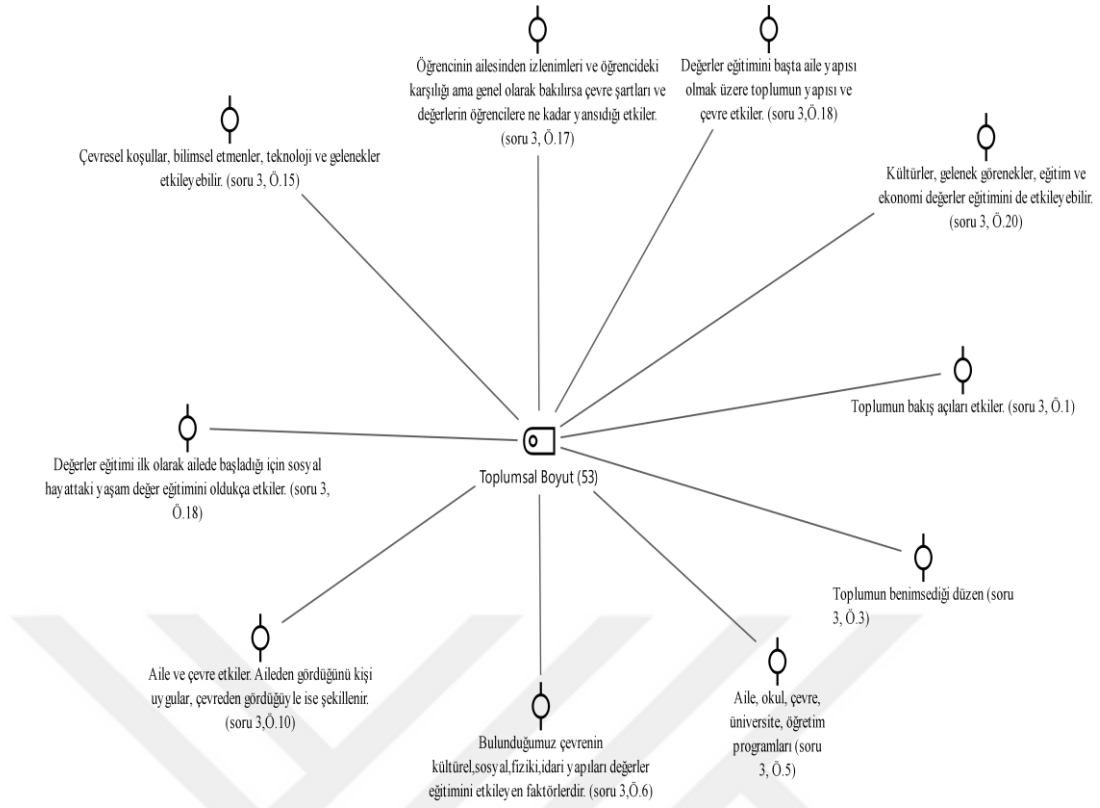
4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Etkileyen Faktörlere Yönelik Algıları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi etkileyen faktörlere yönelik algıları Tablo 4.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi etkileyen faktörlere yönelik algıları

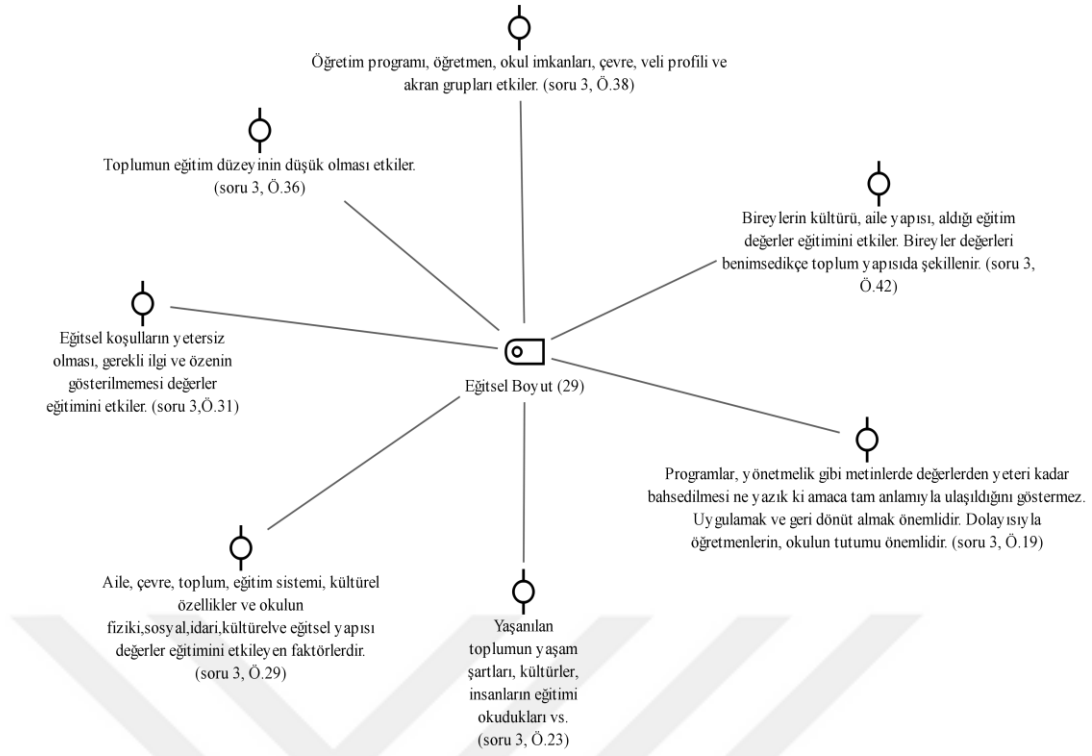
Değerler Eğitimi Etkileyen Faktörler	f
Toplumsal Boyut	53
Eğitsel Boyut	29
Kişisel Boyut	15
Toplum Tarafından Önemli Görülen Değerler	4
İhtiyaçlar	3
Toplumsal Yapıda Meydana Gelen Değişmeler	3
Teknolojik Boyut	3
TOPLAM	110

Tablo 4.13 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi etkileyen faktörlere yönelik verdikleri cevaplar kodlar haline getirilmiştir. Öğretmen adaylarının değerler eğitimi etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri; “*Toplumsal boyut*” (53), “*Eğitsel boyut*” (29), “*Kişisel boyut*” (15), “*Toplum tarafından önemli görülen değerler*” (4), “*İhtiyaçlar*” (3), “*Toplumsal yapıda meydana gelen değişmeler*” (3), “*Teknolojik boyut*” (3) ile ilişkilidir. Öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarının birden fazla kod ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı kodların frekansı toplam 110’dur.



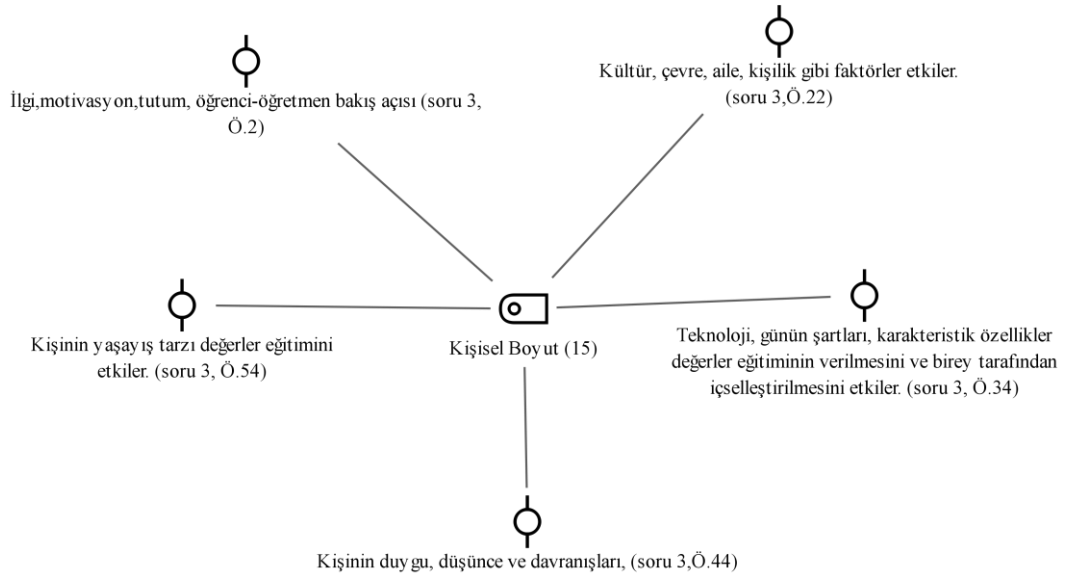
Şekil 4.28. Toplumsal boyut ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu “*Toplumsal boyut*” (53) koduna yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki bazı görüşler şunlardır: “*Aile ve çevre etkiler. Aileden gördüğünü kişi uygular, çevreden gördüğüyle ise şekillenir.*” (Ö.10). “*Öğrencinin ailesinden izlenimleri ve öğrencideki karşılığı ama genel olarak bakılırsa çevre şartları ve değerlerin öğrencilere ne kadar yansıdığı etkiler.*” (Ö.17). “*Kültürler, gelenek görenekler, eğitim ve ekonomi değerler eğitimi de etkileyebilir.*” (Ö.20). “*Öğrencilerin çok uluslu bir bölgede yaşaması, bu aynı zamanda çok kültürlü bir yapıyı temsil eder ve her milletin kendi değerleri ve ihtiyaçları değerler eğitimi noktasında da etkilenir.*” (Ö.32). “*Teknoloji, günün şartları, karakteristik özellikler değerler eğitiminin verilmesini ve birey tarafından içselleştirilmesini etkiler.*” (Ö.34). “*Etnik köken, yaşanan ülke, tarih içinde bulunduğu çevre eğitim sistemi gibi değişkenler etkiler.*” (Ö.39).



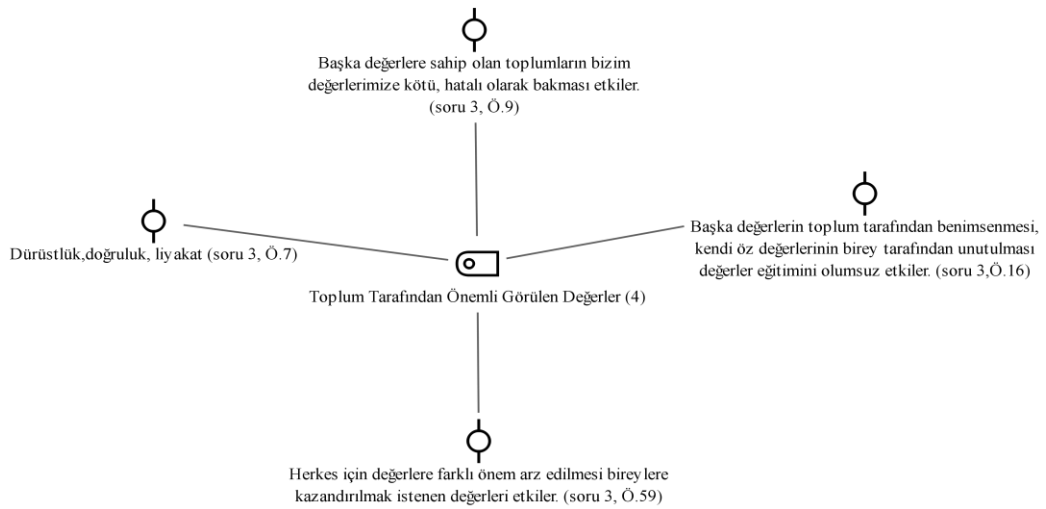
Şekil 4.29. Eğitsel boyut ile ilgili bazı algılar

Bazı öğretmen adaylarının değerleri etkileyen faktörlere yönelik yanıtlarının “Eğitsel boyut” kodu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Buna yönelik bazı görüşler şunlardır: “Programlar, yönetmelik gibi metinlerde değerlerden yeteri kadar bahsedilmesi ne yazık ki amaca tam anlamıyla ulaşıldığını göstermez. Uygulamak ve geri dönüt almak önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okulun tutumu önemlidir.” (Ö.19). “Aile, çevre, toplum, eğitim sistemi, kültürel özellikler ve okulun fiziki, sosyal, idari, kültürel ve eğitsel yapısı değerler eğitimi etkileyen faktörlerdir.” (Ö.29). “Eğitsel koşulların yetersiz olması, gerekli ilgi ve özenin gösterilmemesi değerler eğitimi etkiler.” (Ö.31). “Kişinin duygu, düşünce ve davranışları, öğretim programıyla kazandırılmak istenen hedefler bireye olumlu ve istendik davranışlar kazandırarak değerler eğitimi etkiler.” (Ö.44).



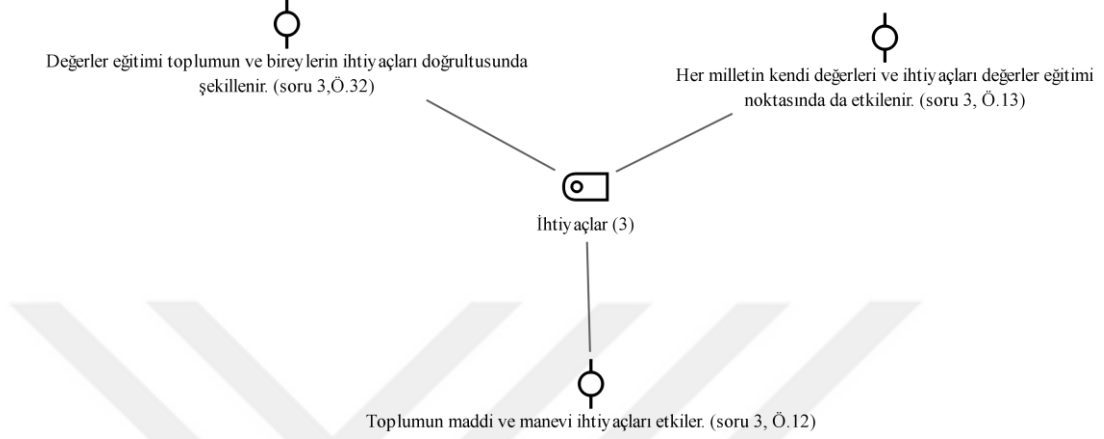
Şekil 4.30. Kişisel boyut ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında değerler eğitimi etkileyen faktörlere yönelik dile getirilen görüşler arasında “*Kişisel boyut*” (15) koduna yönelik cevaplar bulunmaktadır. Bu doğrultudaki görüşlerden bazıları şunlardır: “*İlgi, motivasyon, tutum, öğrenci-öğretmen bakış açısı*” (Ö.2). “*Kişinin duygu, düşünce ve davranışları, öğretim programıyla kazandırılmak istenen hedefler bireye olumlu ve istendik davranışlar kazandırarak değerler eğitimi etkiler.*” (Ö.44). “*Davranışlarımız, duygularımız, düşüncelerimiz değerler eğitimi etkiler.*” (Ö.45).



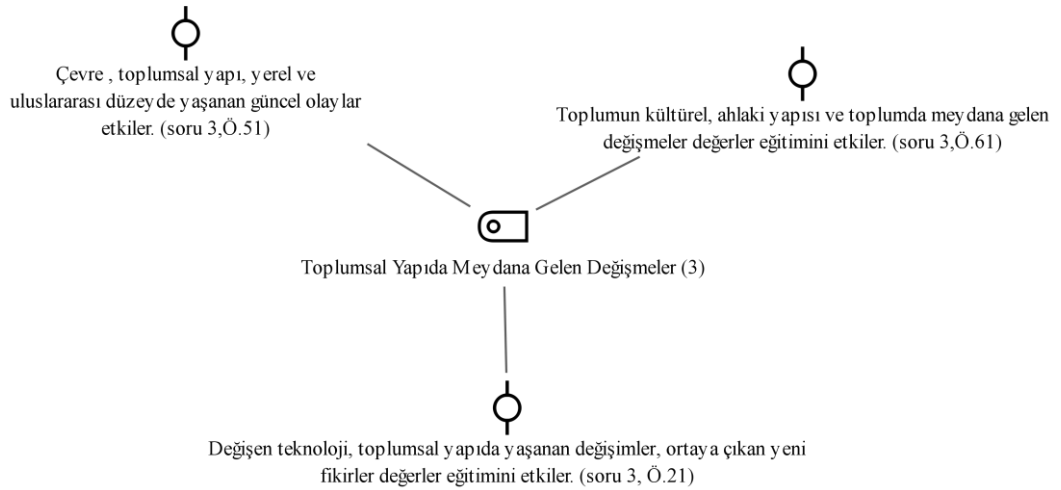
Şekil 4.31. Toplum tarafından önemli görülen değerler ile ilgili algılar

Bazı öğretmen adayları değerler eğitimi etkileyen faktörlere ilişkin verdikleri yanıtlar “*Toplum tarafından önemli görülen değerler*” (4) kodu ile ilişkilendirilmiştir. Buna yönelik görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



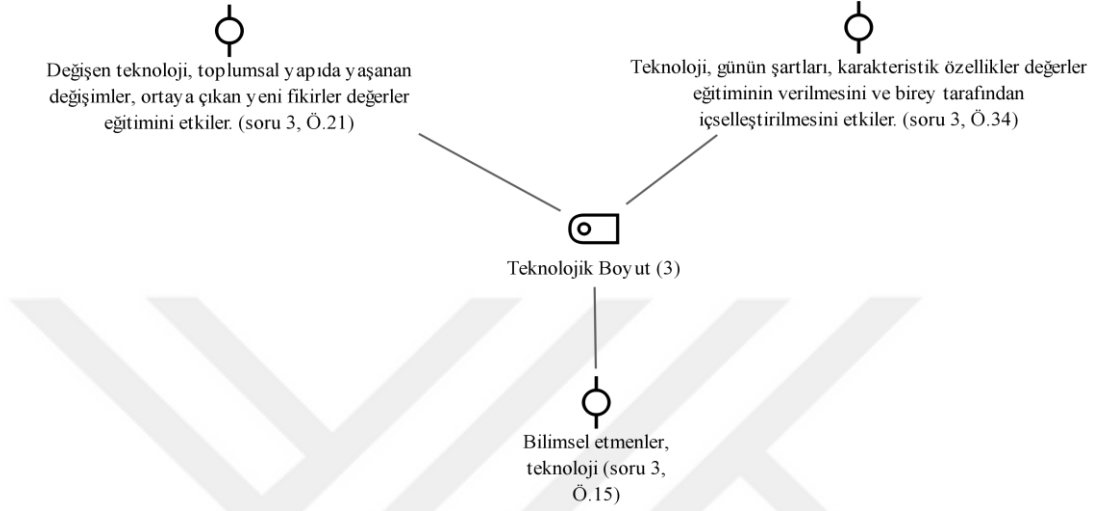
Şekil 4.32. İhtiyaçlar ile ilgili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları değerler eğitimi etkileyen faktörler arasında “*İhtiyaçlar*” (3) koduna yönelik yanıtlar vermiştir. Bu doğrultudaki yanıtlara yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.33. Toplumsal yapıda meydana gelen değişimlere ilişkin algılar

Öğretmen adaylarından bir kısmı değerler eğitimi etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri “*Toplumsal yapıda meydana gelen değişmeler*” (3) kodu ile ilişkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki öğretmen adaylarının görüşleri yukarıdaki görselde gösterilmiştir.



Şekil 4.34. Teknolojik boyut ile ilgili algılar

Öğretmen adayları arasında değerler eğitimi etkileyen faktörlere ilişkin görüşler incelendiğinde ise görüşlerden bir kısmının “*Teknolojik boyut*” (3) koduna ilişkin olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.

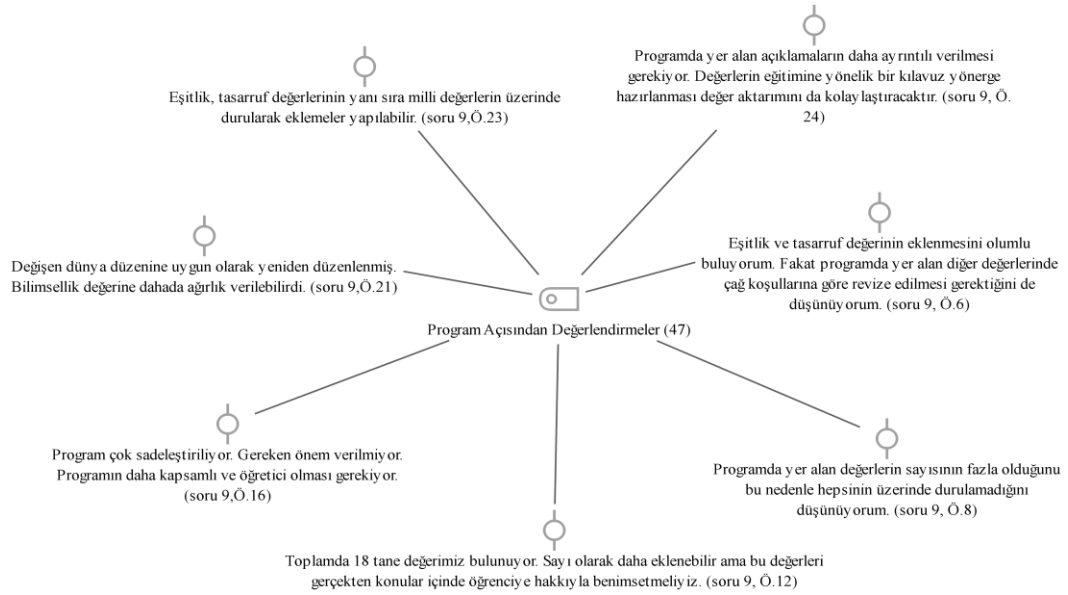
Özdaş (2013) ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini ele aldığı araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini; medya, öğretmenin davranışı, okul-aile iş birliğinin olmaması, sınıfların kalabalıklığı, okulun fiziki koşulları olarak sıralamıştır. Pınaz (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okulun fiziki yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, maliyet, zaman yetersizliklerinin değerler eğitimi etkilediğini belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarının görüşleri Özdaş (2013) ve Pınaz (2020) ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri arasında “*toplumsal boyut, kişisel boyut ve eğitsel boyut*” kodları altında öğretmen adaylarının benzer görüşlerde bulunduğu tespit edilmiştir.

4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Açısından Değerler Eğitime İlişkin Algıları

Tablo 4.14. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değer eğitime yönelik algılar

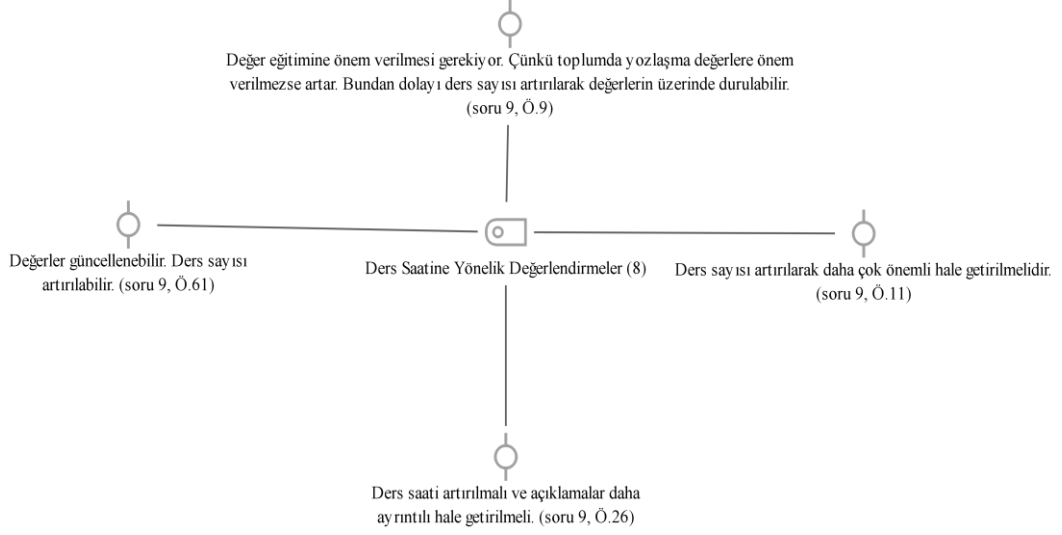
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitime Yönelik Algılar	f
Program Açısından Değerlendirmeler	47
Ders Saatine Yönelik Değerlendirmeler	8
Yol Haritasının Gerekliliği	6
Program Hakkında Bilgisi Olmayanlar	6
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitilmesi	5
Gözlem Yapılarak Düzenlenmesinin Gerekliliği	3
Öğrenci Merkezli Değer Aktarımı	2
TOPLAM	77

Tablo 4.14 dikkate alındığı zaman öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında bulunan değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri belirli başlıklar altında kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının sahip olduğu görüşlerle ilişkili olan kodlar “*Program açısından değerlendirmeler*” (47), “*Ders saatine yönelik değerlendirmeler*” (8), “*Yol haritasının gerekliği*” (6), “*Program hakkında bilgisi olmayanlar*” (6), “*Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesi*” (5), “*Gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliği*” (3), “*Öğrenci merkezli değer aktarımı*” (2) şeklindedir. Bunun sonucunda verilen yanıtların birden fazla kodla ilişkili olduğu görülmüş ve toplam kodların frekansı 77 olarak bulunmuştur. Aşağıdaki bölümde öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.



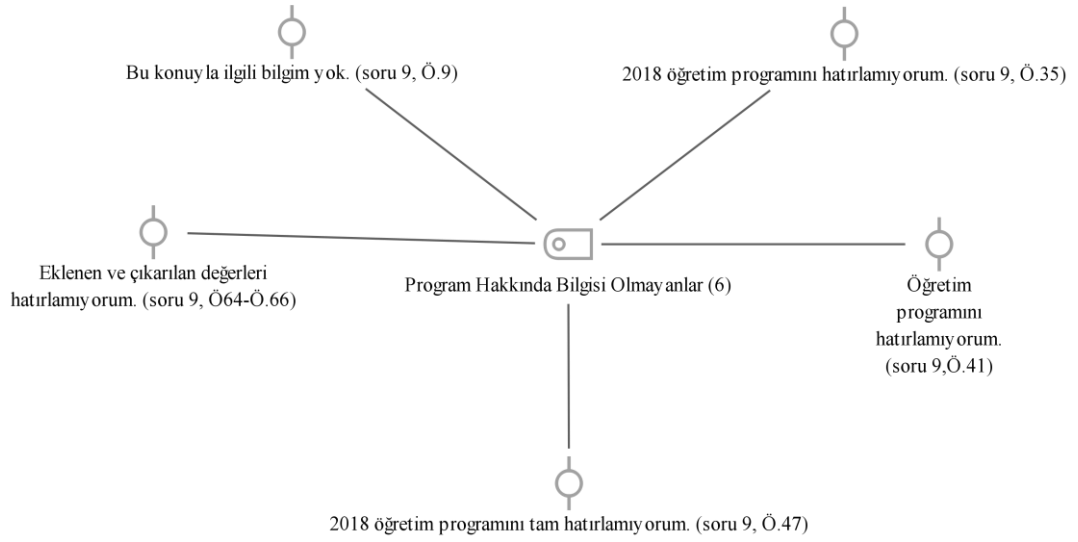
Şekil 4.35. Program açısından değerlendirmelere yönelik bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının “*Program açısından değerlendirmeler*” (47) koduna yönelik cevap verdiği görülmüştür. Bu doğrultudaki bazı görüşler şunlardır: “*Eşitlik değerinin eklenmesini olumlu buluyorum. Fakat sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerinin çıkarılması küresel dünyada salgınlara karşı önlem alınmasını engelliyor.*” (Ö.5). “*Eşitlik ve tasarruf değerinin eklenmesini olumlu buluyorum. Fakat programda yer alan diğer değerlerinde çağ koşullarına göre revize edilmesi gerektiğini de düşünüyorum.*” (Ö.6). “*Eşitlik, tasarruf değerinin eklenmesi olumlu fakat milli değerlerinde daha ön plana konulması kanaatindeyim.*” (Ö.7). “*Eşitlik ve tasarruf değerine yer verilmesi güzel fakat sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerinin çıkarılması küresel hastalıklara karşı önlem alınmasında etkili olurdu.*” (Ö.15). “*Program çok sadeleştiriliyor. Gereken önem verilmiyor. Programın daha kapsamlı ve öğretici olması gerekiyor.*” (Ö.16). “*Programda yer alan değer ve kazanımların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ancak daha detaylı açıklamalar programda yer alabilirdi.*” (Ö.19). “*Ders saati artırılmalı ve açıklamalar daha ayrıntılı hale getirilmeli.*” (Ö.26). “*Değerler 2005 programına göre daha az yer almaktadır. Çoğu kazanım 2018 programında sadeleştirilmiş, içleri boş bırakılmış durumda.*” (Ö.36). “*Ben teorikteki programda yer alan değerler ve değerler eğitimi için gayet yeterli diye düşünüyorum.*” (Ö.70).



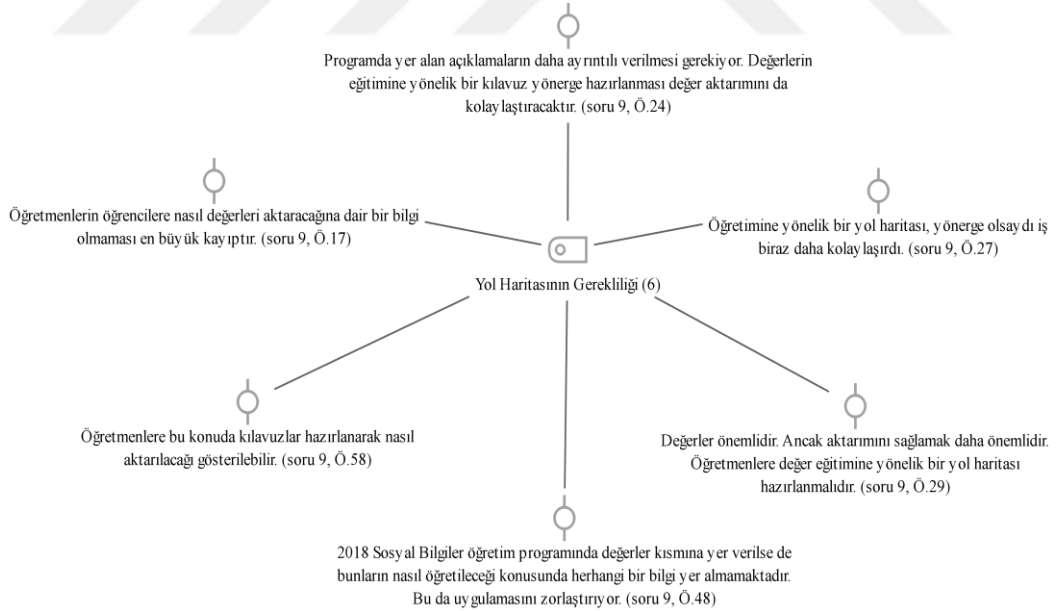
Şekil 4.36. Ders saatine yönelik değerlendirmeler ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değerler eğitime yönelik algıları dikkate alındığı zaman bazı öğretmen adaylarının bu yönelik algılarının “*Ders saatine yönelik değerlendirmeler*” (8) kodu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultudaki bulgular yukarıdaki görselde de belirtilmiştir. Bu doğrultudaki diğer görüşler şunlardır: “*Değerler eğitime yeterli önem verilmiyor. Çünkü müfredatı yetiştirmek için 3 ders saati yetmiyor.*” (Ö.18). “*Yeterince üzerinde durulması için ders saatinin artırılması gerekiyor.*” (Ö.25). “*Sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitimi dersinin seçmeli olarak da olsa verilmesi değer eğitime katkı sağlamıştır.*” (Ö.44). “*Yetersiz buluyorum. Çünkü konular çok yoğun öğretmen istese de 3 ders saatinde etkili bir biçimde veremiyor. Sosyal Bilgilerin ders saatinin artırılması gerekiyor.*” (Ö.61).



Şekil 4.37. Program hakkında bilgisi olmayanların algıları

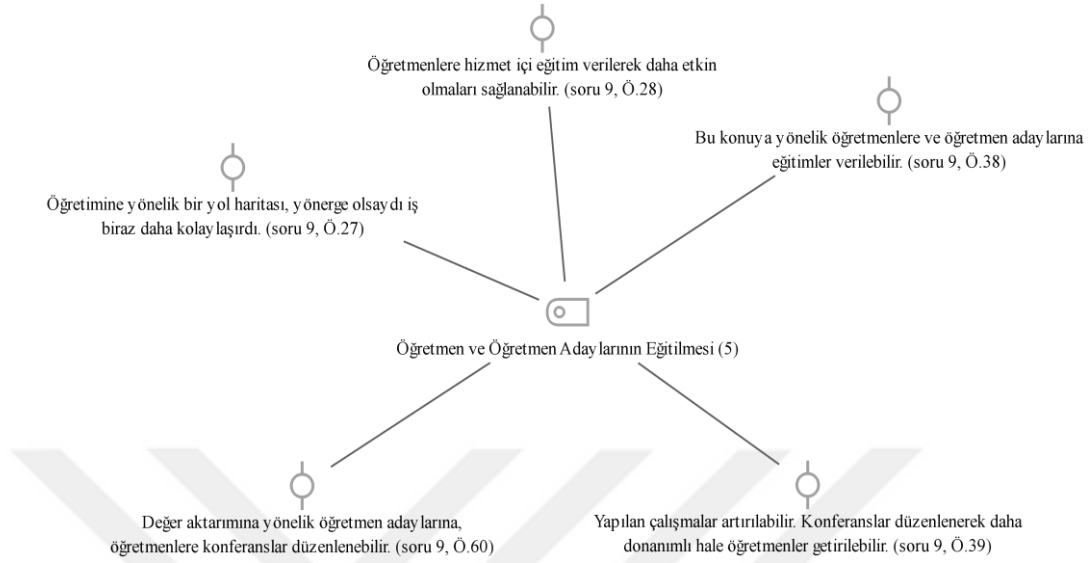
Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bir kısmı 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik fikri olmadığını belirttiği için “*Program hakkında bilgisi olmayanlar*” (6) kodu içerisinde ele alınmıştır. Bu doğrultudaki bulgulara yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.38. Yol haritasının gerekliliği ile ilgili algılar

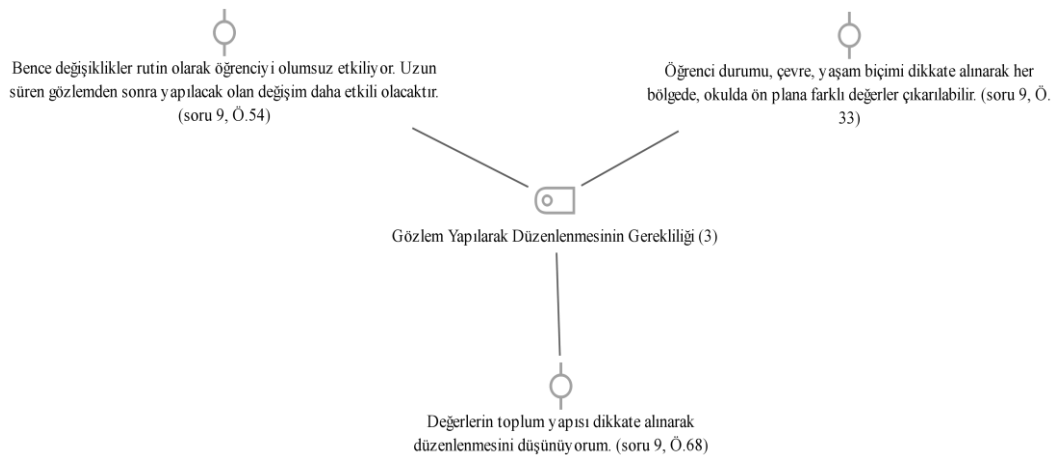
Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ile ilgili görüşler incelendiğinde “*Yol haritasının*

gerekliliği” (6) koduna yönelik görüşler belirtildiği bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki bulgulara yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



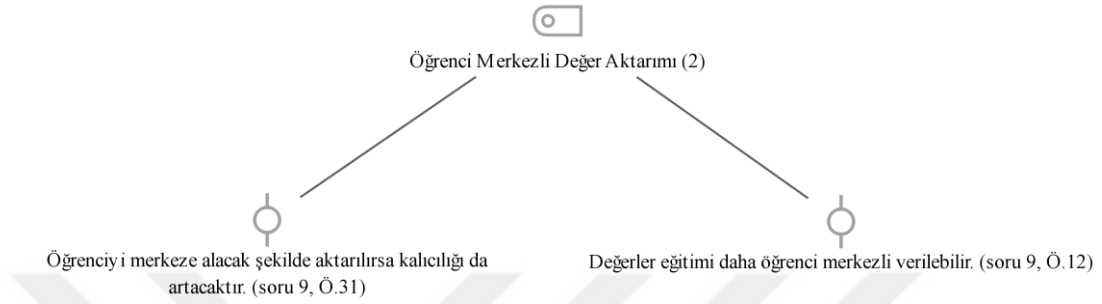
Şekil 4.39. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesine yönelik algılar

Öğretmen adaylarından bir kısmının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ile ilgili görüşleri incelendiğinde “*öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi*” (5) kodu ile ilişkili görüşlere sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki bulgulara yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.40. Gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği ile ilişkili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik algılar incelendiğinde ise “Gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği” (3) koduna yönelik görüşlere sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.41. Öğrenci merkezli değer aktarımına yönelik algılar

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik bazı öğretmen adaylarının “Öğrenci merkezli değer aktarımı” (2) kodu doğrultusunda görüş belirttikleri bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.

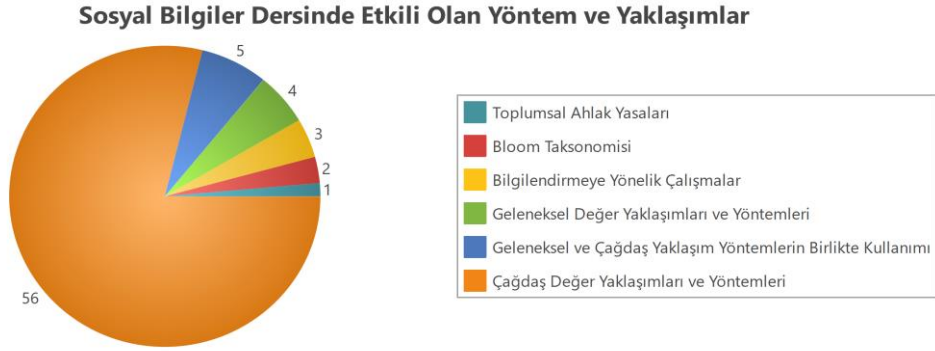
Pınaz (2020) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2017 yılında öğretim programındaki yenilik ve değişikliklere ilişkin içerik bazlı ve program bazlı olmak üzere iki ana başlık altında incelemiştir. İçerik bazlı değişiklikler arasında yeni konuların eklenmesi, kazanımların azaltılarak kazanımların yoğun içeriğe sahip olması, konular arasına değerlerin eklendiği ve Sosyal Bilgiler dersinin odağında yer aldığını belirtmiştir. Program bazlı değişikliklerde ise temel değerlerin ön plana çıkarıldığı, değerler ile bir farkındalık oluşturmak istendiği, değerlere önem verildiği dile getirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değer eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde ise program açısından değerlendirmeler, ders saatine yönelik değerlendirmeler, yol haritasının gerekliliği, program hakkında bilgisi olmayanlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi, gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği, öğrenci merkezli değer aktarımı açısından görüş bildirdikleri yapılan araştırmada görülmüştür.

4.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Değer Eğitimi ve Değer Aktarımına İlişkin Algıları

Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi ve değer aktarımına ilişkin algıları

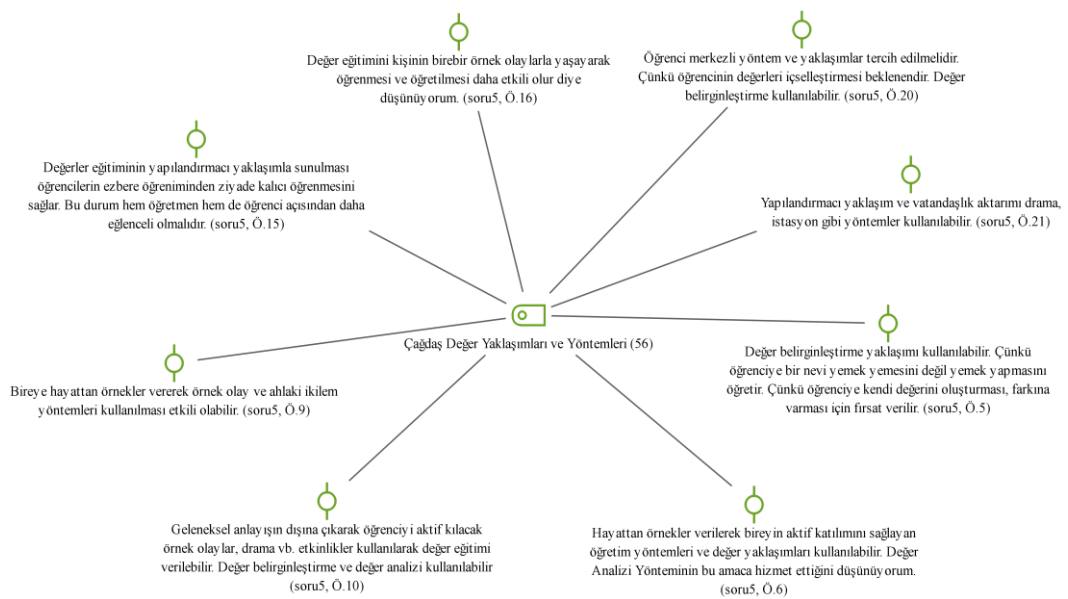
Sosyal Bilgiler Dersinde Etkili Olan Yöntem ve Yaklaşımlar	f
Çağdaş Değer Yaklaşımları ve Yöntemleri	56
Geleneksel ve Çağdaş Yaklaşım Yöntemlerin Birlikte Kullanımı	5
Geleneksel Değer Yaklaşımları ve Yöntemleri	4
Bilgilendirmeye Yönelik Çalışmalar	3
Bloom Taksonomisi	2
Toplumsal Ahlak Yasaları	1
TOPLAM	71
Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Nasıl Verilmeli	
Öğrenci Merkezlilik	37
Öğrenme Alanları ve Kazanımlarla İlişki	11
Çevreyle İlişki	11
Farklı Değer Yaklaşımlarının Kullanımı	4
Disiplinler Arasılık	4
Eğiticilerin Donanımı	3
Rol Model Olma	3
Kapsam Daraltma	1
TOPLAM	74

Tablo dikkate alındığı zaman Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değerler ve değerler aktarımına yönelik algılarına ait veriler tablolastırılmıştır. 70 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının görüşleri dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi nasıl verilmeli sorusuna verdikleri yanıtların birden fazla kodla ilişkili olduğu görülerek kodların frekans değeri 74 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlar sorusu ile ilgili belirttikleri görüşler dikkate alındığında frekans sayısının 71 olduğu bulgusuna erişilmiştir.



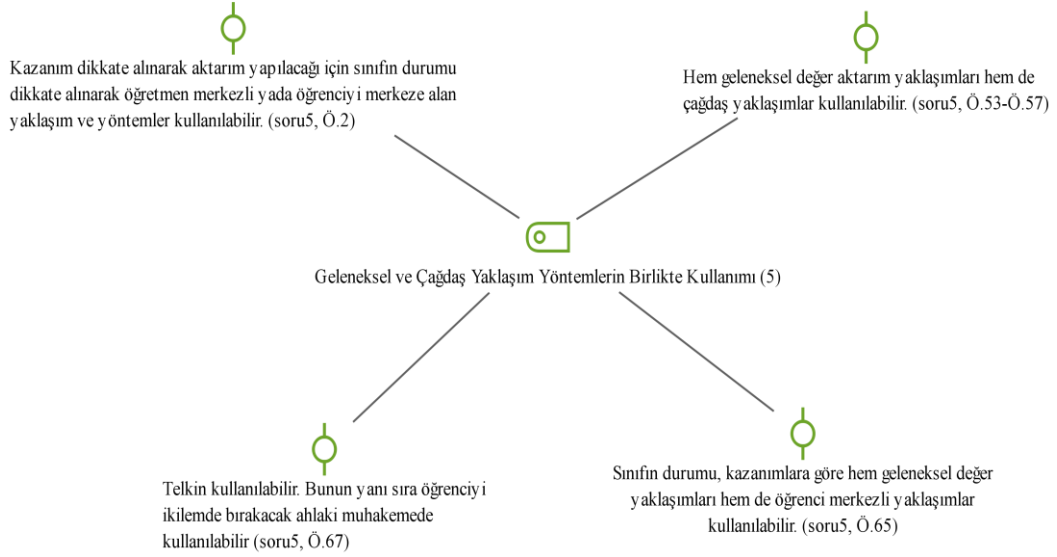
Şekil 4.42. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara yönelik algıları

Öğretmen adaylarının algıları incelendiğinde ise “Çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleri” (56), “Geleneksel ve çağdaş yaklaşım, yöntemlerin birlikte kullanımı” (5), “Geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemleri” (4), “Bilgilendirmeye yönelik çalışmalar” (3), “Bloom taksonomisi” (2), “Toplumsal ahlak yasaları” (1) ile ilgili olduğu görülerek bu şekilde kodlar oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara yönelik görüşleri doğrultusunda kodlamalar dikkate alındığında bir cevabın iki kodla ilişkili olduğu görülmüştür. Bundan dolayı toplam frekans sayısı 71 olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının kodlamalarla ilişkili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.



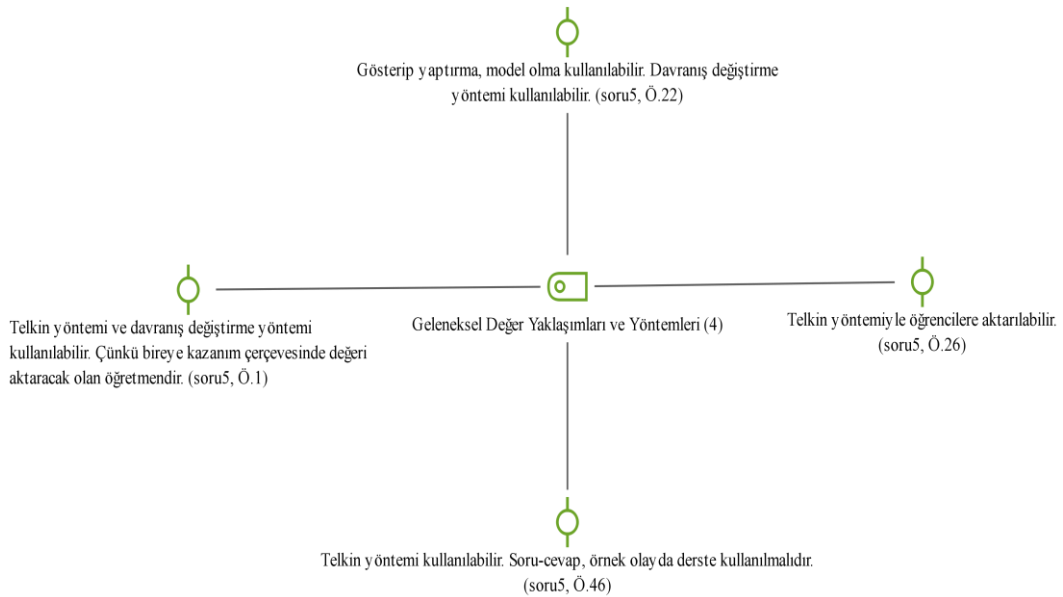
Şekil 4.43. Çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemlerine yönelik bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin algıları dikkate alındığı zaman öğretmen adaylarının çoğunluğu “Çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleri” (56) kodu ile ilişkili görüşlerden bazıları yukarıdaki görselde belirtmiştir. Bu doğrultudaki görüşlerden bazıları ise şunlardır: “Öğrenciyi aktif kılan değer belirginleştirme, değer analizi, ahlaki muhakeme gibi değer yaklaşımları kullanılabilir.” (Ö.3). “Ahlaki muhakeme yaklaşımının etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciyi zihinsel olarak aktif kılıp daha derin düşünmesine, yorumlama yapmasına ve çıkarımda bulunmasını sağlıyor. Örnek olay yöntemi bunun için kullanılabilir.” (Ö.4). “Değer belirginleştirme yaklaşımı kullanılabilir. Çünkü öğrenciye bir nevi yemek yemesini değil, yemek yapmasını öğretir. Çünkü öğrenciye kendi değerini oluşturması, farkına varması için fırsat verilir.” (Ö.5). “Geleneksel anlayışın dışına çıkarak öğrenciyi aktif kılacak örnek olaylar, drama vb. etkinlikler kullanılarak değer eğitimi verilebilir. Değer belirginleştirme ve değer analizi kullanılabilir.” (Ö.10). “Değerler eğitiminin yapılandırmacı yaklaşımla sunulması öğrencilerin ezbere öğreniminden ziyade kalıcı öğrenmesini sağlar. Bu durum hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha eğlenceli olmalıdır.” (Ö.15). “5E öğrenme modeli kullanılarak hem öğretmen hem de öğrenci aktif kullanarak değer aktarımının yapılması etkili olabilir. Çünkü temelinde yapılandırmacılık ve probleme dayalı öğrenme vardır.” (Ö.18). “Değerlerle ilgili gezi-gözlem yöntemi kullanılabilir. Örneğin huzurevi ziyaretleri vb.” (Ö.25). “Öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılabilir. İlgili değere yönelik arkası yarın tekniği, Argümantasyona yönelik etkinlikler yapılabilir. Değer analizi kullanılabilir.” (Ö.32). “Değer analizi etkili olabilir. Bunun yanı sıra karşılıklı sorgulama, zıt panel, ters beyin fırtınası da derste kullanılabilir.” (Ö.38). “Empati esas alınarak 6 şapka tekniği, örnek olay, görüş geliştirme kullanılabilir. Bireyi ahlaki ikilemde de bırakabiliriz.” (Ö.66).



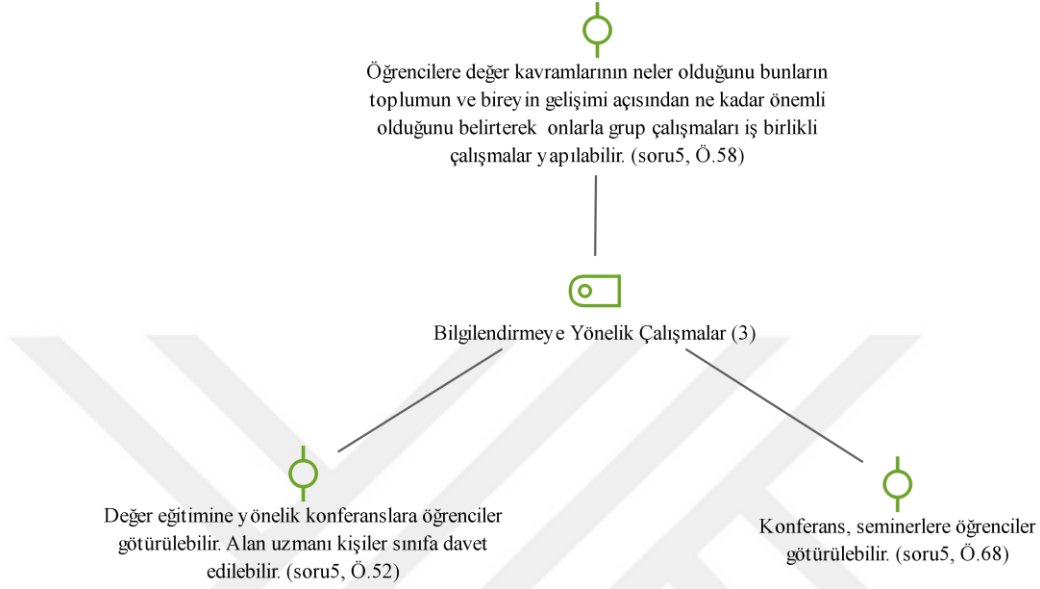
Şekil 4.44. Geleneksel ve çağdaş yaklaşım yöntemlerin birlikte kullanımına yönelik algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin algıları incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının görüşlerinin “*Geleneksel ve çağdaş yaklaşım, yöntemlerin birlikte kullanımı*” (5) koduna yönelik cevap verdikleri görülmüştür. Bu doğrultudaki bulgulara yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



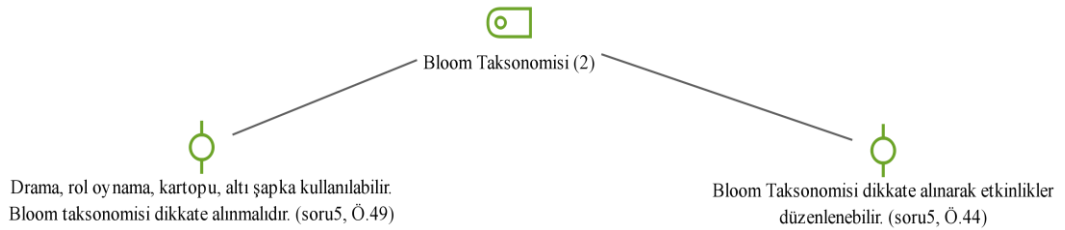
Şekil 4.45. Geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemlerine yönelik algılar

Öğretmen adaylarından bir kısmının ise Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara yönelik algılarının ise “*Geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemleri*” (4) koduna yönelik görüş belirttikleri görülmüştür. Bu görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



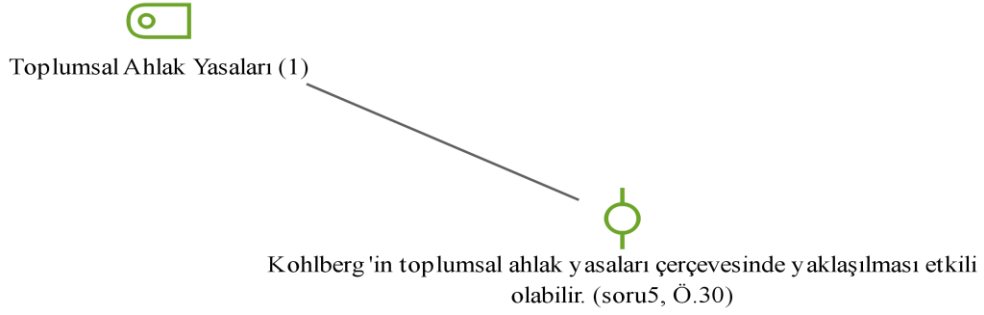
Şekil 4.46. Bilgilendirmeye yönelik çalışmalar ile ilgili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin görüşleri dikkate alındığında ise “*Bilgilendirmeye yönelik çalışmalar*” (3) koduna yönelik görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yöndeki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.47. Bloom Taksonomisine ilişkin algılar

Öğretmen adayları arasında Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin “*Bloom Taksonomisi*” (2) koduna yönelik görüş bildirdiği yukarıdaki görselde görülmüştür.



Şekil 4.48. Toplumsal ahlak yasalarına yönelik algılar

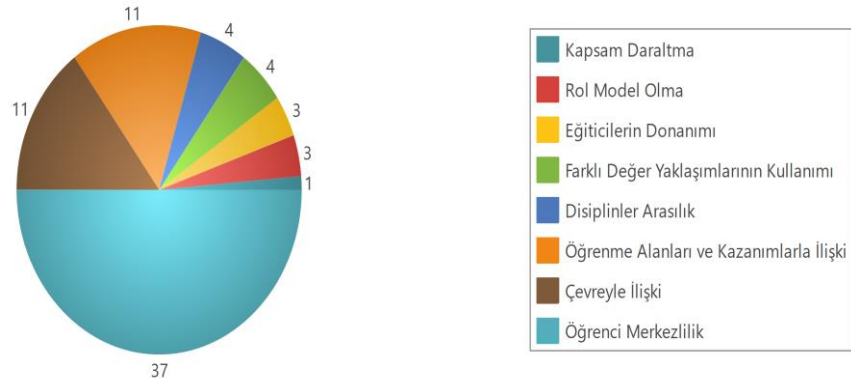
Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin öğretmen adaylarının düşünceleri arasında “*Toplumsal ahlak yasaları*” (1) koduna yönelik görüş belirtildiği bulgusuna erişilmiştir.

Can (2008) yaptığı araştırmada dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarından telkini kullandıklarını belirlemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler; model olma, empati kurma, değer aydınlatması vb. değer kazandırma yollarını kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin en az kullandıkları değer eğitimi yaklaşımının ise değer analizi ve ahlaki muhakeme olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler, değerlerin kazanılıp kazanılmadığını gözlem yoluyla anladıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler; iş birlikli öğrenme yöntemini ve yaratıcı dramayı da Sosyal Bilgiler dersinde değer aktarımında kullandıklarını belirtmişlerdir. Pınaz (2020) ise yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, kök değerlerin aktarımında çeşitli yöntem ve teknikleri kullandıklarını dile getirmiştir. Bunlar; anlatım, soru-cevap, drama, örnek olay, gezi, hikâye, şiir ve kompozisyon yazdırma, pano sergileri, ağaç dikme, örnek verme, tavsiyede bulunma, model olma, atasözü, anekdot, önemli şahsiyetlerin hayatından yararlanma, grup çalışması, tartışma gibi yöntem ve tekniklerdir. Korkak (2022) uzaktan eğitim Sosyal Bilgilerde değerler eğitimi ele aldığı araştırmada uzaktan yapılan diğer derslere göre Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi etkinliklerine daha çok yer verildiğini belirlemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en çok düz anlatım, video, görsel kullanımı, örnek olay, hikâye, masal anlatımı vb. yöntem tekniklerden yararlandığını ortaya koymuştur. Çolak (2023) ise araştırmasında öğretmenlerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değer aktarımında kullandıkları yöntemlerin farklılık gösterdiğini

belirlemiştir. Öğretmenler çoğunlukla drama etkinliği, tartışma konusu açma, kitap okutma, kompozisyon yazdırma, gezi yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutumlarıyla algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada öğretmen adaylarının değer aktarımında; çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleri en fazla kullandığı bu sırayı geleneksel ve çağdaş yaklaşım ve yöntemlerin bir arada kullandıkları, geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemleri, bilgilendirmeye yönelik çalışmalar, Bloom taksonomisinden ve toplumsal ahlak yasalarının dikkate alınarak aktarılması gerektiği takip etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi nasıl verilmeli sorusuna yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleriyle ilgili oluşturulan kodlara ait verilere aşağıdaki şekillerde yer verilmiştir.

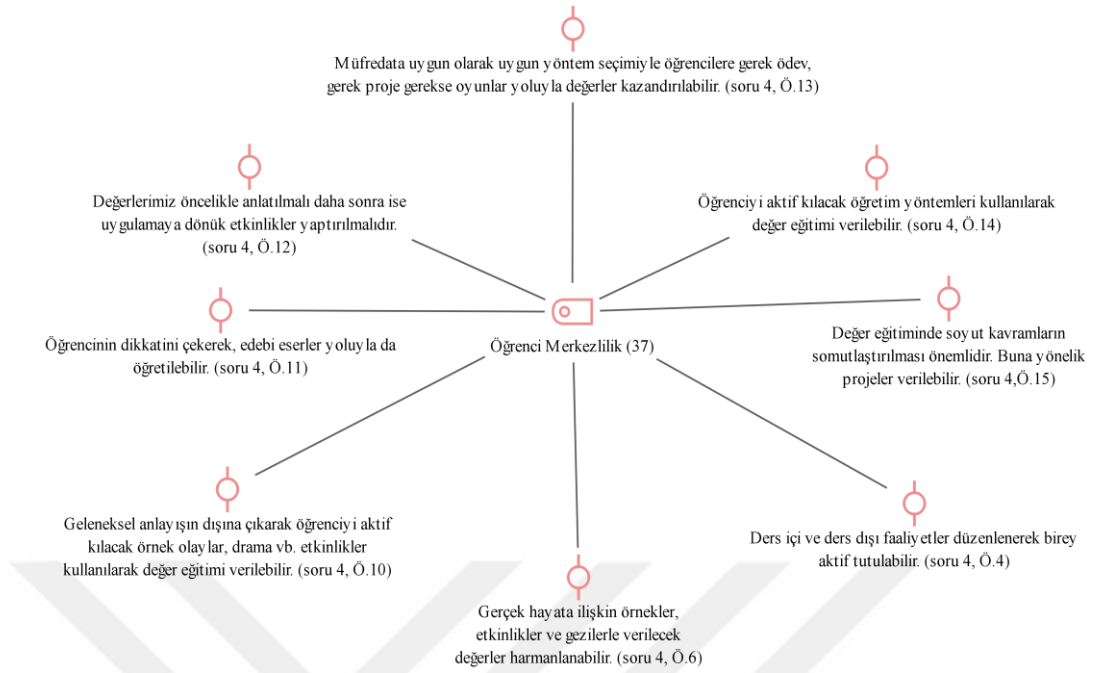
Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Nasıl Verilmeli?



Şekil 4.49. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verileceğine yönelik algılarına ilişkin kodların f dağılımı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verilebileceğine ilişkin algıları incelendiğinde ise “*Öğrenci merkezilik*” (37), “*Çevreyle ilişki*” (11), “*Öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki*” (11), “*Disiplinler arasılık*” (4), “*Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*” (4), “*Eğiticilerin donanımı*” (3), “*Rol, model olma*” (3), “*Kapsam daraltma*” (1)’ya yönelik kodlar oluşturularak ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan kodlar sonucu bazı yanıtların birden fazla kodla ilişkili olduğu görülmüş kodların frekansının 74 olduğu bulgusuna erişilmiştir.

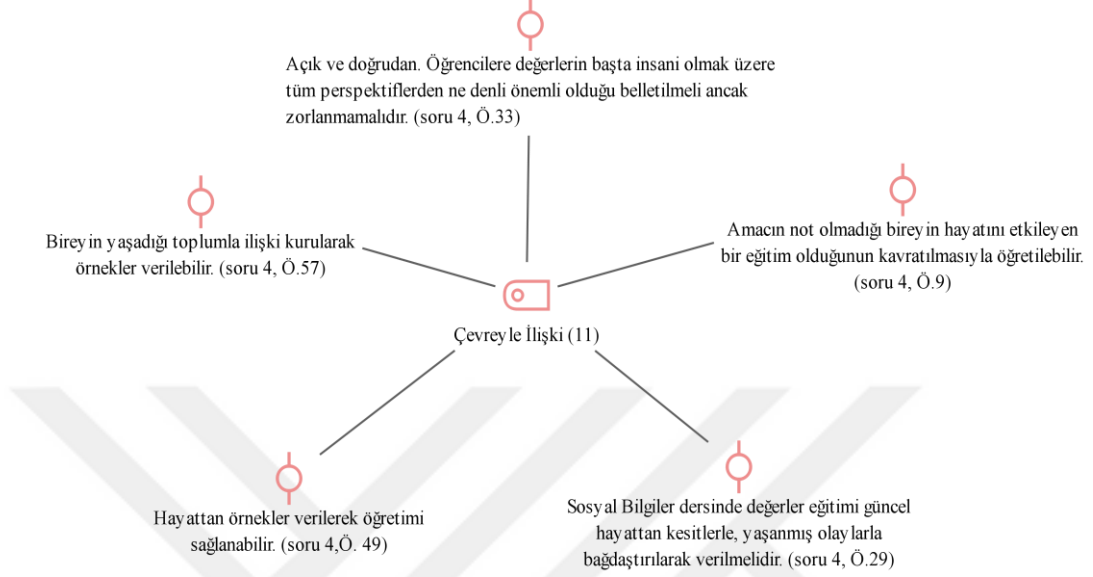
Öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.



Şekil 4.50. Öğrenci merkezilik ile ilgili bazı algılar

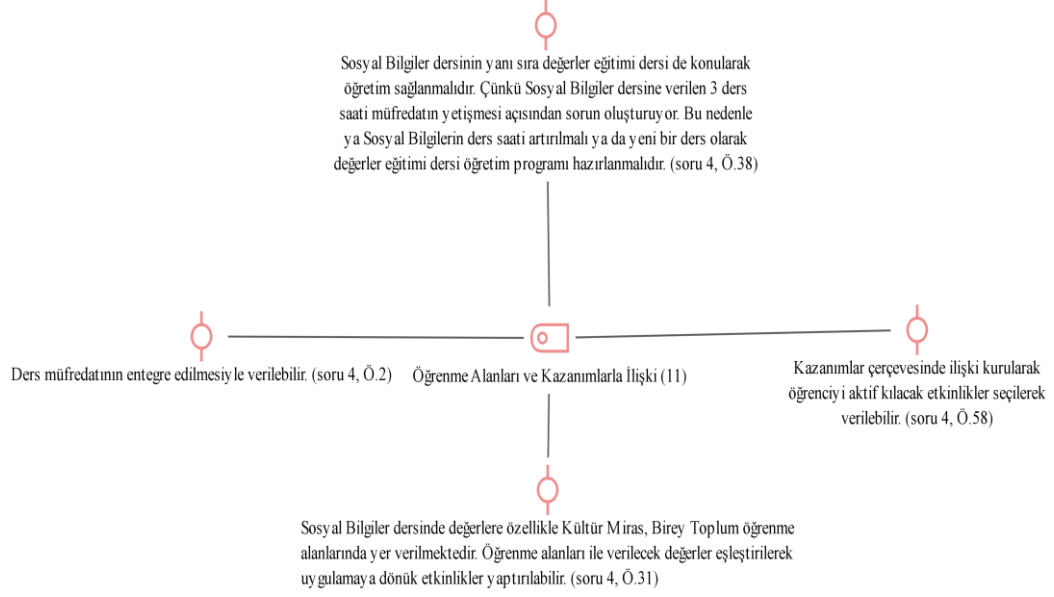
Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının çoğunluğunun ise “*Öğrenci merkezilik*” (37) kodu doğrultusunda görüş belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultudaki görüşlerden bazılarına görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra görüşlerden bazıları ise şunlardır: “*Değerlerimiz öncelikle anlatılmalı daha sonra ise uygulamaya dönük etkinlikler yaptırılmalıdır.*” (Ö.12). “*Değer eğitiminde soyut kavramların somutlaştırılması önemlidir. Buna yönelik projeler verilebilir.*” (Ö.15). “*Yaş grupları dikkate alınarak basamaklar halinde öğrenciyi aktif kılacak bir biçimde verilebilir.*” (Ö.25). “*Sosyal Bilgiler ders sayısı artırılarak eğitim kademeleri boyunca sarmal bir biçimde öğrenciyi aktif kılacak yöntemler kullanılarak verilebilir.*” (Ö.30). “*Özellikle birey ve toplum öğrenme alanında çeşitli etkinliklerle ilgi çekici hale getirerek bu eğitim verilmelidir. Sınıf ortamında farkındalık yaratması adına pano veya görünür yerlere afiş, poster benzeri tasarımlar yapılabilir.*” (Ö.34). “*Öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygun olarak anlayabileceği ve uygulayabileceği şekilde verilmelidir.*” (Ö.36). “*Derste öğrencilere değer eğitimiyle ilgili bol bol etkinlik yaptırılmalıdır. Gerekirse evde de bu etkinlikleri yapması için ev ödevi verilebilir. Değerlere yönelik seminerlere, konferanslara, tiyatro gösterine öğrenciler götürülebilir. Okulda oyun drama*

yaptırılabilir.” (Ö.40). “Empatiye yönelik etkinlikler aracılığıyla değer eğitimi verilebilir.” (Ö.60). “Açık ve net bir dille karışıklığa mahal vermeyecek örnekler kullanılarak verilmelidir.” (Ö.69).



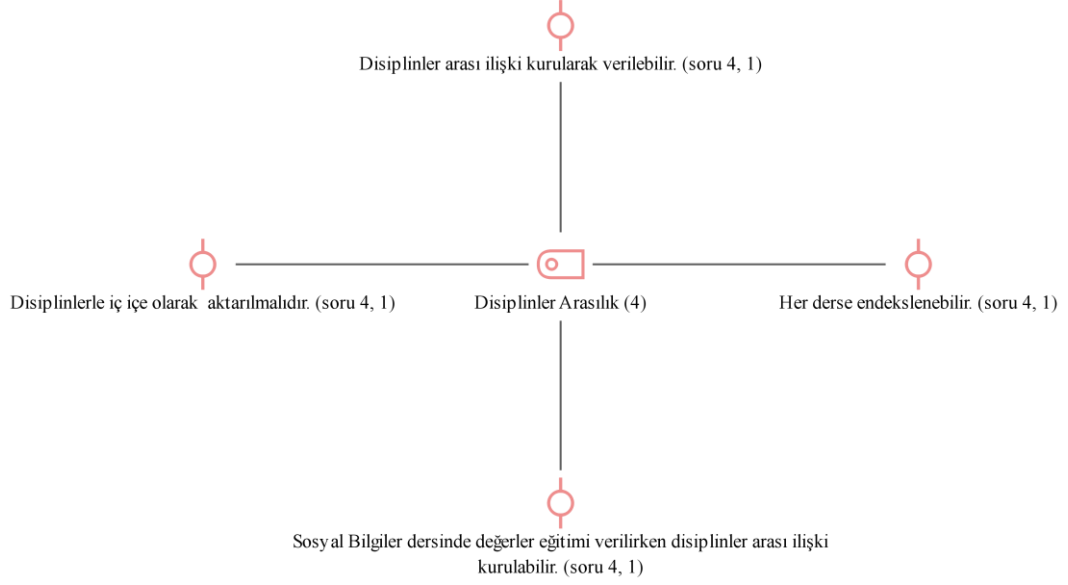
Şekil 4.51. Çevreyle ilişki ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verileceğine yönelik görüşlerden bazıları “Çevreyle ilişki” (11) kodu doğrultusunda olduğu bulgusuna erişilmiştir. Buna yönelik görüşlerden bazıları yukarıdaki görselde yer almıştır. Bunun yanı sıra diğer görüşler şunlardır: “Açık ve doğrudan. Öğrencilere değerlerin başta insani olmak üzere tüm perspektiflerden ne denli önemli olduğu belletilmeli ancak zorlanmamalıdır.” (Ö.33). “Yaşanmış olaylardan yola çıkarak yorumlar yapılmalı ve değerler bu yorumlarla ilişkilendirilmelidir.” (Ö.46). “Değer eğitimi önce aile ile başlar. Ailenin temel oluşturmadığı hiçbir öğretmen, okul üzerine bir şey katamaz. Derslerde etkinliklerle bu eğitim verilebilir. Önemli olan önce ailenin eğitilmesidir.” (Ö.52). “Bireyin yaşadığı çevreyle ilişki kurularak verilebilir.” (Ö.56). “Günlük yaşamla ilişki kurularak verilebilir.” (Ö.63). “Önce ailelere yönelik eğitim uygulanmalıdır. Daha sonra öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrendikleri değerleri içselleştirmesi sağlanabilir. Aile ve öğretmen öğrenciler için rol modeldir.” (Ö.68).



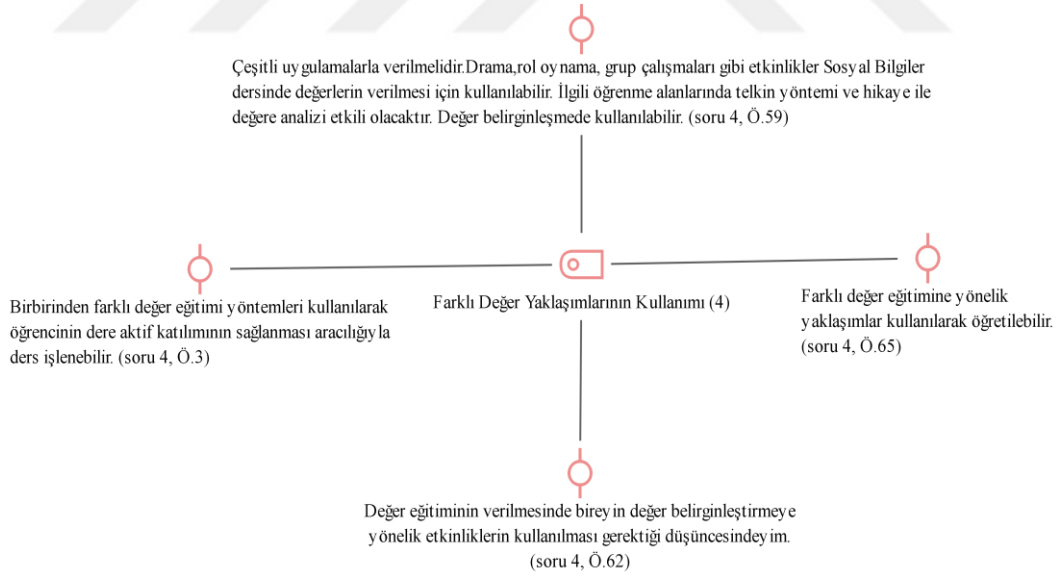
Şekil 4.52. Öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik düşünceleri; “*Öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki*” (11) kodu ile ilişkilidir. Bu doğrultudaki görüşlerden bazılarını yukarıdaki görselde verilmiştir. Bunun yanı sıra diğer görüşler şunlardır: “*Görsel materyallerle ve kazanımlar dikkate alınarak değer eğitimi verilebilir.*” (Ö.17). “*Ders konularıyla ilişkilendirilerek işlenmelidir.*” (Ö.26). “*Sosyal Bilgiler dersinde değerlere özellikle Kültür Miras, Birey Toplum öğrenme alanlarında yer verilmektedir. Öğrenme alanları ile verilecek değerler eşleştirilerek uygulamaya dönük etkinlikler yaptırılabilir.*” (Ö.31). “*Öğrenme alanlarıyla bağlantı kurularak aktarılmalıdır. Sosyal Bilgiler zaten toplumu anlatan bir ders olduğundan öğrencilere değer eğitimi vermek zor olmayacaktır.*” (Ö.47). “*Öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmelidir.*” (Ö.53). *Kazanımlar kapsamında beceriler kazandırılarak öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntem teknikleri kullanılarak verilebilir.* (Ö.55). “*Etkili vatandaş yetiştirme amacı esas alınarak değer eğitimi verilmelidir.*” (Ö.67).



Şekil 4.53. Disiplinler arasılık ile ilgili algılar

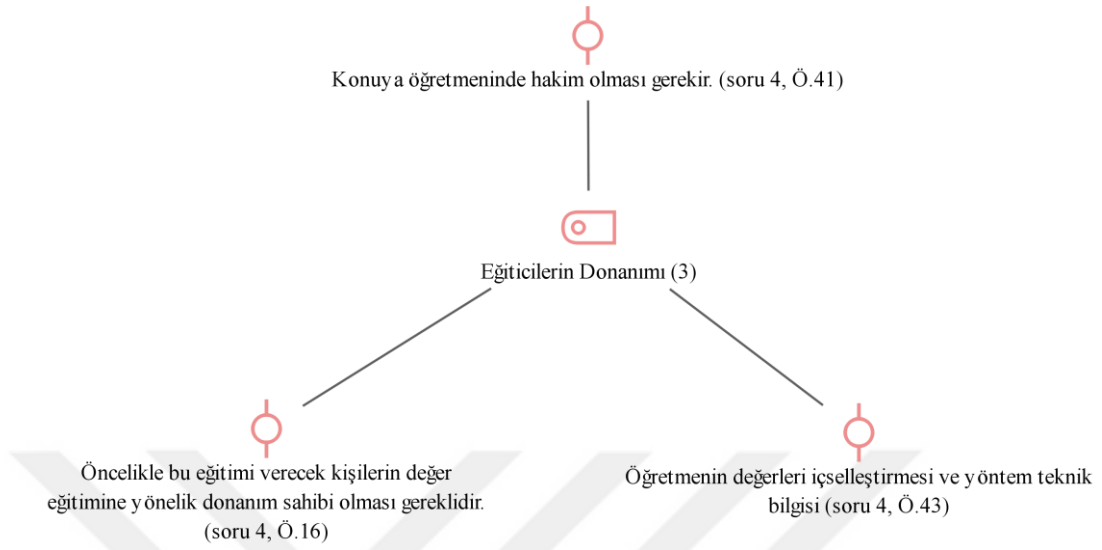
Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik görüşler; “*Disiplinler arasılık*” (4) kodu ile ilişkilendirilmiştir. Bu yöndeki bulgulara görselde yer verilmiştir.



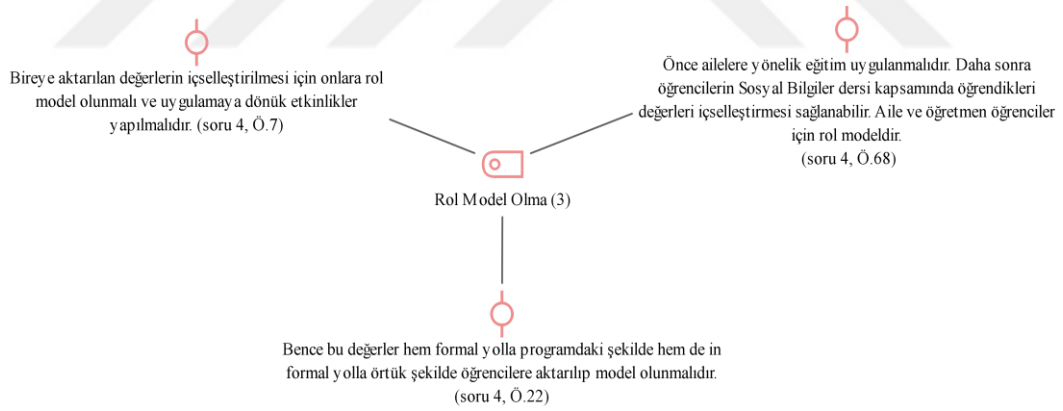
Şekil 4.54. Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı ile ilgili algılar

Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri arasında “*Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*”

(4) kodu ile ilişkili olan görüşler bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultudaki görüşlere görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.55. Eğiticilerin donanımı ile ilgili algılar



Şekil 4.56. Rol model olma ile ilgili algılar



Şekil 4.57. Kapsam daraltma ile ilgili algılar

Öğretmen adaylarından bazılarının Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik algıları incelendiği zaman “*Eğiticilerin donanımı*” (3), “*Rol oynama*” (3), “*Kapsam daraltma*” (1) kodları ile ilgili görüş belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultudaki bulgulara yukarıdaki görsellerde yer verilmiştir.

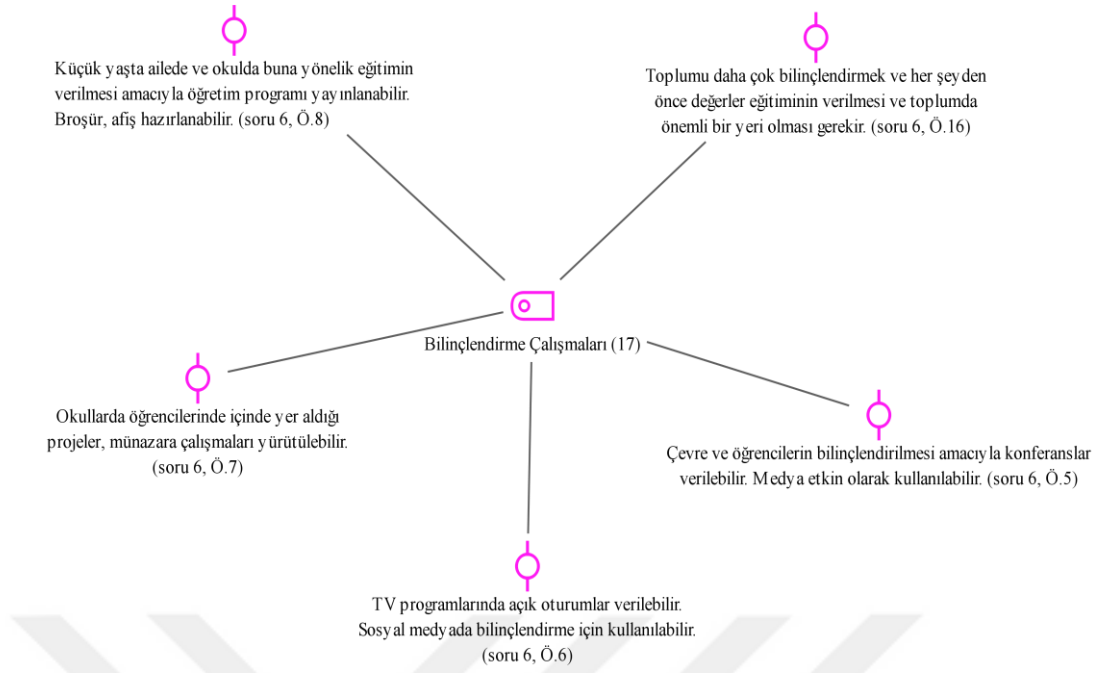
Yapılan araştırmada önceki araştırmalar ile bazı noktalarda benzerlik bulunduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına “*Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi nasıl verilmelidir?*” sorusu yöneltildiğinde ise öğretmen adaylarının görüşlerinin sırasıyla; öğrenci merkeze alınması, öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki kurulması gerektiği, çevreyle ilişki kurma, farklı değer yaklaşımının değer eğitiminde kullanılması, disiplinler arası ilişki kurulması, eğiticilerin donanımlı olması, rol model olunması ve kapsamın daraltılması doğrultusunda olduğu belirlenmiştir. Can (2008) Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitime yönelik ölçme değerlendirmede gözlem, örnek olay, tartışma, soru-cevap, velilerle görüşme yöntemlerini kullandıklarını belirlemiştir. Baysal (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin %96,81’inin ailelerin katılımının değer eğitiminde etkili olacağı görüşüne sahip olduklarını belirlemiştir. Can (2008) ve Baysal’ın (2013) çalışmalarında da görüldüğü gibi çevreyle ilişki ve rol model olmanın önemli olduğu araştırmada elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Kınacı (2018) Sosyal Bilgiler dersinde değerleri kazandırmada farklı yöntem tekniklerin kullanılabileceğini belirlenmiştir. Bunlar arasında drama, örnek olay, tartışma, gezi gözlem, iş birliğine dayalı öğrenme, düz anlatım, gösterip yaptırma, grup çalışması, problem çözme, görüşme, soru cevap, istasyon, kavram haritası, proje temelli öğrenme, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, balık kılçığı, konuşma halkasına yer verilmiştir. Yapılan araştırmayla karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenci merkezli etkinlikler, farklı değer yaklaşımlarının kullanımı açısından benzerlik gösterdiği görülmüştür. Korkak (2022) ve Çolak’ın (2023) araştırmaları da öğrenciyi merkezli etkinlikler ve farklı değer yaklaşımlarının değer eğitiminde kullanılması açısından araştırmayla benzerlik göstermektedir.

4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Etkili Değerler Eğitime Yönelik Algıları

Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitime yönelik algıları

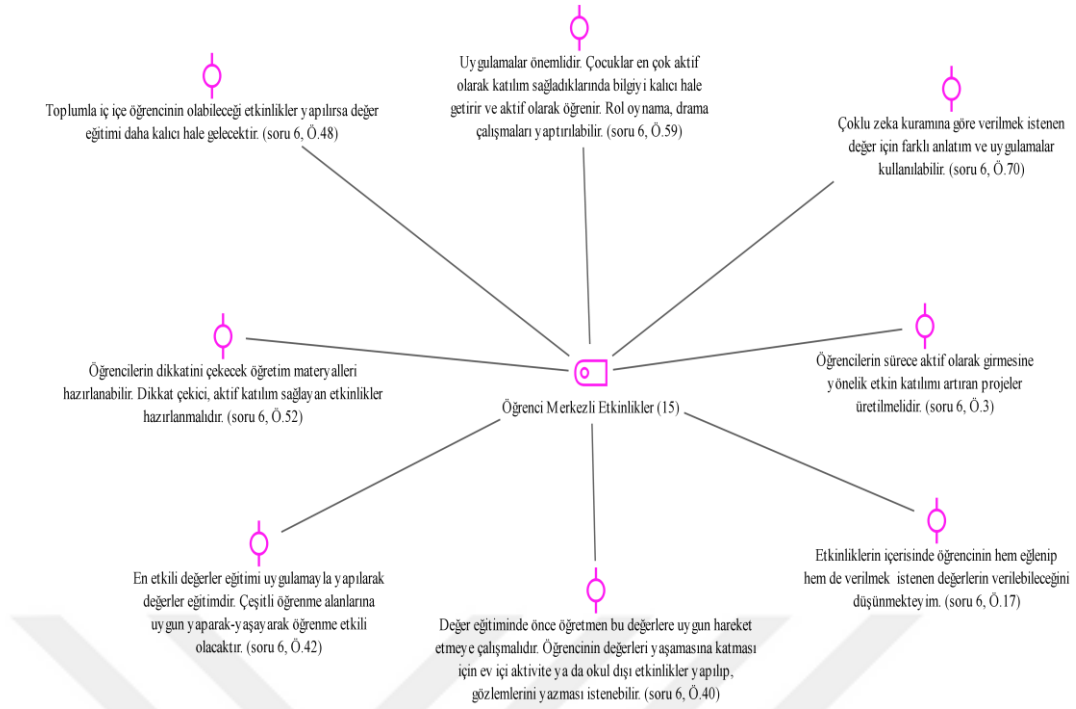
Etkili Değerler Eğitimi İçin Yapılması Gerekenler	f
Bilinçlendirme Çalışmaları	17
Öğrenci Merkezli Etkinlikler	15
Çocuğun Gelişim Düzeyi	13
Eğiticilerin Rolü	9
Yaşama Aktarma ve Yaşamla İlişki Kurma	8
Beceri Kazanma	6
Öğretim Programı Çerçevesinde İrdeleme	3
Zaman	2
Disiplinlerle İlişki Kurulması	2
Toplum Tarafından Birtakım Değerlerin Üstün Tutulması	1
Uygun Ortam Oluşturma	1
TOPLAM	77

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitime yönelik algılarına ilişkin yanıtlar incelendiğinde “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (17), “*Öğrenci merkezli etkinlikler*” (15), “*Çocuğun gelişim düzeyi*” (13), “*Eğiticilerin rolü*” (9), “*Yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma*” (8), “*Beceri kazanma*” (6), “*Öğretim program çerçevesinde irdeleme*” (3), “*Zaman*” (2), “*Disiplinlerle ilişki kurulması*” (2), “*Toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulması*” (1), “*Uygun ortam oluşturma*” (1) başlıkları halinde kodlar oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının vermiş olduğu cevapların birden fazla kodla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda kodların frekansının toplamda 77 olduğu bulgusuna erişilmiştir.



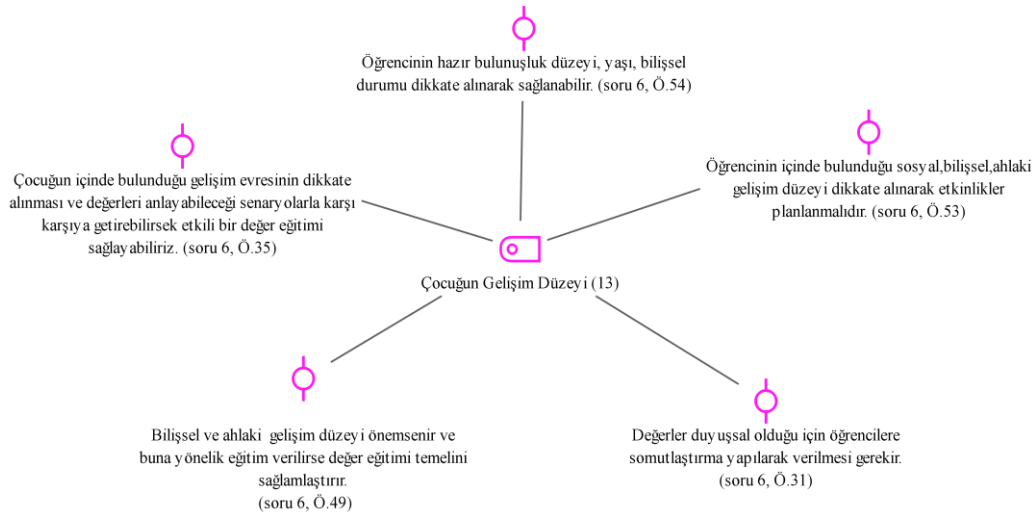
Şekil 4.58. Bilinçlendirme çalışmaları ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenlere ilişkin algıları arasında “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (17) koduna yönelik yanıtlar verdikleri görülmüştür. Yukarıda yer alan görselde öğretmen adaylarının verdikleri bazı yanıtlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ön plana çıkan bazı bulgular ise şunlardır: “*Öğrencilerin sürece aktif olarak girmesine yönelik etkin katılımı artıran projeler üretilmelidir.*” (Ö.3). “*Öğrencilere etkinlikler yaptırmak, seminerler, konferanslar düzenlemek söylenebilir. Diğer disiplinlerle de bağlantı kurulursa etkili bir değer öğretimi yapılabilir.*” (Ö.19). “*Hem toplumu hem de öğrencileri bilinçlendirmeye yönelik formal ve informal öğrenmeye zemin hazırlayacak öğretim programları, medya çalışmaları yapılmalıdır.*” (Ö.51).



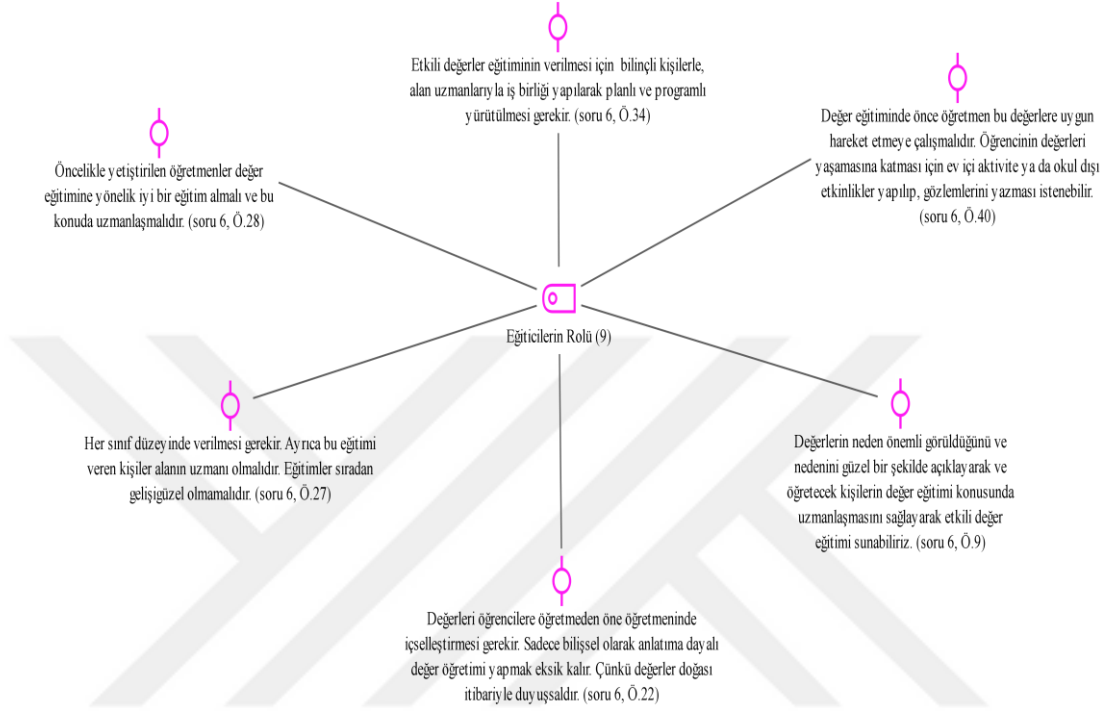
Şekil 4.59. Öğrenci merkezli etkinlikler ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen adaylarından bazıları “*Öğrenci merkezli etkinlikler*” (15) koduna yönelik yanıtlar verdiği bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki yanıtlardan bazılarını yukarıda yer alan görselde yer verilmiştir.



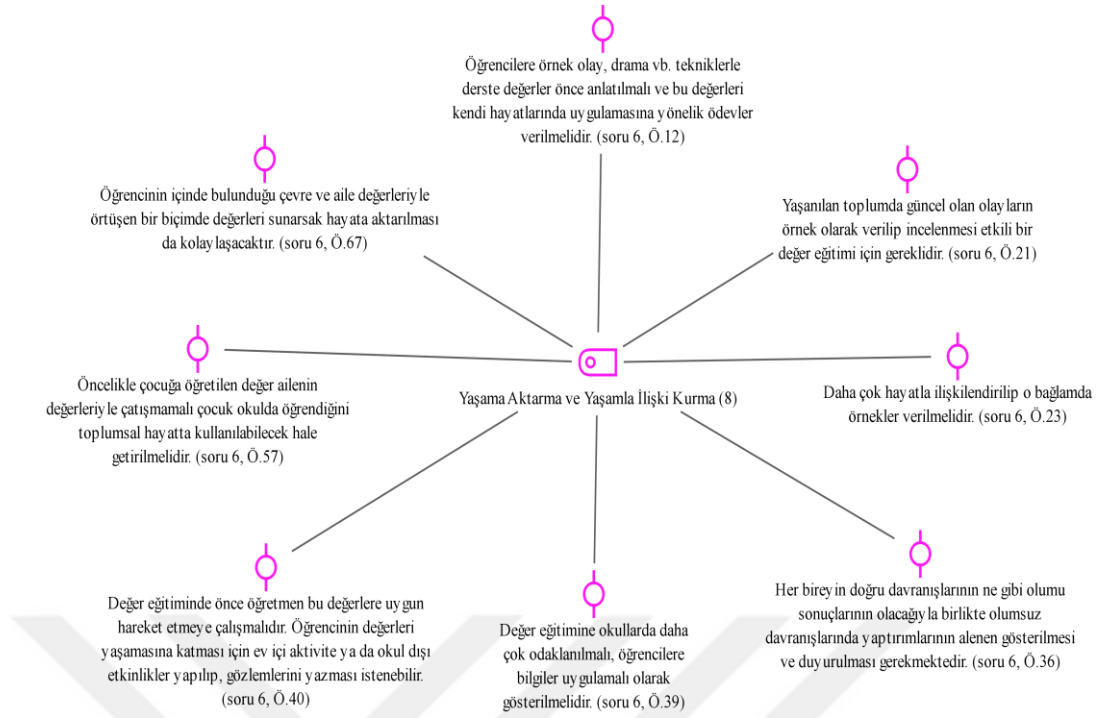
Şekil 4.60. Çocuğun gelişim düzeyi ile ilgili algılar

Öğretmen adaylarından bir kısmının etkili değer eğitiminin verilmesine ilişkin yanıtları incelendiğinde “Çocuğun gelişim düzeyi” (13) koduna yönelik yanıtlar verdiği bulgusuna erişilmiştir. Bu yanıtlardan bazılarını yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



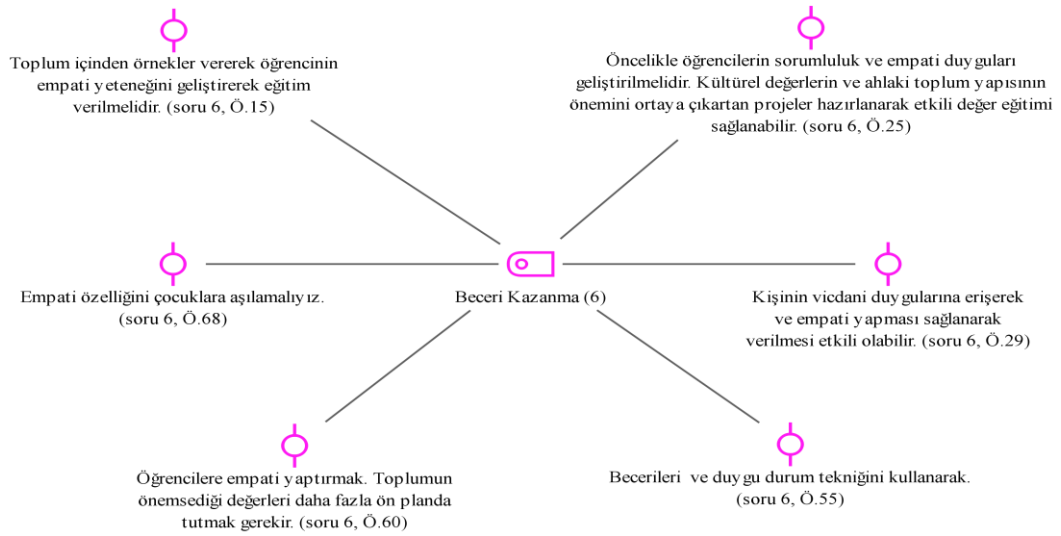
Şekil 4.61. Eğiticilerin rolü ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilmesine ilişkin öğretmen adaylarının algıları incelendiğinde “Eğiticilerin rolü” (9) koduna ilişkili algıya sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki yanıtlardan bazılarını yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



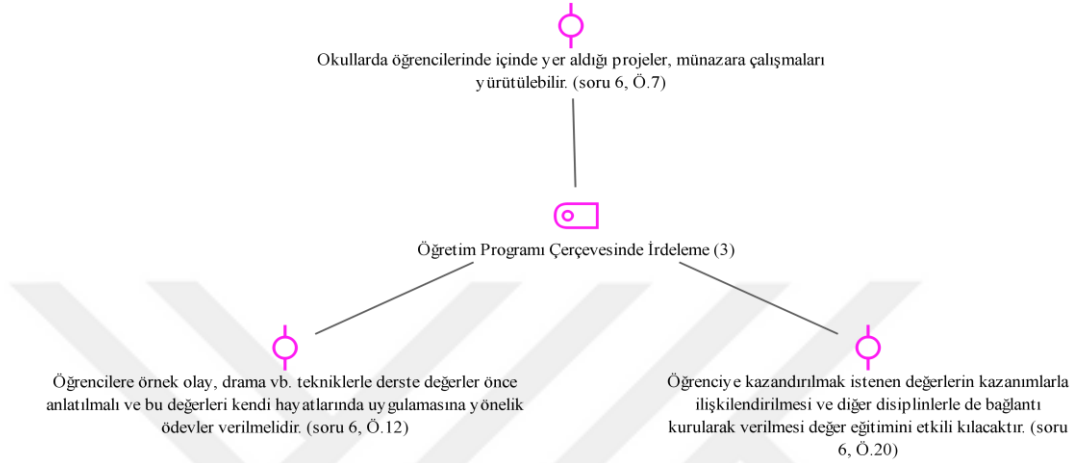
Şekil 4.62. Yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma ile ilgili algılar

Öğretmen adayları arasında Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilmesine yönelik algıları dikkate alındığında bazı öğretmen adaylarının “Yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma” (9) koduna yönelik yanıt verdiği bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



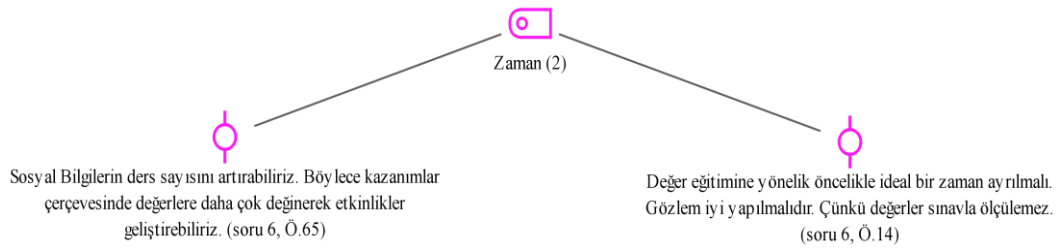
Şekil 4.63. Beceri kazanma ile ilgili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilmesine ilişkin algıları incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinden bazılarının “*Beceri kazanma*” (6) koduna yönelik algıya sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



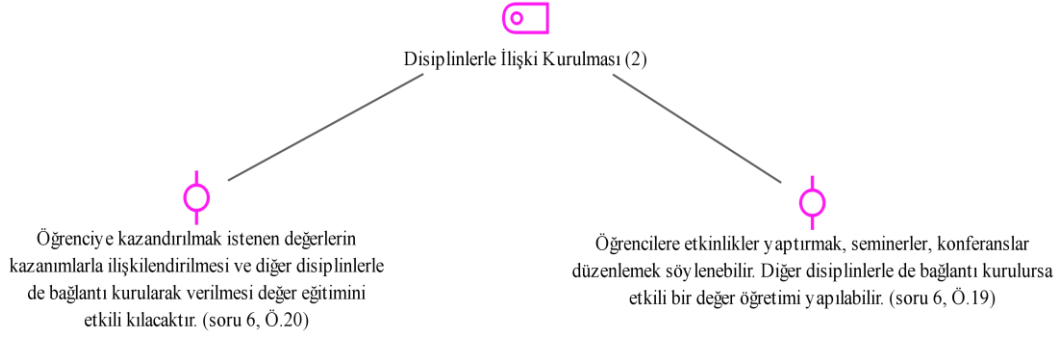
Şekil 4.64. Öğretim programı çerçevesinde irdeleme ile ilgili algılar

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilebilmesine yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerinin; “*Öğretim programı çerçevesinde irdeleme*” (3) koduna yönelik cevap verdiği görülmüştür. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



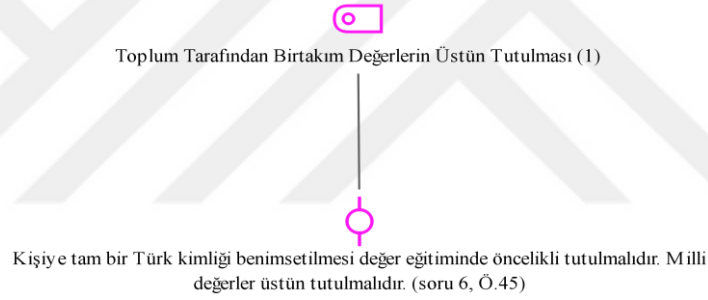
Şekil 4.65. Zaman ile ilgili algılar

Yukarıda yer alan görsel dikkate alındığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerinin “*Zaman*” (2) koduna yönelik algıya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



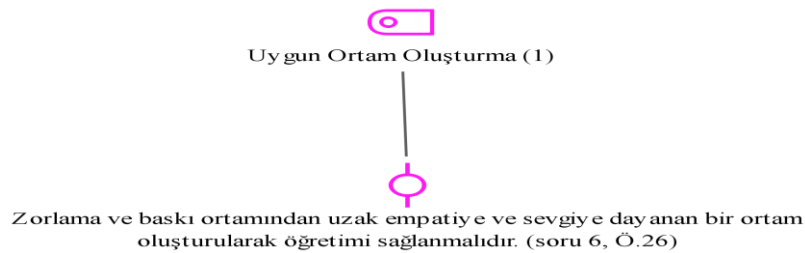
Şekil 4.66. Disiplinlerle ilişki kurulmasına yönelik algılar

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenlere ilişkin bazı öğretmen adaylarının ise “*Disiplinlerle ilişki kurulması*” (2) koduna yönelik algıya sahip oldukları bulgusuna varılmıştır. Bununla ilişkili görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.67. Toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulmasına yönelik algılar

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiği zaman “*Toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulması*” (1) koduna yönelik görüş bildiren öğretmen adayı da bulunmaktadır. Bu yöndeki görüşe yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.68. Uygun ortam oluşturmaya yönelik algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında etkili değerler eğitimi yapılması için “*Uygun ortam oluşturma*” (1) koduna yönelik algıya sahip olan öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu koda yönelik görüşe yukarıdaki görselde yer verilmiştir.

Kurtdede (2009) yaptığı araştırmada öğretmen adayları; değer eğitiminde öğrencilere model olunmasını, değerleri destekleyecek güzel sözler belirleyerek paylaşılmasını, ders verici hikayelerden yararlanılmasını, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlanarak sorular yönelttilmesini, sinema, film, tiyatrodan yararlanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları; değer eğitiminde öğrencilere bazı değerleri ön plana çıkaran rollerin oynattırılmasını, medyada yer alan birtakım olayların öğrencilere analiz ettirilmesini, örnek kişilerin yaşamlarının, alışkanlıklarının ve ilkelerinin öğrencilere araştırma konusu olarak verilmesi gerektiğine yönelik görüşlere sahiptir. Şahin (2013) ise etkili değer eğitiminin gerçekleştirilmesi için model olma, üniversitede yeterli bilgi ve beceri kazanmalarına, kendilerini yeterli görmelerine, Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitiminde uygun bir ders olarak görülmesi ve değerler eğitimine önem vermeleriyle gerçekleşeceğini belirlemiştir. Korkak (2022) uzaktan eğitim Sosyal Bilgilerde değerler eğitimi incelediği araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin değer eğitiminde aile faktörünün önemli olduğu görüşüne sahip olduklarını bunun yanı sıra okulunda öneminin büyük olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler yüz yüze eğitimde değerler eğitiminin toplumla olan ilişkileri uzaktan eğitime göre daha olumlu etkilediği görüşüne sahiptir. Çolak’a (2023) göre ise Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile ders kitaplarına yönelik uygulamalı etkinlikler geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına hazır hale getirilmesi, yazılı görsel materyallerin geliştirilmesi için alan uzmanlarının çalışmalar yapması, okul ve aile iş birliğinin sağlanması, öğretmenler ile okul yöneticilerinin düzenli aralıklarla aileler ile toplantılar gerçekleştirmesi değer eğitimi açısından etkili olacak aktivitelerdir. Yapılan araştırmada önceki araştırmalar ile bazı noktalarda benzerlik bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları etkili değerler eğitimi için bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasını, öğrenci merkezli etkinliklerin düzenlenmesini, çocuğun gelişim düzeyini, eğitimcilerin rolünü, değerlerin yaşama aktarılması ve yaşamla ilişki kurulması açısından önemli gördükleri, beceri kazandırma, öğretim programı çerçevesinde değerlerin irdelenmesi gerektiği, zaman, diğer disiplinlerle ilişki kurulması, toplum tarafından bazı değerlerin üstün

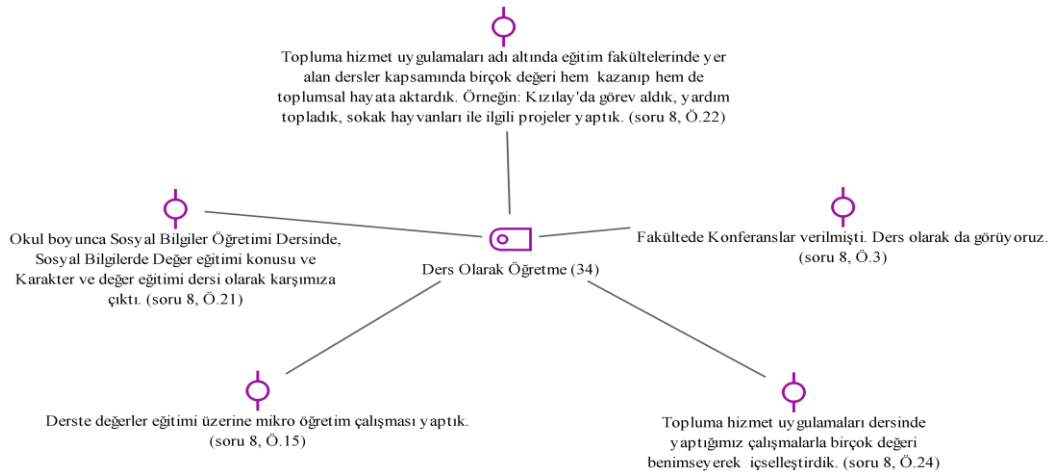
tutulması, uygun ortamın oluşturulmasının değerler eğitiminin etkili verilmesinde önemli olduğu bulgusu ortaya konmuştur. Bu durum diğer araştırmalarla bazı ortak yönlerin olduğunu göstermektedir.

4.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Eğitimi Açısından Değerler Eğitimine Yönelik Algıları

Tablo 4.17. Üniversitede değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen adaylarının algıları

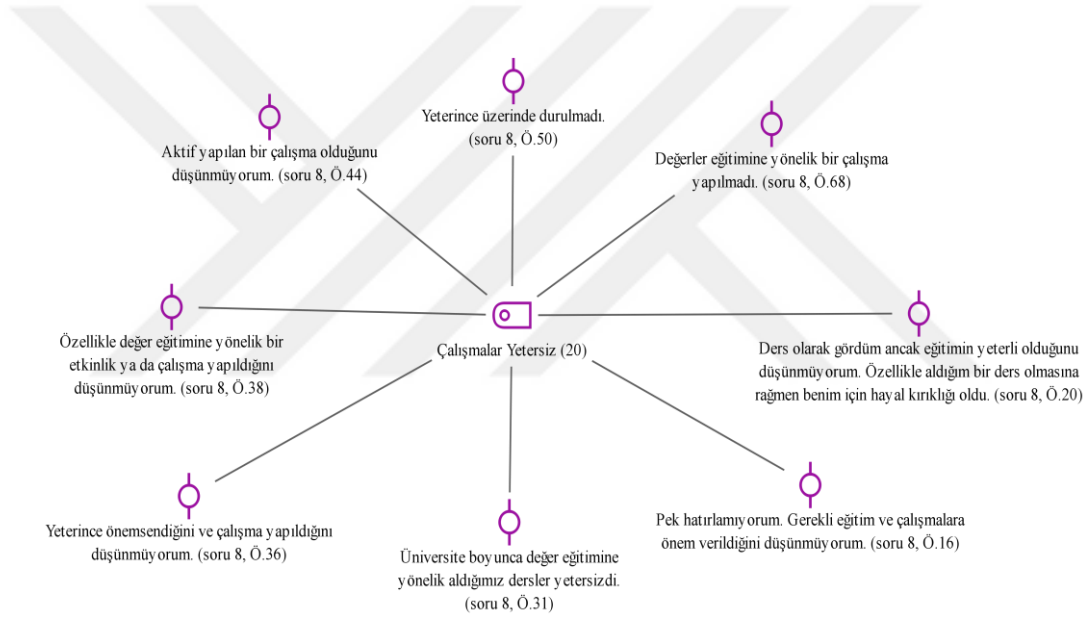
Üniversitede Değerler Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmalar	f
Ders Olarak Öğretme	34
Çalışmalar Yetersiz	20
Bilinçlendirme Çalışmaları	16
Ders İçi Ders Dışı Etkinliklerle Öğretme	16
Üniversite Topluluklarının Faaliyetleri	2
TOPLAM	88

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversite eğitimi açısından değerler eğitimine yönelik algılarına yönelik “*Ders olarak öğretme*” (34), “*Çalışmalar yetersiz*” (20), “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (16), “*Ders içi, ders dışı etkinliklerle öğretme*” (16), “*Üniversite topluluklarının faaliyetleri*” (2) kodları oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi açısından değerler eğitimine yönelik algıları incelendiğinde ise öğretmen adayların algılarının birden fazla kodla ilişkili olduğu görülmüştür. Bundan dolayı kodlara yönelik frekans değerinin 88 olduğu bulgusuna erişilmiştir.



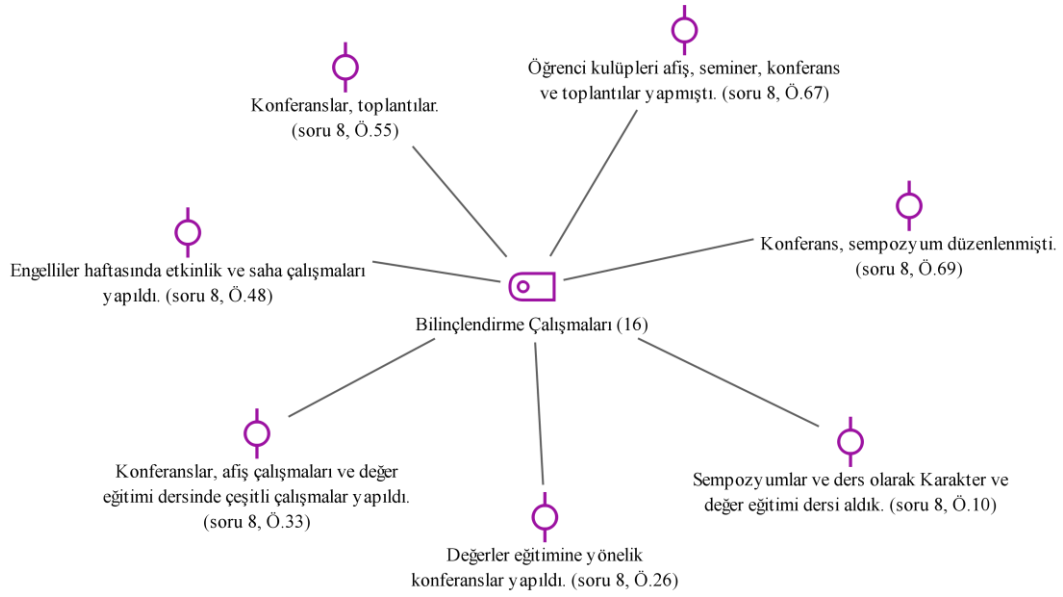
Şekil 4.69. Ders olarak öğretmen ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının “*Ders olarak öğretme*” (34) kodu doğrultusunda cevap verdikleri bulgusuna erişilmiştir. Buna yönelik görüşlerden bazılarına yukarıdaki görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra belirtilen bazı görüşler ise şunlardır: “*Karakter ve değer eğitimi adı altında almış olduğumuz ders bize hem konuyu tanıttı. Bunun dışında bu derste yaptığımız araştırmalar ve programdaki değerlere yönelik hazırladığımız ders planları değer eğitimi konusunda bize yardımcı oldu.*” (Ö.19). “*Konferanslar, afiş çalışmaları ve değer eğitimi dersinde çeşitli çalışmalar yapıldı.*” (Ö.33). “*Topluma hizmet uygulamaları dersi, Karakter ve Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde değerlere değinilmişti.*” (Ö.51). “*Ahlak ve etik derslerinde ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerleri incelemiştik.*” (Ö.63).



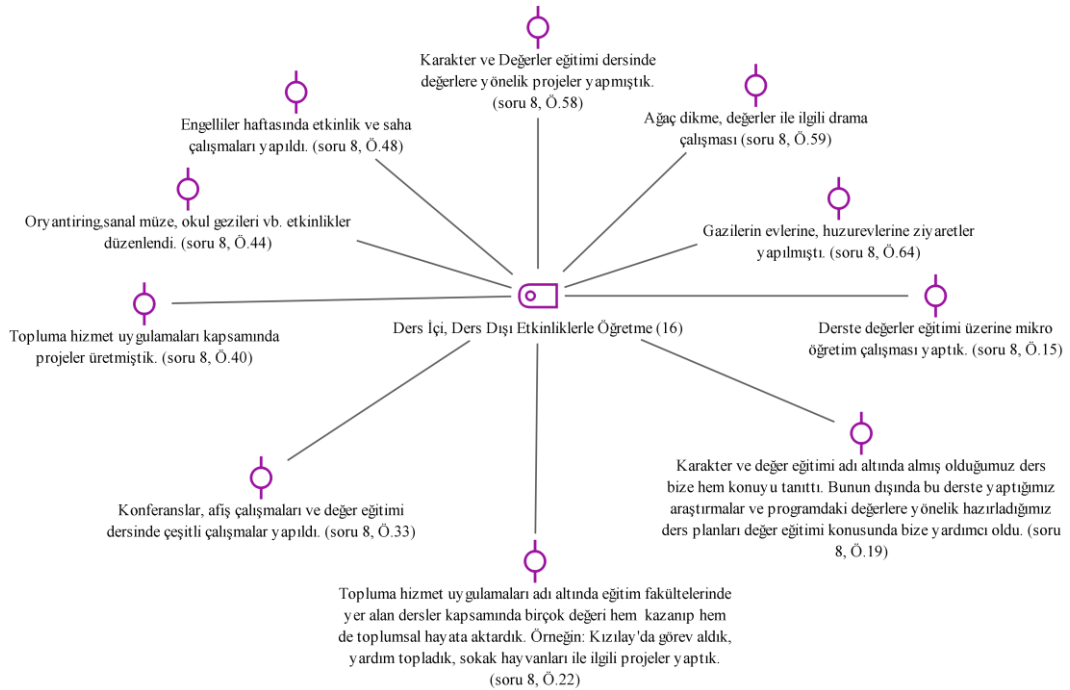
Şekil 4.70. Çalışmalar yetersiz kodu ile ilişkili bazı algılar

Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi açısından değerler eğitime yönelik görüşleri dikkate alındığında ise bazı adayların; “*Çalışmalar yetersiz*” (20) koduna yönelik görüş belirttikleri bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki bulgulardan bazılarına ise yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



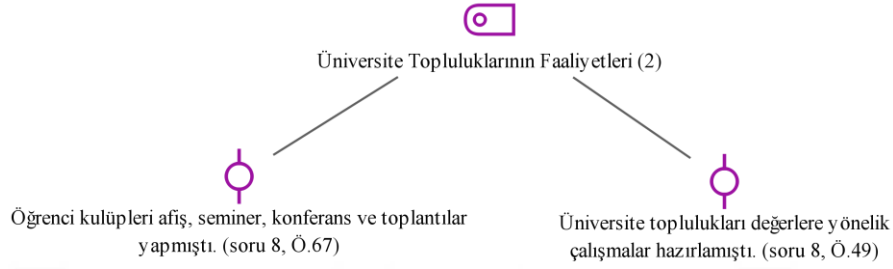
Şekil 4.71. Bilinçlendirme çalışmaları ile ilgili bazı algılar

Üniversite eğitimi açısından değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının; “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (16) koduna yönelik görüş belirttikleri bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki ön plana çıkan görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.72. Ders içi, ders dışı etkinliklerle öğretme ile ilişkili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversitede değerler eğitime ilişkin görüşleri incelendiği zaman adaylardan bazılarının görüşlerinin “*Ders içi, ders dışı etkinliklerle öğretme*” (16) kodu ile ilişkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki öğretmen adaylarının bazı görüşlerine yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.73.Üniversite topluluklarının faaliyetleri ile ilgili algılar

Üniversitede değerler eğitime yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri irdelendiğinde ise “*Üniversite topluluklarının faaliyetleri*” (2) kodu ile ilişik algıya sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.

Yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversitede değerler eğitime yönelik yapılan çalışmalar ile ilgili olarak en fazla ders olarak gördükleri bulgusuna erişilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları çalışmaların yetersiz olduğunu, yapılan çalışmaların bilinçlendirmeye yönelik olduğunu ve üniversite topluluklarının değer eğitime yönelik faaliyet gösterdiğine yönelik algılara sahip oldukları görülmüştür. Şahin (2013) yaptığı araştırmada üniversitede değerler eğitimiyle ilgili ders alan öğretmen adaylarının dersi almayan adaylara göre değer eğitimi öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra uygun model olma, üniversitede yeterine bilgi ve beceri kazanmalarına, kendilerini yeterli görmelerine, Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimi açısından uygun olması, değerler eğitime önem verilmesinin değerler eğitiminde etkili olacağını belirlemiştir.

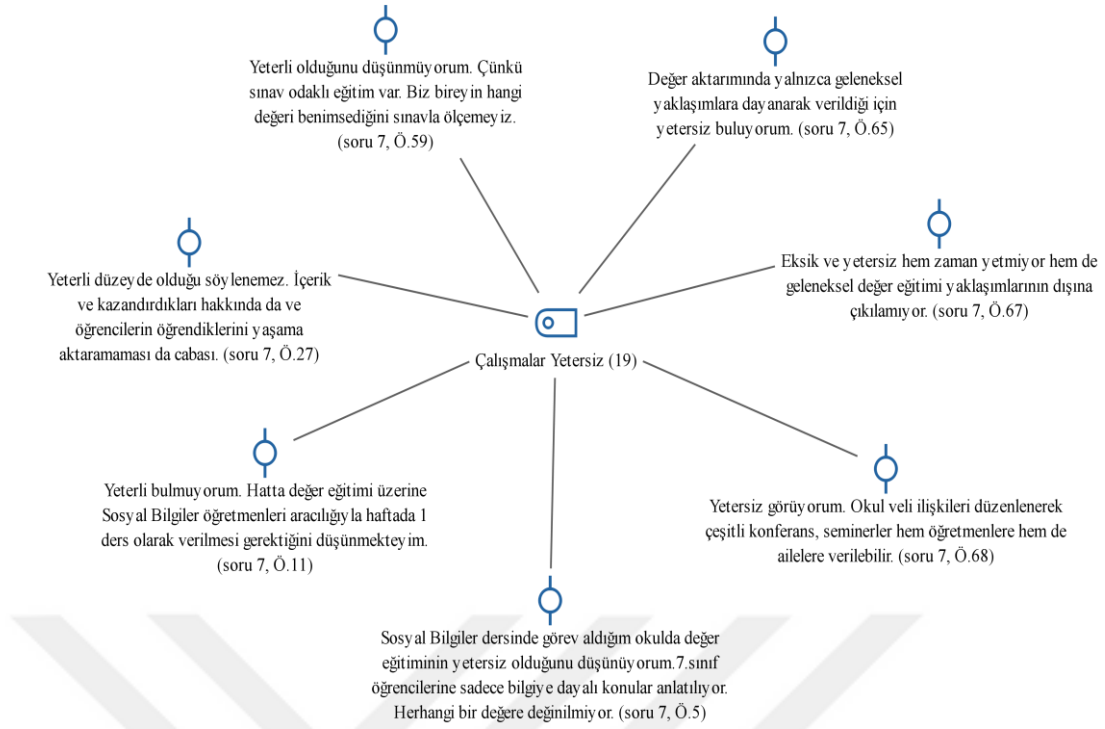
4.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Değerler Eğitime İlişkin Algıları

Tablo 4.18. Öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitime ilişkin algılar

Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Değerler Eğitime İlişkin Algılar	f
Çalışmalar Yetersiz	19
Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	17
Öğretim Programı Açısından Değerlendirme	17
Geliştirilebilir ve Yeterli	16
Farklı Değer Yaklaşımlarının Kullanımı	12
Kalıcı Öğrenme Yöntemlerinin ve Etkinliklerin Kullanımı	11
Bilinç Oluşturma	4
Yaşamla İlişki	3
TOPLAM	99

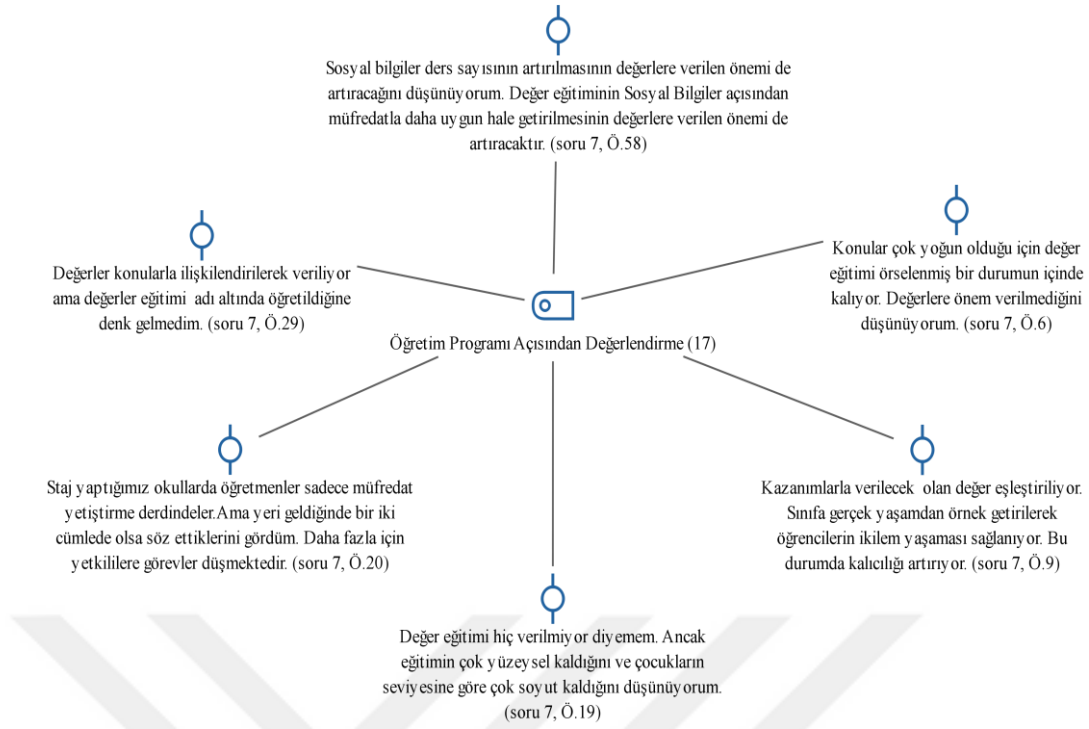
Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitime ilişkin algıları; “Çalışmalar yetersiz” (19), “Öğretmenlerin değerlendirilmesi” (17), “Öğretim programı açısından değerlendirme” (17), “Geliştirilebilir ve yeterli” (16), “Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı” (12), “Kalıcı öğrenme yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanımı” (11), “Bilinç oluşturma” (4), “Yaşamla ilişki” (3) kodlarına yönelik olduğu bulgusuna erişilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri birden fazla kodla ilişkili olduğu için kodların frekans değeri 99 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.



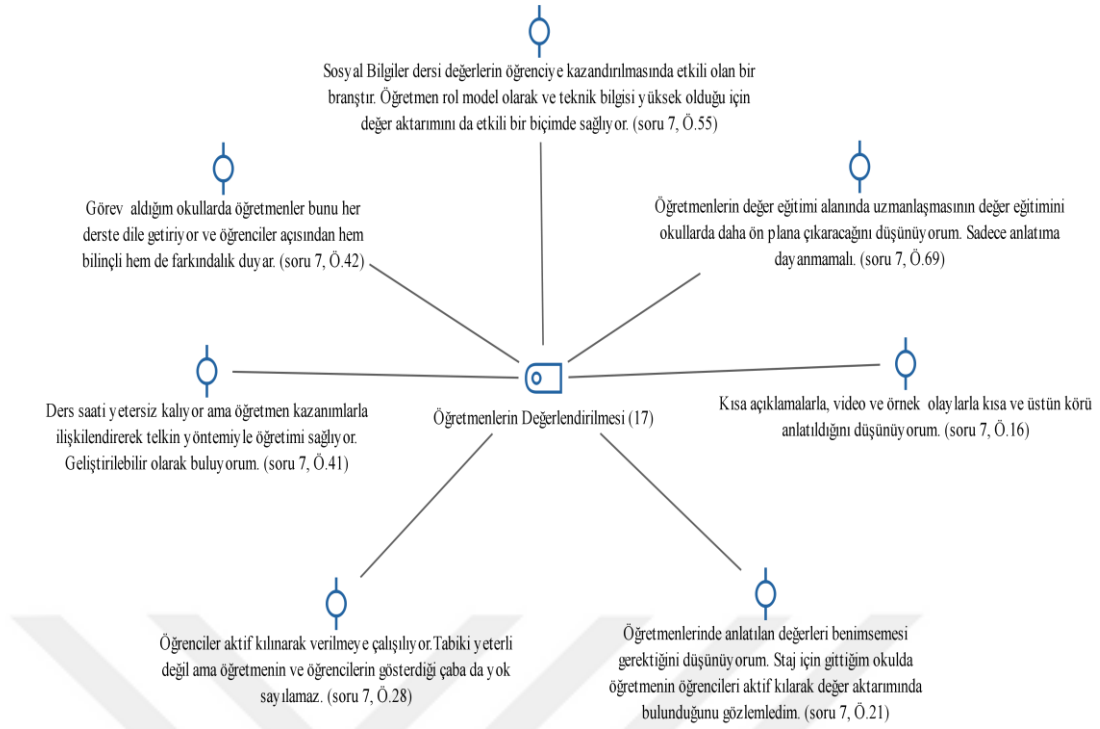
Şekil 4.74. Çalışmalar yetersiz kodu ile ilişkili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin algıları incelendiğinde çoğu öğretmenin görüşünün “Çalışmalar yetersiz” (19) kodu ile ilişkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki bazı görüşlere görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının; “Kısa açıklamalarla, video ve örnek olaylarla kısa ve üstün körü anlatıldığını düşünüyorum.” (Ö.16), “Konuların içinde dolaylı ve doğrudan olmak üzere yer alıyor. Fakat değer eğitiminin yetersiz kaldığını düşünüyorum.” (Ö.17), “Öğretmen yer yer kazanımlarla ilişkilendirerek veriyor. Çok yeterli olmasa da öğretmeninde yapacağı bir durum yok çünkü Sosyal Bilgilere verilen ders saati müfredatın yetişmesi için bile sorun oluyor. Bundan dolayı yeterli etkinliklerde yapılamıyor.” (Ö.25), “Açıkçası yetersiz programdaki değerlerin sınıf içinde kullanılması gerekirken kullanılmadığına, görmezden gelindiğine şahit oluyoruz.” (Ö.49) şeklinde görüşlere de sahip olduğu görülmüştür.



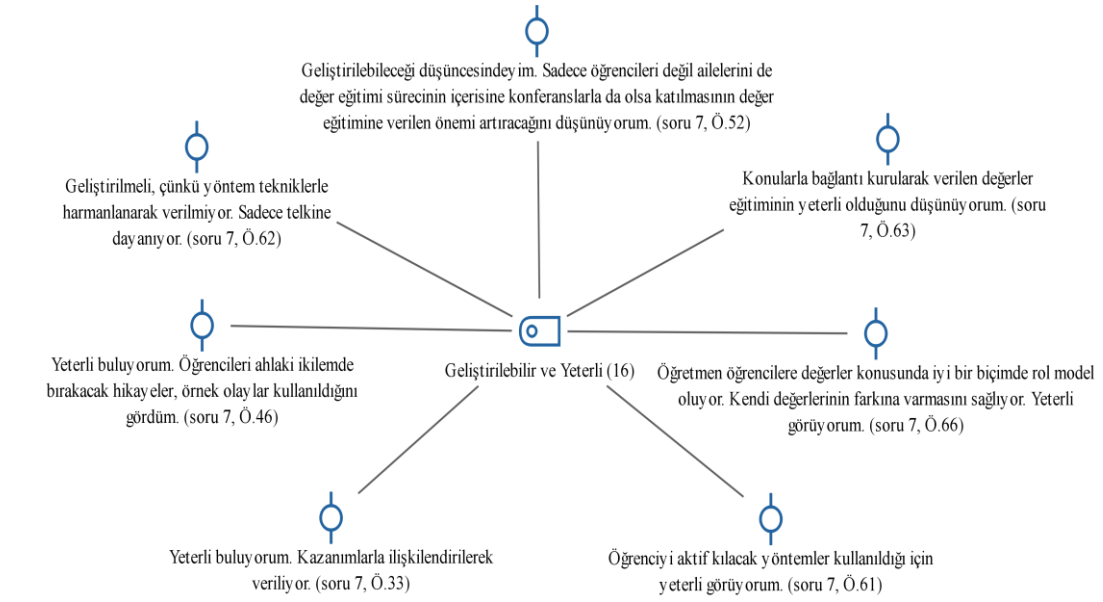
Şekil 4.75. Öğretim programı açısından değerlendirmelere yönelik bazı algılar

Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının algıları dikkate alındığında ise “*Öğretim programı açısından değerlendirme*” (17) koduna ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüş belirttikleri bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlerden bazılarını yukarıdaki görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları şu görüşleri de dile getirmişlerdir: “*Konular çok yoğun olduğu için yeterince aktarılamadığı kanaatindeyim. Sosyal Bilgilerin ders saati artırılırsa ya da içerik seyreltilirse daha fazla üzerinde durulacağını düşünüyorum.*” (Ö.13). “*Yetersiz buluyorum. Çünkü konular çok yoğun öğretmen istese de 3 ders saatinde etkili bir biçimde veremiyor. Sosyal Bilgilerin ders saatinin artırılması gerekiyor.*” (Ö.15). “*Yeterli düzeyde olduğu söylenemez. İçerik ve kazandırdıkları hakkında da ve öğrencilerin öğrendiklerini yaşama aktaramaması da cabası.*” (Ö.27). “*Eksik ve yetersiz hem zaman yetmiyor hem de geleneksel değer eğitimi yaklaşımlarının dışına çıkılamıyor.*” (Ö.67).



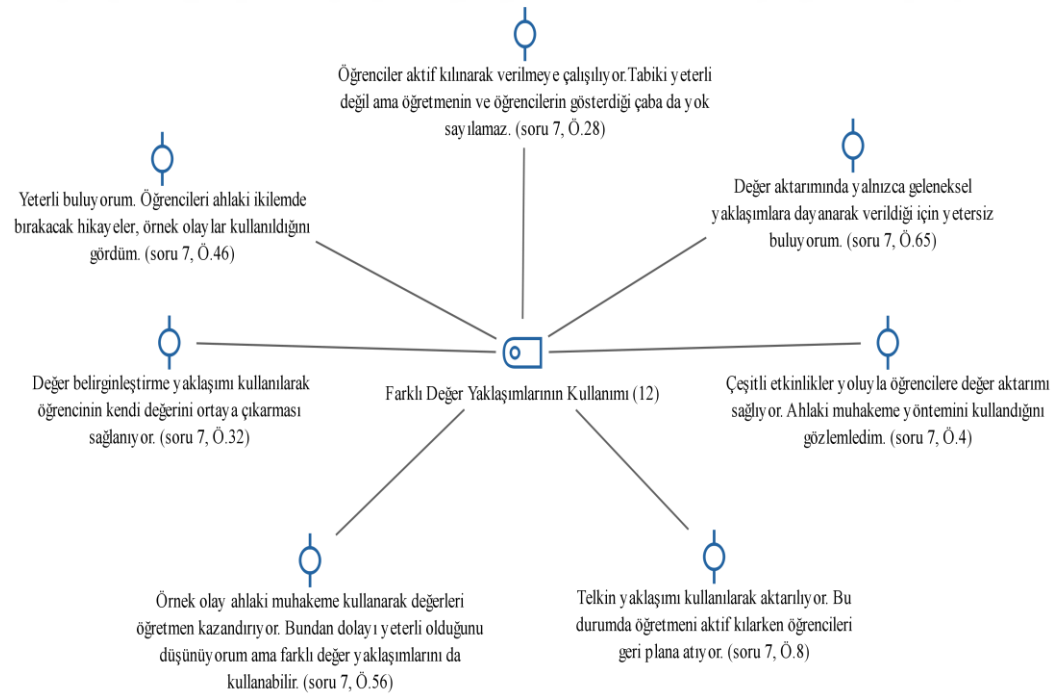
Şekil 4.76. Öğretmenlerin değerlendirilmesi ile ilgili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının; “*Öğretmenlerin değerlendirilmesi*” (17) kodu ile ilişkili algılara sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bazı görüşler ise şunlardır: “*Öğrenciye rol model olarak ve onları aktif kılarak aktarıldığı için okulda yapılan çalışmaları olumlu buluyorum.*” (Ö.14). “*Öğretmen öğrencilere değerler konusunda iyi bir biçimde rol model oluyor. Kendi değerlerinin farkına varmasını sağlıyor. Yeterli görüyorum.*” (Ö.66). “*Öğretmen yer yer kazanımlarla ilişkilendirerek veriyor. Çok yeterli olmasa da öğretmeninde yapacağı bir durum yok çünkü Sosyal Bilgilere verilen ders saati müfredatın yetişmesi için bile sorun oluyor. Bundan dolayı yeterli etkinliklerde yapılamıyor.*” (Ö.25).



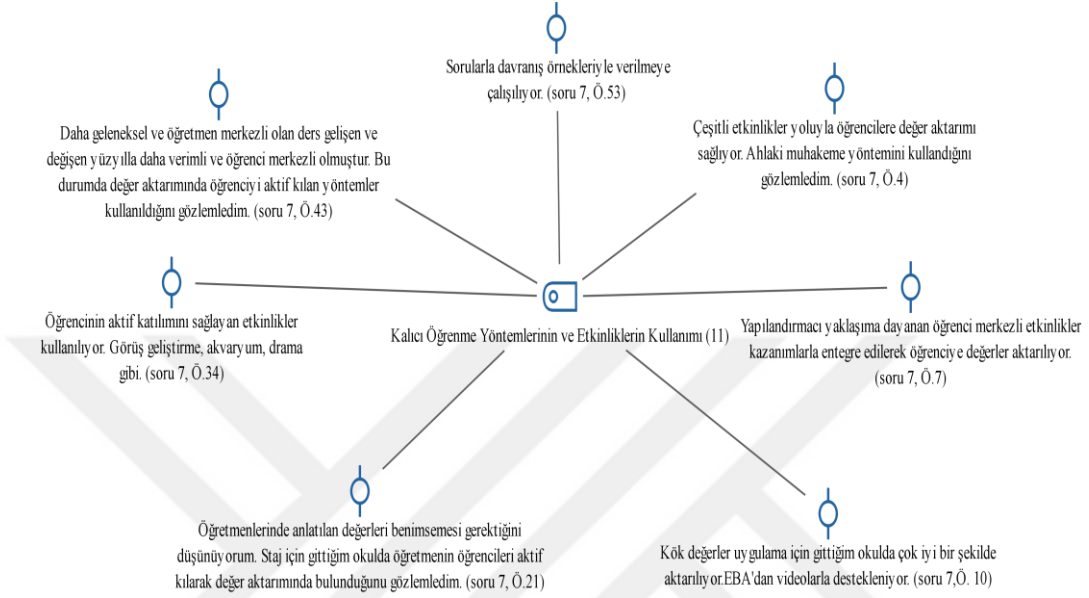
Şekil 4.77. Geliştirilebilir ve yeterli kodu ile ilişkili algılar

Öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitime yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde “*Geliştirilebilir ve yeterli*” (16) koduna yönelik görüşlere de sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir. Buna yönelik ön plana çıkan öğretmen adaylarının görüşlerine yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



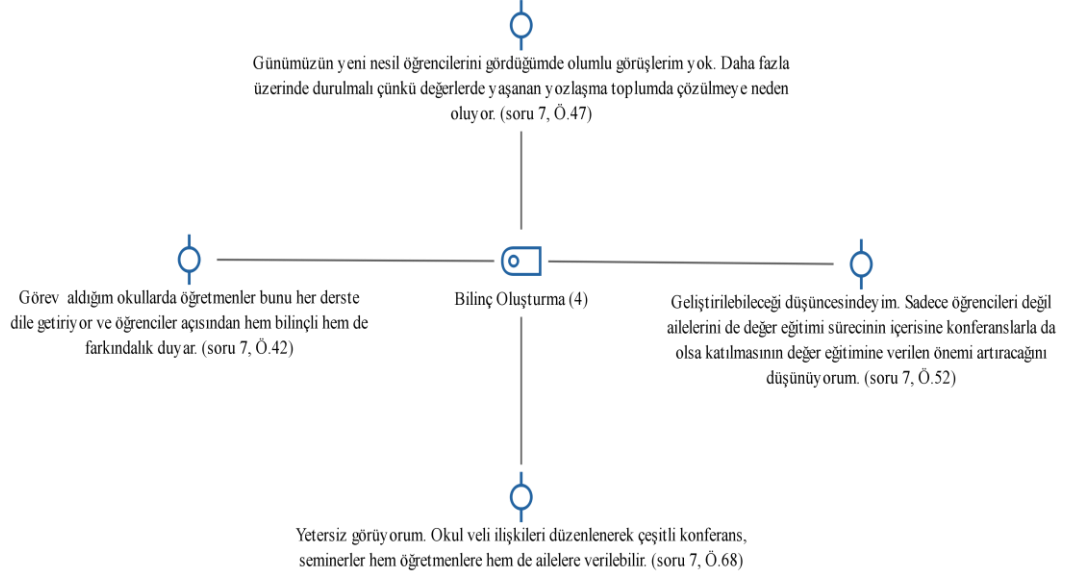
Şekil 4.78. Farklı değer yaklaşımlarının kullanımına yönelik algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında öğretmenlik uygulaması kapsamında değer eğitime yönelik “*Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*” (12), kodu ile ilişkili yanıtlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultudaki bazı görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



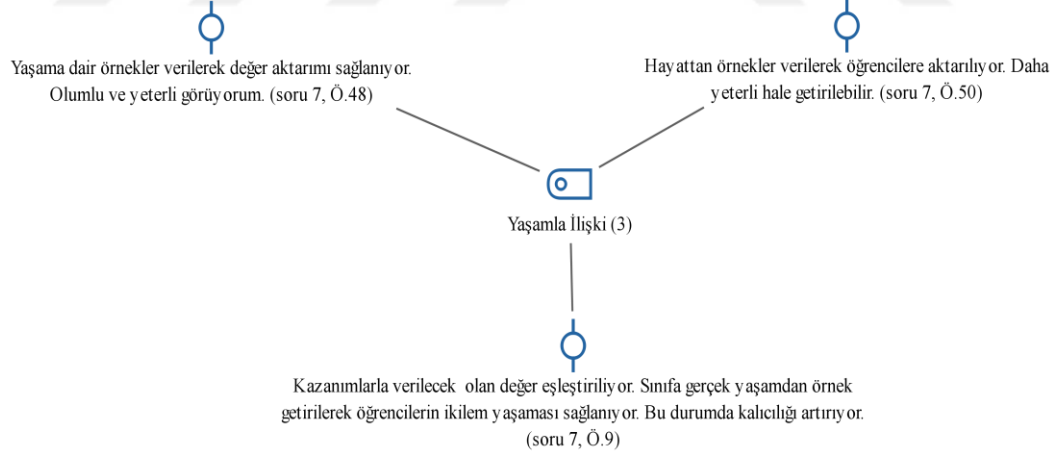
Şekil 4.79. Kalıcı öğrenme yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanımına yönelik algılar

Öğretmen adayları arasında okul deneyimi kapsamında değerler eğitime yönelik “*Kalıcı öğrenme yöntemlerinin kullanımı*” (11) kodu ile ilişkili algılara sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir. Bu bulguyu destekleyen bazı görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.80. Bilinç oluşturmaya yönelik algılar

Okul deneyimi kapsamında değerler eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında “*Bilinç oluşturma*” (4) koduna yönelik görüş belirtildiği bulgusuna erişilmiştir. Bu bulguyu destekleyen görüşler yukarıda yer alan görselde belirtilmiştir.



Şekil 4.81. Yaşamla ilişki koduna yönelik algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, okul deneyimi kapsamında değerler eğitimine yönelik “*Yaşamla İlişki*” (3) doğrultusunda görüş belirttiklerine dair bulguya erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlere yukarıdaki görselde yer verilmiştir.

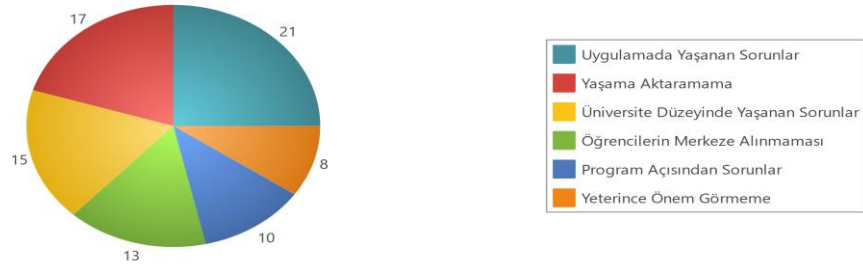
4.3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Eğitiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Algıları

Tablo 4.19. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan problemler ve çözüm önerilerine ilişkin algıları

Değerler Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	f
Uygulamada Yaşanan Sorunlar	21
Yaşama Aktaramama	17
Üniversite Düzeyinde Yaşanan Sorunlar	15
Öğrencilerin Merkeze Alınmaması	13
Program Açısından Sorunlar	10
Yeterince Önem Görmeme	8
TOPLAM	84
Değer Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	f
Toplumu Bilinçlendirmeye Yönelik Öneriler	20
Uygulama Boyutuna Yönelik Öneriler	19
Üniversitelere Yönelik Öneriler	13
Program Boyutuna Yönelik Öneriler	10
Eğitici Boyutuna Yönelik Öneriler	9
Ders Saati Boyutuna Yönelik Öneriler	4
TOPLAM	75

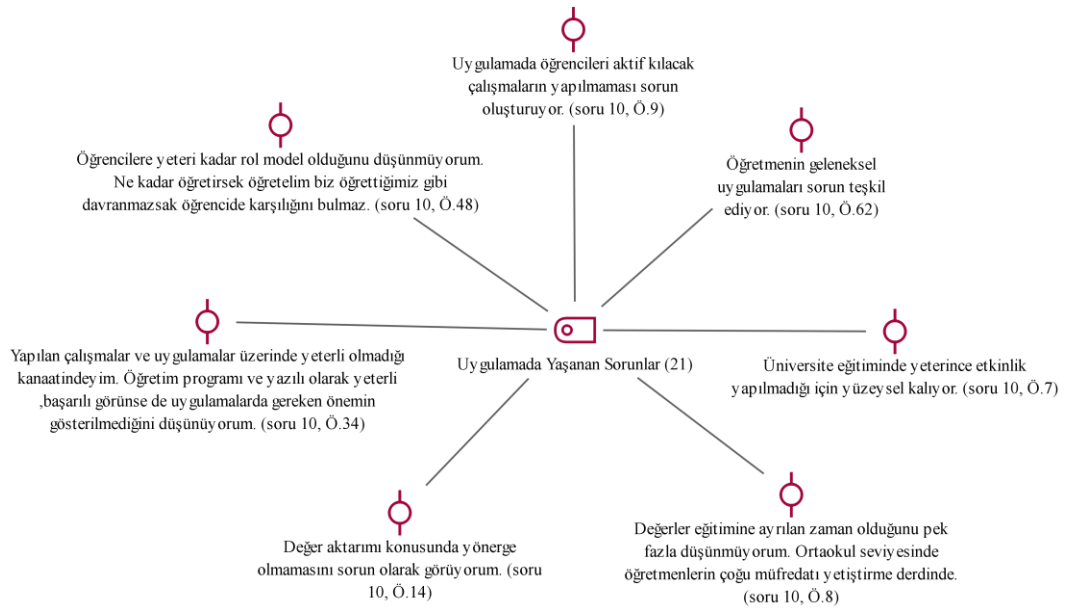
Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan problemler ve çözüm önerilerine yönelik algıları incelenerek çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri birden fazla kodla ilişkili olduğu için “*Değerler Eğitiminde Yaşanan Sorunlar*” başlığı altında “*Uygulamada yaşanan sorunlar*” (21), “*Yaşama aktaramama*” (17), “*Üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar*” (15), “*Öğrencilerin merkeze alınmaması*” (13), “*Program açısından sorunlar*” (10), “*Yeterince önem görmeme*” (8) olmak üzere toplamda 84 frekans oranına ulaşmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri “*Değer Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*” başlığı altında incelenerek “*Toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler*” (20), “*Uygulama boyutuna yönelik öneriler*” (19), “*Üniversitelere yönelik öneriler*” (13), “*Program boyutuna yönelik öneriler*” (10), “*Eğitici boyutuna yönelik öneriler*” (9), “*Ders saati boyutuna yönelik öneriler*” (4) kodları oluşturularak incelemeye tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri birden fazla kodla ilişkili olduğu için kodların toplam frekans oranının 75 olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Değerler Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Algılar



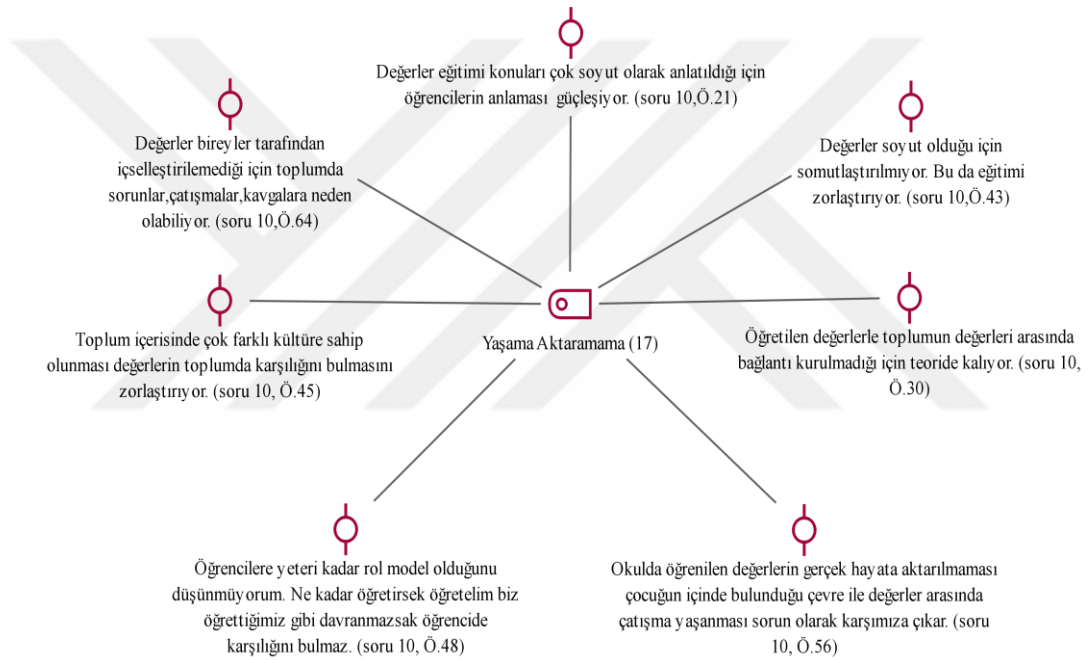
Şekil 4.82. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları

Öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri incelenerek “Uygulamada yaşanan sorunlar” (21), “Yaşama aktaramama” (17), “Üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar” (15), “Öğrencilerin merkeze alınmaması” (13), “Program açısından sorunlar” (10), “Yeterince önem görmeme” (8) kodları oluşturulmuştur. Şekilde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları doğrultusunda oluşturulan kodların frekans dağılımına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin birden fazla kodla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan kodların frekansının 84 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



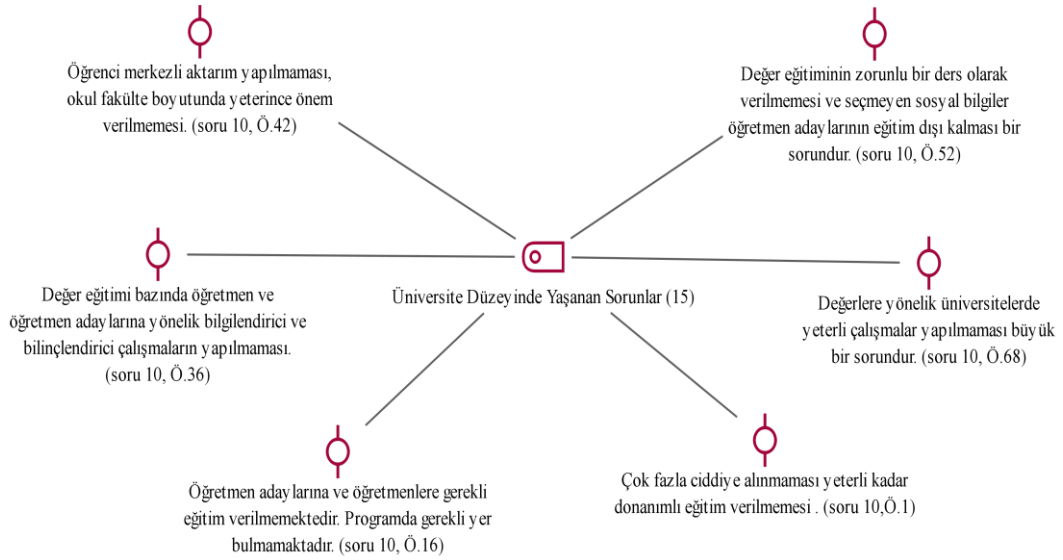
Şekil 4.83. Uygulamada yaşanan sorunlara yönelik bazı algılar

Değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin çoğunluğu ise “*Uygulamada yaşanan sorunlar*” (21) koduyla ilişkilidir. Bu yöndeki öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları yukarıdaki görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra belirtilen bazı görüşler şunlardır: “*Öğrenci merkezli bir şekilde aktarım yapılmadığı için öğrencilerin içselleştirmesinde sıkıntılar yaşanıyor.*” (Ö.6). “*Sorumlu davranılmaması, çevrenin olumsuz etkisi*” (Ö.25). “*Öğrenci dikkate alınmadığı için öğretim ve uygulama kapsamında sorunlar çıkıyor.*” (Ö.32). “*Uygulamaya dönük etkinliklerin verilmemesi teoride kalması bir sorundur.*” (Ö.53).



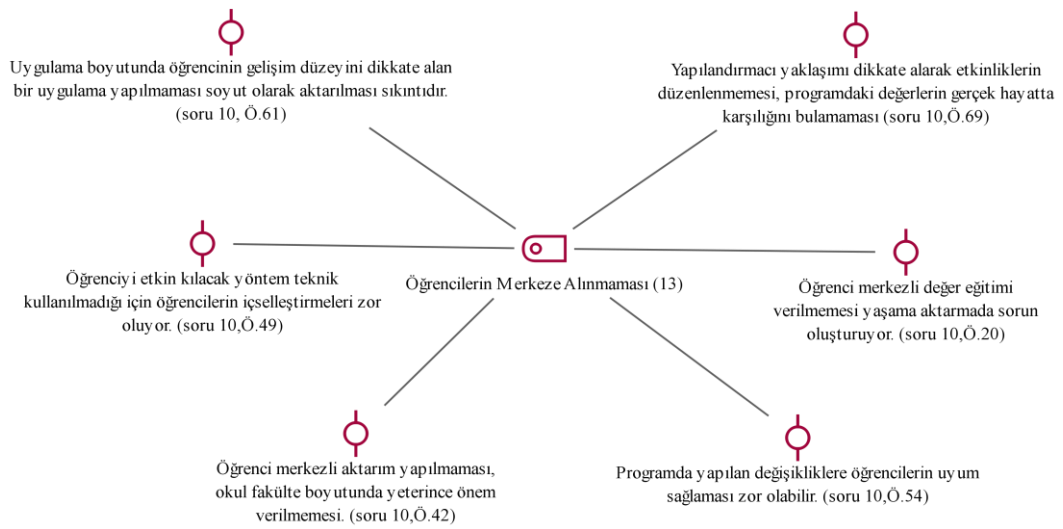
Şekil 4.84. Yaşama aktaramama kodu ile ilişkili algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri arasında “*Yaşama aktaramama*” (17) koduyla ilişkili yanıtlarında olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlerden bazılarına yukarıdaki görselde yer verilmiştir. Bu doğrultudaki bazı görüşlerde şunlardır: “*Öğrenci merkezli değer eğitimi verilmemesi yaşama aktarmada sorun oluşturuyor.*” (Ö.20). “*Değerlerin güncel olmaması, toplumla uyuşmaması sorun oluşturuyor.*” (Ö.41). “*Çevre bilinçli olmadığı için çocukta öğrendiklerini hayata aktaramıyor.*” (Ö.66).



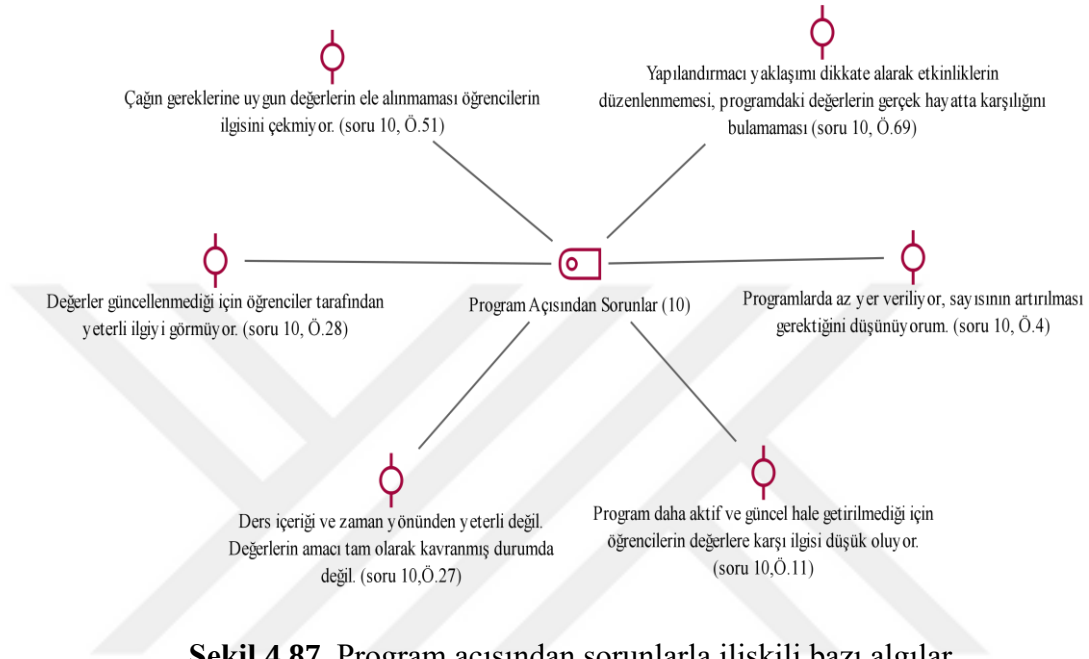
Şekil 4.85. Üniversite düzeyinde yaşanan sorunlara yönelik bazı algılar

Değerler Eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerinin ise “*Üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar*” (15) kodu ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultudaki görüşlerden bazılarını yukarıda yer alan görselde belirtilmiştir. Bunun yanı sıra diğer bazı görüşlerde şunlardır: “*Okul düzeyinde de üniversite düzeyinde de yeterince önem verilmemesi büyük bir sorundur.*” (Ö.18). “*Üniversitelerde yeterince üzerinde durulmaması sadece seçmeli bir ders olarak yer verilmesi okul boyutunda sıkıntı yaşanmasına neden oluyor.*” (Ö.33).

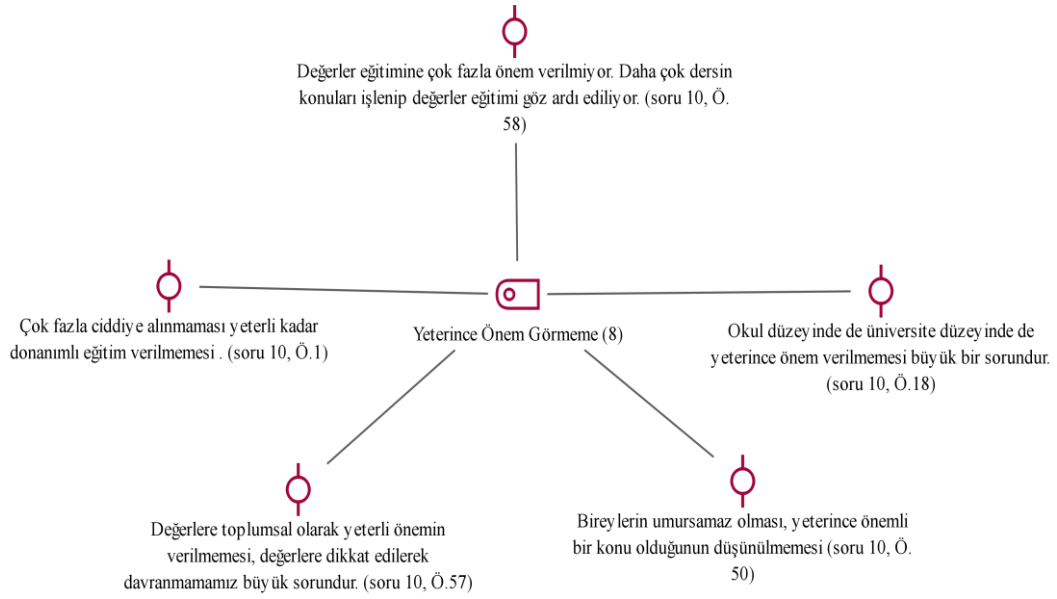


Şekil 4.86. Öğrencilerin merkeze alınmaması ile ilişkili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları incelendiği zaman bazı öğretmen adaylarının; “*Öğrencilerin merkeze alınmaması*” (13) koduna ilişkin görüş belirttikleri bulgusuna varılmıştır. Bu doğrultudaki görüşlerden ön plana çıkan görüşlere yukarıda yer alan görselde yer verilmiştir.



Değer eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında bazı adayların; “*Program açısından sorunlar*” (10) kodu ile ilişkili görüşlere sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir. Buna yönelik görüşlere yukarıda yer alan görselde yer verilmiştir.



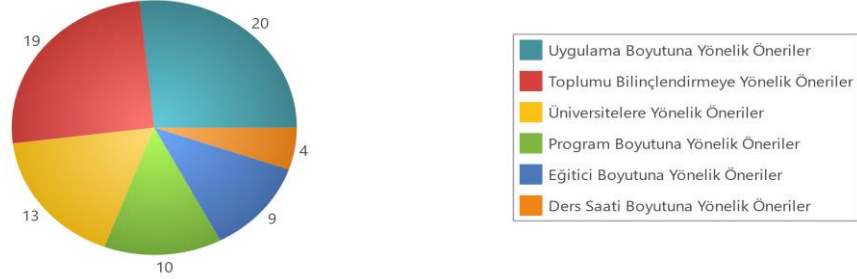
Şekil 4.88. Yeterince önem görmeme kodu ile ilişkili bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin algıları dikkate alındığında ise bazı öğretmen adaylarının; “*Yeterince önem görmeme*” (8) kodu ile ilişkili görüşlere sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlerden ön plana çıkanlara yukarıdaki görselde yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum ve algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmen adaylarının; “*değer eğitiminde yaşanan sorunlar*” başlığı altında dile getirdiği sorunlar ise uygulamada yaşanan sorunlar, yaşama aktaramama, üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar, öğrencilerin merkeze alınmaması, program açısından sorunlar, yeterince önem görmeme olarak sıralanmıştır. Değerler eğitiminde yaşanan sorunların daha önceki yapılan araştırmalar ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Gömleksiz ve Kılınç (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değer eğitiminde karşılaştıkları sorunların; zamansal ve ekonomik sorunlar, öğrenci, veli ve okul ilgisizliğinden kaynaklandığını belirlemiştir. Pınaz (2020) ise değer eğitiminde yaşanan sorunların; müfredattan, çevreden, okul ve aileden kaynaklı olduğunu belirlemiştir. Korkak (2022) uzaktan eğitim Sosyal Bilgilerde değerler eğitimi ele aldığı araştırmada değer eğitiminde yaşanan sorunları; derse katılımın az olması, iletişim problemleri, müfredat yetiştirme kaygısı, öğrenciyle yeterli zaman geçirememesi, motivasyon problemleri olarak sıralamıştır. Çolak (2023) ise yaptığı araştırmada

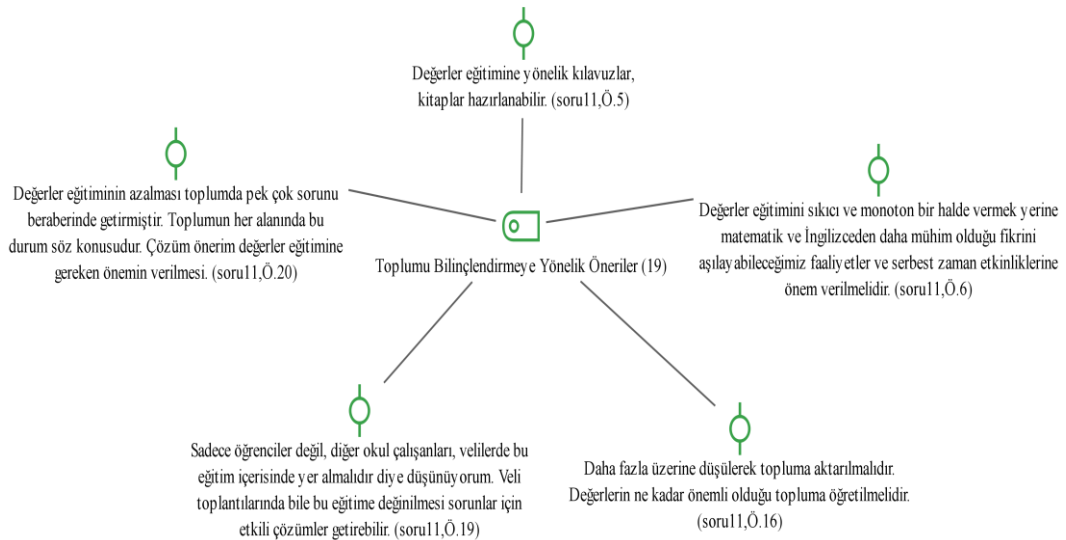
öğretmenlerin değer eğitiminde en fazla aileden kaynaklanan sorunlar üzerinde uzlaştıklarını belirlemiştir.

Değer Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri



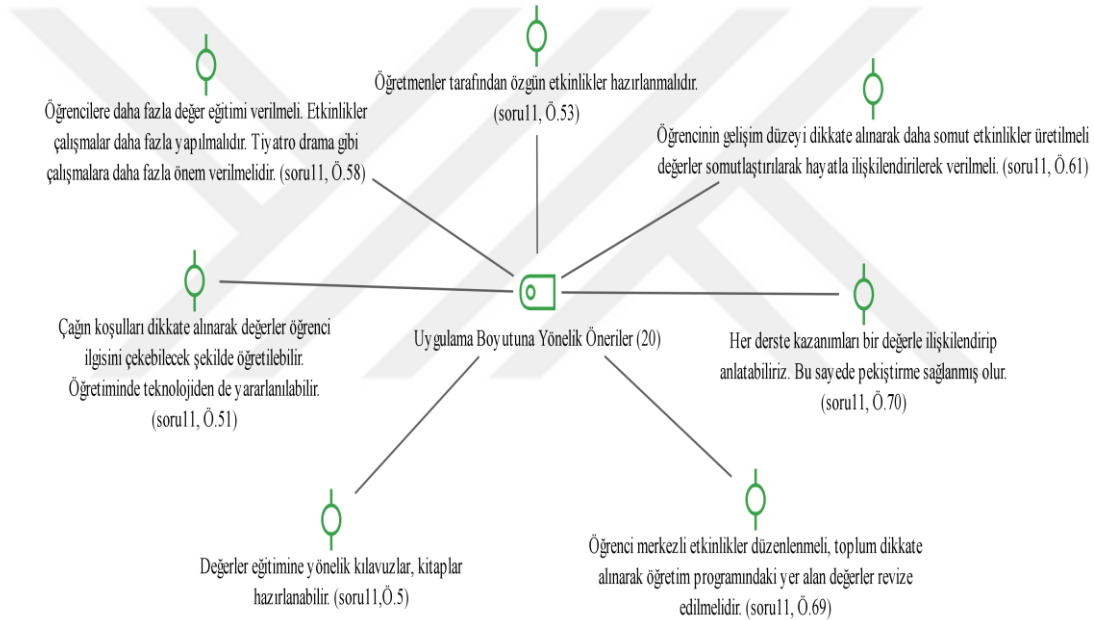
Şekil 4.89. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik algıları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları incelenerek; “*Toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler*” (20), “*Uygulama boyutuna yönelik algılar*” (19), “*Üniversitelere yönelik öneriler*” (13), “*Program boyutuna yönelik öneriler*” (10), “*Eğitici boyutuna yönelik öneriler*” (9), “*Ders saati boyutuna yönelik öneriler*” (4) kodları oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri birden fazla kodla ilişkili olduğu görülmüş kodların toplam frekans sayısı 75 olarak bulunmuştur.



Şekil 4.90. Toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler ile ilgili bazı algılar

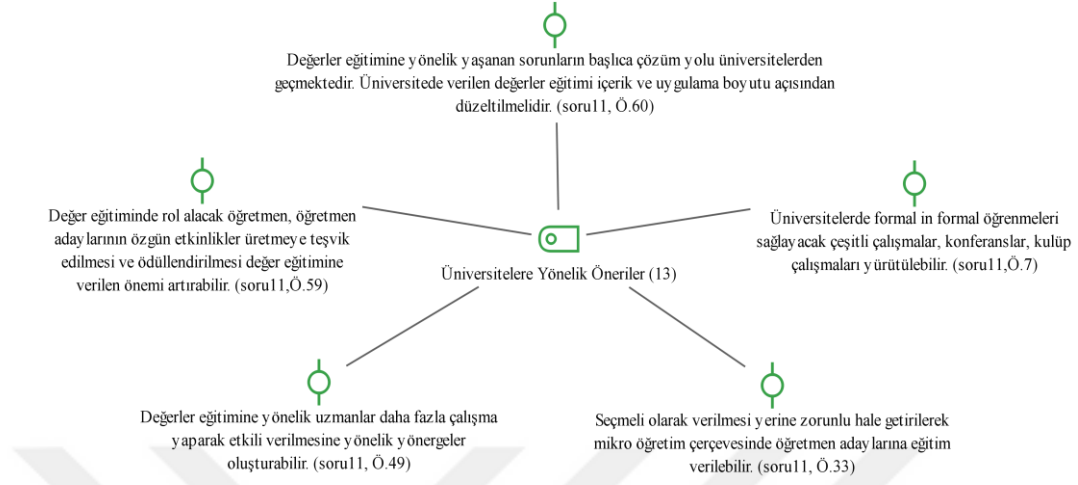
Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında ise bazı öğretmen adaylarının görüşlerinin “*Toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler*” (19) kodu ile ilişkili olduğu bulgusuna varılmıştır. Buna yönelik görüşlerden bazılarını yukarıda bulunan görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bazı görüşler ise şunlardır: “*Bu konuda daha bilinçli bireyler yetiştirilmelidir. Dersin önemi bireylere kazandırılmalıdır.*” (Ö.27). “*Öğretmen adaylarına sempozyum, konferans verilebilir.*” (Ö.40). “*Toplumu bilinçlendirmek gerek programı güncel hale getirilebilir.*” (Ö.41). “*Çevrenin bilincinin artırılması ve bilinçlendirmeye yönelik afiş posterler asılarak örtük öğrenmelerde sağlanabilir.*” (Ö.66).



Şekil 4.91. Uygulama boyutuna yönelik öneriler ile ilgili algılar

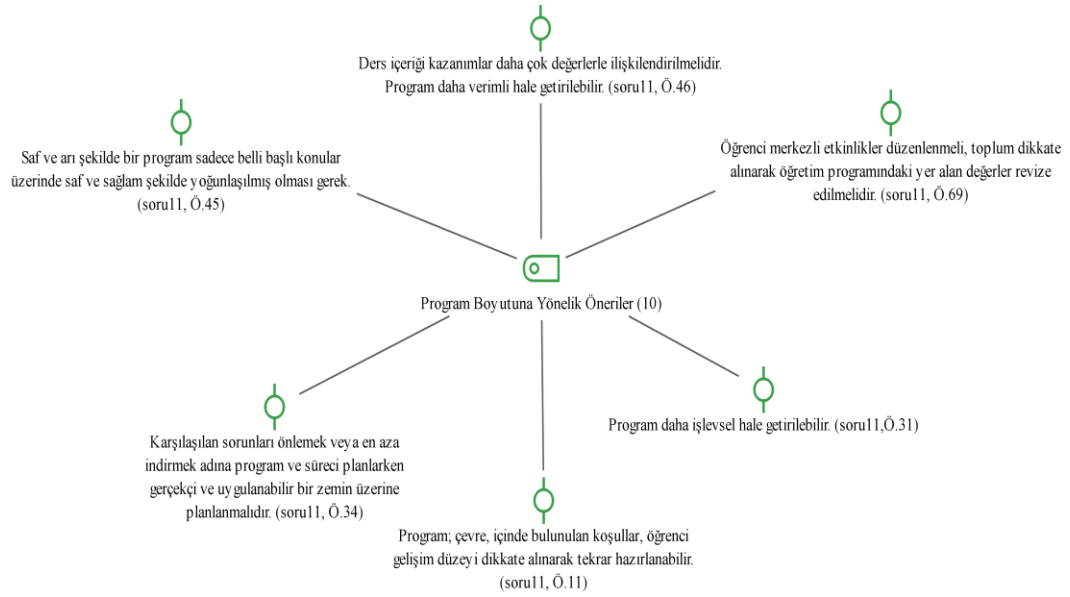
Değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri ele alındığında ise “*Uygulama boyutuna yönelik öneriler*” (20) kodu ile ilişkili görüşlere sahip oldukları bulgusuna varılmıştır. Bu yönde görüş belirten öğretmen adaylarından bazılarının algılarına yukarıda bulunan görselde yer verilmiştir. Bunun dışındaki görüşlerden bazıları şunlardır: “*Konular çok sayıda olduğu için bunlara yönelik somutlaştırıcı daha çok etkinlik yapılabilir.*” (Ö.21). “*Ezberci ve öğretmen merkezli eğitim değişmeli. Bütün yöntem ve teknikler her derste ayrı ayrı uygulanmalıdır.*” (Ö.44). “*Çeşitli*

yöntem tekniklerle yapılan etkinlikler daha fazla olmalıdır.” (Ö.62). “Bireyin içinde bulunduğu koşullar dikkate alınarak etkinlikler düzenlenebilir.” (Ö.65).



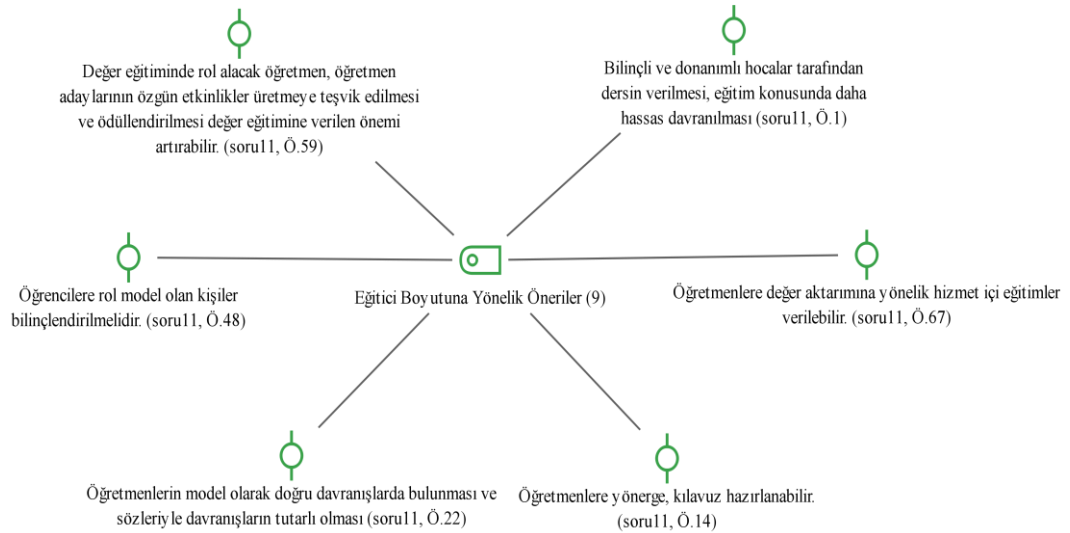
Şekil 4.92. Üniversitelere yönelik önerilere ilişkin bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları incelendiğinde ise bazı öğretmen adaylarının görüşlerinin; “*Üniversitelere yönelik öneriler*” (13) koduna yönelik olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultuda görüşlerden bazılarına yukarıdaki görselde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bazı görüşlerde şunlardır: “*Seçmeli değerler eğitimi dersi zorunlu hale getirilmeli, vicdani noktalara değinilmeli.*” (Ö.29). “*Öğretmen adaylarına sempozyum, konferanslar, seminerler verilebilir.*” (Ö.36). “*Uzmanlar tarafından çeşitli araştırmalar yapılarak öğrenciyi merkeze alan çalışmalar yapılabilir.*” (Ö.47). “*Üniversitede etkin çalışmalar yapılarak üniversite halk arasında iş birliği sağlanarak değerlere verilen önem toplumda artırılabilir.*” (Ö.68).



Şekil 4.93. Program boyutuna yönelik öneriler ile ilgili algılar

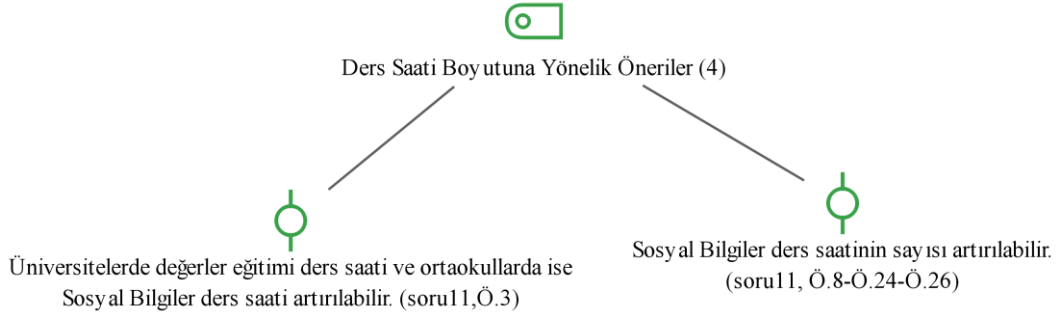
Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik görüşlerden bazıları ise “*Program boyutuna yönelik öneriler*” (10) kodu ile ilişkilidir. Bu yöndeki görüşlerden ön plana çıkanlara görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.94. Eğitici boyutuna yönelik öneriler ile ilgili bazı algılar

Değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının; “*Eğitici boyutuna yönelik öneriler*” (9)

kodu doğrultusunda görüş bildirdiği bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultudaki görüşlerden bazılarını yukarıdaki görselde yer verilmiştir.



Şekil 4.95. Ders saati boyutuna yönelik önerilere ilişkin bazı algılar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik getirdiği çözüm önerileri incelendiğinde ise “*Ders saati boyutuna yönelik öneriler*” (4) koduna yönelik görüşlere de sahip oldukları bulgusuna varılmıştır. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarının görüşlerine yukarıdaki görselde yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde ise en fazla görüşün toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler olduğu görülmüştür. Bu sırayı; uygulama boyutuna yönelik öneriler, üniversitelere yönelik öneriler, program boyutuna yönelik öneriler, eğitici boyutuna yönelik öneriler ve ders saati boyutuna yönelik önerilerin takip ettiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla daha önceki araştırma sonuçları arasında benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Kılınç (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin; uygulamaya dönük çalışmaların yapılması, bu uygulamalarda aile, medya ve çevrenin desteklemesi ve hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiğine yönelik önerilere ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Pınaz’ın (2020) yaptığı araştırmada öğretmenler; değerler eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik ailelerin duyarlı davranmasını, okul-aile iş birliğinin sağlanmasını, programın daha işlevsel hale getirilmesini, değerler eğitimi dersinin olmasını, lisans düzeyinde öğretmen adaylarının eğitilmesini, projeler hazırlanmasını, belediyelerin çalışma yürütmesini, öğrencilerin tv, sosyal medya ve kötü arkadaş çevresinden uzak durması doğrultusunda önerilerde bulunduklarını belirlemiştir. Korkak (2022)

uzaktan eğitim Sosyal Bilgilerde değerler eğitimini incelediği çalışmasında sorunların çözümüne yönelik bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; değer eğitiminde okul-aile iş birliğinin MEB koordinasyonunda verimli olarak sürekli hale getirilmesini, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kök değerleri öğrencilere kazandırması için hikâye, çizgi film, oyun uygulamaları hazırlanabileceğini, MEB'in uzaktan eğitimde değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için görsel, işitsel materyaller hazırlamasına yöneliktir. Çolak (2023) ise değerlerin öğretimi açısından okul-aile iş birliğinin yapılmasını ve öğrenci ve ailelerin sosyal medya hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Yapılan Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum ve algıları incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar alt boyutlara göre ayrı ayrı olarak aşağıda yer almıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemektir. Yapılan analizler doğrultusunda elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonucunda S1 (değer eğitime olan inanç) alt boyutunda öğretmen adaylarının oldukça yüksek tutuma sahip olduğu görülürken; S2 (değer eğitimi içselleştirme) ve S3 (değer eğitime yönelik olumsuz inanç) ve ölçeğin bütünü dikkate alındığı zaman; öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. S1 (değer eğitime olan inanç) alt boyutuna yönelik öğretmen adaylarının tutum düzeyleri, ölçeğin diğer boyutlarına göre daha yüksektir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında öğrenim görülen üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalamaları, ailenin eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, öğrencilerin kulüp üyeliği, STK'lara üyelik ve yaşanan bölgeye göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan üniversite değişkenine göre puanlar alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ilişkin normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi araştırmada kullanılmıştır. Normallik testi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin hata değerleri ile oranı t kritik değeri 1,96 ile kıyaslanarak Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testleri ile bütüncül olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Üniversite değişkeni ele alındığında ölçeğin S1(değer eğitime olan inanç) alt boyut puanlarında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilgiler

öğretmen adayları ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında fark olduğu görülmüştür. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının puanlarının; diğer üniversitelerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{\chi}_{S1} = 602,45$). Gazi Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi öğretmen adayları arasında da farklılık görülmüştür. Gaziantep Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{\chi}_{S1} = 538,57$) iken Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{\chi}_{S1} = 453,37$)'dir. Bu durum Gaziantep Üniversitesi öğretmen adaylarının lehinedir. Gazi Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi arasında da farklılık görülmüştür. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalamasının ($\bar{\chi}_{S1} = 475,39$) Gazi Üniversitesine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin S2(değer eğitimi içselleştirme) alt boyutuna ait puanlar dikkate alındığında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının ($\bar{\chi}_{S2} = 586,99$) puan ortalamalarının Gazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. S2 (değer eğitimi içselleştirme) alt boyut puanları için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adayları ile Gazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının puanları Gazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarından daha yüksektir ($\bar{\chi}_{S2} = 586,99$). Gazi Üniversitesi öğretmen adayları ile Yıldız Teknik Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının puanlarının; Yıldız Teknik Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarından daha düşük olduğu belirlenmiştir ($\bar{\chi}_{S2} = 417,59$).

S3 (değer eğitime olan olumsuz inanç) alt boyut puanları dikkate alındığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının okudukları üniversitelere göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bütünü ele alındığı zaman ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının puanlarının ($\bar{\chi}_{OB} = 560,22$); diğer üniversitelerdeki öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen

Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesinde eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında da fark bulunmuştur. Gaziantep Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{\chi}_{\text{ÖB}} = 490,45$) daha yüksekken Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{\chi}_{\text{ÖB}} = 488,77$) daha düşüktür. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretmen adaylarının puan ortalamasının ise ($\bar{\chi}_{\text{ÖB}} = 474,14$) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin cinsiyet değişkeni t testi açısından ele alındığında ölçeğin S2(değer eğitimi içselleştirme) alt boyut puanlarında manidar fark tespit edilmemiştir ($t_{1027(S2)} = -1,387$, $p > 0,05$). Cinsiyet değişkeni ele alındığında; ölçeğin S1(değer eğitime olan inanç), S3(değer eğitime olan olumsuz inanç) ve ölçeğin bütününde anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır ($t_{1027(S1)} = -2,425$; $t_{1027(S3)} = -4,17$; $t_{1027(\text{Ölçeğin Bütünü})} = -3,734$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise ölçeğin bütününe yönelik erkek öğretmen adaylarının ($\bar{\chi}_{\text{ÖB}} = 3,72$) değerler eğitimi tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna erişilmiştir.

Öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutum düzeyleri sınıf değişkeni açısından incelendiği zaman ölçeğin tüm alt boyut puanlarında ve bütününde manidar fark olduğu görülmüştür ($H_{3(S1)} = 49,701$; $H_{3(S2)} = 14,198$; $H_{3(S3)} = 32,049$; $H_{3(\text{ÖB})} = 43,198$, $p < 0,05$). Kruscal Wallis H testi için gruplar arası manidar fark için post hoc testi olarak Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda sıra ortalamaları incelendiğinde S1(değer eğitime olan inanç) alt boyutu için 1. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının; 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla, 2. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının; 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla, 3. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının; 4. sınıf öğretmen adayları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Bunu takiben sıra ortalamaları ele alındığında ise 1. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayları karşılaştırılan gruplardan daha düşük ($\bar{\chi}_{S1} = 458,01$), 2. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının karşılaştırılan gruplardan daha düşük ($\bar{\chi}_{S1} = 453,58$), 3. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının S1 (değer eğitime olan inanç) alt boyut puanları karşılaştırılan 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha düşük ($\bar{\chi}_{S1} = 545,73$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin S2 (değer eğitimi içselleştirme) alt boyutu sıra ortalamaları açısından ele alındığında ise 1. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının incelenen özellik için puanları 3. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla; 2. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının incelenen özellik için puanları 3. ve 4. sınıf öğretmen

adaylarıyla arasında fark olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında 1. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının S2 (değer eğitimi içselleştirme) için puanları 3. sınıf öğretmen adaylarından daha düşük ($\bar{\chi}_{S2} = 506,03$); 2. sınıf öğretmen adaylarının puanlarının ise 3.ve 4. sınıf öğretmen adaylarından daha düşük ($\bar{\chi}_{S2} = 467,99$) olduğu belirlenmiştir. S3 (değer eğitime olan olumsuz inanç) ve ölçeğin bütününde ise 1. ve 2. sınıf öğretmen adayları ile 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında manidar fark olduğu görülmüştür. 1. Sınıf öğretmen adaylarının puanları 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha düşüktür ($\bar{\chi}_{S3} = 448,91$; $\bar{\chi}_{OB} = 446,89$). 2. Sınıf öğretmen adaylarının puanları da 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır ($\bar{\chi}_{S3} = 483,25$; $\bar{\chi}_{OB} = 467,71$).

Sınıf değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarının manidar farkın tespiti için Kruskal Wallis H testi analizinde sınıf değişkenine ilişkin tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır ($H_{3(S1)}=49,701$; $H_{3(S2)}=14,198$; $H_{3(S3)}=30,124$; $H_{3(OB)}=44,559$, $p<0,05$). Yapılan analiz sonucunda sıra ortalamaları incelendiğinde S1 alt boyutu için 1. sınıf öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla, 2. sınıf öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla, 3. sınıf öğretmen adaylarının 4. sınıf öğretmen adaylarıyla arasında fark olduğu belirlenmiştir. S2 alt boyutu için sıra ortalamaları incelendiğinde 1. sınıf öğretmen adaylarının incelenen özellik için puan 3. sınıf öğretmen adaylarıyla, 2. sınıf öğretmen adaylarının incelenen özellik için puan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla arasında fark olduğunu göstermektedir. S3 ve ölçeğin bütününü için 1. ve 2. sınıf ile 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında manidar fark vardır. 1. Sınıf öğretmen adaylarının puanları 3.ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha düşüktür ($\bar{\chi}_{S3} = 427,61$; $\bar{\chi}_{OB} = 445,75$). 2. Sınıf öğretmen adaylarının puanları 3.ve 4. sınıf öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu sonucuna erişilmiştir ($\bar{\chi}_{S3} = 432,25$; $\bar{\chi}_{OB} = 467,55$).

Akademik not ortalamalarına göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanları arasında manidar farkı tespit etmek için Kruskal Wallis H testi analizi yapılmıştır ve akademik not ortalamalarının tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar farklılık görülmüştür ($H_{2(S1)}=56,262$; $H_{2(S2)}=11,495$; $H_{2(S3)}=49,263$; $H_{2(OB)}=71,314$, $p<0,05$). Akademik not ortalamaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının değerler eğitimi

puanlarında fark olduğu sonucuna erişilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde S1, S2, S3 ve ölçeğin bütünü için 3-4 ortalamalara sahip olan öğretmen adaylarının değerler eğitimi puanlarının ($\bar{\chi}_{S1} = 604,98$; $\bar{\chi}_{S2} = 553,89$; $\bar{\chi}_{S3} = 526,42$; $\bar{\chi}_{ÖB} = 609,44$) karşılaştırılan diğer not ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre değerler eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanların manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi analizinde sınıf değişkenine tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmemiştir ($H_{3(S1)}=1,331$; $H_{3(S2)}=2,204$; $H_{3(S3)}=1,269$; $H_{3(ÖB)}=1,870$, $p>0,05$). Baba eğitim düzeyi değişkenine göre değerler eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanların analizinde sınıf değişkenine tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmemiştir ($H_{3(S1)}=0,494$; $H_{3(S2)}=0,253$; $H_{3(S3)}=1,465$; $H_{3(ÖB)}=0,889$, $p>0,05$). Bu bulgular ile anne ve baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutumlarında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekonomik durum değişkenine göre değerler eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanları arasında manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi analizinde ekonomik durum değişkenine tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmemiştir ($H_{4(S1)}=9,751$; $H_{4(S2)}=9,809$; $H_{4(S3)}=3,758$; $H_{4(ÖB)}=7,357$, $p>0,05$). Bu bulgu ile ekonomik durumlarına göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutumları arasında fark olmadığı sonucuna erişilmiştir.

Sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumlarına göre değerler eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki manidar farkın tespiti için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumları dikkate alındığında ise S1, S2, S3 ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($U_{(S1)}=81700$; $U_{(S2)}=89916$; $U_{(S3)}=85216,5$; $U_{(ÖB)}=81966$, $p<0,05$).

Kulüp üyeliği durumlarına göre değerler eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki manidar farkın tespiti için Mann Whitney U testi sonucu; S1, S2, S3 ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($U_{(S1)}=113843$; $U_{(S2)}=117556,5$; $U_{(S3)}=112329$; $U_{(ÖB)}=115376$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları kıyaslandığında tüm alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için kulüp üyeliğine sahip olan öğretmen adaylarının değerler eğitimi puanları ($\bar{\chi}_{S1} = 552,01$;

$\bar{\chi}_{S2} = 544,51$; $\bar{\chi}_{S3} = 501,77$; $\bar{\chi}_{\text{ÖB}} = 548,92$) öğrenci kulüplerine üye olmayan öğretmen adaylarından ($\bar{\chi}_{S1} = 480,69$; $\bar{\chi}_{S2} = 487,64$; $\bar{\chi}_{S3} = 486,21$; $\bar{\chi}_{\text{ÖB}} = 483,56$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölge değişkenine göre değerler eğitime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki manidar farkın tespiti için Kruscal Wallis H testi analizinde ise tüm alt boyut puanlarda ve ölçeğin bütününde manidar fark tespit edilmiştir ($H_{6(S1)}=15,269$; $H_{6(S2)}=12,852$; $H_{6(S3)}=10,663$; $H_{6(\text{ÖB})}=16,803$, $p<0,05$). Yaşanılan yer değişkeni için S1 alt boyut puanlarında Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının karşılaştırılan Akdeniz, Doğu Anadolu, İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmen adayları arasında fark tespit edilmiştir. Bu fark Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adayları lehinedir. Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanları diğer bölgelerdeki öğretmen adaylarından daha yüksektir ($\bar{\chi}_{S1} = 594$). S2 alt boyutu için öğretmen adaylarının tutumlarında Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının tutum puanları Ege Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanlarına göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde Ege Bölgesindeki öğretmen adaylarının tutum puanları ($\bar{\chi}_{S2} = 582,86$), Karadeniz Bölgesindeki öğretmenlerin değerler eğitimi tutum puanlarına ($\bar{\chi}_{S2} = 493,5$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. S3 ve ölçeğin bütününde ise Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının değerler eğitimi tutum puanları ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanları arasında fark tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise Karadeniz Bölgesindeki öğretmen adaylarının puanları ($\bar{\chi}_{S3} = 540,51$; $\bar{\chi}_{\text{ÖB}} = 562,02$) karşılaştırılan diğer bölgelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitime ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla hareketle ilk olarak öğretmen adaylarının değer ve değer eğitimi kavramının tanımına, önemine ilişkin algıları irdelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adayları değer kavramını “davranış” (14), “ortak yaşantı” (12), “toplum tarafından önemli görülme” (11), “toplumsal düzen” (10), “bireyin benliğinin şekillendirilmesi” (7), “toplumun süreğenliği” (5), “değerlerin hedefleri” (5), “yapı taşı” (4), “toplumsal birliğin kavranması” (2)’na yönelik tanımladıkları görülerek kodların frekansının 70 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi kavramına yönelik tanımlamaları dikkate alındığında “*toplumsal düzenin devamlılığı*” (24), “*benlik kazandırma*” (20), “*nesilden nesle aktarım*” (11), “*davranış kazandırma*” (10), “*yol gösterme*” (2), “*toplumsal olguların öğretimi*” (2), “*vicdan rahatlığı*” (1), “*anlam yükleme*” (1), “*çağdaşlaşma*” (1) şeklinde tanımladıkları görülmüş kodların toplam frekansının ise 72 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları değer eğitiminin önemini ise “*toplumsal uyum*” (19), “*geleceğin inşası*” (13), “*etkin vatandaşlık*” (12), “*kültürel aktarım*” (11), “*toplumsal temellerin güçlendirilmesi*” (10), “*bireyin çok yönlü gelişimi*” (8) olarak tanımladıkları sonucuna erişilmiştir. Kodların frekansının ise 73 olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi etkileyen faktörlere ilişkin algıları incelemeye tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerine bakıldığında; “*toplumsal boyut*” (53), “*eğitsel boyut*” (29), “*kişisel boyut*” (15), “*toplum tarafından önemli görülen değerler*” (4), “*ihtiyaçlar*” (3), “*toplumsal yapıda meydana gelen değişimler*” (3), “*teknolojik boyut*” (3) ile ilgili olduğu ve kodların toplam frekansının ise 110 olduğu sonucuna erişilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değerler eğitimine yönelik algıları dikkate alındığı zaman adayların “*program açısından değerlendirmeler*” (47), “*ders saatine yönelik değerlendirmeler*” (8), “*yol haritasının gerekliliği*” (6), “*program hakkında bilgi sahibi olmayanlar*” (6), “*öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi*” (5), “*gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği*” (3), “*öğrenci merkezli değer aktarımı*” (2) kodları doğrultusunda görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılarak kodların frekansının 77 olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi ve değer aktarımına ilişkin algıları Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlar ve Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin sorular yöneltilerek belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin yanıtları analiz edildiğinde “*çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleri*” (56), “*geleneksel ve çağdaş yaklaşım yöntemlerin birlikte kullanımı*” (5), “*geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemleri*” (4), “*bilgilendirmeye yönelik çalışmalar*” (3), “*Bloom taksonomisi*” (2), “*toplumsal ahlak yasaları*” (1) kodları ile ilişkili cevap

verdikleri görülmüş ve kodların toplam frekansı ise 71 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi nasıl verilmeli sorusuna yönelik cevapları analize tabi tutulduğunda “*öğrenci merkezlilik*” (37), “*çevreyle ilişki*” (11), “*öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki*” (11), “*disiplinler arasılık*” (4), “*farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*” (4), “*eğiticilerin donanımı*” (3), “*rol model olma*” (3), “*kapsam daraltma*” (1) doğrultusunda görüşlerini belirttikleri görülerek toplam frekansın 74 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimine ilişkin algıları analiz edildiğinde adayların “*bilinçlendirme çalışmaları*” (17), “*öğrenci merkezli etkinlikler*” (15), “*çocuğun gelişim düzeyi*” (13), “*eğiticilerin rolü*” (9), “*yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma*” (8), “*beceri kazanma*” (6), “*öğretim programı çerçevesinde irdeleme*” (3), “*zaman*” (2), “*disiplinlerle ilişki kurulması*” (2), “*toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulması*” (1), “*uygun ortam oluşturma*” (1) etkenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde etkili değer eğitimi verilmesinde önemli olarak gördükleri sonucuna erişilerek kodların frekansının 77 olduğu görülmüştür.

Üniversitede değerler eğitime yönelik yapılan çalışmalara ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algıları dikkate alındığında adayların “*ders olarak öğretme*” (34), “*çalışmalar yetersiz*” (20), “*bilinçlendirme çalışmaları*” (16), “*ders içi ders dışı etkinliklerle öğretme*” (16), “*üniversite topluluklarının faaliyetleri*” (2) açısından çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılarak kodların frekansı 88 olarak belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitime ilişkin algıları ele alındığında adayların birçoğu “*çalışmaların yetersiz olduğu*” (19) görüşüne sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra adayların görüşleri dikkate alındığında “*öğretmenlerin değerlendirilmesi*” (17), “*öğretim programı açısından değerlendirme*” (17), “*geliştirilebilir ve yeterli*” (16), “*farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*” (12), “*kalıcı öğrenme yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanımı*” (11), “*bilinç oluşturma*” (4), “*yaşamla ilişki*” (3) doğrultusunda algıya sahip oldukları (kodların f; 99) sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerine yönelik algıları dikkate alındığı zaman değer eğitiminde karşılaşılan problemlerin “*uygulamada yaşanan sorunlar*” (21),

“yaşama aktaramama” (17), *“üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar”* (15), *“öğrencilerin merkeze alınmaması”* (13), *“program açısından sorunlar”* (10) ve *“yeterince önem görmeme”* (8) faktörlerinden kaynaklandığı (kodların frekansı 84) sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri doğrultusundaki görüşleri incelendiğinde adayların; *“toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler”* (20), *“uygulama boyutuna yönelik öneriler”* (19), *“üniversitelere yönelik öneriler”* (13), *“program boyutuna yönelik öneriler”* (10), *“eğitici boyutuna yönelik öneriler”* (9), *“ders saati boyutuna yönelik öneriler”* (4) geliştirdikleri (kodların f; 75) sonucuna ulaşılmıştır.



5.2. Öneriler

Bu çalışmayla sadece “*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik tutum ve algıları*” incelenmiştir. Bu çalışmadan hareketle gelecekte muhtemel çalışmalar için araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Değer eğitimine yönelik üniversitelerde toplumun tüm paydaşlarını bilinçlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yürütülerek üniversite toplum iş birliği sağlanabilir.
2. Değerler eğitiminde öğretmenler tarafından öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar kullanılabilir ve değerler somutlaştırılarak verilebilir.
3. Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerler yeniden revize edilerek gözden geçirilebilir. Değerler kazanımlarla ilişkilendirilerek verilebilir.
4. Değer eğitiminin okullarda nasıl verileceğine yönelik yönerge, yol haritası, kılavuz kitapçıklar oluşturulabilir.
5. Değerler eğitiminin daha nitelikli verilebilmesi için ortaokullarda Sosyal Bilgiler ders saati artırılabilir.
6. Okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek değer eğitiminin etkili verilmesi sağlanabilir.
7. Öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik yaklaşımları bilmeleri ve öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha bilgili ve becerili hale gelmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendilerine özgü okulda öğrencileri aktif kılacak değer eğitimi etkinlikleri hazırlamaları teşvik edilebilir. Değer Eğitiminin verilmesine yönelik üniversitelerde öğrencilerle mikro öğretim çalışmaları yürütülerek öğretmen adayları okulda eğitim vermeye hazır hale getirilebilir.
9. Öğretmen adayları STK'lara ve değerler eğitimini esas alan öğrenci kulüplerine katılım göstermeleri yönünde teşvik edilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Değer eğitimine yönelik toplumun tüm paydaşlarını esas alan araştırmalar yürütülebilir.
2. Araştırmanın kapsamı genişletilerek üniversite düzeyinde akademisyenlerin görüş ve düşünceleri alınarak çalışma yürütülebilir.
3. Değer eğitimine yönelik literatür taranarak doküman analizine yönelik çalışma yapılabilir.
4. Farklı ölkelerde eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin tutum ve algılarının karşılaştırılmasına dayanan bir araştırma yürütülebilir.
5. Öğrenci değişim programıyla yurt dışına giden ya da yurt dışından gelen öğrencilerin değer eğitimine yönelik tutum ve algılarının incelenmesine yönelik araştırma yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Akay, S. (2012). *Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmalarına yönelik tutumları ve bu çalışmalarda karşılaşılan sorunların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akyol, A. (2015). *Ailede Değerler Eğitimi İslam Ahlak Felsefi Açısından Bir Okuma Değerler ve Eğitimi* (2. baskı). Dem Yayınları.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2015* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler programları değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Anzai, S., & Matsuzawa, C. (2014). Values and value priorities underlying Japanese elementary-school moral education: Content analysis of Japanese elementary-school moral books. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5. MCSER Publishing, Rome-Italy. E-ISSN 2039-2117 ISSN 2039-9340.
- Arkar, H. (2010). Depresif duygu durum ile kişilik arasındaki ilişki: Beck depresyon envanteri ile mizaç ve karakter envanterinin karşılaştırılması. *New Symposium Journal*, 48(2), 116-121.
- Arthur, J. (2007). *Education With Character*. London: Routledge Falmer.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 7-14.
- Aydın Uysal, A. (2015). *Gelişimsel kekemelik ve mizaç: Kekeleyen, tipik gelişim gösteren ve kekemeliği kendiliğinden iyileşen çocukların mizaç özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158.
- Aydın, M. Z. (2007). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 16-19.
- Aydın, M. Z., & Gürler Akyol, Ş. (2020). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar* (6. baskı). Nobel Yayın.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Nobel Yayın.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 198-210.

- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., & Nalçacı, A. (2017). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 317-328.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Binbaşoğlu, C. (2004). Eğitimde günlük olaylar ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 315, 14-16.
- Bizimana, B., Njoroge, G. K., Tusiime, M., Nzahabwanayo, S., & Salmon, T. (2022). Acquiring epistemological and moral autonomy in a different culture: An educational goal in Rwandan secondary schools. *Multicultural Education*, 8(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6426330>
- Branje, S., & Koper, N. (2019). The sage encyclopedia of lifespan human development. Psychosocial Development. <https://doi.org/10.4135/9781506307633.n661>
- Budak, M. (2022). *Geleneksel İslam tıbbı'nda mizaçlar ve tedavi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik* (5. baskı). Kaktüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G., & Çokluk, O. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Cankardaş, S. (2019). Cloninger'in mizaç ve karakter boyutları ile depresyon arasındaki ilişki: Gözden geçirme çalışması. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 129-134. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.16>
- Cevizci, A. (2013). *Felsefeye Giriş* (3. baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, H. (2012). *Sosyal Psikoloji* (1. baskı). Lisans Yayıncılık.
- Coşkun, H., & Aslan, S. (2021). Kişilik özellikleri, duygusal dışavurum ve sosyal onay ihtiyacı kavramları üzerine bir derleme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 60-77.
- Creswell, J. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (6. baskı). Siyasal Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı* (15. baskı). Remzi Kitapevi.
- Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çağrıci, M. (1989). *İslam Ansiklopedisi* (2. baskı). Türk Diyanet Vakfı.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1226.
- Çelikkaya, T. (2022). *Karakter ve Değer Eğitimi Değerlerimizi Yaşa(t)mak* (1. baskı). Nobel Yayın.
- Çetin, F. (2018). Değer eğitimine yönelik tutum ölçeği (DETÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 323-341.

- Çetin, N., & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 24, 191-203. <https://doi.org/10.20981/kuufefd.03311>
- Çolak, N. (2023). *Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1513-1534.
- Dalkılıç, M. (2022). Cinsel gelişimde Freud'un psiko-seksüel gelişim aşamaları ve cinsel eğitim (Büşra Celiloğlu). *INSAC Contemporary Trends in Education Sciences*. Duvar Yayınları.
- Demir, S. B. (2014). *ÖABT Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Eğitimi 1*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deveci, H., & Çengelci Köse, T. (2014). Değerler eğitiminde güncel olaylar ve belirli gün ve haftalardan yararlanma. In *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (pp. 192-210). Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Dilmaç, B., & Bircan, H. H. (Eds.). (2014). *Değerler ve Değerler Psikolojisi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2007). Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar. *İlköğretimci Eğitimci Dergisi*, 14, 21-29.
- Duran, A. (2015). *Okul öncesi çocukların karakter ve karakter özelliklerine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). *Uygulama Örnekleriyle Değerler Eğitimi* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien. (2007). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view. *Toward Convergence*.
- Eraslan, L., & Erdoğan, E. (2015). Değerler, gençlik ve sivil toplum kuruluşları. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 122-139. <https://doi.org/10.19126/suje.35998>
- Ergin, M. (2009). *Orhun Abideleri* (42. baskı). Boğaziçi Yayınları.
- Ericson, E. (2003). Psikososyal kimlik (Çeviren: M. D. Karacoşkun). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2.
- Espinosa, V. F., & González, J. L. (2024). Virtues and values education in schools: A study in an international sample. *Journal of Beliefs & Values*, 45(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2158018>
- Evin Ercan, İ., & Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji Nedir?* (Çeviri, Prof. Dr. Nilgün Çelebi) (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Genç, F. M. (2013). *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*. Etüt Yayınları.
- Gömleksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Araştırmacı Sosyal Bilimler Çalışmaları*, 3(2), 35-45.

- Graves, C. W. (1970). Levels of existence: An open system theory of values. Union College, Schenectady, New York.
- Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir İli Örneği). *Milli Eğitim*, 174, 72-86.
- Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikoanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkânı. *Journal of Turkish Studies*, 11(17), 373-404. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10020>
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. Amsterdam: Stichting Nederlands – Turks Academisch Genootschap.-Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1997). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak* (2. baskı). Ötüken Neşriyat.
- Hazar, Ç. M. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk İletişim*, 4(2), 125-140.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values* (474). Beverly Hills: London.
- Houts, S. S., & Warland, R. H. (1989). Rotter's social learning theory of personality and dietary behavior. *Research Article*, 21, 172-179.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi* (2. baskı). Timaş Yayınları.
- İhvân-ı Safâ. Resâ'il, Beyrut 1376-77/1957, I, 299-304. (Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. Ahlak-ı Erbaa). <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/2/C02000572.pdf>
- İmamoğlu, E., Karakitapoğlu, O., & Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak, cinsiyet farkları. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 14(44), 1-22.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (16. baskı). Evrim Yayınevi.
- Kahle, L. (1983). *Social Values and Social Change: Adaptation to Life in America* (1. baskı).
- Kahle, L., Beatty, S., & Homer, P. (1986). Alternative measurement approaches to consumer values: The list of values (LOV) and life styles (VALS). *Journal of Consumer Research*, 13, 405-409.
- Kanad, H. F. (1951). *Deneyisel Pedagoji II. Örnek Matbaası*.
- Karaduman, R. (2021). Nefs, akıl ve gönül kavramlarını id, ego, süperegö bağlamında okuma denemesi: Fuzuli divanı örneği. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 4(2), 312-328. <https://doi.org/10.52637/kiid.1001869>
- Karaman, K., & Akgül, İ. (2015). İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 87-100. <https://doi.org/10.12780/uusbd.92569>
- Kaya, M. (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2016). *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (2. baskı). Dem Yayınları.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter Kavramı ve Karakter Terbiyesi* (çev. H. Fikret Kanad). Örnek Matbaası.

- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kılınç, M., & Keçeci Kurt, S. (2019). *Türk Eğitim Tarihi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Kınacı, M. K. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Kinnier, T. R., Kernes, J. L., & Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 45(1). <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2000.tb00178.x>
- Kıral, B., & Kıral, E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi. In *Conference paper presented at 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Siyasal Kitabevi. ISBN: 978-605-5782-62-7
- Kızıler, H., & Canikli, İ. (2016). *Değerler Eğitimi*. Karabük: Deneme Yayınları.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 4.
- Korkak, S. (2022). *Uzaktan eğitim Sosyal Bilgilerde değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Köknel, Ö. (1995). *Hoşgörünün Ruhsal Toplumsal Temelleri, Hoşgörü ve Eğitim*. TED Yayınları.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Muthuluğa Kişilik*. Altın Kitaplar.
- Köse, M. S. (2023). *Sosyal Bilgiler eğitimi alanındaki değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Köylü, M. (2016). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köylü, M. (2019). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köylü, M. (Ed.). (2019). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (2. baskı). In Korkmaz, M. *Değerler Eğitimi Yaklaşımları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Kurtdede Fidan, N. (2017). Views of the classroom teachers about the contributions of certain days and weeks to value education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 287-312. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.011>
- Lapsley, D. K., & Stey, P. C. (2011). Id, ego, and superego. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. Elsevier.
- Lickona, T. (1992). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (478). New York: Bantam.
- Lickona, T. (1999). Character education: The cultivation of virtue. In *Instructional-Design Theories and Models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 591-612.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). Eleven principles of effective character education. Washington, DC: Character Education Partnership. <https://eric.ed.gov/?id=ED505086#:~:text=This%20document%20presents%20eleven%20principles,%20Defines%20%22character%22%20comprehensively%20to>
- Mathew, N., & Doherty-Poirier, M. (2000). Using the world wide web to enhance classroom instruction. *First Monday*, 5(3). <https://doi.org/10.5210/fm.v5i3.732>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.). (1962). *İlkokul Program Taslağı*. İlköğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.). (1968). *M.E.B. İlkokul Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.). (1973). *MEB Temel Kanunu* (Kanun Numarası: 1739). *Resmî Gazete*, 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.). (1998). *M.E.B. Tebliğler Dergisi*. <http://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/843>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Minaz, M. B., & Sert Ağır, M. (Eds.). (2019). *Güncel Olaylarla Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Gece Yayınevi.
- Nalçacı, A. (2001). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim Sosyal Bilgiler programındaki değişimlerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Normatova, D. (2022). Methods, factors and directions of moral education. *International Journal of Culture and Modernity*, 14.
- Oktuğ, Z. (2007). *Freud'un kişilik birimleri (id-ego-süperego) ile reklam iletişiminin izleyici üstünde yarattığı etkiler arasındaki bağlantı: Magnum, Kalbim, Benecol ve Lösev reklamları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Oles, P. K., & Hermans, H. J. (2010). Allport-Vernon study of values. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (1-2). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0038>
- Oral, B. (2019). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Oxford. (2023). *Oxford sözlük*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Ozan, H., & Kuş, Z. (2021). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşası. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 237-257. <https://doi.org/10.51725/etad.954628>
- Öner, U., & Eren Gümüş, A. (2000). Kurt Lewin ve alan kuramı Lewin'in çocuk psikolojisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 33(1), 9-27. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000030
- Özakkaş, T. (2018). Alan kuramının diğer psikanalitik kuramlarla ilişkisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(2), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/519785>
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Özdemir, A., Tanoba, T., Karaokur, Ş., & Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye'de Eğitim Bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 23-53. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.826728>
- Özdemir, S. (2020). *Üniversitede Değerler Eğitimi (SDÜ Örneği)* (1. baskı). Eğitim Yayınevi.

- Özen, Y. (2018). Değerler psikolojisi bağlamında optimal terapi. *The Journal of Social Science*, 2(4), 183-194. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.457776>
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29198/312597>
- Özer, B. (Ed.). (2019). *Karakter ve Değerler Eğitimi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Özer, B. (Ed.). (2019). *Karakter ve Değerler Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Özer, B. (Ed.). (2019). *Karakterler ve Değerler Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49053/625844>
- Özkan, R., & Sivrikaya, Ü. (2012). İlköğretimde küresel değerler (100 Temel eser üzerine bir inceleme). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(38), 341-360. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniilah/issue/2755/36749>
- Öztürk, M., & Çığır Dikyol, N. (2013). Antik Yunan tragedyasında değerler eğitime dair izler. *Turkish Studies*, 8(12), 323-334. DOI: 10.7827/TurkishStudies.6057
- Patton, M. (1987). *How To Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA:Sage.
- Pekdoğan, S. (2017). Çocukluk döneminde Amerika’da uygulanan değerler eğitimi programları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 503-520.
- Pınmaz, E. (2020). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri Kahramanmaraş ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Refshauge, H.A. (2004). “Values in NSW Public Schools” A Ministerial Statement by Hon Andrew Refshauge, MP, Deputy Premier Minister for Education and Training and Minister for Aboriginal Affairs. Supported by the Federation of Parents and Citizens’ Associations of NSW, NSW Teachers Federation, Primary Principals’ Association, Secondary Principals’ Council and Public Education Council. www.schools.nsw.edu.au.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 75-90.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner’s guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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* 25, 1-65. New York: Academic Press. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307>
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (9.). Gazi Kitabevi.
- Smith, D.O. (1963). *Current Events in the Intermediate Grades of a Modern Elementary School*, USA: New Jersey.
- Sungur, F. P. (2022). *Uzaktan eğitimde Müzik dersi kapsamında oyun ve etkinlik temelli değerler eğitimi uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve 112 değer algıları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.

- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstorm, J. E., Ford, L. J., & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium.
- Şahan, K. (2017). Metafor ne değildir? *Kesit Akademi Dergisi* (8), 166-176.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler eğitimi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Tarhan, N. (2018). *Değerler Psikolojisi ve İnsan Güzel İnsan Modeli Ailede, Toplumda, Siyasette Değerler Psikolojisi* (11.). Kültür Bakanlığı Yayıncılık.
- Taş, M., & Özpek, Ö. (2019). Hans Eysenck'in kişilik kuramı kapsamında Andy Warhol'un kişilik tanımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 498-515.
- Tathioğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosnot/issue/63416/892420>
- Tay, B., & Öcal, A. (Eds.). (2015). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Hatice D. Gedik ve Adnan Altun). Pegem Akademi.
- Tay, B., & Öcal, B. (Eds.). (2015). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. baskı). (Oktay Akbaş). Pegem Akademi.
- Tepe, H. (2002). Değerler ve Değer Bilgisi. In Ş. Yalçın (Ed.), *Bilgi ve Değer* (pp. 342-353). Vadi Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Theodorson, G., & Theodorson, A. A. (1969). *Modern Dictionary of Sociology*. Barnes and Noble Publishers.
- Thompson, A. (2009). Interpreting Kahle's list of values: Being respected, security, and self-fulfillment in context. *UW-L Journal of Undergraduate Research XII*. Faculty Sponsor: Timothy Gongaware, Department of Sociology and Archaeology.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Tiryaki, Z. M., & Bilgin Tiryaki, K. (2016). *İslam Düşüncesinde Mizaç Teorileri* (1. baskı). Nobel Yayın.
- Topses, G., & Bulut Serin, N. *Psikolojik Danışma ve Kişilik Kuramları* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuncel, M. (2012). Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (fatih) projesi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8(24), 7-13.
- Turan, R. (Ed.), & Ulusoy, K. (2019). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. baskı). (Vedat Aktepe). Pegem Akademi.
- Turan, R. (Ed.), & Ulusoy, K. (2019). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. baskı). (Bayram Tay ve İhsan Ünlü). Pegem Akademi.

- Turan, R. (Ed.), & Ulusoy, K. (2019). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. baskı). (Mustafa Tahiroğlu). Pegem Akademi.
- Turan, R., & Ulusoy, K. (Eds.). (2019). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Turan, R., & Ulusoy, K. (Eds.). (2019). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. baskı). (Handan Deveci ve Tuba Ç. Köse). Pegem Akademi.
- Turan, R., Sünbül, A. M., & Akdağ, H. (Eds.). (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Kadir Ulusoy ve Bayram Tay). Pegem Akademi.
- Turan, R., Sünbül, A. M., & Akdağ, H. (Eds.). (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Sevim Güven). Pegem Akademi.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/904670>
- Turner, T. N. (1995). Riding the rapids of current events. *Social Studies*, 86(3).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022-2023). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkçapar, H. M., & Sargın, A. E. (2011). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*. <https://www.jcbpr.org/fulltext/77-1334216734.pdf>
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- UNESCO. (2002). *Framework for action on values education in early childhood*. Reports Descriptive, Multilingual/Bilingual Materials. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128712e.pdf>
- URL-1. (n.d.). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer* (2. baskı). Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve Değer*. Doğu Batı Yayınları.
- Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Weber, M. (1985). *Protestan Ahlak ve Kapitalizmin Ruhu* (Çev. Zeynep Aruoba). Hil Yayınları.
- Xiaoman, Z. (2006). Moral education and values education in curriculum reform in China. *Higher Education Press and Springer-Verlag*, 2, 191-200. <https://doi.org/10.1007/s11516-006-0002-7>
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yaşar, Ş., & Girmen, P. (2013). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23. <https://doi.org/10.17860/efd.35616>
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Dergisi*, 19, 499-522.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223. <https://doi.org/10.18069/fusbed.10221>
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık, Tıpkı Basım.

- Yıldız, M. (2012). *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı 28-29 Mayıs 2010*. (Yusuf Keskin). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. Damla Yayınevi.
- Yılmaz Esencan, T., & Rathfisch, G. (2017). Psikoseksüel gelişim kuramının kadın hastalıkları ve doğum hemşireliği alanına yansımaları. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 3(2), 68-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kashed/issue/32820/368629>
- Yılmaz, M. (2013). *Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri* (1. baskı). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Yurtoğlu, N. (1989). Ahlak gelişiminin ve eğitiminin ünlü adı Lawrence Kohlberg (1927-1987). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(73). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5835/1963>
- Zabçı, N. (2011). *Latans (okul çağı) döneminde çocukların dürtüsel işleyiş özellikleri ve projektif testlerin katkısı* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.



7. EKLER

EK 1. Değerler Eğitimi Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları,

Bu araştırma ‘Değerler Eğitimi’ ile ilgili sizlerin düşünce ve görüşlerinizi almak amacıyla yapılmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler gizli tutulacak bilimsel araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle gönül rahatlığıyla ve içtenlikle soruları yanıtlatabilirsiniz. Araştırmaya ilginiz ve katkınız için teşekkür ederim.

Büşra Akman
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

I.Bölüm: Kişisel Bilgileriniz

Üniversitenizin Adı:

.....
Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
Akademik Ortalama: 1-2 () 2-3 () 3-4 ()
Anne Eğitim Durumu: Okuryazar Değil () İlkokul () Lise ()
Üniversite ()
Babanızın Eğitim Durumu: Okuryazar Değil () İlkokul () Lise ()
Üniversite ()
Ailenin Ekonomik Durumu:
0-5000 () 5000-10000 () 10000-14000 () 14000-20000 ()
20000+ ()
Öğrenci Kulüplerine Üyelik: Evet () Hayır ()
Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik: Evet () Hayır ()
Yaşadığınız Bölge: Karadeniz () Akdeniz () Doğu Anadolu ()
Marmara () Ege () İç Anadolu () Güney Doğu Anadolu ()

II.Bölüm: Değerler Eğitimine Yönelik Algılar

1.Değer ve değerler eğitimi kavramını nasıl tanımlarsınız? Açıklayınız.

2. Değerler eğitimi neden önemlidir? Açıklayınız. (Sosyal Bilgiler dersi ve toplumsal açıdan)

3. Değerler eğitimini ne gibi faktörler etkiler? Açıklayınız.

4. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi nasıl verilmelidir? Açıklayınız.

5. Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitiminde hangi yaklaşım ve yöntemler etkili olabilir? Açıklayınız.

6. Etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenler nelerdir? Açıklayınız.

7. Öğretmenlik uygulaması kapsamında görev aldığınız okullarda Sosyal Bilgiler dersinde verilen değer eğitimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.

8. Üniversite eğitiminiz boyunca değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalar nelerdir? Açıklayınız.

9. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerler ve değerler eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız. (Eklenen-çıkarılan değerler-açıklamalar...)

10.Değerler eğitiminde yaşanan sorunlar nelerdir? Açıklayınız. (Okul-Fakülte-Program-Uygulamalar düzeyinde)

11.Değerler Eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

EK 2. Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği

Değer Eğitimi Tutum Ölçeği

Değerli Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları,

Bu araştırma sizlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarınızı tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Ölçekte yer alan yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırma için büyük önem taşımaktadır. Ölçekte yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve bilimsel araştırma dışında kullanılmayacaktır. Size uygun maddeleri X ile işaretleyebilirsiniz. Araştırmaya katılım sağladığınız için teşekkür ederim.

Büşra Akman

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

I. Bölüm: Kişisel Bilgileriniz

Üniversitenizin Adı:
Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
Sınıfınız: 1. () 2. () 3. () 4. ()
Akademik Ortalama: 1-2 () 2-3 () 3-4 ()
Anne Eğitim Durumu: Okuryazar Değil () İlkokul () Lise () Üniversite ()
Babanızın Eğitim Durumu: Okuryazar Değil () İlkokul () Lise () Üniversite ()
Ailenin Ekonomik Durumu: 0-5000 () 5000-10.000 () 10.000-14.000 ()
14.000-20.000 () 20.000+ ()
Öğrenci Kulüplerine Üyelik: Evet () Hayır ()
Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik: Evet () Hayır ()
Yaşadığınız Bölge: Karadeniz () Akdeniz () Doğu Anadolu ()
Marmara () Ege () İç Anadolu () Güney Doğu Anadolu ()

II. Bölüm

DEĞER EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ					
Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1-Değer eğitimi konusunda yapılacak etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.					
2-Değer eğitiminin programlar içerisindeki yoğunluğu artırılmalıdır.					
3-Eğitim programlarındaki bütün dersler değerlerle ilişkilendirilmelidir.					
4-Değer eğitimi konusunda başarılı çalışmalar ödüllendirilmelidir.					
5-Değer eğitiminin öğrencilerin davranışlarında olumlu sonuçlar doğuracağına inanıyorum.					

DEĞER EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ					
Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
6-Değer eğitimi konusunda proje yarışmaları düzenlenmelidir.					
7-Birçok sosyal problemin değer eğitimiyle çözümlenebileceğini düşünüyorum.					
8-Değerlere uygun davranan insanlar dikkatimi çeker.					
9-Bedeli ne olursa olsun değer eğitiminden vazgeçilmemelidir.					
10- Değer eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri sürekli olmalıdır.					
11-İnsanların değerleri yaşadığı ve yaşattığını görmek çok hoşuma gider.					
12- Değerlerin yaşandığı çevreler, yerleşim alanları, beldelerle ilgili araştırmalar yapılmalıdır.					
13-Değer eğitimine emek harcamaya değer.					
14-Ana teması değer olan etkinliklere katılmak hoşuma gider.					
15-Değer temalı filmleri takip ederim.					
16-Değer eğitimi konusunda arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.					
17-Değer eğitimi için sürekli zaman ayırabilirim.					
18-Değer konulu kitapları okumaktan zevk alırım.					
19-Değer eğitimi için zaman harcamak hoşuma gider.					
20-Arkaşlarımla değerlere uygun davranmaları konusunda uyarırım.					
21-Herkesin değer eğitimi konusunda sorumluluk taşıması varsızdır.					
22-Herkesin değer eğitimi konusunda seferber edilmesi hoşuma gitmez.					
23-Değer eğitimine olmazsa olmaz bir anlayışla bakılması beni rahatsız ediyor.					
24-Değer eğitimi ile ilgili konuları sıkıcı buluyorum.					
25-Değer eğitiminin abartıldığını düşünüyorum.					
26-Derslerde değer eğitimi için harcanan zaman boşa geçmiş zamandır.					
27-Değerlerin edinilmesi için eğitime gerek olduğunu düşünmüyorum.					
28-Değerlerden bahsedilmesi beni rahatsız eder.					
29-Değerler, eğitimle düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.					
30-Değer eğitimi konusunda yapılanlar gereksizdir.					
31-Eğitim-öğretim konusunda yetkili olsam, değer eğitimi aklıma gelecek en son konu olurdu.					

EK 3. Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği Kullanma İzni

6 Haz 2022 Pzt 13:36 ☆ 😊 ↩ ⋮

Öğrenciye Mesaj Gönder

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi üzerine yüksek lisans yapmaktayım. Eğer izniniz olursa yüksek lisans tez çalışmamda Değer eğitime yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız tutum ölçeğini tez çalışmamda kullanmak isterim. Olumlu olumsuz geri dönüş yapmanızı rica eder, iyi günler dilerim.



6 Haz 2022 Pzt 17:14 ☆ 😊 ↩ ⋮

Büşra kullanabilirsin kolay gelsin

Galaxy cihazımdan gönderildi

Özel mesaj

Konu:

Tarih:

Konu: Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği Kullanma İzni

EK 4. Çalışma Yürütülen Üniversitelerin Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.09.2022-E.49302



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28814003-044-49302
Konu : Araştırma İzni (Büşra AKMAN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün "Araştırma İzni (Büşra AKMAN)" konulu 23.08.2022 tarih ve E-79594239-302.14-2200115786 sayılı yazısı ekinde yer alan çalışmanın Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülmesi hususunu,

Olurlarınıza arz ederim.

Ömer YILDIZ
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Uygun görüşle arz ederim.

Muhammet Nuri KILIÇ
Genel Sekreter

OLUR

Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT
Rektör

ÖMER



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi



Sayı : E-44243253-302.14-2200129291
Konu : Araştırma İzni (Büşra AKMAN)

16.09.2022

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24.08.2022 tarihli ve E-79594239-302.14-2200115798 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra AKMAN'ın, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum ve Algıları" konulu tez çalışması kapsamında veri sağlamak üzere Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Dekan V.

Ek: 15.09.2022 tarihli E-29102005-300-2200127758 sayılı yazı



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-83427534-302.08.01-193094
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı.

05.09.2022

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : : 24.08.2022 tarihli, 2200115786 sayılı ve "Araştırma İzni (Büşra AKMAN)" konulu yazı

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra AKMAN'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum ve Algıları" konulu çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma isteği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili Üniversitemiz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı'nın görüşü yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Durmuş ACAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı örneği

05.09.2022

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bolus Dekanlığı Adresli

05.09.2022



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-443362
Konu : Anketler (Büşra AKMAN)

01.09.2022

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23.08.2022 tarihli ve E-79594239-302.14-2200115786 sayılı yazı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Büşra AKMAN'ın, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum ve Algıları" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde anket yapma talebi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması ve gönüllülük esasına riayet edilmesi kaydıyla Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığının görüşü doğrultusunda Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Belge Doğrulama Kodu :BSMEKU7RT2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Kep Adı



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-89241861-302-470640
Konu : Araştırma İzni (Büşra AKMAN)

02.09.2022

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 02.09.2022 tarihli ve E-14988706-302-469567 sayılı yazısı

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra AKMAN 'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum ve Algıları" konulu tez çalışması kapsamında araştırmalarını Fakültemiz Sosyal Bilgiler Bölümü öğrencilerine uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Özgür YILDIZ
Dekan

güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır

KAMPUS...

02.09.2022 14:02:00 02.09.2022 14:02:00

Evrak Tarih ve Sayısı :02.09.2022 - E.2209010247 Yazının Ekidir



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞI

Sayı : E-42372627-302.14-2209010247
Konu : Araştırma İzni

Tarih: 01.09.2022

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 31.08.2022 tarih ve E.2208310058 sayılı Yazınız

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra AKMAN'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum ve Algıları" konulu tez çalışması kapsamında, veri sağlamak üzere Bölümünüzde öğrenim gören, sosyal bilgiler öğretmen adayı öğrenciler ile uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu:

Belge Doğrulama Adresi:

yztu.edu.tr/Dogrulama/Index



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Nizip Eğitim Fakültesi

Sayı : E-91611957-302.14.01-371099
Konu : Araştırma İzni (Büşra AKMAN)

24.08.2023

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
GÖLKÖY YERLEŞKESİ BOLU.
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23/08/2022 tarih ve E-79594239-309.14-220011586 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ilgili birimlerimiz tarafından incelenmiş olup, Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra AKMAN'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum ve Algıları" konulu tez çalışması kapsamında, veri sağlamak üzere sosyal bilgiler öğretmen adayı öğrenciler ile uygulama yapma talebine ilişkin talebiniz incelenmiş olup, öğrencinizin Üniversitemize bağlı Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında çalışma yapması Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüş olup, konu ile ilgili Nizip Eğitim Fakültesi Dekanlığının bilgilendirildiği hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Arif ÖZAYDIN
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1 CUS

EK 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının değerler eğitime yönelik tutumlarının; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Değer Eğitime Yönelik Tutumlar	Eğ. Katılımı		Katılımı		Kısmen Katılımı		Beyit Ölçütü Katılımı		Tamamen Katılımı		X	SS	Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			f	%
S1 (Değer Eğitime Olan İnanç)														
Değer eğitimi konusunda yapılacak etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.	40	3,9	23	2,2	77	7,5	445	43,2	444	43,1	4,1953	0,95	1029	100
Değer eğitiminin programlar içerisindeki yoğunluğu artırılmalıdır.	23	2,2	55	5,3	123	12	484	47	344	33,4	4,0408	0,93	1029	100
Eğitim programlarındaki bütün dersler değerlerle ilişkilendirilmelidir.	19	1,9	71	6,9	252	24,5	405	39,4	282	27,4	3,8358	0,96	1029	100
Değer eğitimi konusunda başarılı çalışmalar ödüllendirilmelidir.	20	1,9	45	4,4	108	10,5	484	47	372	36,2	4,1108	0,89	1029	100
Değer eğitiminin öğrencilerin davranışlarında olumlu sonuçlar doğuracağına inanıyorum.	23	2,2	22	2,1	83	8,1	421	40,9	480	46,6	4,2760	0,87	1029	100
Değer eğitimi konusunda proje yarışmaları düzenlenmelidir.	16	1,6	50	4,9	226	22,0	467	45,4	270	26,2	3,8989	0,89	1029	100
Birçok sosyal problemin değer eğitimiyle çözümlenebileceğini düşünüyorum.	19	1,8	64	6,2	256	24,9	434	42,2	256	24,9	3,8202	0,93	1029	100
Değerlere uygun davranan insanlar dikkatimi çeker.	22	2,1	40	3,9	77	7,5	510	49,6	380	36,9	4,1526	0,87	1029	100
Bedeli ne olursa olsun değer eğitiminden vazgeçilmemelidir.	29	2,8	56	5,4	219	21,3	373	36,2	352	34,2	3,9359	0,87	1029	100
Değer eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri sürekli olmalıdır.	15	1,5	50	4,9	161	15,6	571	55,5	232	22,5	3,9281	0,83	1029	100
İnsanların değerleri yaşadığı ve yaşattığını görmek çok hoşuma gider.	17	1,7	30	2,9	73	7,1	483	45,9	426	41,4	4,2352	0,83	1029	100
Değerlerin yaşandığı çevreler, yerleşim alanları, beldelerle ilgili araştırmalar yapılmalıdır.	325	31,6	546	53,1	113	11	27	2,6	18	1,7	4,1011	0,82	1029	100
Değer eğitimine emek harcamaya değer.	18	1,7	35	3,4	69	6,7	532	51,7	375	36,4	4,1769	0,83	1029	100
S2 (Değer Eğitimi İçselleştirme)														
Ana teması değer olan etkinliklere katılmak hoşuma gider.	19	1,8	57	5,5	19,7	19,1	503	48,9	253	24,6	3,8882	0,90	1029	100
Değer temalı filmleri takip ederim.	139	13,5	384	37,3	331	32,2	123	12	52	5,1	3,4227	1,02	1029	100
Değer eğitimi konusunda arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	39	3,8	92	8,9	279	27,1	459	44,6	160	15,5	3,5918	0,97	1029	100
Değer eğitimi için sürekli zaman ayırabilirim.	108	10,5	288	28	404	39,03	183	17,8	46	4,5	3,2225	1,00	1029	100
Değer konulu kitapları okumaktan zevk alırım.	163	15,8	400	38,9	318	30,9	112	10,9	36	3,5	3,5267	0,99	1029	100
Değer eğitimi için zaman harcamak hoşuma gider.	168	16,3	500	48,6	269	26,1	67	6,5	25	2,4	3,6987	0,90	1029	100
Arkadaşlarıma değerlere uygun davranmaları konusunda uyarırım.	208	20,2	461	44,8	234	22,7	94	9,1	32	3,1	3,6987	0,99	1029	100
S3 (Değer Eğitime Yönelik Olumsuz İnanç)														
Herkesin değer eğitimi konusunda sorumluluk taşıması yersizdir.	315	30,6	355	34,5	161	15,6	143	13,9	55	5,3	3,7114	1,19	1029	100
Herkesin değer eğitimi konusunda seferber edilmesi hoşuma gitmez.	310	30,1	357	34,7	205	19,9	95	9,2	62	6,0	3,7366	1,15	1029	100
Değer eğitimine olmazsa olmaz bir anlayışla bakılması beni rahatsız ediyor.	322	31,3	373	36,2	166	16,1	95	9,2	73	7,1	3,7541	1,19	1029	100
Değer eğitimi ile ilgili konuları sıkıcı buluyorum.	362	35,2	430	41,8	155	15,1	50	4,9	32	3,1	4,0107	0,98	1029	100
Değer eğitiminin abartıldığını düşünüyorum.	394	38,3	433	42,1	122	11,9	54	5,2	26	2,5	4,0836	0,96	1029	100
Derslerde değer eğitimi için harcanan zaman beşa geçmişi zamandır.	448	43,5	404	39,3	98	9,5	45	4,4	34	3,3	4,1535	0,99	1029	100
Değerlerin edinilmesi için eğitime gerek olduğunu düşünmüyorum.	411	39,9	401	39	120	11,7	61	5,9	36	3,5	4,0593	1,03	1029	100
Değerlerden bahsedilmesi beni rahatsız eder.	485	47,1	385	37,4	94	9,1	34	3,3	31	3	4,2235	0,95	1029	100
Değerler, eğitimle düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.	341	33,1	357	34,7	218	21,2	69	6,7	44	4,3	3,8571	1,08	1029	100
Değer eğitimi konusunda yapılanlar gereksizdir.	474	46,1	390	37,9	92	8,9	42	4,1	31	3	4,1992	0,97	1029	100
Eğitim-öğretim konusunda yetkili olsam, değer eğitimi aklıma gelecek en son konu olurdu.	503	48,9	334	32,5	121	11,8	41	4	30	2,9	4,2041	0,99	1029	100

Not: S3 boyutunda aritmetik ortalamanın yüksek çıkma nedeni ters kodlamadan kaynaklanmaktadır.