

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖYKÜLEYİCİ METİNLER ÜZERİNDEN
DEĞERLER EĞİTİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASİN BAYRAKTAR

DANIŞMAN
PROF. DR. SEVGİ COŞKUN KESKİN

MAYIS 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖYKÜLEYİCİ METİNLER ÜZERİNDEN DEĞERLER
EĞİTİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASİN BAYRAKTAR

DANIŞMAN
PROF. DR. SEVGİ COŞKUN KESKİN

MAYIS 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

YASİN BAYRAKTAR

ÖN SÖZ

Eğitim; bireyin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını sağlayan, yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu sürecin en önemli parçalarından biri de kuşkusuz, dil ve edebiyat eğitimidir. Dil, düşüncelerimizin ifade aracı olduğu kadar kültürümüzün ve değerlerimizin de taşıyıcısıdır. Dil eğitimi öğretim süreçlerinde özellikle Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir.

Tarih boyunca olduğu gibi günümüzde de değerler eğitimi, eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin karakter gelişimi, etik değerler gibi konuları içermektedir. Bununla birlikte değerler eğitiminin etkili bir şekilde nasıl sağlanabileceği konusunda farklı yaklaşımlar ve yöntemler bulunmaktadır. Öğrencilerin aktif bir şekilde eğitim sürecinde yer aldıkları etkinliklerin değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu çalışma, Türkçe derslerinde değerler merkeze alınarak öyküleyici (hikâye edici, olaya dayalı) metinler üzerinden tasarlanan etkinliklerin çocukların değer algılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın tamamlanmasında ve kişisel gelişimimde sadece akademik bir danışman olarak değil aynı zamanda bir hayat rehberi olan ve bende önemli bir iz bırakan, kıymetli birikimlerinden istifade etmemi sağlayan Sayın Hocam Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN'e saygı ve şükranlarımı arz ediyorum. Bu zorlu süreçte bana verdiği destekten ötürü pek kıymetli annem ve babama, eşim Sevgi BAYRAKTAR'a ve biricik oğlum Musab Eymen BAYRAKTAR'a teşekkürlerimi iletiyorum. Ayrıca hayat yolculuğumda her birinden ayrı şeyler öğrendiğim hocalarım, dostlarım ve öğrencilerime şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖYKÜLEYİCİ METİNLER ÜZERİNDEN DEĞERLER EĞİTİMİ

Yasin BAYRAKTAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya Üniversitesi 2024

Türkçe ders kitapları, eğitimde temel bir araç olarak metinler vasıtasıyla değerleri öğrencilere aktarmayı amaçlar fakat bu değerler, okuma faaliyetlerinin ardından sınıf içi uygulamalarda yeterince işlenmemektedir. Metinlerdeki değerlerin, öğrencilerin düşünce süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmadığı ve elle tutulur aktivitelerle pekiştirilmediği görülmektedir. Bu durum, değerler eğitiminin beklenen etkiyi yaratamamasına ve Türkçe Öğretim Programı'nın vizyonu ile derslerin uygulanışı arasında bir uyumsuzluk oluşmasına yol açmaktadır. Değerler eğitiminin başarılı olabilmesi ve Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun bir şekilde Türkçe Öğretim Programı'nın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için metinlerdeki değerlerin ötesinde, bu değerlere dayalı etkinliklerle öğrencilerin ders sürecine etkin katılımının sağlanması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe derslerinde değerler merkeze alınarak öyküleyici metinler üzerinden tasarlanan etkinliklerin çocukların değer algılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda Türkçe derslerinde duyarlılık, sabır ve dürüstlük değeri bağlamında uygulanan öyküleyici metinler üzerinden tasarlanmış etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu çalışmada ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde Değerler Temasıyla ilgili seçilmiş 3 metin ve bu metinlerle alakalı olarak duyarlılık, dürüstlük ve sabır değerlerine odaklanmış 28 etkinlik yer almış, bu etkinlikler 18 ders saatinde tamamlanmıştır.

Sakarya ili Pamukova ilçesinde orta düzeyli bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencisi 8 erkek 11 kız olmak üzere toplam 19 katılımcının yer aldığı araştırmada öncelikle öğrencilere ön uygulama soruları yöneltilmiş sonrasında etkinlikler uygulanmış ve son uygulama sorularıyla süreç tamamlanmıştır.

Araştırmada ğrencilerin duygu ve düşünce değişikliklerini gözlemlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden nitel deney kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizinde ise 114 adet doküman incelenmiş ve bunlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin duyarlılık, sabır ve dürüstlük değeriyle ilgili kavram yanılgılarını fark ederek düzelttikleri, bu değerlerin önemi ve gerekliliği ilgili farkındalıklarının derinleşerek çeşitlendiği, ilgili değerlerin alt boyutlarının ve manevi öneminin farkına vardıkları grlmştr.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Değerler Eğitimi, Duyarlılık, Etkinlik, ykleyici Metin.



ABSTRACT

VALUES EDUCATION THROUGH NARRATIVE TEXTS IN TURKISH LESSONS

Yasin BAYRAKTAR

Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya University, 2024

Turkish textbooks aim to convey values to students through texts as a basic tool in education, but these values are not sufficiently processed in classroom practices after reading activities. It is seen that the values in the texts are not used effectively in students' thought processes and are not reinforced with tangible activities. This situation causes values education to fail to create the expected effect and causes incompatibility between the vision of the Turkish Course Curriculum and the implementation of the courses. For values education to be successful and to achieve the objectives of the Turkish Language Teaching Program in accordance with the Basic Law of National Education, it is important to ensure the active participation of students in the course process with activities based on these values, beyond the values in the texts. The purpose of this research is to reveal how activities designed through narrative (event-based, narrative) texts, focusing on values in Turkish lessons, affect children's value perceptions. In this context, the effectiveness of activities designed through narrative (event-based, narrative) texts applied in Turkish lessons in the context of sensitivity, patience and honesty values on students was investigated. In this study, 3 selected texts related to the Values Theme and 28 activities related to these texts focused on the values of sensitivity, honesty and patience were included in the 7th grade Turkish course in secondary school, and these activities were completed in 18 lesson hours. In the research, which included a total of 19 participants, 8 boys and 11 girls, who were 7th grade students studying in a medium-level secondary school in Pamukova district of Sakarya province, firstly, pre-application questions were asked to the students, then activities were applied, and the process was completed with the final application questions. In the research, a qualitative experiment, one of the qualitative research designs, was used to observe the changes in students' feelings and thoughts. In the data analysis of the study, 114 documents were

examined, and they were subjected to content analysis. As a result of the research, it was seen that the students noticed and corrected their misconceptions regarding the values of sensitivity, patience, and honesty. In addition, it has been understood that the ranges regarding the importance and necessity of these values have deepened and diversified. It was observed that the students realized the sub-dimensions of these values.

Keywords: Turkish Lesson, Values Education, Sensitivity, Activity, Narrative Text.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ABSTRACT	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
TABLolar LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.5. Alt Problemler.....	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Değer Kavramı.....	7
2.2. Değerlerin Sınıflandırılması	8

2.2.1. Spranger’ın Değer Sınıflandırması.....	9
2.2.2. Rokeach’ın Değer Sınıflaması	10
2.2.3. Schwartz’ın Değer Sınıflandırması	11
2.2.4. Diğer Değer Sınıflandırmaları.....	13
2.3. Değerler Eğitimi	13
2.3.1. Değerler Eğitiminin Önemi	15
2.3.2. Yurt Dışında Değerler Eğitimi	16
2.3.2.1. ABD’de Değerler Eğitimi.....	17
2.3.2.2. Fransa’da Değerler Eğitimi	19
2.3.2.3. İngiltere’de Değerler Eğitimi.....	20
2.3.2.4. Almanya’da Değerler Eğitimi	20
2.3.2.5. Japonya ve Çin’de Değerler Eğitimi	21
2.4. Türk Tarihinde Değerler Eğitimi	22
2.5. Değerler Eğitimi Yaklaşımları.....	24
2.5.1. Değerlerin Telkin Edilmesi	25
2.5.2. Değer Açıklama / Belirginleştirme Yaklaşımı	26
2.5.3. Değer Analizi Yaklaşımı	27
2.5.4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı.....	29
2.5.6. Örtük Program Yoluyla Öğretim.....	31
2.5.7. Karakter Eğitimi Programları.....	32

2.6. Değerler Eğitiminin Niteliği	33
2.7. Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi	34
2.8. Türkçe Öğretim Programında Metin Türleri.....	36
2.8.1. Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri.....	37
2.8.2. Öyküleyici Metinler	38
2.8.2.1. Hikâye.....	39
2.8.2.2. Masal	40
2.8.2.3. Destan	41
2.8.2.4. Halk Hikayeleri.....	42
2.8.2.5. Efsane	43
2.8.2.6. Roman.....	43
2.8.2.7. Fıkra.....	44
2.8.2.8. Fabl	44
2.8.2.9. Tiyatro	45
2.9. İlgili Araştırmalar	45
BÖLÜM III.....	52
YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Araştırmanın Grubu ve Ortamı	54
3.3. Veri Toplama Araçları	56

3.4. Veri Toplama Süreçleri.....	56
3.4.1. Başlangıçtaki Durumun Betimlenmesi.....	56
3.4.2. Literatürün Taranması.....	57
3.4.3. Türkçe Öğretim Programının İncelenmesi ve İlgili Değer, Kazanım, Metin Türlerinin Belirlenmesi	57
3.4.4. Etkinliklerin Oluşturulması	57
3.4.5. Ön ve Son Görüşme Sorularının Oluşturulması.....	58
3.4.6. Araştırma İzinleri Süreci	58
3.4.7. Etkinliklerin ve Görüşme Sorularının Uygulanması.....	59
3.5. Veri Analizi.....	60
3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik	61
3.7. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	61
BÖLÜM IV	62
BULGULAR	62
4.1. Duyarlılık	62
4.1.1. Duyarlılığın İfade Ettiği Anlam	62
4.1.2. Duyarlı Olunabilecek Şeyler	66
4.1.3. Öğrenilmesi ve Korunması Gerekenler.....	69
4.1.4. Tarihi Kahramanları Tanımanın Kazandırdıkları.....	73
4.1.5. Çevreye Duyarlı Olmak İçin Yapılabilecek Davranışlar	76

4.1.6. Kültürel Mirasın İfade Ettiği Anlam	79
4.1.7. Uygulamaların Etkisi.....	81
4.1.8. Etkinliklerin Sonuçları	83
4.2. Dürüstlük	85
4.2.1. Dürüstlüğün İfade Ettiği Anlam.....	85
4.2.2. Dürüstlüğün Önemi	87
4.2.3. Her Koşulda Dürüst Olmanın Gerekliliği	90
4.2.4. Herkesin Yalan Söylediği Bir Dünyanın Niteliği	93
4.2.5. Dürüstlüğün Kazandırdıkları ve Kaybettirdikleri	96
4.2.6. Etkinlikler Sonrasında Dürüstlük Değeriyle İlgili Öğrenilenler	98
4.3. Sabır	100
4.3.1. Anlam Olarak “Sabır” Değeri	100
4.3.2. Sabırlı Olmanın Önemi	102
4.3.3. Sabırsız Davranışın Altında Yatan Sebepler	106
4.3.4. Sabırlı İnsanların Sahip Olması Gereken Özellikler	110
4.3.5. Sabırlı olunması gereken durumlar	116
4.3.6. Herkesin Sabırlı Olduğu Bir Dünyanın Niteliği.....	120
4.3.7. Sabırla İlgili Öğrenilenler.....	122
4.3.8. Etkinliklerin Öğrenciler İçin İfade Ettiği Anlam	125
BÖLÜM V	129

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	129
5.1. Sonuç	129
5.1.1. Duyarlılık Değeriyle İlgili Sonuçlar.....	129
5.1.2. Dürüstlük Değeriyle İlgili Sonuçlar	130
5.1.3. Sabır Değeriyle İlgili Sonuçlar.....	131
5.2. Tartışma	132
5.2.1. Duyarlılık Değeriyle İlgili Tartışma.....	132
5.2.2. Dürüstlük Değeriyle İlgili Tartışma	135
5.1.3. Sabır Değeriyle İlgili Tartışma.....	137
5.3. Öneriler	138
KAYNAKLAR.....	140
EKLER	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değer grupları.....	13
Şekil 2. Metin türleri.....	37
Şekil 3. Duyarlılık değerinin ön ve son uygulamalardaki kavramsal boyutu.....	63
Şekil 4. Duyarlı olunabilecek şeyler.....	66
Şekil 5. Öğrenilmesi gereken şeyler	69
Şekil 6. Korunması gereken şeyler	72
Şekil 7. Tarihi kahramanları tanımanın kazandırdıkları	74
Şekil 8. Çevreye duyarlı olmak adına yapılabilecekler	77
Şekil 9. Kültürel mirasın ifade ettiği anlam.....	79
Şekil 10. Uygulamaların etkisi	81
Şekil 11. Etkinliklerin sonuçları	84
Şekil 12. Dürüstlüğün ifade ettiği anlam.....	86
Şekil 13. Dürüstlüğün önemi	88
Şekil 14. Her koşulda dürüst olmanın gerekliliği.....	91
Şekil 15. Herkesin yalancı olduğu dünyanın niteliği.....	94
Şekil 16. Dürüstlüğün kazandırdıkları ve kaybettirdikleri	96
Şekil 17. Dürüstlük ile ilgili öğrenilenler	98
Şekil 18. Sabır değerinin anlamı.....	101
Şekil 19. Sabırlı olmanın önemi	103

Şekil 20. Sabırsızlığın sebepleri	107
Şekil 21. Sabırlı insanın sahip olması gereken özellikler	111
Şekil 22. İnsanların sabırlı olmaları gereken üç durum.....	117
Şekil 23. Herkesin sabırlı olduğu bir dünyanın niteliği.....	121
Şekil 24. Öğrencilerin sabırla ilgili öğrendikleri	123
Şekil 25. Etkinliklerin öğrenciler için ifade ettikleri	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.....	10
Tablo 2.....	16
Tablo 3.....	54
Tablo 4.....	59



SİMGELER VE KISALTMALAR

Türkiye Cumhuriyeti	TC
Millî Eğitim Bakanlığı	MEB
Editörler	Ed.
Gözden geçirilmiş basım	Göz. Geç. bs.
Çeviren(ler)	Çev.
Tarih yok	t.y.
Sayfa/lar	s.
Türk Dil Kurumu	TDK
Yüksek Öğretim Kurumu	YÖK
Yayına Hazırlayan	Yay. haz.
Aktaran	Akt.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Değerler ve değerlerin aktarımı, bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm önerileri sunan bakış açılarıyla çok eski zamanlardan günümüze kadar insanlığın gündeminde olmuş bir meseledir. Ortak değerlerin niteliği, değerler eğitiminin eğitim öğretim faaliyetleriyle ilişkisi, değerler eğitiminin ne şekilde ve hangi değerleri kapsayacak şekilde verileceği çeşitli zaman ve topluluklarda tartışma konusu olmuştur (Avcı, 2007). Özellikle de son yıllarda dijitalleşme, teknoloji, sosyal medya, ekonomik ve sosyal koşulların hızlı değişimi gibi faktörlerin beraberinde getirdiği birtakım olumsuzluklar devletleri ve toplumları değerler eğitimi faaliyetlerinin üzerine düşmeye mecbur bırakmıştır. Dünyanın kültürel mirasını koruyarak nesillere aktarmakla görevli olan UNESCO da temel insani değerlerin yok olduğunu, açgözlülük ve bencilliğin giderek arttığını, çevrenin insanlar tarafından kirletilerek doğanın ve yaşam formlarının yok olmaya mahkûm bırakıldığını belirtmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2020, s. 34).

Değerler eğitimi pozitivist yaklaşımı benimseyen çevrelerce eğitim faaliyetlerine konu edilmemiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde bireylerin bilişsel ve mekanik yönlerini ön plana çıkaracak eğitim modelleri geliştirilerek bilgi ve maddiyatta ilerlemiş ancak adalet, anlayış, sevgi, merhamet gibi toplumsal düzenin devamlılığını ve huzurunu sağlayacak manevi değerlerin azalarak yok olmasıyla karşı karşıya kalmışlardır (Kenan, 2009, s. 263). Yukarıda bahsedilen sorunların çözülmesi, toplumun birbirine bağlanarak kenetlenmesi ve ortak değerler ışığında huzurlu bir yaşam sürmesi değerlerin özellikle de evlerde ve okullarda doğru bir şekilde öğretilmesine bağlıdır (Sallabaş, 2020). Bu çerçevede Milli Eğitim Temel Kanunu; milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmeyi Türk Milli Eğitim sisteminin genel amacı olarak ele almıştır. Böylece Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında değerler eğitimi açık ve örtük bir şekilde çeşitli derslerde kendine yer bulmuştur. Değer eğitiminin yapılacağı bu derslerin en önemlilerinden biri de Türkçe dersidir. Nitekim dil öğretimiyle kültür ve değerler arasında kuvvetli bir köprü kurulur. Bu nedenle 2000’li yılların başlarından beri geliştirilen ve uygulanan

Türkçe dersi öğretim programlarında değerler eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu dersin güncel olarak kullanılan 2019 tarihli öğretim programının değerler ilgili bölümünde “Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir.” ibaresi yer almaktadır (MEB, 2019, s. 4).

Bireylerin milli, manevi ve evrensel değerleri kazanmasında, bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında dilin önemi büyüktür. Kaplan’a (1985:8) göre dil, duygu ve düşünceleri insanlara aktaran bir araç olduğu için insan topluluklarını bir kitle veya yığın olmaktan kurtararak onları ortak duygu, düşünce ve değerleri paylaşan bir cemiyet haline getirir. Türkçe öğretiminde bu görev millî, manevi, insani, evrensel değerlerle bezenmiş edebî metinler vasıtasıyla yapılmaktadır. Öğrencilerin dil zevklerini geliştirmek, söz varlıklarını zenginleştirmek, hayal güçlerini kuvvetlendirmek, milli, manevi ve evrensel değerlerinin farkında olmalarını sağlamak söz konusu olduğunda öyküleyici metinler ön plana çıkmaktadır. Örneğin masal, efsâne, fabl ve destanlar içlerinde barındırdıkları olağanüstü olay ve karakterlerle çocukların hayal güçlerini zenginleştirirken bir yandan da milli, manevi evrensel ahlâk kâidelerinin sergilendiği birer vasıta olmaktadır. Mizahi fıkralar ve karikatürler, keskin zekâların ortaya koyduğu nükteler ile bu duruma katkı sağlarken, roman, hikâye ve tiyatrolar öğrencilerin hayatın gerçekleriyle yüzleşmelerine olanak sağlamaktadır (Yardımcı, 2008). Ancak değerler eğitiminde bu denli önemli bir rolü olan Türkçe dersi bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların doküman analizinden öteye gitmediği, değerler eğitiminin nasıl yapılacağıyla ilgili etkinlik uygulamalarına kayda değer bir şekilde yer verilmediği görülmektedir. Bu nedenden çalışmada öyküleyici metinler üzerinden tasarlanan etkinlikler ile öğrencilerin değer algılarının ne şekilde değiştiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemleri kazandırmak istediği değerleri öğretim programlarını da içeriğinde barındıran eğitim programlarıyla gerçekleştirmektedir. Eğitim programları, öğrenme faaliyetinin gerçekleşeceği ortamları, eğitim araç ve gereçleri, ders dışı etkinlikler ve mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurlarını dikkate alarak oluşturulmaktadır. Öğretim programlarında değerler,

ayrı bir program veya öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır. Aksine bütün eğitim süreçlerinin asıl amacı olan değerler, öğretim programlarının her biriminde sindirilerek yer almaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin okudukları/dinledikleri/izlediklerinden hareketle söz varlıklarını zenginleştirirken dil zevki bilincine ulaşmaları, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirirken milli, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019, s.8). Türkçe derslerinde metinler üzerinde yapılan anlama ve anlatma uygulamalarıyla öğrencilerin temel dil becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Dilidüzgün, 2004). Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiirler olmak üzere üç metin türü yer almaktadır. Bu türler içerisinde öyküleyici metinler çocukların hayal dünyasına hitap etmesi, yaşamlarına dokunması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi açısından oldukça önemlidir (Uzuner ve Aydın, 2010). Ayrıca öyküleyici metin türleri, diğer metin türlerine nazaran çocukların ilgisini daha fazla çekmektedir (Lüle Mert, 2012).

Karabacak’ın (2023) “Türkçe Ders Kitapları Üzerine Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırmalı Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezi, Derse ve Coşkun’un (2021) “Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmaları, Şakiroğlu’nun (2020) “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışması, Mutlu ve Dinç (2019) tarafından hazırlanan “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi” adlı çalışma, Türkben (2019) tarafından hazırlanan “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi” adlı çalışması vb.lerinin de gösterdiği gibi Türkçe öğretimin en temel materyallerinden biri olan ders kitaplarının içeriğinde yer alan metinlerde değerlere yer verilmekte ancak metin okuma çalışmalarından sonra ders sürecinde yapılan etkinliklerde değerler ile ilgili yeteri kadar çalışma veya etkinliğe yer verilmemektedir. Değerlerin yalnızca okuma parçalarında kalması ile öğrencilerin bilişsel süreçlerinde aktif olarak işleyecek etkinliklerle somutlaşmaması, değerler eğitiminin istendik düzeyde başarı gösterememesine sebep olabilmekte ve en önemlisi Türkçe Öğretim Programı’nın eğitim fertlerine sunduğu vizyon ile Türkçe derslerinin sahada işlenişi arasında tutarsızlık oluşturmaktadır. Başarılı bir değerler eğitimi sürecinin gerçekleşmesi ve Milli Eğitim Temel

Kanunu ile Türkçe Öğretim Programının vizyonunun tutarlı bir şekilde hayata geçebilmesi için değerlerin metinlerde yer alması kadar değer odaklı tasarlanmış etkinliklerle öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılması da gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma:

- Türkçe derslerinde öyküleyici metinler üzerinden değerler odaklı uygulamaların yapılarak etkililiğinin araştırıldığı herhangi bir çalışmanın bulunmaması açısından özgün,
- Öğrencilerin değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini metinlerle sınırlı tutmayarak etkinliklere dönüştürmesinden dolayı gerekli,
- Son zamanlarda değerler eğitime yönelik hazırlanması planlanan ve hazırlanan müfredatlara uygunluk arz etmesi bakımından güncel,
- Türkçe derslerinin metinler ve etkinliklerle birlikte değer odaklı işlenmesinin örneklenmesi ve bu durumun sonuçlarıyla ilgili işlevsel bir araştırmadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe derslerinde değerler merkeze alınarak öyküleyici metinler üzerinden tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin değer algılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmada Türkçe derslerinde öyküleyici metinler üzerinden değerler ile ilgili olarak aşağıdaki probleme cevap aranmıştır:

Türkçe derslerinde bazı değerler bağlamında uygulanan öyküleyici metinler üzerinden tasarlanmış etkinliklerin öğrencilerin değerlerle ilgili algıları üzerindeki etkililiği nedir?

1.5. Alt Problemler

Bu araştırmada problemler bağlamında ele alınan alt problemler şunlardır:

1. Türkçe derslerinde duyarlılık değeri bağlamında uygulanan öyküleyici metinler üzerinden tasarlanmış etkinliklerin öğrencilerin duyarlılık değeri ile ilgili algıları üzerindeki etkililiği nedir?
2. Türkçe derslerinde dürüstlük değeri bağlamında uygulanan öyküleyici metinler üzerinden tasarlanmış etkinliklerin öğrencilerin dürüstlük değeri ile ilgili algıları üzerindeki etkililiği nedir?
3. Türkçe derslerinde sabır değeri bağlamında uygulanan öyküleyici metinler üzerinden tasarlanmış etkinliklerin öğrencilerin sabır değeri ile ilgili algıları üzerindeki etkililiği nedir?

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma:

- Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde Değerler Temasıyla ilgili seçilmiş 3 metin ve bu metinlerle alakalı olarak duyarlılık, dürüstlük ve sabır değerlerine odaklanmış 28 etkinlikle,
- 18 Türkçe ders saati süresiyle,
- Sakarya Pamukova'da bulunan orta düzeyli bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 8 erkek 11 kız olmak üzere toplamda 19 yedinci sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Değer: Bireylerin kendilerine ve çevresindekilere huzur dolu bir hayat sağlayabilmesini mümkün kılan duyuşsal düşünceler olarak tanımlanabilmektedir (Keskin ve Keskin, 2009).

Değerler eğitimi: Açık ve örtük programlar aracılığıyla gelecek kuşaklara temel insani değerleri kazandırarak, değerlere karşı olumlu tutumlar oluşturma ve bunları davranışa dönüştürme konusundaki gayretin ortak adıdır (Ekşi, 2003).

Öğretim Programı: Milli eğitim okullarındaki dersler ele alınarak konu, hedef, kazanım, öğretim ve öğrenme süreci ile ölçme değerlendirmeye dayanan dokümandır (MEB, 2022).

Öyküleyici metin: Yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayları anlatan, genellikle karakterler, olaylar, zaman ve yer etrafında şekillenen, anlatılan olayın okuyucu tarafından duygusal bir bağ kurularak iyi bir şekilde anlaşılabilmesi amacıyla yazılan metinlerdir (Adalı, 2003).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Değer Kavramı

Değer kavramı psikoloji, felsefe, sosyoloji, iktisat, din, tarih gibi insanlığın şekillendirdiği birçok alanda kendisine yer bulan ve üzerinde tartışmalar yürütülen bir kavramdır. İnsan davranışlarını yorumlaması ve şekillendirmesinden dolayı tarih boyunca Antik Yunan, Çin, Asya, İslam ve Türk medeniyetlerinde tartışılmış ve bu kavramın şekillendirdiği eserler birçok yazar tarafından kaleme alınmıştır. Ayrıca toplumlarda şekillendirici olarak ortaya çıkan liderler ve peygamberler insanları ahlak/değer kavramları etrafında birleştirmeye çalışarak bu kavramları insanların ortak meselesi haline getirmeye gayret göstermişlerdir. Değer kavramının birçok farklı alana nüfuz etmiş olmasından ötürü kavramın tanımı farklılık arz etmektedir. Bu alanların her biri kendisini ilgilendiren kısmıyla kavramı değerlendirirken kendisiyle ilgisiz olan kısmını konu edinmemiştir. Bundan dolayı genel olarak kabul edilebilecek bir tanım üzerinde hemfikir olunamamıştır (Güngör, 1993). Kavram, sosyal bilimlere ilk olarak Latince “kıymetli” veya “güçlü” anlamlarına gelecek şekilde “valere” kökünden türetilerek Znaniecki tarafından dahil edilmiştir (Bilgin, 1995, s. 83).

Değer kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe sözlükte “Bir şeyin kıymetini anlamaya yarayan soyut ölçü, bir şeyin karşılığı, faydalı ve yüksek özellik” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). “İnsanlar tarafından kabullenilmiş insan veya ilah odaklı her türlü düşünüş, davranış veya kural” olarak da tanımlanabilen değer kavramı kısaca insanların davranışlarını belirleyen ve yönlendiren ilkeler bütünü olarak da ifade edilmektedir (Genç ve Beldağ, 2020, s.27). Türk etimolojik sözlüklerine göre değer kavramı 13. yüzyıl öncesinde dahi kullanılırken “teg” kökünden gelerek oluşturulmuştur (Clauson, 1972: 476). Arapçada ise değer kelimesinin karşılığında kıymet ifadesi geçmektedir. Tural’a göre değer, bir sosyal oluşumun beraberlik içerisinde varlıklarının devamını sağlayabilmeleri için kabul ettikleri ve birbirlerine aktararak sürdürmeye çalışıp korudukları ortak inanışlardır (Tural, 1988, s. 5).

Değer kavramı felsefe sözlüğünde Hançerlioğlu (2002) tarafından “Nesne ve olayların insanlar tarafından kıymetini belirleyen özelliği” olarak tanımlanırken Keskin’e göre ise (2016) insanların davranışlarına yön veren ve tercihlerini şekillendiren kriterler olarak tanımlanmaktadır. Rokeach'a göre değer, insan davranışlarına ve gayelerine kılavuzluk eden ve bunların tercih edilebilir olup olmadığına dair düşünce oluşturan, kalıcılık arz eden düşünce ve seçimlerdir. Rokeach değerlerin özelliklerini belirtirken bireylerin sahip olduğu değer sayısının göreceli olarak az olduğunu, tüm bireylerin farklı ortamlarda aynı değerlere değişik derecelerde sahip olduğunu, değerlerin değer sistemleri tarafından şekillendiğini, kültür, toplum, kurum ve kişiliklerin izlerini taşıdığını belirtmektedir (Sağnak, 2004: 75). Literatürde önemli bir yere sahip olan Schwartz (1996: 3) değerleri insanların hayatlarına yön veren şekillendirici ilkeler olarak ifade etmiş ve bu ilkelerin önem sırasında bazı değişiklikler olabileceğini belirtmiştir. Schwartz’a göre değerler inançlardan meydana gelmekte, duygulardan bağımsız olmadan davranışa dönüştüklerinde duygularla iç içe olmaktadır. Ayrıca önemlerine göre kendi içlerinde bir hiyerarşiye sahip olurken zamanla değişime açık bir yapı sergilemektedirler (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Bahsi geçen tanımlardan da anlaşılacağı üzere değer, insanların hayatlarındaki olay ve durumlara karşı yapacağı tercihlerinde rehberliğine başvurdukları, davranışlarını şekillendirici bir ölçüt olarak kabul ettikleri ve birbirlerine aktararak devamını sağladıkları kurallar bütünüdür.

2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Sosyal bilimlerin birçoğu değer kavramı üzerinde durarak kendi alanı dahilinde incelediğinden kavrama ait genel bir tanım vermek zorlaşmaktadır. Değer, literatürde sınırsız düşüncelerden davranış eylemlerine varıncaya kadar her şeyi kapsamaktadır (Coşkun Keskin ve Keskin, 2009). Bu yüzden geniş bir alana yayılmış olan değer kavramını sınıflandırma girişimleri de çeşitlilik arz etmektedir. Literatürde en çok kabul gören sınıflandırmalar Spranger, Rokeach, Nelson ve Schwartz’a ait olanlardır (Agle ve Caldwell, 1999).

2.2.1. Spranger'in Değer Sınıflandırması

Değer sınıflandırmalarına yönelik öncü çalışmalardan ilki 1928 yılında ünlü Alman psikolog ve filozof Eduard Spranger tarafından yapılmıştır. Spranger araştırmasında deneklerin sahip oldukları değerlere uygun karakter özelliklerini “siyasi, sosyal, dini, estetik, bilimsel, ekonomik” değerler olarak tiplere ayırmış ve herkesin belirlediği bu 6 temel değer tipinden birine dahil olduğunu belirtmiştir. Allport, Vernon ve Lindzey; Alman filozofun yaptığı çalışmalardan etkilenerek 6 temel değer grubunu değer ölçeğine dönüştürmüştür. Ölçeğin verileri yayımlandığında bilim çevreleri tarafından kabul görmüş ve bu sınıflama Allport ve arkadaşlarına ait olarak anılmıştır. Bu değer gruplarının açıklamasına aşağıda yer verilmiştir (Akbaş, 2004):

Bilimsel Değer: Hakikate, bilgiye, kıyaslamaya ve sorgulayıcı düşünme biçimine kıymet veren insanlar tarafından benimsenir. Bu değerlere sahip olan insanlar akılcı, sorgulayıcı ve deneye dayalı düşünür.

Dini Değer: Kâinatı bütünsel bir bakış açısıyla kavrayan ve o bütünlük içerisinde bir olmayı kabullenen insanlar tarafından benimsenmektedir. Dini değerlerini koruyabilmek adına dünyevi eğlence ve zevklerden uzak durur.

Politik Değer: Bireysel gücü, kontrol ve tahakkümü her şeyin önünde gören insanlar tarafından sahiplenilir. Kuvvet ve yönetme gücüyle alakalıdır.

Sosyal Değer: İnsanlara karşı sevgi besleme, onlara yardım ederek beğenilerini kazanma esastır. En kıymetli değer insan sevgisi olduğu iddia edilmektedir. Sempatik ve nazik tavırlar sergilenir. Bencillikten uzak bir sosyal anlayış görülür.

Ekonomik Değer: Kolay uygulanabilir olana ve fayda getirene önem verir. Hayatın içerisinde ekonomik değerlerin ön plana çıktığını savunur.

Estetik Değer: Uyum ve görünüme önem verir. Simetri önemlidir. Estetiğin en önemli uygulama alanı olan sanatın toplum için bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir.

2.2.2. Rokeach'ın Değer Sınıflaması

Rokeach (1973) tüm insanlığın 36 benzer temel değeri taşıdığını öne sürmektedir. Bu değerler ona göre iki grupta yer almaktadır. Rokeach, insanların yaşam gayesi olarak kabul ettiği inançları amaç değerler olarak; bunlara ulaşmak için sahip olunması gereken kişilik özelliklerini ve davranışları ise araç değerler olarak sınıflandırmıştır (Brand, 1999; Naylor ve Diem, 1987; Rokeach, 1973). Bu sınıflandırmayı içeren tabloya aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1.

Rokeach'ın Evrensel Değerleri

Amaç Değerler	Araç Değerler
Rahat yaşam	Hırs (tutku)
Heyecanlı yaşam	Geniş fikirlilik
Başarı duygusu	Kabiliyetlilik
Barış içinde bir dünya	Neşeli olma
Güzelliklerin dünyası	Masum olma
Eşitlik	Cesaretlilik
Aile güvenliği	Affedicilik
Özgürlük	Yardımseverlik
Mutluluk	Namushuluk
İç düzen	Yaratıcılık
Yaşlı sevgisi	Bağımsız olma
Ulusal güvenlik	Entelektüellik

Haz (memnuniyet)	Mantıklılık
Kurtuluş (selamet)	Seven olma
Öz saygı	İtaatkârlık
Toplumsal kabul (tanınma)	Kibar olma
Gerçek dostluk	Sorumlu olma
Bilgelik	Özdenetimlilik

2.2.3. Schwartz'ın Değer Sınıflandırması

Sosyal psikoloji alanında öne çıkan araştırmacılardan biri olan Shalom H. Schwartz aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 60'tan fazla ülkede deneysel olarak ortaya konan bir teori geliştirerek değerleri bireysel ve kültürel boyut olarak iki düzeyde ortaya koymuştur. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırken kültürel düzeyde toplumca paylaşılan ve toplumsal kurallara uygun olan soyut fikirlere yönelik bilgi üretmek amaçlanmıştır. Bu düzeyler arasında ayırım yapılmasının nedeni ise bireysel düzeyde kişiye yön veren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültür düzeyinde aynı özelliklerle ortaya konmama ihtimalidir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Schwartz'ın değer sınıflandırmasında yer alan alt ve üst değerlere aşağıda yer verilmiştir:

Güç (power): Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olarak üstünlük kurmak. (Sosyal güç, otorite, zenginlik)

Başarı (Achievement): Sosyal standartlarla uyumlu ölçüde başarı göstermek. (Başarılı, hırslı olma, etkililik)

Hazcılık (Hedonism): Kişisel zevklere ve duygulara doyum. (Hazcılık, zevk alma)

Uyarılma (Stimulation): Hayatta heyecan duyarak yaşama tutulma. (Cüretkarlık, heyecan veren yaşam)

Öz yönelim (Self Direction): Bağımlı olmadan düşünme ve davranma, keşfetme, oluşturma (Özgürlük, kişisel hedef seçimi, bağımsızlık, üreticilik)

Evrenselcilik (Universalizm): Kainattaki tüm varlıkların refahını idrak etme, varlıklara karşı hoşgörü sahibi olma. (Bilgelik, eşitlik, adalet, çevrenin korunumu)

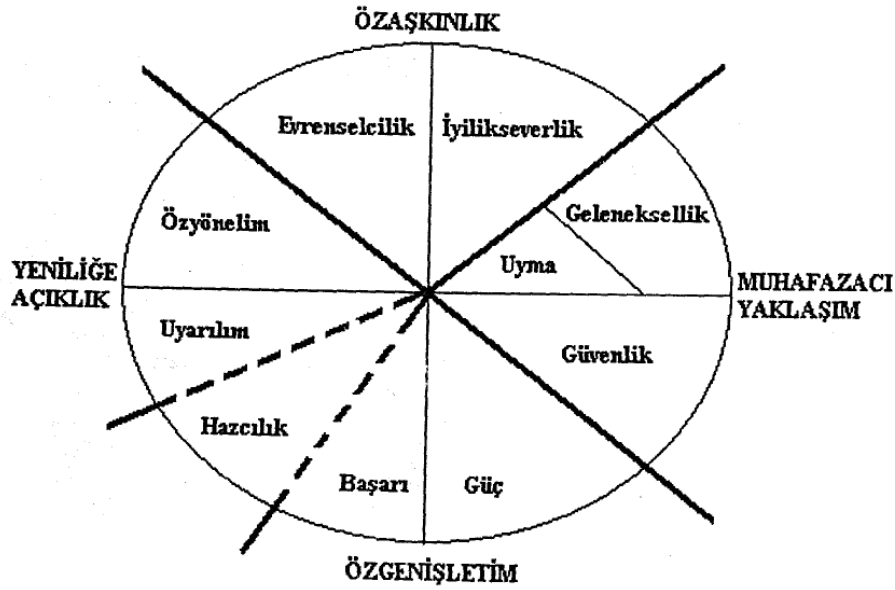
Yardımseverlik (Benevolence): İletişim sıklığı olan kişilerin ihtiyaçlarını giderme, refahını geliştirme. (Yararlı olma, sorumluluk, bağışlayıcı olma)

Geleneksellik (Tradition): Kültürel unsurlara, dine, manevi aktarımlara, törelere saygılı bağlılık. (Dindar olmak, dünyadan el ayak çekmek)

Uyma (Conformity): İnsanlara zarar verme potansiyeli taşıyan ve toplumsal beklentilere aykırılık teşkil eden istek ve davranışların sınırlandırılması. (Kibarlık, büyüklere değer verme, itaatkâr olma)

Güvenlik (Security): Toplumsal düzenin ve güvenliğin sürmesini isteme, kişisel huzurun devamı. (Aile güvenliği, bağlılık duygusu) (Schwartz, 2006).

Schwartz'ın değer sınıflandırmasında ana değer grupları ve değer tipleri arasındaki ilişkiye aşağıdaki şekilde yer verilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: Akt. Aladağ,2009):



Şekil 1. Değer grupları

2.2.4. Diğer Değer Sınıflandırmaları

Bahsi geçen değer sınıflandırmalarının dışında birçok eğitim bilimci değerleri ulusal ve evrensel değerler gibi sınıflandırmalara tabi tutmuştur (Merter ve Şekerci, 2015). Vatan, dil, bayrak, gelenek ve görenekler, ordu, milli bayramlar gibi kavramlar ulusal değerleri ifade ederken sevgi, saygı, hoşgörü, insan hakları ve özgürlükler, çevre duyarlılığı gibi değerler evrensel değer olarak kabul edilmiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Bununla birlikte Güngör (2000) Spranger'e ait değerler kategorilerine ahlaki değerleri de ekleyerek sınıflandırmayı genişletmiş Sosyolog Ülgen (1965) değerleri "içkin, aşkın ve normatif değerler" olarak üç grupta incelemiştir. Ülgen'e göre içkin değerler insanın duygu, kavram ve eşya ile kurduğu ilişkiden doğan inanmaktan ziyade bilmenin hüküm sürdüğü değerlerdir. Aşkın değerler ise tam tersine bilmeden ziyade inanmanın hâkim olduğu, insanın çevresiyle kurduğu ilişkilerle ortaya çıkan, bireylerarası değerlerdir. Ülgen normatif değerlerin kişilerden ortaya çıkan şeyler, sözler ve eylemlerin değişiminden doğan değerler olduğunu dile getirmektedir (Poyraz 2007: 85–86). Keskin (2008) yaptığı literatür irdelemesi neticesinde farklı değer sınıflandırmalarını esas alarak değerleri etik, ahlaki, toplumsal ve evrensel değerler olarak kategorilendirmiştir. Acat ve Aslan (2012) çalışmalarında değerleri öze dönük-kişisel, sosyal-toplumsal, bilimsel-yenilikçi, muhafazakâr-geleneksel olarak sınıflandırmıştır.

2.3. Değerler Eğitimi

Değerler, toplum tarafından kabul gören, toplumun bütünleşmesini sağlayan, dağılmaları engelleyerek birlik ve beraberliğin devamına katkı veren öğelerin başında gelmektedir. Kimi zaman yasaların yeterli gelmediği durumlarda bile toplumun çıkmazlarını, sorunlarını aşmasına katkı sağlayan bu ortak kabullerin toplumun her ferdine aktarılması ve devamının sağlanması elzemdir (Kırmızı, 2014, s. 219). Bu yüzden ilk çağlardan beri değerler üzerine farklı düşünceler ve görüşler öne sürülse de insanlık değer eğitimi konusunda çoğu zaman ortak bir tavır takınmıştır. Eğitilecek fertlerin akademik açı da dahil olmak üzere bilişsel gelişiminin üst düzeye ulaşmasında ahlaki boyutun temel alınması gerekliliği tarih boyunca Konfüçyüs'ten,

Aristo'ya ve Pisagor'a varıncaya kadar birçok filozof tarafından da dile getirilmiştir (Lovat, 2015, s. 362). Literatürde değerler eğitimi ve değer eğitimi ifadelerinin farklı şekilde yer aldığı görülmektedir. Değer eğitimi değerlerin nesillere aktarılmasını ifade ederken değerler eğitimi kişinin kendi değerlerinin farkına varmasını sağlama olarak ifade edilmiştir (Bacanlı ve Dombaycı, 2015, s. 890). Ancak zamanla değer eğitimi ve değerler eğitimi “değerler eğitimi” başlığıyla aynı anlamı ihtiva edecek şekilde kullanılmıştır.

Literatür incelendiğinde değerler eğitiminin birçok şekilde tanımlandığı görülmektedir. Ahlak ve estetik eğitiminden sağlık ve cinsel eğitime varıncaya kadar birçok alanda değerler eğitimiyle karşılaşmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2015, s. 169). Değerler eğitimi formal eğitimde “bireyin kendiyle ilgili farkındalığını arttırarak uyum göstermesi, düşüncelerinin ve davranışlarının birbiriyle örtüşmesi, kaliteli ve sürdürülebilir bir dünya oluşturmada kendisine ve topluma gereken milli ve evrensel değerleri edinme sürecini içeren planlı öğrenme ortamlarının biçimlendirilmesi” olarak tanımlanabilmektedir. Değerler eğitimi; bireylere neyin yanlış olduğunu, hangi davranışın yapılması gerektiğini öğretirken bunlarla ilgili süreçlerde içsel motivasyonu arttırmada faydalı olmaktadır (Aydın, 2021, s. 20). Toplumsal uyum ve iş birliğini arttırması, bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemesi, sosyal sorunlara çözüm önerileri getirmesi ve demokratik bir toplum bilinci oluşturmaya açısından değerler eğitimi büyük bir önem arz etmektedir. Kirschenbaum'a (1995) göre değerler eğitiminin doğasında başka insanlara yardımcı olma yatmaktadır. Bundan dolayı da değerler eğitimi gençlerin kaliteli bir yaşam sürdürmesi ve yaşantılarından memnun kalması ile toplumun iyilik ve çıkarlarına hizmet etmelidir (Kirschenbaum, 1995, s. 14'ten akt. Akbaş, 2004, s. 61).

Değerler eğitiminin temelleri ailede atılırken değerlerin sistemli bir şekilde aktarımı okullar vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Sallabaş, 2012, s. 60). Değerler eğitimi, toplumların ve bireylerin beklentilerine ve gereksinimlerine uygun olarak şekillenen açık ve örtük programlarla kültürlenme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015, s. 537).

20. yüzyılın başlarından itibaren sosyal bilimlerde değer öğretiminin amaçlarına ve yöntemlerine yönelik çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. II. Dünya Savaşı'nın akabinde geleneksel yöntemlerle sürdürülmüş, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren geleneksel

yöntemlerin tersine öğretmen model alınmadığı öğrencilerin kendi değerlerini açıkladığı, ahlaki muhakemeler yapabildiği, değerlerini analiz edebildiği bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır. Özellikle 1980’li yıllarda ebeynler, siyasetçiler, kanaat ve sivil toplum önderleri tarafından tekrar geleneksel anlayışa bir dönüş sağlanmış, oluşan siyasi ortam sebebiyle vatan sevgisi, saygı, disiplin, sevgi ve başkalarına hizmet gibi değerler ön planda tutulmuştur. 1990’lı yıllara kadar muhafazakarlık ve geleneksel değerlere bağlı olunan bir anlayış hüküm sürmüştür (Kirschenbaum, 1995). 1992 yılında Thomas Lickona, karakter eğitimi akımına dikkatleri çekmiştir (Kirschenbaum, 1995; Lickona, 1992; Yüksel, 2005). 1990’lı yıllardan sonra, eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşımın öne çıkmasıyla birlikte değerler eğitimi de bu anlayışa entegre edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, öğrencinin bireysel ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme stilleri gözetilerek değerler eğitimi programları oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Değerler Eğitiminin Önemi

Değerler toplumun karakterini en iyi şekilde yansıtan bir ayna görevi görmektedir. Toplumun duygu ve düşünce birikimi, olaylara ve durumlara yaklaşımı, inançları, düzenin devamını sağlayabilmek amacıyla ortaya koydukları kurallar eğitim ve çeşitli etkileşimler ile nesillere aktarılmaktadır. Birey öncelikle ailede başlayan ve okulla devam eden bu eğitim süreciyle toplumun sahip olduğu değerleri edinir. Aile ve okulda verilen değer eğitiminin paralellik göstermesi bu eğitimin başarısında önemli bir faktördür. Bu nedenle okul ve aile ilişkisinin güçlü olması değer eğitiminin güçlü olmasına vesile olur. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından çocukların ahlaklı, karakter sahibi ve iyi bir insan olarak toplumsal hayatın bir parçası haline gelmesi en azından iyi eğitim alıp başarılı bir akademik kariyere sahip olması kadar önemsenmektedir. Çünkü saygılı olmak, kurallara ve geleneklere bağlı kalmak, canlılara yardım etmek, adaletli bir insan olmak gibi değer ve davranışlar tüm toplumlarda ve tüm çağlarda insanlar için aranan önemli özelliklerden biri olmuştur (Yörükoğlu, 2003, s. 221). Bu özelliklerin genç nesillere kazandırılması ve ahlaklı vatandaşlar olmalarının sağlanması değerler eğitiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Türk Milli Eğitimi Temel Kanununda değerlerle ilgili olarak öğrencilerin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı dile getirilmektedir (MEB, 1973).

Toplumların büyük çatışmalar yaşamadan barış ve huzur içinde ayakta kalması, yaşadıkları zorlukları atlatması, ortak değerleri benimseyip yaşatmasına bağlıdır. Toplumu oluşturan farklı kültür, karakter ve kimlikteki insanların belirli bir paydada buluşarak müşterek değerleri paylaşıp öğrenebileceği en önemli kurum okuldur. Okullarda verilen değer eğitimi, teknolojinin beraberinde getirdiği birçok yozlaşma ve soruna karşı çocuklarda bir farkındalık oluşturması, modern hayatın dayattığı olumsuz etkileri azaltması, ortak yaşama kültürü edindirmesi, çocukların topluma daha kolay uyum sağlayabilmesi ve farklılıklara saygı göstermeyi sağlaması gibi açılardan son derece önemlidir (Kaya ve Taşkın, 2016: 133-134).

2.3.2. Yurt Dışında Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi dünyada farklı isimlerle gerçekleştirilmektedir. Fransa, İngiltere, Almanya ve Japonya gibi ülkelerde ahlak eğitimi veya manevi eğitim, Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi gibi çeşitli adlarla anılan değerler eğitiminde tüm ülkelerin odaklandığı ortak tema ise bireysel ve toplumsal değerleri edinmede ailenin, okulun ve eğitimcilerin önemli bir rol üstlenmesidir. Türk eğitim sistemi Tanzimat dönemiyle birlikte Fransa'nın, Cumhuriyet dönemiyle birlikte ABD'nin yoğun etkisi altında kaldığından cumhuriyetin ilk dönemlerinde öğretim programlarında karakter eğitimi ifadelerine yer verilmiştir (Katılmış ve Ekşi, 2016). Dünya ülkeleri tarafından "Okullar değerleri öğretmeli midir?" sorusu zaman içerisinde tartışılmış ve bunun gerekliliği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Dünya üzerinde birçok ülke hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği üzerine çalışmalar gerçekleştirmiş ve okullarında öğrencilerine kazandırılması gereken değer listeleri hazırlamıştır. Bu değer listelerine tablo 2'de yer verilmiştir (Doğanay, 2009, s. 233):

Tablo 2.

Ülkelerin Değerler Listesi

Ülke / Kurum	Ortak değerler
Türkiye	Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik,

	sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardım severlik, aile birliğine önem verme.
Yeni Zelanda	Doğruluk, itaat etme, başkalarını düşünme, dürüstlük, saygı, sorumluluk, iyi kalplilik, merhamet, görev
Avusturalya “Queenland”	Tarafsızlık, gerçeğe saygı, akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme, çatışmalara barışçıl çözüm arama.
NCSS ABD	Özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, hakkaniyet, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı.
İngiltere	Doğruluk, adalet, dürüstlük, güven, öz saygı, saygı, sorumluluk, hakkaniyet, insancılık, farklılıklara saygı.
Japonya	Adalet, topluma saygı, doğaya saygı, büyüklere saygı, ebeveyne saygı, çalışkanlık, cesaret, içtenlik, özgürlük, düzen, Nezaket, kibarlık, arkadaşlık, alçak gönüllülük, millet sevgisi, diğer kültürlerle saygı, vatan sevgisi.

2.3.2.1. ABD’de Değerler Eğitimi

ABD’de ahlak eğitimine genel olarak bakıldığında, koloniler döneminde Protestanlık mezhebinin baskın oluşundan ötürü teolojik bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. İngiltere’nin koloniler üzerindeki etkisi, karakter eğitimine de yansımıştır. Ancak 19. yüzyılın sonlarında karakter eğitimi Hristiyan ideallerinden uzaklaşmış ahlak eğitiminin hedefi iyi Amerikan vatandaşı yetiştirmek olmuştur (Arthur, 2014). Yirminci yüzyıla kadar ABD’de değer ve ahlak eğitiminin yöntemleri ve gayesi üzerine çalışmalarda bir azalma olduğu görülmektedir. Ancak daha sonrasında özellikle Amerikan toplumunun farklılaşması ve çeşitlenmesiyle birlikte genç kuşakların sahip olduğu değerlerin iyileştirilmesi ve nesillere Amerikan değerlerinin

aktarılması amacıyla önemli tartışmalar yapıldığı görülmektedir. Değerler eğitiminin geçmişi Amerikan sosyal tarihi ile bir eş bir görünüm arz etmiştir (Kirschenbaum, 1995).

19. yüzyılın sonlarına kadar karakter eğitimi Amerika'nın genelinde öğretim programlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Amerika'ya yerleşmiş çok sayıda işçi sınıfı göçmenin sosyal yönlerinin güçlenmesi, bunların topluma uyum sağlaması ve ortak Amerikan değerlerini benimsemesi açısından karakter eğitimi önemli görülmüştür. Bu dönemde öğretmenler ve aileler tarafından takım çalışması, öz güven, sağlıklı olma, çalışkanlık, öz denetim gibi Amerikan sanayisini güçlendirecek değerler yeni nesillere kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak 1920'li yıllarda Amerika'da ortaya çıkan "Roaring Twenties" akımı Amerikan toplumunun sahip olduğu ahlak anlayışının sorgulanmasına vesile olmuştur. 1. Dünya Savaşı'nın sona ermesi ve inşaat sektörünün büyük bir kazanç kaynağı haline gelmesiyle birlikte Amerika'da ekonomik refah artmış, birden zenginleşme, lüks ve rahat bir hayat sürme, eğlence ve zevk düşkünlüğü, alkolün yoğun tüketimi toplum tarafından tercih edilerek hedonist bir anlayış ortaya çıkmıştır. 1920-1933 yılları arasında Amerika' da alkol yasağı "Prohibition" dönemi boyunca karakter eğitimcileri bu akımın karşısında yer alan bir eğitim anlayışı sürdürmüşlerdir. Ancak yeterli düzeyde etki sağlanamadığından bu anlayış azalış göstermiştir (Kirschenbaum, 1995).

II. Dünya Savaşı yıllarında özellikle okullarda verilen karakter eğitiminde öğrencilerin Amerika'ya bağlılıklarını arttıracak milli bir bilinç oluşturmaya ağırlık verildiği görülmektedir. Savaş sonrasında pekişen Amerika'nın mutlak hakimiyetiyle birlikte öğrencilerin bilim ve teknolojiyi kullanma becerilerine ağırlık verilmiştir. Soğuk Savaş yıllarıyla birlikte bu dönemde değerler eğitiminin önemli bir kısmı rol model alma ve doğrudan aktarma yoluyla verilmiştir. Öğrencilere Amerikan otoritesine saygı göstermeleri, milli kahramanlara özenmeleri, saygılı, kibar ve çalışkan olmaları yönünde direktiflerde bulunulmuştur. Bunlarla ilgili olarak yeteri kadar zaman ayrılmamakla birlikte özel programlar oluşturulmamıştır (Kirschenbaum, 1995).

20. yüzyılın ilk yarısından itibaren bilişsel psikoloji bir disiplin alanı olarak eğitimin popüler bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Ahlak ve psikolojik gelişim üzerine çalışmalar bu dönemde artmıştır (Arthur, 2014). Özellikle 1960-1970 yılları arasında geleneksel inançlar, adetler, davranış kalıpları sorgulanmaya başlanmış, özellikle genç bireyler tarafından eleştirilmeye başlanmıştır. Bu yıllarda Amerikan toplumunda yer alan azınlıklarla ilgili birtakım toplumsal

değişiklikler meydana gelmiştir. Özellikle siyahilerin ve kadınların sosyal statülerindeki değişiklik değer eğitime de yansımıştır. Bahsi geçen yıllara kadar hâkim olan geleneksel değerlerin telkin edilmesi anlayışı yerini değerlerin bireyler tarafından açıklanması ve analiz edilmesine, muhakeme edilerek oluşturulmasına bırakmıştır. 1980’li yıllarda artan taciz olayları, cinsel hastalıklar ve çocuk gebelikleri; cinsel eğitimin yaygınlaşmasına vesile olmuştur. 1990’lı yıllarda bu sorunların azalmasıyla birlikte karakter eğitime dönüş sağlanmıştır (Titus, 1994).

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere ABD’nin değerler eğitimi sürecinde özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, hakkaniyet, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı gibi değerler ön plana çıkmaktadır (Bilecik, Fayda, Şen, Topuz ve Yetiş, 2005).

2.3.2.2. Fransa’da Değerler Eğitimi

17. yüzyılda Fransa’da devlet ve kilise otoritenin paylaşımında sorun yaşamış ve aralarındaki çekişmeler neticesinde değer ve ahlak eğitiminin niteliği de değişiklik göstermiştir. Bu yüzyılda gerçekleşen savaşların galibi kral olduğunda kilise karşısındaki gücü artmış, bu güçle birlikte eğitim alanında birtakım ayrıcalıklara sahip olmuştur. Ancak Fransa’da ilköğretim büyük oranda kilisenin egemenliği altında kalmıştır. Özellikle dini öğretim ahlak öğretiminin önemli bir bölümünü teşkil etmiştir. 17. yüzyılın sonlarına doğru ise bazı entelektüeller kilisenin baskıcı anlayışı karşısında eleştirel bir tutum takınmış, din adamlarının etkisini azaltacak birtakım eserler ve düşünceler ortaya atmışlardır. Bununla birlikte Katolik inançtan bağımsız bir etik anlayış ortaya çıkmaya başlamıştır. Fransız İhtilali’nden sonra okullarda ahlak ve değer eğitimi verilmeye devam edilmiş ancak bu tamamıyla dini-teolojik eğitimden uzaklaşarak vatandaşlık öğretime evrilmiştir. 19. yüzyılda dinin büyük ölçüde sosyal hayattan uzaklaşmasıyla laik bir anlayışın hüküm sürdüğü görülmüş, dinden ayrıştırılmış birtakım yeni değerlerin eğitimi yapılmıştır (Morton, 1988). Din odaklı değer eğitiminin devlet okullarında verilmemesine rağmen dileyen aileler çocuklarına kiliseler ve sivil toplum kuruluşları vasıtasıyla bu eğitimi vermeye devam etmiştir (Bilecik, Fayda, Şen, Topuz ve Yetiş, 2005).

2.3.2.3. İngiltere’de Değerler Eğitimi

İngiltere’de değerler eğitimi tarihsel süreci, zaman içinde farklı eğitim anlayışları ve toplumsal değişimlere bağlı olarak değişiklikler göstermiştir. İngiltere tarihi incelendiğinde değerler eğitimindeki en önemli dönemlerden birinin 19. Yüzyıl’da yaşanan Kraliçe Victoria dönemi olduğu görülmektedir. Bu dönemde zorunlu eğitimin de yaygınlaşmasıyla birlikte okullarda dini bilinci yüksek, ekonomik koşulları iyi yorumlayan öğrenci profili oluşturulmaya çalışılmıştır. Sanayi devriminin İngiltere üzerindeki etkilerinin artmasıyla birlikte işçi sınıfından olan öğrencilerin İngiltere’nin ekonomik çıkarlarına hizmet edecek bir ahlaki eğitim alması Victoria Dönemi İngiltere’sinin eğitim anlayışını yansıtmaktadır (Demirel, 2020). II. Dünya Savaşı sonrasında İngiltere’de eğitim sistemindeki değişiklikler, değerler eğitimin şekillenmesine sebep olmuştur. 1944’te kabul edilen Eğitim Yasası (Education Act), eğitimde demokratik değerlere vurgu yapmış ve öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırmayı amaçlamıştır. 2002 yılında Başbakan Tony Blair tarafından yayımlanan "Değerler ve Etik Eğitimi Raporu" ile okullarda karakter eğitimine vurgu yapılması sağlanmış öğrencilerin sosyal hayat becerilerinin ahlak kurallarına uygun olması için çalışmalar başlatılmıştır. Günümüzde İngiltere’de değerler eğitimi konusunda yürürlükte olan Eğitim Kanununun 78. bölümünde okullara öğrencilerin ve toplumun manevi, ahlaki, kültürel, ruhsal ve fiziksel gelişimini destekleme yükümlülüğü verilmektedir (DfE, 2014, 4). İngiltere Eğitim Bakanlığı 2014 yılı Kasım ayında öğretim personelleri tarafından uygulamaya konması “Okullarda Manevi, Ahlaki, Sosyal ve Kültürel Gelişimin bir Parçası Olarak Temel İngiliz Değerlerinin Geliştirilmesi” başlıklı bir yönerge yayımlamıştır. Bu belgede okulların temel İngiliz değerleri olan demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlükler, karşılıklı saygı ve farklı inançlara karşı hoşgörüyü desteklemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (DfE, 2014, 5).

2.3.2.4. Almanya’da Değerler Eğitimi

Almanya’da değerler eğitimi tarihsel süreci, ülkenin farklı dönemlerindeki eğitim anlayışları, politikalar ve toplumsal değişimlere bağlı olarak şekillenmiştir. Özellikle 19. Yüzyıl Wilhelm dönemi, Weimar Cumhuriyeti ve Nazi Dönemleri, Soğuk Savaş yılları ve Alman Birleşmesi

dönemlerinde eğitim anlayışı ve sosyal hayatta birtakım değişiklikler gerçekleşmiş buna bağlı olarak da değer eğitimi süreçleri farklılaşmıştır. 19. yüzyıl Almanya'sı Wilhelm döneminde eğitimde disiplin ve otorite hâkim olmuştur. Bu dönemde değerler eğitimi milliyetçilik ve askeri disiplin üzerine odaklanmıştır. Weimar döneminde liberal demokratik anlayışın hüküm sürmüş ancak Nazi iktidarıyla birlikte Alman eğitim sistemi Nazi ideolojisi doğrultusunda şekillenmiştir. Bu dönemde değerler eğitimi Yahudi karşıtlığı ve ırkçılığın hâkim olduğu bir düzlemde gerçekleşmiştir. Soğuk savaş yıllarında Almanya'nın ikiye bölünmesiyle birlikte eğitim anlayışında ikilik ortaya çıkmıştır. Doğu Almanya'da sosyalizmin şekillendirdiği bir değer eğitimi anlayışı hakimken Batı Almanya'da demokratik değerleri önceleyerek insan haklarına vurgu yapan bir değer eğitimi anlayışı sürdürülmüştür. Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesiyle birlikte Almanya'da günümüzde de geçerliliğini sürdüren demokratik değerlere ve insan haklarına saygının esas alındığı, çeşitlilik ve sürdürülebilirliğe odaklanan bir değer eğitimi anlayışı hakimdir. Almanya'nın eğitim sistemi federatif bir yapıya sahip olduğu için eyaletler arasında birtakım farklılıklar da gözlemlenebilmektedir. Aşağı Saksonya eyaletinde öğrenciler Hristiyanlık inancı ve Avrupa hümanizminin birleşiminden doğan liberal düşünceler temeliyle yetiştirilmektedir. Okullarda dini ve kültürel değerlerin tanıtıldığı bir anlayış hakimdir (Kraus, 1991 s. 51).

2.3.2.5. Japonya ve Çin'de Değerler Eğitimi

Japonya da diğer ülkelerde olduğu gibi sosyal tarihini etkileyecek birçok dönemden geçmiştir. 1603-1868 yılları arasındaki Feodal dönemde genç nesillere Konfüçyüsçülük, Samuray etiği ve geleneksel Japon değerleri aktarılmış, Meiji Restorasyonu'yla birlikte Batılılaşma sürecine girerek milliyetçilik ve vatanseverlik vurgusu değerler eğitimine hâkim olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nda ağır bir yenilgi alarak Amerikan istilasına maruz kalmış eğitim anlayışında antimilitarist ve demokratik bir anlayış oluşmuştur. Savaş sonrası yıllardan günümüze varıncaya kadar ise ekonomik büyümeyle birlikte değerler eğitimi disiplin, çalışma ahlakı ve sosyal sorumluluk odaklı bir hale gelmiştir. Japonya'da eğitim programı akademik konular, manevi eğitim ve ders dışı etkinlikler olarak üç gruba ayrılmıştır. Okullarda manevi eğitim lise öncesinde verilmektedir. Tüm ders müfredatlarında manevi eğitimin bulunması zorunludur.

Ahlaki eğitim akademik eğitimin içerisinde sınırlı kalmamış ders dışı faaliyetlerin tümüne de yayılmıştır. Ders işlenişi esnasında çeşitli materyaller kullanılarak değerler konularla ilişkilendirilmektedir (Bilecik, Fayda, Şen, Topuz ve Yetiş, 2005).

Çin’de değerler eğitimi, 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar tarihinde önemli bir yeri olan Konfüçyüsçülük, Budizm ve Taoizm gibi inanışlar çevresinde şekillenmiştir. Özellikle son yıllarda yaptığı ekonomik atılımla birlikte kapitalist anlayışın ortaya konmasıyla bu inanışlara olan gereksinim artmış ve daha fazla önem kazanmıştır (Cen ve Yu, 2014). Çin eğitim sisteminde son yıllarda vatanseverlik ve dayanışma gibi değerlerle birlikte Batılı demokratik değer anlayışları harmanlanarak aktarılmaya devam etmektedir (To, Yang, ve C.Helwing, 2014).

2.4. Türk Tarihinde Değerler Eğitimi

Türk tarihinde değerler eğitimi, farklı dönemlerde çeşitli unsurlar ve yöntemlerle şekillenmiştir. Ancak genel olarak Türk toplumunun kültürel, ahlaki ve toplumsal değerlerinin korunması ve aktarılması amacını taşımıştır. Tarih boyunca Türkler, misafirperverlikleri, temkinli ve basiretli oluşları, yardıma ihtiyaç duyanlara yardım etmeleri, sorumluluk bilincine sahip olmaları, vatansever olmaları, kanaat etmeleri ve zulme boyun eğmemeleri ile bilinmiştir (Anadol, Abbosava ve Abbaslı, 2007). Yaşadıkları coğrafya gereği sürekli göç etmeleri farklı topluluklarla karşılaşmalarına ve bunların gelenek ve göreneklerine karşı saygılı olmalarını sağlamıştır (Peker, Uğur, Akın ve Akın, 2015). Türk tarihinde İslamiyet öncesi Orta Asya döneminde geleneksel yaşam tarzları ile savaşçı erdemleri taşıyan bir kültür hüküm sürmüştür. Bu dönemde Türklerin sahip olduğu değerler kanaat önderleri, ozanlar ve aile büyükleri tarafından genç nesillere hikâye ve destanlar aracılığıyla aktarılmaktadır. Budizm’in ve Maniheizm’in etkileri ile ahlaki değerlere verilen önem artmış ve devlet yöneticileri toplumsal düzeni sağlamak amacıyla ahlaki değerlere vurgu yapmıştır. Türklerin İslam dinini kabul etmeye başlamasıyla birlikte İslam ahlakı ve gelenekleri ön plana çıkmış, özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde medreseler vasıtasıyla İslam ahlakı ve kaidelerinin aktarımı gerçekleşmiştir. Zamanla toplumsal düzende meydana gelen bozulmaların da etkisiyle birtakım yenilik hareketleri baş göstermiş ve ahlak eğitimcileri meydana gelen bozulmaların düzelmesinin tek

yolunun İslam ahlakına geri dönmek olduğunu iddia ederek bu yönde birçok edebi eser kaleme almıştır (Kaya, 2012). Değer eğitiminin okul programlarına yerleşik olarak entegre edilmesi özellikle Tanzimat döneminde açılmaya başlanan modern okulların öğretim programlarına yerleşmesiyle oluşmuştur (Ağırakça, 2012). 1908’de Meşrutiyet’in ilanından son döneme kadar ilk ve ortaokul öğretim programlarının amaçlarında ve sosyal bilgiler derslerinde doğrudan veya dolaylı olarak değerler eğitimine yer verilmiştir (Keskin, 2010). 1913 tarihli programda Musahabat-ı Ahlakiyye dersi ahlak üzerine sohbetlerin yapıldığı bir ders olmuş, 1922 yılındaki öğretim programında yer alan Malumat-ı Medeniyye dersiyle demokratik değerler öğrencilere aktarılmış bununla birlikte milliyetçilik değerine de özellikle vurgu yapılmıştır. 1924 yılındaki öğretim programında Musabakat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniye dersinde ahlaki kaideler öğrencilere aktarılmıştır. Bu dersin öğrencilerin vicdanında yer edinecek şekilde sohbetler eşliğinde işlenmesi dilenmiştir. 1968 yılında çıkarılan öğretim programından 1968 programına kadar “Yurt Bilgisi” dersi, mevcut yönetimin ideallerini ortaya koymuştur. Bu ders 1968’den sonra “Sosyal Bilgiler” adıyla birleşmiş ve toplumsal değerler bu ders vasıtasıyla aktarılmaya devam edilmiştir. Değerler eğitimi yalnızca Sosyal Bilgiler dersi vasıtasıyla verilmemiş diğer derslerin programlarında da açık ve örtük biçimde yer bulmuştur. Eğitimi verilen derslerin çerçeve programlarında değerler vurgulanmıştır. 2010 yılında gerçekleşen Milli Eğitim Temel Kanununa ve Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planına dayanan 18. şurada, değerler eğitiminin amacı “öğrencilere bilgi, beceri, tutumların kazandırılması yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip ve temel insani değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak” şeklinde izah edilmiş ve buna yönelik düzenlemeler yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2022).

Öğretim programlarının içeriğinde “Değerlerimiz” adlı bir başlık bulunmakta ve kazandırılması gereken değerlerle alakalı bilgiler sunulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında 18 değere vurgu yapılmış, Türkçe, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Fen Bilimleri, Matematik gibi derslerin öğretim programlarında “Değerlerimiz” başlığı altında on kök değere yer verilmiştir. İngilizce dersinde ise “Values Education Curriculum” başlığı altında değerler eğitimine değinilmiştir. Öğretim programlarında değerler eğitiminin dersin bağlamından kopuk olmaması gerektiği, kalıcı ve anlamlı bir şekilde yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2022). Ayrıca okuldaki tüm çalışanların gerek ders içerisinde gerek

ders saatleri dışındaki faaliyet ve tutumları, yaklaşımları ve değer algılarının öğrencilerle oluşturduğu etkileşim örtük programın içeriğini oluşturmaktadır (Tezcan, 2018).

2.5. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar başarılı bir değer eğitimi için öğrenenin çeşitli duyu organlarının aktif olması gerektiğini bununla birlikte farklı yöntem ve tekniklerin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde bir arada kullanılmasının daha doğru olduğunu göstermektedir. Eğitimcilerin değerler eğitimi sürecinde üstlenecekleri aktif rol ve somut bir şekilde bağlı kalarak içselleştirecekleri ilkeler değerler eğitiminin başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlerin kalıcı davranışlara dönüştürülmesi konusunda tek bir yaklaşımı benimseyerek hareket etmenin olumlu sonuçlar doğurmadığı, öğrencilerin kişisel karakterleri ve yeteneklerine uygun olarak şekillenmiş dinamik ve değiştirilebilir bir eğitim modeliyle hareket etmenin daha verimli olduğu anlaşılmaktadır (Akbaba Altun, 2003: 10). Değerlerin öğretiminde ele alınan değer, amaç ve yöntemlerin farklı olması yaklaşımların da çeşitlenmesine sebebiyet vermiştir.

Carter III değerleri öğretmede altı yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğretici Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre öğrencilere öğretilecek genel kabul görmüş belirli değerler vardır ve bunlar öğrencilere aktarılır.
2. Klasik Yaklaşım: Bu yaklaşım felsefe ve ana bilim dalından seçilen dersler sunar.
3. Yaşantısal Yaklaşım: J. Dewey tarafından ortaya konulan bu yaklaşımda istendik ahlaki karakter için model olmak üzere bazı lider öğrenciler tespit edilmektedir.
4. Gelişmeye Yönelik Yaklaşım: Bu yaklaşım yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş bir çeşididir. Öğrencilere hayatta sorgulamayı öğütler.
5. Gelişimsel Yaklaşım: Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından esinlenerek ortaya konmuştur.
6. Meslek Öncesi Yaklaşım: Öğrencileri bir ders aracılığıyla değerlerle tanıştırmayı amaçlar (Bacanlı, 2006, s. 33).

Bununla birlikte günümüzde geçerliliğini koruyan değer eğitimi yaklaşım ve yöntemlerine aşağıda yer verilmiştir:

2.5.1. Değerlerin Telkin Edilmesi

Toplumun sahip olması gereken değerleri nesillere aktarırken eğitimciler ve aileler tarafından en çok başvurulan yöntemlerden biri telkin yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre öğretilmesi gereken değer yeterince tekrarlanır, gösterilir ve iyi bir şekilde örneklenirse istendik davranışlara ulaşma konusunda başarıyı beraberinde getirecektir. Bu yaklaşıma göre bireylere olumlu ve olumsuz pekiştireçler verilerek istenilen değeri kazanmaları amaçlanır. Öğretmen aktarmayı istediği değerlere uygun hareket gösteren öğrencileri ödüllendirir, aksi davranışlar sergileyen öğrencileri ise cezalandırır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerin gözünde etkili ve istendik bir rol model olması gerekmektedir. Öğretmen sınıf içerisindeki adaletli tutumu, derse zamanında gelmesi, disiplini ve genel istendik davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaktadır. Aksi bir durumun gerçekleşmesinde öğrencilerin yanlış örnekleri model alabilmesi de mümkündür. Pekiştireç ve rol model olmanın yanında ders içerisinde yapılacak olan canlandırma çalışmaları, oyunlar, taklitler ve yaşanacak olumsuz durumlarda öğretmenin ikazları bu yaklaşımın içinde bulunan diğer yöntemlerdir (Superka, Ahrens ve Hedstrom, 1976: 7-9).

Öğretim sürecinde devamlı telkin yöntem ve yaklaşımlarının benimsenmesi öğrencilerin üzerinde durulan değerleri içselleştirmesine katkıda bulunmayabilir. Öğrencilere yapmaları ve yapmamaları gereken şeyleri öğüt vererek ödül ve ceza pekiştireçlerini kullanmak ezbere dayalı bir öğrenim sürecinin oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Eğitim sürecinde değerleri öğrenen, ezberleyen ancak içselleştirmeyen bireyler hayatlarının geri kalanında bu değerleri yaşantıya dönüştürmesi hususunda zorlanabilmektedir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015: 192).

Telkin yaklaşımında kullanılan dramalar, öğütler, alıştırma, öğretici sorular öğretmen merkezli ve tündengelimci bir yapı teşkil etmektedir. Bilgilerin doğrudan aktarılmasında kimi zaman faydalı olabilmektedir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Bu yaklaşımla değerlerin aktarılma süreci aşağıda belirtilen şekilde sıralandırılmıştır:

1. Telkin yaklaşımı yapılacak değerleri belirleme
2. Bu değerlerin hangi düzeyde verileceğini tespit etme
3. Davranışsal hedefleri tespit etme
4. Uygun yöntem ve teknikleri belirleme
5. Belirlenen yöntemleri uygulama
6. Eğitim çıktılarını değerlendirme (Kumbasar, 2011).

2.5.2. Değer Açıklama / Belirginleştirme Yaklaşımı

Louis Rath, Sidney B. Simon ve Merrill Harmin ile 1966 yılında "Values and Teaching" adında bir kitap yayımlamış ve bu kitapta öğrencilere kendi değerlerini keşfetmelerini ardından bu değerlere uygun karar almaları gerektiğini anlatmıştır. Rath ve arkadaşları, gençlerin duygusal ve değerlere ait gereksinimleri arasında bariz bir fark olduğunu dile getirmiştir. Rath'a göre gençler ekonomik güvence, aidiyet, sevgi, bağlanma, korkudan uzak yaşama, şefkat gibi duygusal gereksinimlere sahiptir. Genç nesillerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek değerleri belirlemeleri ve karar alma süreçlerinde belirledikleri değerlerin rehberliğinde hareket etmeleri gerekmektedir (Kirschenbaum, 2013: 5-6). Değerlerin beraberinde getirdiği gereksinimleri karşılamamış bireylerin umursamaz olma, maymun iştahlılık, bir gruba aşırı bağlanma, aşırı aykırı olma, karar verirken zafiyet gösterme gibi olumsuz davranışlar sergileyeceği ortaya konmuştur. Rath ve arkadaşları tarafından değer açıklama yaklaşımı ayrıntılandırılarak geliştirilmiştir.

Değer açıklama/belirginleştirme, bireylerin ve grupların kendi değerlerini fark etmeleri, bu değerleri sıralamaları ve bu değerlere dayalı olarak öncelikler belirlemeleri sürecine odaklanır. Bu süreç, bireylerin ve grupların daha tutarlı ve bütünlük içinde yaşamalarını sağlama amacı taşımaktadır. Bu yöntem genellikle eğitim, danışmanlık, öğrenci rehberliği ve psikoterapi gibi alanlarda kullanılmıştır (Kirschenbaum, 2013: 3). Değer açıklama yaklaşımında bireysel ve grup çalışmaları, grup tartışmaları, sanat eseri ve şarkıların incelenmesi, oyun ve simülasyonlar

gibi birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Bunların yanında özellikle çalışma kağıtlarının kullanımı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için önemli bir materyal görevi görmektedir. Bu kağıtlar uzun olmayan okuma parçaları, kendilerini değerlendirmelerini sağlayacak sorular ve kendilerini ifade edebilecekleri çizimleri içerebilir (Superka ve diğerleri, 1976: 105-106).

Değer açıklama yönteminin uygulanmasında rehber olacak üç aşamadan bahsetmek mümkündür. Bu süreçler öğretmenler için değiştirilmesi mümkün olan kılavuz ilkeler olarak görülmektedir. Bu süreçler seçme, ödüllendirme ve hareket basamaklarından oluşmaktadır.

Seçme: Bu aşamada her bir alternatifin sonucu öğrenci tarafından dikkatlice düşünülmekte ve özgür bir biçimde tercih yapılmaktadır.

Ödüllendirme: Öğrencilere yaptıkları seçimleri değerli hissetmeleri konusunda yardımcı olunmakta ve bu seçimleri çevrelerine onaylatma fırsatı sunulmaktadır.

Hareket: Bu basamakta ise bireylerin özgür iradeleriyle düşünerek seçtikleri ve arkadaşlarına aktardıkları değerleri yaşantılarına süreklilik arz edecek şekilde uyarlaması beklenmektedir (Raths, Harmin ve Simon, 1966: 38-39; Superka ve diğerleri, 1976: 106).

Yukarıda belirtilen süreçler etkili ve doğru bir şekilde yürütüldüğünde öğrencilerin kendi değer yargılarının farkına varacağı ve mantıklı bir şekilde düşünerek davranışa dönüştüreceği öngörülmektedir. Ancak değer açıklama yaklaşımının da birtakım olumsuz durumları içerdiği unutulmamalıdır. Welton ve Mallan öğrencilerin kendilerini ilgilendiren ve gizlilik arz eden alanlarına dahil olunabileceği, öğretmenin psikolog rolüne girebilme ihtimali bulunabilmesi ve öğrenciler tarafından ortaya konan tüm değerlere karşı eşit mesafede olunmasının bu yöntem için belirli sınırlılıklar arz ettiğini belirtmişlerdir. Zira öğrenciler ahlaki olmayan konularla ilgili birtakım değerler belirleyebilmektedir (akt. Akbaş, 2004: 100).

2.5.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Oliver ve Newmann (1967-1972), Shaver ve Larkins (1973) ile Metcalf (1971)'ın birlikte geliştirdiği bu yaklaşımda değerlerin bilimsel mantık süreçlerinden geçirilerek analitik bir

şekilde tanımlanması, anlaşılması ve uygun stratejiler geliştirilerek kararlar alınması teşvik edilir. Özellikle toplumsal değerleri barındıran konular ön plandadır (Superka vd., 1976: Akt. Aladağ, 2009). Bu yaklaşımda asıl amaç bireylerin sosyal hayatta karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlarla ilgili değer süreçlerini mantıksal düşünme ve bilimsel çalışma prensiplerine uygun bir şekilde yönetebilmektir (Bacanlı, 2005; Doğanay, 2006: Akt. M. Budak, 2012). Bacanlı (2006), değer analizinin kullanıldığı değerler eğitiminin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Bireylerin seçenekler içerisinde mümkün olan en akla yatkın hükümlere varmalarını sağlamak.
2. Bireylerin değerler ile ilgili meseleleri bilimsel ve mantıksal süreçlere uygun bir biçimde değerlendirmelerini sağlamak.
3. Bireylere sosyal hayatta karşılaştıkları durumlar ile ilgili olarak ortak ve genel bir değer hükmünü paylaşılan bir grubun üyesi olunabileceğini kanıtlamak (Akt. Aladağ, 2009).

Bu yaklaşımda, başka birinin eşyasını izin almadan kullanan bir öğrenciye bunun yanlış olduğuyla alakalı öğüt vermek yerine izin almadan eşya kullanmamanın neden doğru olduğu her açıdan tartışılarak çözüm odaklı görüşler ortaya konmakta ve genel bir değerlendirme yapılarak sonuca varılmaktadır (Erden ve Akman, 1998). Değer analizi yaklaşımı bilimsel problem çözme aşamalarına benzerlik gösteren yedi aşamada gerçekleştirilmektedir:

1. Problemin tanımının yapılması.
2. Problemin ve çözüm alternatiflerinin açıklanması.
3. Mevcut alternatiflerle ilgili olarak delillerin toplanarak varılacak sonuçla ilgili tahminler yürütülmesi.
4. Delillerin değerlendirilerek uzun vadeli tahminlerde bulunulması.
5. Ortaya çıkacak durumun tekrar tanımlanması.

6. Mevcut olan tüm durumlarla ilgili gerçekleşmesi mümkün olan sonuçların değerlendirilerek açıklanması.

7. Alternatifler içerisinde uygun olanların seçilerek karar alınması (Welton ve Mallan, 1999).

Değer analizi yaklaşımı bireylerin istedik değerlere dayalı olarak bilinçli, tutarlı ve sürdürülebilir bir şekilde hareket etmesini sağlayabileceği gibi kurumsal kültür geliştirme ve stratejik yönetim süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılabilir.

2.5.4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Kohlberg doktora tezinde Piaget'in zihin ve ahlak gelişimi yaklaşımındaki verilerden yararlanarak ahlaki aşamalar tasarımını ortaya koymuştur. Tasarladığı “adil okul toplulukları” ile öğrencilerin ahlaki olarak akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu toplulukların temelinde adalet, eşitlik ve demokratik değerlerin merkeze alınması yatmakta, alınan kararların tamamı ahlaki tartışmalar neticesinde gerçekleşmektedir (Yüksel, 2005). Bu yaklaşım Kohlberg'in doktora tezinde ortaya koyduğu “ahlaki aşamalar” tasarımına dayandırılabilir. Bireylerin ve toplumun ahlaki gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen ve bu hedefle “adil okul toplulukları” kuran Kohlberg de öğrencilerinin ahlaki akıl yürütme becerisi geliştirmelerini sağlamaya çalışmıştır. Adil okul topluluklarının temelini adalet, eşitlik ve demokrasinin meydana getirdiği ifade edilebilir. Bu okulda kararların tamamı ahlaki tartışmalar ve katılımlı proje okulları ile alındığı ifade edilebilir (Yüksel, 2005).

Kohlberg ahlak gelişimini üç ana düzeyde incelerken her bir ana düzeyin iki dönemden meydana geldiğini ifade etmiştir (Selçuk, 2008: 117). Bu dönemler aşağıda ifade edilmiştir (Coşkun Keskin, 2007: 55; Çağdaş ve Seçer, 2002: 116-121; Selçuk, 2008: 118-122):

Gelenek Öncesi Dönem

Bu evredeki bireyler, ahlaki düşüncelerini genellikle dışsal otoritelere bağlı olarak oluştururlar, ahlaki meseleleri anlamakta sınırlı bir bakış açısına sahiptirler. Ben merkezci bir anlayışın

hâkim olduğu bu düzeyde kural koyucuların fiziksel gücü ve pekiştireçleri birey için son derece önem arz etmektedir. Bu evre iki aşamadan oluşmaktadır.

a. İtaat-ceza Yönelimi: Cezaların yaratacağı olumsuz sonuçlardan kaçınmak için bireyler kurallara uyum gösterir. Davranışların arkasındaki sebeplerden çok sonuçlar önemlidir. Otoritenin görüşü ile kişisel görüş arasında ayırım yapılamaz. Kurallar mutlak ve değişmez olarak görülür.

b. Kişisel ödül Yönelimi: Bu evredeki bireyler, ahlaki kararlarını genellikle kendi çıkarlarını koruma maksadıyla verirler. Bireysel ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak veya olumsuz sonuçları en aza indirmek amacıyla karar alırlar. Bu evre, bireyin ahlaki düşünce kapasitesinde bir gelişim gösterdiği, önceki aşamalardaki daha basit düşünce kalıplarından ayrıldığı bir evredir. Kohlberg'in teorisine göre, bu evreden sonra gelen evreler daha karmaşık ahlaki düşünce kapasitelerini içerir.

Geleneksel Dönem

Bireyin kişisel menfaatlerinden öte bağlı bulunduğu sosyal topluluğun çıkarlarının ön planda olduğu, benmerkezci yaklaşımdan uzaklaştığı dönemdir.

a. Kişiler Arası Uyum Yönelimi: Bu evrede birey toplumu oluşturan kuralların korunmasını sağlayarak başkalarını mutlu etme eğilimi göstermektedir. Topluluk kurallarının kendisine düşen sorumluluklarını yerine getirir ve diğerlerinin takdirini kazanmak ister.

b. Kanun ve Düzen Yönelimi: Birey bu dönemde herhangi bir sorulama içerisine girmeden toplumun refahı için konulmuş tüm kanunları kabul etme eğilimindedir. Doğru davranış bu evredeki birey için kanunlara tamamen uymakla mümkündür.

Gelenek Sonrası Dönem

Bu dönem, bireyin ahlaki düşünce kapasitesinde en üst düzeye ulaştığı evredir ve ahlaki kararlarının temelinde evrensel etik prensipler ve içsel değerler bulunur.

a. Sosyal Sözleşme Yönelimi: Bu dönemdeki birey kanunların değişmez olduğuna dair bir inanç taşımamaktadır. Kurallar toplumun genelinin menfaatleri doğrultusunda konulmalı ve

gerektiğinde toplum çıkarları için değiştirilebilmelidir. Birey, toplumsal düzenin birey haklarına saygı gösteren bir sözleşmeye dayanması gerektiğini savunur. Toplumun, bireyler arasında adil bir sözleşme temelinde oluşturulması gerektiğini düşünür.

b. Evrensel Ahlaki İlkeler Yönelimi: Evrensel etik prensipler, bu dönemdeki bireyin ahlaki değerlendirmelerinin temelini oluşturur. Bu prensipler adil olma, özgürlük, eşitlik gibi evrensel değerleri içerir.

Kohlberg'e göre bireyin yukarıda bahsedilen aşamaları geçme hızı herkeste eşit şekilde gerçekleşmemekte ve kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Her bireyin gelenek sonrası düzeyi tamamlaması mümkün olmayabilir (Coşkun Keskin, 2007: 55; Ekşi, 2006: 30).

Ahlaki Muhakeme yaklaşımında en çok kullanılan yöntem ahlaki ikilem oluşturmaktır. Bu yöntemde öğrencilerin vicdanlarını harekete geçirecek ve ikilem arasında bırakacak gerçek yahut kurgusal bir olay üzerinde düşünmelerini sağlamak esastır. Okunacak kısa bir metin veya izlenecek bir film hakkında öğrencilerin yorum yapmaları, hangi tarafta olup ne şekilde davranacaklarıyla ilgili olarak açıklamalar getirmeleri istenir. Kohlberg'in araştırmasına göre yapılan olan bu tartışmalar öğrencilerin bir sonraki ahlak düzeyine geçmesi açısından teşvik edici olmaktadır (Superka ve diğerleri, 1976: 33-34). Fenton'a göre iyi bir ikilem dersin içeriğiyle ilişkili, mümkün olduğunca basit, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde yoruma açık ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır (Oliner, 1976; Akt. Doğanay, 2007: 275). Kohlberg'e göre değerler, bireylerin bilişsel seviyesine göre olan akıl yürütmeleri sonucunda oluşmakta ve kişiler arası ilişkilerdeki çatışmalarla şekillenmektedir (Çiftçi, 2003; Akt. Kunduroğlu, 2010).

2.5.6. Örtük Program Yoluyla Öğretim

Örtük programlar, genellikle öğrencinin karakter gelişimi, sosyal beceriler, problem çözme yetenekleri gibi resmi sınıf içi derslerden ziyade sosyal etkileşimler, kültürel deneyimler ve genel yaşam tecrübeleri yoluyla edindiği beceri ve bilgileri kapsar. Bu, resmi öğretim planlarında yer almamakla birlikte, bireyin genel gelişimine ve öğrenmesine önemli katkılarda bulunan faktörleri içerir. Sistematik eğitim ve açık programlarla örtüşecek şekilde uygulandığında bireylerin davranışlarını etkili bir şekilde değiştirmekte hatta bazı durumlarda

örgün müfredattan dahi etkili olabilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2004: 366-367). Örtük program yoluyla öğretimde öğrenciler olumlu kazanımlar elde edebildiği gibi olumsuz davranışlar da sergileyebilmektedir (Tahiroğlu, 2014, s.341; Tezcan, 2003; Yüksel, 2004).

2.5.7. Karakter Eğitimi Programları

Teknolojik gelişmeler ve modern hayatın beraberinde getirdiği olumsuz durumlarla başa çıkmak tüm toplumların birincil öncelikleri haline gelmiştir. Değerlerine bağlı ve iyi karakterlere sahip bireyler yetiştirme tüm dünyada okulların eğitimsel hedefleri arasında yer almaktadır (Ekşi, 2003: 79-83). Thomas Lickona'nın (1992) *Educating for Character* isimli kitabı karakter eğitimi konusunda yeniden dikkatleri çekmiş Amerikan toplumunun içinde bulunduğu olumsuz durumu gözler önüne sermiştir. Kitabın yazıldığı dönemdeki araştırmalara göre gençler arasında suçluluk oranları Kanada'ya göre yedi kat Japonya'ya göre ise kırk kat daha fazladır. Amerikan gençlerinin yarısı suça karışmış çocuk yaşta gebe kalma oranları oldukça artmıştır. Bu yüzden Lickona (1992) Amerikan toplumundan hareketle karakter eğitimine olan ihtiyacı ortaya koymuş ve karakter eğitiminin her demokratik toplum için bir zorunluluk olduğunu dile getirmiştir. Ona göre bu konuda sadece okulun değil toplumun her ferdinin sorumluluğu vardır. Saygı ve sorumluluk toplumsal düzenin sağlanması için gerekli olan temel iki değerdir. Lickona (1992) sorumluluğu saygının ilerlemiş bir formu olarak gördüğünü dile getirmiş, saygı göstermenin değer vermek olduğunu bunun ise sorumluluk hissetmeyi gerektirdiğini belirtmiştir (Lickona, 1992).

Karakter eğitiminde öğretmenler öğrencilere rol model olur ve ahlaki meselelerde kişisel düşüncelerini açıkça ifade ederler. Karakter eğitimi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçilerek akademik başarısı artmış ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirileceği öne sürülmektedir (Ryan ve Bohlin, 1999).

2.6. Değerler Eğitiminin Niteliği

Değerler eğitimi sürecinin aile ile başlayarak özellikle sistemli eğitim programları vasıtasıyla okul ile şekillenmektedir (Aslan, 2011). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı gerçekleştirdiği milli eğitim şuralarında başarılı bir karakter oluşumunu hayata geçirmek için değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine dair kararlar almıştır. Değerler eğitiminin niteliğiyle ilgili olarak alınan kararlar şöyledir:

- Şekillenen öğretim programlarında milli ve evrensel değerlerle ilgili olarak bütüncül bir anlayışla eğitim sürecini yönetmek ön planda tutulmalıdır.
- Bakanlığın tüm personelinin değerler eğitimiyle ilgili olarak bilinçlendirilmesi ve bu konuyla ilgili olarak ihtiyaç duyulan hizmet içi faaliyetlerinin yürütülmesi gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirilen yüksek öğretim programlarında değerler eğitime yönelik bir ders konulmalıdır.
- Eğitim öğretim süreçlerinde değerler eğitiminin niteliğini arttırmak amacıyla sivil toplum kuruluşlarıyla etkileşim içinde davranılmalıdır.
- Alan öğretmenlerinin değerler eğitimi amacıyla kullanabilecekleri materyaller geliştirilmelidir.
- Değerler eğitimi öğretimin tüm paydaşları tarafından bütün kademelerde verilmelidir.
- Kitle iletişim vasıtalarının değerler eğitiminde verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir.
- Milli, manevi ve evrensel değerlere uygun hareketler sergileyen öğrencilerin ödüllendirilmesi sağlanmalıdır.
- Değerler eğitiminde başarılı olunabilmesi amacıyla medya ile iş birliği sağlanmalıdır (MEB, 2021).

Hökelekli (2013)'ye göre ise karakter sahibi çocukların yetiştirilmesinde okullarla birlikte tüm grup ve kurumların da üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi, öğrencilerin etkileşim kurduğu herkes tarafından örtük veya açık bir şekilde uygulanmalıdır. Hökelekli (2013: 280-283) değerler eğitimi esnasında dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde sıralamıştır:

- Değerler eğitimi ayrı bir ders olarak değil tüm derslerin müfredatında erimiş bir biçimde yer almalı ve okul kültürünün bir parçası haline getirilmelidir.
- Öğretim programındaki tüm derslerin bütüncül bir şekilde ortak değerler kazandırmayı hedeflemesi gerekmektedir.
- Değer eğitiminin yapıldığı okullar, öğrencilerin sosyal çevresiyle etkileşim halinde olmalıdır.
- Değerler eğitimi öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katıldığı her kademede sistemli bir şekilde yer almalıdır.
- Ebeveynlere çocuklarına kazandıracakları değerlerle ilgili olarak eğitimler sunulmalıdır.
- Öğrencilerin ahlaki olarak kendilerini geliştirmeleri ve iyi insanlar olmaları her zaman akademik başarıdan önce gelmeli ve öğrencilerin değerleri içselleştirmesiyle birlikte akademik başarının da artacağı düşünülmelidir.
- Popüler kültürün olumsuz etkilerini yok etmek amacıyla bireylerin elde ettiği bilgileri sorgulaması sağlanmalı ve olumlu değerler teşvik edilerek olumsuz olan davranışlar etkisiz hale getirilmeye çalışılmalıdır.
- Değerler eğitiminin temel noktası öğrencilerin olumlu tecrübeler kazandırmak ve değerleri yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır.
- Değerler eğitimi toplumun geneli tarafından kabul görmüş ortak değerler üzerinden gerçekleştirilmelidir.

2.7. Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi

Türkçe öğretiminde değerler eğitimi, dilin sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde kültürü, etik değerleri, estetik anlayışı ve insan ilişkilerini ifade etmek için bir araç olarak görülmesini ifade etmektedir. Türkçe öğretimi sırasında değerler eğitime verilen önem, dilin sadece teknik bir beceri olarak değil aynı zamanda öğrencilerin karakter gelişimi, etik değerlerin anlaşılması ve kültürel bir kimlik oluşturma sürecinde önemli bir rol oynayan bir unsurlar bütünü olarak ele alınmasını içerir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin okudukları/dinledikleri/izlediklerinden hareketle söz varlıklarını zenginleştirirken dil zevki bilincine ulaşmaları, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirirken milli, mânevi,

ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2019). Ayrıca program, eğitim sisteminin sadece akademik açıdan başarılı öğrenciler yetiştirmeyle sorumlu olmadığını aksine asli görevinin temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2019).

Türkçe dersi öğretim programında “Değerlerimiz” başlığıyla değerler eğitiminin önemine vurgu yapılmıştır. Programda değerler, ayrı bir öğrenme alanı olarak değil aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olarak yer bulmuştur. Ayrıca programda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi “kök değerlere” yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 4).

Türk toplumunun sahip olduğu kültür ve gelenek birikiminin genç nesillere aktarılmasında, sahip olunan medeniyet birikiminin devamının sağlanmasında, milli ve manevi ve evrensel değerlerin yaşatılmasında Türkçe dersinin ayrı bir yeri mevcuttur zira değerler ve kültür/medeniyet birikimi bir sonraki nesillere dil vasıtasıyla aktarılmaktadır (Susar Kırmızı, 2014). Türkçe derslerinde ele alınan çeşitli özelliklere sahip öyküleyici veya bilgilendirici metinler, içerisinde barındırdıkları milli ve evrensel değerler ile değerler eğitimi sürecinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Belet ve Deveci, 2008, s. 2). Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin öğrencilerin eğitim hayatı boyunca karakter ve ahlak gelişimlerine tesiri olan birçok ileti barındırdığı unutulmamalıdır (Susar Kırmızı, 2014). Türkçe derslerinde ele alınan metinler, bir yandan anlama ve anlatma çalışmalarına katkı sağlarken çocuklar ve yetişkinlere yönelik değerler eğitiminde de oldukça işlevsel bir araçtır (Şen, 2007: 50: Akt. Bağcı, 2013). Dolayısıyla derslerde ana materyal olarak kullanılan metinlerin değer aktarımındaki önemi azımsanmayacak derecede önemlidir (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011, s. 24). Öğrencilerin dil zevklerini geliştirmek, söz varlıklarını zenginleştirmek, hayal güçlerini kuvvetlendirmek, milli, manevi ve evrensel değerlerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla ders kitaplarında olaya dayalı metinlerden özellikle faydalanılmaktadır.

2.8. Türkçe Öğretim Programında Metin Türleri

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır. Metinlerin seçiminde aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır (MEB, 2019, s.17):

- Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılması gerekmektedir. Bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır.
- Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer verilmelidir. Bu metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metin yer alacaktır.
- Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihinine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin “Bilim ve Teknoloji” temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır.

Türkçe Öğretim Programında hangi metin türünün kaçınıcı sınıfta okutulacağıyla ilgili bilgiler şekil 2’de yer almaktadır (MEB, 2019, s.17):

TÜRLER	1	2	3	4	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler							+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		+	+	+	+	+	+	+
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber Metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+
Kartpostal		+	+	+				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		+	+	+	+	+	+	+
Gezi Yazısı						+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme					+	+	+	+
Mektup					+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)					+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları				+	+	+	+	+
HIKÂYE EDİCİ METİNLER								
Çizgi Roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman				+	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
ŞİİR								
Mani / Ninni	+	+	+	+				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme / Sayısmaca / Bilmece	+	+	+	+				

Şekil 2. Metin türleri

2.8.1. Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri

Öğretim programında Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerin niteliğiyle ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir (MEB,2019, s.18):

- Alanında toplum tarafından genel kabul görmüş yazarların edebi ve kültürel değer taşıyan metinlerine yer verilmelidir. Türkiye Cumhuriyeti ve Balkan edebiyatından eserler seçilebilir.
- Seçilen metinler doğrudan yazarın eserinden alınmalı, ikincil aktarımlara yer verilmemelidir.
- Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyinde kullanılmak üzere tercih edilen metin başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.

- Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek ve farklılaştırmak amacıyla aynı yazar veya şaire ait serbest okuma metinleri hariç en fazla iki adet metin seçilebilir.
- Dünya edebiyatından seçilecek metinler alanında yetkin kişiler tarafından çevrilmiş olmalı ve nitelikli çeviriler tercih edilmelidir.
- Belirlenen temaları destekleyecek özellikleri taşıyan ve estetik değere haiz edebi eserlere serbest okuma metinlerinde yer verilmelidir.
- Metinlerde eğitsel açıdan uygun olmayan argo ifadeler, cinsellik, şiddet unsurları metnin bütünlüğünü bozmayacak şekilde çıkarılmalıdır.
- Metnin yazarına ait kişisel söyleyişlerden veya metnin yazıldığı döneme ait dil özelliklerinden hata olarak bahsedilmemeli, dönemsel farklılıklar dipnot şeklinde verilmelidir.
- Metinlerde ele alınan tema ve kazanımlara uygun olması ve metnin bütünlüğüne zarar vermemesi kaydıyla bazı bölümlerde kısaltmaya gidilebilir.

2.8.2. Öyküleyici Metinler

Öyküleyici metin, içeriğinde yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayları anlatan metin türleridir. Genellikle karakterler, olaylar, zaman ve yer etrafında şekillenen bir anlatım tarzı bulunmaktadır. Okuyucuyu anlatılan olayın içine çekmek, okurun duygusal bir bağ kurmasını sağlamak ve anlatılan olayın okuyucu tarafından iyi bir şekilde anlaşılabilmesi amacıyla yazılmaktadırlar (Adalı, 2003). Bu metin türlerinde serim, düğüm ve çözüm bölümleri bulunur. Serim bölümünde okuyucuya ana karakterler, olaylar ve bağlam tanıtılır. Düğüm bölümlerinde olayların ve karakterlerin ayrıntılandırılması ve bir çıkmaza girmesi gerçekleşir. Çözüm bölümünde ise anlatılan olay sona erdirilir olaylar çözüme kavuşur (Erden, 2000, s.67).

Öyküleyici metinlerde dilin yaratıcı ve betimleyici bir şekilde kullanımı ön plana çıkmaktadır. Yazarlar, okuyucuların hikâyeye daha fazla katılımını sağlamak için detaylı tasvirler, diyaloglar ve duygusal anlatımlar kullanabilmektedirler. Öyküleyici metinler akıcı bir anlatıma sahip olmalı ve bir ana fikir üzerine inşa edilmelidir. Metinler kendi içinde masal, fabl, roman, öykü gibi türlerle şekillenmektedir (Akyol, 2008).

Kolaç (2009) öyküleyici metinlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Olay örgüsü içerecek şekilde olaya dayalıdır.
- Bir ana fikir etrafında şekillenmektedir.
- Kişi, mekân, zaman ve varlık kadrosu gibi hikâye unsurlarını barındırır.
- Olaylar belirli bir plana bağlı olarak anlatılır.
- Metnin vermek istediği asıl mesaj açık bir şekilde değil örtük bir şekilde verilir.
- Sözcükler başka anlamları da çağrıştıracak şekilde metinler arası ilişkiler kurabilmelidir.
- Okurun verilmek istenen mesajı tam anlayabilmesi amacıyla çaba harcamasını gerektirmelidir.
- Anlatımı yazarın kişisel dünyasını ortaya koyacak biçimde öznel olmalıdır.
- Estetik kaygılar gözetilerek yazılmalıdır.

Bunlarla birlikte öyküleyici metinlerde anlatılan olaylar okuyucunun kendi kültüründen, çevresinden, yaşantılarından bir şey içermeli ve bir yönüyle okuyucuyu yansıtabilmelidir. Olayın okuyucunun anlam dünyasına nüfuz edebilmesi için bu son derece önemlidir (Kapulu ve diğerleri, 2006, s.3). Öyküleyici metinlerin aşırı bir şekilde öğüt verici olmaması gerekmektedir. Okuyucunun olayları gerçek anlamda hissetmesi, mesaj ve iletileri çaba harcayarak kendi deneyimlemesi daha uygun olmaktadır (Güleryüz, 2002, s.294“ten akt. Uzuner, 2007, s.10).

2.8.2.1. Hikâye

Hikâye, öyküleyici metinlerde ele alınan öğelerin tümüne birden yer vermesi ve bu metinlerin tipik bir örneği olması bakımından Türkçe öğretiminde en çok kullanılan metin türlerinden biridir (Cemiloğlu,2009). Öykü, bir olayın ayrıntılarıyla birlikte sözlü veya yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan metin türü anlamlarına gelmektedir (TDK, 2019). Öyküler edebi tür olmaları bakımından gerçek hayatta yaşanması muhtemel olan olayları anlatmakta, romana göre daha kısa bir anlatım tarzı bulunurken masala göre de gerçekçi bir anlatım sunmaktadır. Hikâyeler tüm yaş grupları için önem arz etmekle birlikte özellikle çocuklar için çok önemlidir. Çünkü çocuklar küçük yaştan itibaren hikâye kavramıyla karşılaşmakta, kendi ürettiklerini hikâye ederek diğer metin türlerinde de yararlanmaktadırlar (Aytaş, 2006, s. 270). Bu metin türü çocukların hayal dünyasının zenginleşmesinde, dil

becerilerinin gelişmesinde, kelime haznelerinin genişlemesinde büyük önem arz etmektedir (Akyol, 2006, s.139).

2.8.2.2. Masal

Masalın etimolojik kökeni Arapça bir sözcük olan “mesel” kelimesine dayanmaktadır (Çetinkaya, 2007). Masal sözcüğü aslen Habeş kökenli olup Habeşçeden Aramiceye, oradan da Arapçaya geçmiştir (Yardımcı, 2008, s.101). Mesel’in kelime anlamı ise dokunaklı ve anlamlı söz, ahlakın geliştirilmesinde fayda sağlayan yararlı hikayedir (Develioğlu, 2003, s.625). Masalın Türkçe dilindeki karşılığı “ötkünç”tür. Şirin, masalların özellikleriyle ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Çocukluk çağının en uzun ve bitmeyen hikayesi masaldır. Masal, çocukluğun yaşadığı karmaşayı çözen tılsımlı bir anahtardır. Rüya ile hayallerin yoğurduğu masal, çocukluk için daha çok yaşanacak olaylar yumağıdır. Çocuk masalda kendini bulur. Masalla kolayca özdeşleşir. Masalı yaşar. Masal kahramanlarını kendine yakın hisseder. Kendisini masala katmaktan hoşlanır.” (Şirin, 1994, s.113)

Metin türü olarak masallar özellikle çocuklar için üretilmemiş olmasına rağmen çocuk edebiyatı ürünü olarak algılanmaktadır. Masal, olayların geçtiği yer ve zamanı belli olmayan; Peri, Dev, CİN, Ejderha, Keloğlan, Köse, Arap Bacı gibi kahramanları içeren, kuşaktan kuşağa söylenceler yoluyla aktarılmış olağan dışı hikayelerdir (Kunoş,1978, s.113). Masallar asırların birikmiş irfanını sözün getirdiği sanatsal ifade araçlarıyla en iyi şekilde anlatan ilk ve en önemli türlerden biridir (Yenen, 2007).

Masalların genel özellikleri hakkında Yardımcı şunları söylemiştir:

- Masallar anonim halk edebiyatı ürünleridir. İlk kimin tarafından ortaya konduğu bilinmemekle birlikte ait olduğu kültürün önemli izlerini taşımaktadır.
- Hint masallarında Budizm etkisi görülürken Türk masallarında İslamiyet etkisine rastlanmaktadır.
- Masallar içerisinde bazı yer adları geçmesine rağmen bunlar gerçeği yansıtmamaktadır. Bu yer adları uydurulmuş veya mizah amaçlı kullanılmıştır.

- Masallarda zamanın bir önemi bulunmamaktadır. Gerçekçilikten uzak ve geçmişin anlatıldığı belirsiz bir zamandan söz edilebilir.
- Masallarda sebep sonuç ilişkilerine rastlanmamaktadır. Yoksul bir genç kız bir şehzadeyle evlenebilmekte fakir bir Keloğlan padişah olabilmektedir. Ancak bu olayların nedenleri üzerinde durulmamaktadır.
- Cinler, periler, ejderhalar, cadılar, zenciler, Arap bacılar, padişahlar ve hayal ürünü olan tipler masal kahramanı olarak görev yüklenmektedirler.
- Dil bakımından kendilerine has bir üslup barındırmaktadır.
- Hayvan masalları hariç bütün masallar döşeme, gövde ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır.
- Masalların eğitici ve ders verici bir özelliği bulunur ve mutlaka iyiler kazanır. İyilikler ödüllendirilerek kötülükler cezalandırılır (Yardımcı, 2008, s.108).

2.8.2.3. Destan

Çok eski zamanlarda bir milletin hayatını derinden etkileyen savaş, göç ve doğal afetler gibi olayların, büyük üzüntü ve mutluluk duygularını barındırarak nesiller boyu aktarılmasıyla ortaya çıkmış yigütlük öykülerine destan denmektedir. Tarihin doğrudan yansıtıcısı olmamakla birlikte tarihsel kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedirler (Yardımcı,2008, s57). Fuat Köprülü, destanların milletin maneviyatından, ruhundan, tarihi ve estetik varlığından kendi kendine doğmuş ortak verimler olduğunu ileri sürmektedir (Köprülü,1981, s.41).

Destanlar milletlerin tarihinden, coğrafyasından, kullandıkları dilden, gelenek ve görenekler ile inançlarından önemli izler taşımakta, kültürlerin bir sonraki nesillere aktarılması açısından önemli bir rol oynamaktadır. Batı dillerinde epope ismiyle geçen destan sözcüğünün asıl biçimi destan olup dilimize Farsçadan geçmiştir (Elçin,1997, s.33). Destanların genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

- Destanlar genellikle uzun ve kapsamlıdır. Bu epik şiirler, geniş bir zaman dilimini veya bir topluluğun tarihini kapsayabilir.
- Destanlar, genellikle kahramanlık temasını işler. Kahramanlar, olağanüstü yeteneklere sahip olabilir ve zorlu görevleri başarmak üzere seçilmiş veya kader tarafından yönlendirilmiş olabilmektedir.

- Destanlar, genellikle tanrılar, tanrıça ve mitolojik unsurlarla doludur. Tanrılar, kahramanların kaderlerini etkileyebilir veya kahramanlara yardım edebilir.
- Destanlar, genellikle büyük çatışmalar içerir. Bu çatışmalar genellikle kahramanın, doğaüstü varlıklarla, düşman topluluklarla veya kendi içsel mücadeleleriyle mücadelesini anlatmaktadır.
- Destanlar genellikle kahramanın bir tür yolculuk yapmasını içerir. Bu yolculuk, fiziksel, zihinsel veya ruhsal bir dönüşümü temsil edebilmektedir (Yardımcı, 2008, s.58).

Dünya edebiyatındaki önemli destanlara İlyada ve Odysseia, Mahabharata ve Ramayana, Şehname örnek gösterilebilirken Türk destanlarından ise Göç, Ergenekon, Oğuzkağan, Türeyiş destanları ön plana çıkmaktadır (Ekici, 2010).

2.8.2.4. Halk Hikayeleri

Halk Hikayeleri, genellikle saz aşıkları tarafından nazım ve nesir karışık şekilde aktarılmış ve nesilden nesile geçerken kimi zaman masal ve destan özellikleri göstermiş aşk ve kahramanlık hikayeleridir. Bu metin türünde olaylar anlatımı esnasında nesre ağırlık verilirken duygu aktarımı esnasında şiir kullanılmaktadır. Nesir bölümleri taklit ve jest içermekle birlikte nazım bölümlerinde anlatıma saz eşlik etmektedir. Halk hikayelerinin genel özellikleri hakkında Yardımcı şunları aktarmaktadır:

- Nazım ve nesir birlikte bulunmakta, özellikle nesir bölümlerinde ait olduğu milletin duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde yansıtabilecek atasözü ve deyimlerden faydalanılmaktadır.
- Halk hikayelerinin kimi bölümleri masala benzemektedir. Örneği döşeme bölümünde iyi niyet ve temennide bulunurken masalda olduğu gibi kalıplaşmış ifadeler yer verilir.
- Halk hikayelerinde genellikle iki temiz ve saf aşığın birbirlerini sevmesi ve buna engel olmaya çalışan kötü kişilerin bu sevgiye zarar verecek davranışlarda bulunması işlenir.
- Hikayelerde aşıklar birbirlerine kavuşmadan önce mutlaka elem ve sıkıntı verici bir ayrılık yaşarlar.
- Ak sakallı ihtiyar, pir, hızır, keloğlan gibi karakterlere yer verilir.
- Bu hikayelere genel üslup ve bağlamdan kopmadan eklemeler yapılabilir. Yapılan bu eklemeler “karavelli” adıyla anılır.

- Olayların geçtiği mekanlar ayrıntılı olarak verilmez (Yardımcı, 2008, s.143).

2.8.2.5. Efsane

Efsane Türkçe sözlükte “Eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen, hayali hikâye” olarak geçmektedir (TDK, 2019). Dini nitelikteki efsanelere ise “menkıbe” adı verilmektedir. Efsane ve masal gerçekleşmesi mümkün olmayan olaylara yer verdiği için karıştırılabilmekte ve birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir ancak efsane masala göre gerçekliğe daha yakındır. Halkın hayata dair beklentilerini, hayallerini, dünyaya ve varlıklara bakışını diğer edebi türlerden daha net bir şekilde yansıtmaktadır. Efsaneler de destanlar ve masallar gibi çok eski halk ürünleri olup anonimdir. Genellikle bir inanç üstüne şekillenerek konuşma diline yakın bir anlatımla söylenirler (Sakaoğlu, 1980). Türk efsaneleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir:

- Dünyanın yaratılışı ve yok olması ile ilgili olan efsaneler
- Tarihi Efsaneler
- Doğa üstü varlık ve kişiler ile ilgili efsaneler
- Dini efsaneler
- Doğa ile ilgili efsaneler
- Aşk ile ilgili efsaneler (Yardımcı, 2008, s.69).

2.8.2.6. Roman

Gerçekleşmiş veya gerçekleşmesi mümkün olan olayları anlatan uzun yazı türleridir. Yaşam ve doğanın farklı yönleri ayrıntılı bir biçimde dile getirilerek kişi, olay ve mekanlar üzerinde geniş olarak durulur. Romanlar, genellikle hikayelerden veya diğer edebi türlerden daha uzun ve karmaşıktır. Bu, yazarın karakterleri daha ayrıntılı bir şekilde tanıtabilmesi, olayları daha derinlemesine keşfetmesi ve temaları daha kapsamlı bir şekilde işlemesine olanak tanır. Romanlar, bir dizi farklı temayı ele alabilmektedir. Aşk, macera, bilim kurgu, tarih, toplumsal meseleler, psikoloji ve daha pek çok konu, romanlarda işlenebilen temalardan sadece birkaçıdır. Romanlar, genellikle bir veya birden fazla çatışma içerir. Bu çatışmalar, karakterler arasındaki

ilişkilerde, bireyin içsel mücadelelerinde veya toplumsal sorunlarda olabilir. Romanlar genellikle bu çatışmaların çözümün tasvir eder. Birinci şahıs, üçüncü şahıs sınırlı veya üçüncü şahıs çoklu gibi farklı anlatıcı perspektiflerinde yazılabilir. Bu, okuyucuya olayları ve karakterleri nasıl göreceği konusunda bir bakış açısı sağlar (Yardımcı ve Tuncer, 2002).

2.8.2.7. Fıkra

Genellikle yaşanmış olaylardan hareket ederek mizah ve eleştiriyle harmanlanmış, sosyal hayatın çatışmalarını anlatan kısa hikayelerdir. Fıkra kelimesi Türkçeye Arapçadan geçmiştir ve sözlükte farklı alanlara ait olarak da kullanılabilmektedir. “Omurga kemiği, bir yazının bütününde ayrılabilen parça, kanun ve yönetmeliklerde bend, tiyatro bölümü, günlük olaylarla ilgili olarak kişisel görüşleri yansıtan gazete yazısı” gibi anlamlara da gelmektedir (Yardımcı, 2008). Türk edebiyatında bağımsız bir düz yazı türü olarak yer bulan fıkra halkın zekasının önemli bir ürünü olarak yapmacılıktan uzak, anlaşılır ve sade bir dille yer bulmuştur. Divan-ı Lügati’t Türk’te “küğ” ve “külüt” adlarıyla yer almaktadır. Diğer öyküleyici metin türlerinde olduğu gibi başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmektedir. Ayrıntı ve uzun betimlemeler yapılmadan veciz bir anlatımı mevcuttur. Olayın geçtiği zaman tam olarak belli olmamakla birlikte fıkralardan çıkarılacak dersler tez ve karşı tezlerin çatışmasından doğar. Karakterlerinde net bir şahıs kadrosu olmamasına rağmen Nasrettin Hoca, İncili Çavuş, Bekri Mustafa gibi belirgin kişiler üzerinde şekillenmiş fıkralar mevcuttur. Gerçek hayatta karşılaşılması mümkün olmayan olaylara yer verilmemekte mecaz, tezat, kinaye gibi söz sanatlarından yoğun olarak yararlanılmaktadır (Sakaoğlu, 1992).

2.8.2.8. Fabl

İnsanların karakterlerinde bulunan zayıflıkları göstermek ve yanlış davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla öğreticilik ve ahlaki ders vericiliğin ön planda tutulduğu hayvan hikayeleridir. Ana karakterleri oluşturan hayvanlar genellikle insana ait davranışları, duyguları ve düşünceleri sergilemekte, bu yönleriyle özellikle de çocukların ilgisini çektiği için eğitimde oldukça sık kullanılmaktadırlar. Fabllar; hak, adalet, özveri, saygı, çalışkanlık ve sevgi gibi

değerleri ön plana çıkararak değer eğitime yönelik içerikler sunarlar. Belirli bir yer ve zaman unsuru bulunmaz ve genellikle manzum şekilde kaleme alınırlar. Dünya edebiyatında La Fontaine bu türün en bilindik yazarlarından. İranlı şair Sadi'nin Gülistan ve Bostan adlı eseri ve Mevlana'nın Mesnevi'si fabl türünde metinler barındırmaktadır. 20. yüzyılda çocuk edebiyatının gelişmesiyle birlikte fabl türü de zenginleşmiş; Lewis Carroll, Oscar Wilde, Christian Andersen, Antoine Saint Exupery gibi yazarlar bu türde bolca eser vermiştir (Erverdi, 1980).

2.8.2.9. Tiyatro

Bir yazar tarafından gerçek hayatta yaşanmış ve yaşanması muhtemel olayların yazıya dökülmesiyle oluşturulmuş metin türüdür. Tiyatrolar izleyici önünde oyuncular tarafından oynanabilmekle birlikte yalnızca okunmak için de yazılabilmektedir. Oyun haline dönüştürülen tiyatrolarda izleyiciler, yönetmen, oyuncular ve tiyatronun meydana getirilmesindeki tüm paydaşlar ortak duygu ve düşünceleri paylaşırlar (Arıkan, 2006). Tiyatro insanlık geçmişinde dini törenler ve danslar aracılığıyla doğmuş, zamanla farklı kültürlerde özellikle de Avrupa'da sansüre uğrayarak engellenmiştir. Tiyatro vasıtasıyla yazarlar halkı bilinçlendirmeyi amaçlamış, yaratıcılıkları ve hayal dünyalarının zenginliğiyle izleyiciye veya okuyucuya entelektüel bir zevk imkânı sunmuştur (Keskin, 2008). Tiyatro eserlerinde olay ve kişilere yer verilmekte giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunduğu üç evreden oluşmaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Türkçe öğretiminde değerler eğitimi üzerine yapılmış çalışmalar YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden incelenmiştir. Yapılan taramada 18 adet doktora ve 116 adet yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 134 adet tez irdelenmiştir. Kardeş ve Cemal'in "Değerler Eğitimi ve Türkçe Öğretiminde Değer Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Kaynakça Denemesi" adlı çalışması, Direkçi, Akbulut ve Şimşek'in "Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Değerler Eğitimi Tezlerinin İncelenmesi" adlı çalışmaları, Akman'ın "Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Değerlendirilmesi" isimli tezi tetkik

edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar kapsamında ise Sakarya Üniversitesine ait dijital kütüphane internet sitesinden “value, values, narrative text” anahtar sözcüklerini içeren bütün çalışmalar taranmıştır. Bu çalışmalardan ve yapılan taramalardan anlaşılacağı üzere Türkçe öğretiminde değerler eğitimi ile ilgili olan çalışmaların büyük çoğunluğunun bir ders materyali, öğretmen görüşleri veya yazar/şair eserlerine ait incelemeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunların büyük bir bölümü betimsel tarama ve doküman analizi gibi araştırma desenleriyle gerçekleştirilmiştir (Direkçi ve diğerleri, 2020). Değerler eğitimiyle alakalı olarak diğer sosyal bilim alanlarında deneysel çalışmalara rastlamak mümkün olmakla birlikte Türkçe öğretiminde değerler eğitimi ilgili etkinlik tasarlanarak bunların sonuçlarının incelendiği uygulamaya yönelik herhangi bir deneysel çalışmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yurt dışında öyküleyici metinler üzerinden değerler eğitimine yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Ders materyalleri ile ilgili olan araştırmaların bir bölümüne aşağıda yer verilmiştir:

Karagöz (2009) tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre İlköğretim 6 ve 7.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı tez çalışmasında; Muğla ilinde 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında millî eğitimin ve ilköğretim kurumlarının hedeflerinden yola çıkılarak hazırlanan ölçeğe göre 6. ve 7. sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından durumu incelenmiştir. Buna göre ders kitaplarında zorluklara karşı yılmama, çalışkanlık, canlıları sevme, yardımsever olma, yapıcı ve yaratıcı olma, istekli olma, vatansever olma, gibi değerlere yer verildiği görülmüştür. Misafirperverlik, kanunlara uyma, tarihi eserleri koruma ve sevme gibi değerlerin yer almadığı tespit edilmiştir.

Akyol (2010) tarafından hazırlanan “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında; farklı yayın evlerinden basılan Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temaları karşılaştırılmış, burada yer alan hedef, kazanım ve etkinliklerin değerler eğitimi açısından ele alınışı irdelenmiştir. Sonuç olarak sevgi temasında bilişsel ve dilsel hedef kazanımların yer aldığı ancak sevgi değeriyle ilgili hedef ve davranışların bulunmadığı anlaşılmıştır.

Alan (2012) tarafından hazırlanan “Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma ve Serbest Okuma Metinlerinin Dinî ve Ahlakî Değerler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde

kitaplarda yer alan metinler dini ve ahlaki değerler bağlamında irdelenmiştir. Buna göre sınıf seviyesi yükseldikçe değerlerin sayısında da bir yükselme olduğu grlmştir.

Atalay (2013), “2012-2013 ğretim Yılı İlkretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Sevgi ve Duygular’ Temalarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında; ders, ğretmen ve çalışma kitaplarında yer alan sevgi teması hedeflerinin zihinsel ve dilsel becerilere yer verdiği ancak sevgi değerinin kendisiyle ilgili hedefler barındırmadığı grlmştir.

Aytekin (2015) tarafından hazırlanan “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında; ders kitapları Schwartz’ın değer sınıflandırmasına göre incelenmiş ve ders kitaplarında en fazla yer alan değerin başarı olduğu tespit edilmiştir.

Derse (2019), “6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve ğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında; ders kitabında en çok sorumluluk değerine yer verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca değerlerin en fazla kleyici metinlerde en az ise şiir türündeki metinlerde yer bulunduğu anlaşılmıştır.

Topbaş (2019) tarafından hazırlanan “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında; Türkçe ders kitabında yer alan metinler değerler açısından incelenmiş ve en fazla ulusal değerler ile saygıya yer verildiği grlmştir. En az yer bulan değerin ise drştlk ve misafirperverlik olduğu anlaşılmıştır.

zcan (2019) tarafından hazırlanan “Trabzon İlinde En ok Satılan ocuk Kitaplarındaki Değerler ile Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerdiği Değerlerin Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında; ders kitabında en fazla sevgi, saygı ve duyarlılık değerlerine yer verildiği en az bulunan değerlerin ise adil olma, temizlik ve barış değeri olduğu anlaşılmıştır.

Işık’ın (2019) “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Edebiyatı Metinlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı alışması; Sarı’nın (2019) “Türkçe Ders Kitaplarındaki şiirlerin Değerler Bakımından İncelenmesi” adlı alışması; Urfa’nın (2019) “Türkiye ve Azerbaycan’daki Anadil Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Bağlamında İncelenmesi” adlı alışması; Taçyıldız’ın (2021) “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan

Metinlerdeki Değerlerle Ortaokul Öğrencilerinin Yazılarında Kullandıkları Değerler Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme” adlı çalışması, Yarbey’in (2022) “5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin On Kök Değere Göre İncelenmesi” adlı çalışması, Yıldırım’ın (2022) “6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Alınması” adlı çalışması bu minvalde yapılan diğer çalışmalardan bazılarıdır.

Öyküleyici metinlerde yer alan değerler ile ilgili çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Kumbasar’ın (2011) “Muzaffer İzgü’nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması sonucunda İzgü’nün romanlarında en çok sevgi değerine rastlanılmıştır. Sevgi değerini sırasıyla saygı, yardımlaşma, çalışkanlık ve temizlik izlemiştir. Alçakgönüllü olma değeri romanlarda hiç tespit edilmemiştir. Eserlerde en az yer alan değerler ise sırasıyla barış, tutumlu olma, bilimsellik ve cesur olma.

Kaynak’ın (2012) “Değerler Eğitimi Bağlamında Sevinç Çokum’un Hikayelerinin Analizi” adlı çalışmasında hikâyelerde değerler eğitimi bağlamında tespit edilen değerler ahlâk, toplum, din-tasavvuf ve eğitim-kültür başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında da Sevinç ÇOKUM’un hikâyelerinden hareketle önerdiği insan modeli ortaya konularak günümüz insanında olması gereken temel nitelikler tespit edilmiştir.

Yağcı’nın (2012) “Değerler eğitimi bağlamında Yusuf ile Züleyha kıssası” adlı çalışmasında Yusuf suresinde yer alan değerler ile din eğitimi bağlamında ahlak kavramının, ahlak ile dinin, ahlak ile felsefenin, ahlak ile din eğitiminin ilişkisini irdelenmiştir.

Demirtaş’ın (2012) “Değerler eğitiminde edebî ürünlerden yararlanma: Nasreddin Hoca fıkraları” adlı çalışmasında fıkralarda en fazla öz yönelim, uyarılım, hazcılık boyutlarından oluşan yeniliğe açıklık değer tipinin yer aldığı görülmüştür. Bu değer tipini iyilikseverlik, evrenselcilik boyutlarından oluşan öz aşkınlık değer tipi, uyma, güvenlik, geleneksellik boyutlarından oluşan muhafazakârlık değer tipi, başarı, güç, hazcılık boyutlarından oluşan özgüleşim değer tipleri takip etmiştir.

Akkaya’nın (2013) “Mevlâna’nın mensur eserlerinde değerler eğitimi” adlı çalışmasında Mevlana’nın mensur eserlerinde doğruluk, dürüstlük, iyilik, adil olma, akıl, sevgi, hoşgörülü

olma vb. gibi olumlu değerlerin benimsenmesini istediği görülürken, yalan söylemek, kötü huylu olmak, ikiyüzlülük, hırs, kin, öfke ve cahillik gibi olumsuz değerlerden kaçınılmasını istediği anlaşılmıştır.

Memiş'in (2013) "Âşık Şeref Taşlıova'dan derlenen halk hikâyelerinde değerler eğitimi" adlı çalışmasında Âşık Şeref Taşlıova örnekleminden hareketle âşıkların değerler eğitime katkıları, değerler eğitimi faaliyetlerinde âşıklardan faydalanılması ve halk hikâyelerinin değerler eğitimi penceresinden okunması gibi konular araştırılmıştır.

Çırak'ın (2013) "Cengiz Aytmatov Romanlarının Değerler Eğitime Katkısı" adlı çalışmasında örneklem olarak yazarın "Beyaz Gemi", "Cemile", "Dişi Kurdun Rüyalari", "Gün Olur Asra Bedel" ve "Toprak Ana" adlı romanları değerlendirmeye alınmıştır. Bu eserler; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri bakımından incelenmiş ve toplamda 810 adet veri tespit edilmiştir.

Erol'un (2014) "Tarık Buğra'nın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında yazarın tarih bilinci, din sevgisi, insan sevgisi, adalet anlayışı; vatan ve millet gibi değerlere değindiği ortaya konmuştur.

Selek'in (2014) "Osman Yalçın'ın Hayvan Hikayelerinde Değerler Eğitimi" adlı çalışmasında hikâyelerde en çok cesaret değerine yer verildiği ve onu sırasıyla yardımseverlik, sevgi ve merhamet değerlerinin takip ettiği tespit edilmiştir.

Sürmeli'nin (2015) "Peyami Safa'nın Romanlarında Değerler Eğitimi ve Türkçe" adlı çalışmasında "Toplumsal Yozlaşmaya Karşı Çıkma", "Aile Sevgisi ve Ailenin Önemi" ve "Nefisle Mücadele" en çok işlenen değerler olarak tespit edilmiştir.

Susar'ın (2015) " Dede Korkut Hikâyelerinde Değerler Eğitimi" adlı çalışması, Yılmaz'ın (2015) "Fatma Karabıyık Barbarosoğlu'nun Öykülerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışması, Katı'nın (2015) "Yavuz Bahadıroğlu'nun Çocuk Hikâyelerinde Değerler Eğitimi ve Söz Varlığı" adlı çalışması, Emirhan'ın (2016) "Değerler Eğitimi Bağlamında Yavuz Bahadıroğlu'nun Çocuk Romanları" adlı çalışması, Esen'in (2016)

“Memduh Şevket Esendal’ın Hikâyelerinin Söz Varlığı ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Kuru’nun (2016) “ Ayşe Yamaç’ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi ve Dil Zenginliği Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Gümüş’ün (2018) “Değerler Eğitimi Bağlamında Aytül Akal’ın Çocuk Romanlarının Analizi” adlı çalışması, Sırakaya’nın (2018) “Muzaffer İzgü’nün 1970-80 Yılları Arasında Yayınladığı Yedi Öykü Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Senek’in (2018) “Aytül Akal’ın Masallarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Tümen’in (2018) “Naki Tezel’in Masalları Ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Kaçmaz’ın (2018) “Cahit Zarifoğlu’nun Masallarının Değerler Eğitimi ve Söz Varlığı Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Şahin’in (2019) “Sabahattin Ali’nin Eserlerinde Değerler Eğitimi” adlı çalışması, Akıncı’nın (2019) “Değerler Eğitimi Açısından Aytül Akal’ın Çocuk Romanlarının İncelenmesi” adlı çalışması, Kılıç’ın (2019) “Ömer Seyfettin’in Romanında ve Hikayelerinde Değerler Eğitimi” adlı çalışması, Şahin’in (2019) “Hasan Latif Sarıyüce’nin Roman ve Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi” Adlı Çalışması, Özgür’ün (2019) “ Cengiz Dağcı’nın Romanlarında Değerler Eğitimi” adlı çalışması, Akay’ın (2019) “ Ahmet Yılmaz Boyunağa’nın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışması, Memişoğlu’nun (2019) “Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi Bağlamında Refik Halid Karay’ın Hikâyelerinin Analizi” adlı çalışması, Kavaklı’nın (2019) “Mavisel Yener’in Masal Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Torun’un (2019) “ Hüseyin Nihâl Atsız’ın Edebî Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Öner’in (2019) “ Elâzığ Masallarından Seçilmiş 15 Masalın Yeniden Yazımı Ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Çelikten’in (2019) “Nezihe Meriç’in Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Özay’ın (2019) “Çocuk Edebiyatı Açısından Ülker Köksal’ın Romanlarında Değerler Eğitimi” adlı çalışması, Yalçın’ın (2019) “ Tarık Buğra’nın Romanlarında Değerler Eğitimi” adlı çalışması, Duman’ın (2019) “ Değerler eğitimi ve söz varlığı açısından Bektaşî fıkraları” adlı çalışması, Furtun’un (2019) “ Miyase Sertbarut’un Çocuk Öykülerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışması, İner’in (2020) “ Nuran Turan’ın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Deveci’nin (2021) “ Cahit Uçuk’un 'Gümüş Kanat' Ve 'Türk İkiizleri' Adlı Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Özcivanoglu’nun (2021) “Sait Faik Abasıyanık Öykülerinin Değerler Eğitimi Bağlamında

İncelenmesi” adlı çalışması, Kaya’nın (2021) “Gümüşhane Ve Bayburt Masalları Adlı Eserdeki Masalların Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Doğaner’in (2021) “Halit Ziya Uşaklıgil’in Romanlarında Değerler Eğitimi” adlı çalışması, Samurlu’nun (2022) “Nazan Bekiroğlu’nun Romanlarının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışması, Yıldırım’ın (2022) “Duran Çetin’in Çocuk Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Kostak’ın (2022) “Reşat Nuri Güntekin’in Üç Romanında (Çalikuşu, Acımak, Yeşil Gece) Değerler Eğitimi” adlı çalışması, Kutbay’ın (2022) “İslami Estetik Romanların Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi: Nazan Bekiroğlu Örneği” adlı çalışması, Işık’ın (2023) “Değerler Eğitimi Açısından Nasrettin Hoca ve Afanti Fıkraları: Türk ve Çin Kültürü Karşılaştırması” adlı çalışması, Altıntaş’ın (2023) “Ömer Seyfettin’in Hikâyelerinin Kök Değerler ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Çoban’ın (2023) “Dursun Akçam’ın Hikâyelerinde Halk Bilimi Unsurları ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Ertürk’ün (2023) “Ziya Gökalp Masallarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Özbirge’nin (2023) “Peyami Safa’nın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Doğan’ın (2023) “Abdullah Doğan’ın Adıyaman Yöresi Masalları Adlı Çalışmasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Yaşar’ın (2023) “Değerler Eğitimi Bağlamında Almila Aydın’ın Çocuk Romanlarının Analizi” adlı çalışması, Yüksel’in (2023) “Erzurum Masalları’nın Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Göktepe’nin (2024) “Mustafa Kutlu’nun Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması, Özübal’ın (2024) “Sevda Müjgan Yüksel’in Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışması öyküleyici metinlerde yer alan değerler ile ilgili diğer çalışmalardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu ve ortamı, araştırma süreçlerinin aşamaları, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri, veri analizi hakkında bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, olayları, durumları, ilişkileri, olguları veya genel olarak bir konuyu içinde bulundukları doğal ortamında yorumlamak ve açıklamak amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Nitel araştırma ile araştırmacılar başka insanların bir olayı veya kavramı nasıl algıladıklarını öğrenebilmekte, hayatlarında karşılaştıkları şeyleri nasıl anlamlandırdıklarını keşfedebilmektedir (Bruce ve Howard, 2019, s. 20). Nitel araştırma yöntemi bireylerin bir konu hakkındaki fikirlerine, duygularına ve tecrübelerine odaklandığından bu amacın güdüldüğü araştırmalarda kullanışlı olmaktadır. Bu araştırma modelinde de öğrencilerin duygu ve düşünce değişikliklerini gözlemlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden nitel deney kullanılmıştır.

Nitel deney, bir olgunun mümkün olduğu kadarıyla doğal ortamlarında kendisine uygun, bilimsel kurallarla örtüşen ve denetimli bir şekilde yapısını gösterecek değişimler yaratmaya çalışmaktır (Kleining, 1991). Deneyler ve gözlemler bilimsel çalışmaların var olduğu günden bugüne kadar kullanılan temel bilimsel yöntemlerdir. "Nitel Deneyi" terim olarak E. Mach (1905) tarafından ortaya konmuştur, modern fizikteki çalışmalarıyla Ernst Mach nitel deney fikrinin en önemli temsilcilerinden biri olmuştur (Kleining, 1991, s. 263).

Deney, özellikle 1960'lı yıllardan sonra tamamıyla nicel olana, hipotez testine ve denetimli laboratuvar çalışmalarına indirgenmiştir. Halbuki deneyin tarihi Aristoteles'e kadar uzanmaktadır ve bunlarla sınırlı tutulmamalıdır. 17 ve 18. yüzyılda doğa bilimlerinin

gelişmesinde Galilei ve Newton'ın nitel deneyler kullandığı bilinmekte özellikle de Newton'ın sarkaç araştırması buna güzel bir örnek teşkil etmektedir. Kleining'e göre Piaget'in araştırmalarının ve Gestalt psikolojisinin birer nitel deney olduğunu iddia etmektedir (Mayring, 2011). Nitel deneyde araştırmacı nicel deneye nazaran daha aktif olmalıdır. Katılımcıların etki sonrasında düşüncelerinin değişip değişmediğini incelemek amacıyla görüşme, gözlem, metin analizi gibi birçok teknikten faydalanır. Bu sayede araştırmayla ilgili olarak daha ayrıntılı bir çaba harcanmış olmaktadır. Nitel deneyler, karmaşık ilişkileri ve ayrıntılı nicel deneyleri basitleştirerek araştırmacılara önemli imkanlar sunabilmektedir (Baltacı, 2019, s. 369).

Kleining nitel deneylerin temel mantığını şöyle açıklamaktadır:

- Araştırma başlamadan önce araştırmacı bir ön bilgi ve ön kabule sahiptir, araştırmanın devamında bu bilgiler değişebilir.
- Araştırma durumu araştırmanın başında açık uçludur, yine araştırmanın devamında bu durum değişebilmektedir.
- Araştırma esnasındaki tüm perspektifler, elde edilen tüm veriler ve yöntemler çeşitlenerek ortak bir zeminde birikir.
- Elde edilen tüm veriler biriktiği ortak zeminden yararlanılarak analiz edilir (Kleining, 1991, s. 264).

Nitel deney çalışması son günlerde giderek daha fazla önem kazanan yeni bir alandır. Bu çalışmada araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan uygulamadaki değişikliklerin etkisinin ne olduğunu sınınamaya çalışmaktadır. İzleme çalışması beş ana basamakta gerçekleşmektedir:

- 1 İzleme çalışması deseninin ve inceleme planının hazırlanması,
2. Hedefin açık bir şekilde belirlenmesi,
3. Pratikteki değişiklik hedeflerine yönelik uygulamaların yapılması,
4. Değerlendirme ölçütlerinin düzenlenerek uygulanması,
5. Uygulama sonrası meydana gelen değişikliklerin raporlanması (Mayring, 2011).

Nitel deney çalışmasında katılımcıların kendi duygu ve düşüncelerini içeren ifadeleri izleme çalışmasına dahil edilmeli, katılımcı bir gözlemle doğal ve pratiğe uygun bir bakış açısı geliştirilmeli ve uygulamada gerçekleşenleri özetleyen bütüncül bir sonuç çıkarımı yapılmalıdır.

3.2. Araştırmanın Grubu ve Ortamı

Araştırmacı, çalışmanın katılımcıları olan öğrencilerin Türkçe öğretmeni olduğundan ve veriler ile öğrencilere ulaşma imkanının kolay olmasından ötürü kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini seçmiştir. Ayrıca çalışmaya hız kazandırmak ve araştırmanın kuramsal çerçevesine hâkim olabilmek maksadıyla bu örneklem tipi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi hedef olarak belirlenen evrenden araştırmacının ulaşabileceği en kolay grupla çalışması demektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı örneklem belirlerken, mevcutta hazır olan öğelerden yararlanır ve bu öğelerin arasından yeterli sayıyı oluşturur. Literatürde bu örnekleme içinde bulunduğu bu şartlardan dolayı; uygunluk ve elverişlilik örnekleme de denmektedir (Şahan ve Uyangör, 2022, s. 139). Literatürdeki araştırmaların büyük çoğunluğunda bu yöntem tercih edilmektedir (Baltacı, 2018, s. 259).

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinin Pamukova ilçesinde sosyal ve ekonomik olarak orta düzeyli bir ortaokulun 7.sınıfında öğrenim görmekte olan 8 erkek 11 kızdan oluşan 19 katılımcı öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada her bir öğrenciye sıra numarası verilerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Sıra numarasın başında “Ö” ifadesi kullanılmıştır. Örneğin sıra numarası 3 olan öğrenci için “Ö3” ibaresi kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri rehber öğretmenleriyle görüşülerek elde edilmiştir. Tablo 3’te öğrenciler hakkında bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 3.

Katılımcı Özellikleri

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Özellikleri
-----------------	----------	-------------

Ö1	K	13 yaşında olan öğrencinin babası öğretmen annesi ise ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö2	K	13 yaşında olan öğrencinin babası teknisyen annesi ise ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir
Ö3	E	12 yaşında olan öğrencinin babası memur annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö4	K	12 yaşında olan öğrencinin anne ve babası memurdur. Ekonomik durumu iyidir.
Ö5	E	12 yaşında olan öğrencinin babası esnaf annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö6	K	12 yaşında olan öğrencinin babası esnaf annesi işçidir. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö7	K	13 yaşında olan öğrencinin babası işçi annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö8	E	13 yaşında olan öğrencinin babası ve annesi işçidir. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö9	E	13 yaşında olan öğrencinin babası işçi annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö10	K	13 yaşında olan öğrencinin babası memur annesi ev hanımıdır. Ekonomik düzeyi orta düzeydedir.
Ö11	E	13 yaşında olan öğrencinin anne ve babası memurdur. Ekonomik durumu iyidir.
Ö12	E	13 yaşında olan öğrencinin babası esnaf annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö13	E	13 yaşında olan öğrencinin babası öğretmen annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir
Ö14	K	13 yaşında olan öğrencinin babası esnaf annesi işçidir. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö15	K	12 yaşında olan öğrencinin babası memur annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö16	K	13 yaşında olan öğrencinin babası işçi annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu düşük düzeydedir.
Ö17	K	13 yaşında olan öğrencinin babası işçi annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu düşük düzeydedir.
Ö18	K	13 yaşında olan öğrencinin babası tekniker annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö19	E	14 yaşında olan öğrencinin babası işçi annesi ev hanımıdır. Ekonomik durumu düşük düzeydedir

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, katılımcıların iç dünyalarına girmek ve bakış açılarını anlamak ve duygu dünyalarını betimlemek maksadıyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Bu yolla katılımcıların zihinsel algılarına, niyetlerine, düşüncelerine, yorumlarına, tutumlarına ulaşılmaya çalışılmıştır (Karataş, 2015, s.71). Bu yöntemde araştırmacı, sormayı planladığı soruları önceden hazırlar bununla birlikte görüşmenin gidişatına göre farklı sorularla görüşmeyi şekillendirebilir ve kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000, s.548). Yarı yapılandırılmış görüşmeler esneklik bakımından tam yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin arasında konumlanmaktadır (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014, s. 64). Baker, görüşme sorularının katılımcıları belirli bir cevap vermeye yönlendirecek herhangi bir şey barındırmadan genel ve açık uçlu olması gerektiğini ifade etmektedir (akt. Onat Kocabıyık, 2016, s.58). Araştırmacı tarafından araştırma danışmanı gözetiminde hazırlanan görüşme formları ile ilgili bir pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmede araştırmacı tarafından değiştirilmesine, düzeltilmesine ve detaylandırılmasına karar verilen sorularla ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış ve Sakarya Üniversitesinde görev yapan iki uzman tarafından görüşme sorularının uygulanabilirliği ile ilgili onay alındıktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreçleri

3.4.1. Başlangıçtaki Durumun Betimlenmesi

Araştırmacı öğretmen tarafından 10 yıllık öğretmenlik tecrübesi boyunca Türkçe dersleri değer odaklı bir şekilde yürütülmeye gayret gösterilmiş ancak bu süreçte en temel eğitim materyali olan ders kitaplarından metin okuma dışında yeteri kadar faydalanılamadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacı öğretmen tarafından meslek hayatı boyu boyunca yapılan gözlemlerde Türkçe derslerinin diğer öğretmenler tarafından değer odaklı bir perspektifle yürütülmediği, özellikle kimi yerlerde sınavlara hazırlık merkezli ve dilbilgisi ağırlıklı bir eğitim anlayışı sergilendiği fark edilmiştir. Mevcut duruma dikkatleri çekmek, Türkçe öğretim programının sunduğu vizyonu eğitim sahasında temsil edecek bir yaklaşımla örnek sunmak ve uygulanan etkinliklerle birlikte öğrencilerin değerlerle ilgili düşüncelerinde ne gibi değişiklikler gerçekleşeceğini ortaya

koymak amacıyla araştırmacı tarafından özellikle öğrencilerde eksikliği hissedilen “dürüstlük, duyarlılık ve sabır” değerlerini merkeze alan etkinliklerin planlanarak öğrencilerin değer algılarındaki etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

3.4.2. Literatürün Taranması

Araştırmacı tarafından çalışmanın konusu tespit edildikten sonra literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu taramada Türkçe öğretiminde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun bir ders materyali, öğretmen görüşü veya yazar/şair eserlerine ait incelemeler olduğu anlaşılmıştır. Mevcut duruma göre geliştirilecek etkinliklerle alakalı bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın yönü ve genel çerçevesi danışman öğretim üyesi ile şekillendirilmiştir.

3.4.3. Türkçe Öğretim Programının İncelenmesi ve İlgili Değer, Kazanım, Metin Türlerinin Belirlenmesi

Son düzenlemesi 2019 yılında yapılan Türkçe Öğretim Programı incelenmiş, programın “Perspektif” kısmında “Değerlerimiz” ve “Yetkinlikler” başlıklarına yer verildiği görülmüştür. “Değerlerimiz” bölümünde on temel kök değere yer verildiği anlaşılmıştır. Bu değerler içerisinde dürüstlük ve sabır seçilmiş, bu bölümde değinilmeyen duyarlılık değerleri çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca Türkçe doğru, etkili ve güzel kullanma, problem çözme, empati kurma, eleştirel düşünme, sorgulama becerilerini kazandırmaya yönelik bir planlama yapılması kararlaştırılmıştır. Programda 7. sınıflara uygun görülen öyküleyici metin türlerinden efsane, mizahi fıkra ve fabl çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bununla birlikte programda yer bulan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile ilgili kazanımlar tespit edilmiştir.

3.4.4. Etkinliklerin Oluşturulması

Belirlenen değer, kazanım ve metin türleri doğrultusunda metinler seçilerek etkinlik planları oluşturulmuştur. Buna göre:

- Duyarlılık değeri ile ilgili olarak Kadın Ana Efsanesi adlı metin seçilmiş ve bu metnin işleneceği 6 saatlik ders planı oluşturulmuştur. Ders planında 10 adet etkinliğe yer verilmiş, dersin hangi kazanım, becerileri, yöntem ve süreçlerle ilerleyeceği tespit edilmiştir.
- Dürüstlük değeri ile ilgili olarak Tartı adlı Nasrettin Hoca fıkrası metin olarak seçilmiş ve bu metin için de 6 saatlik ders planı oluşturulmuştur. Planda 9 adet etkinliğe yer verilmiştir.
- Sabır değeri ile ilgili olarak Kelebek ile Kar Tanesi adlı fabl metin olarak seçilmiş ve bu metin için 6 saatlik ders planı oluşturulmuştur. Planda 9 adet etkinliğe yer verilmiştir.

Tasarlanan etkinlik planları ve etkinlikler “Ekler” bölümünde sunulmuştur.

3.4.5. Ön ve Son Görüşme Sorularının Oluşturulması

Duyarlılık, dürüstlük ve sabır değerleri ile ilgili olarak hazırlanan planlar doğrultusunda yarı yapılandırılmış, açık uçlu ön ve son görüşme soruları araştırma danışmanı gözetiminde oluşturulmuştur.

3.4.6. Araştırma İzinleri Süreci

2024 Ocak ayı itibariyle araştırma için gerekli olan üniversite etik kurul ve MEB izinlerini alabilmek amacıyla harekete geçilmiştir. Tasarlanan etkinlikler ve görüşme formlarıyla ilgili uzman görüşü alınmış ve Sakarya Üniversitesi’nden E-67236739-044-337304 sayılı etik kurul izni alınarak SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden izin yazısı alma işlemi gerçekleştirilmiştir. <http://ayse.meb.gov.tr> MEB araştırma ve uygulama başvuruları yapılarak E-29065503-44-99362127 sayılı valilik oluruyla araştırma izni alınmıştır. Ayrıca öğrenci velilerine veli onam formu dağıtılarak veli izinleri alınmıştır.

3.4.7. Etkinliklerin ve Görüşme Sorularının Uygulanması

Tasarlanan etkinliklere geçmeden önce öğrencilere ön görüşme soruları uygulanmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere anlayabilecekleri sorular yöneltilmiş, sohbet havasına girilmemiş ve yönlendirmelerden kaçınılarak hedefe yönelik ilerlenmiştir. Ön görüşmeler uygulandıktan sonra daha önceden hazırlanan planlar doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirilme tarihlerine ilişkin bilgilere ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin tarihlerine Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4.

Veri Toplama Aracı: Öğrenci Görüşmeleri

Öğrenci	Tartı		Kadın Ana Efsanesi		Kelebek ile Kar Tanesi	
	Ön Görüşme 4.03.2024	Son Görüşme 8.03.2024	Ön Görüşme 11.03.2024	Son Görüşme 14.03.2024	Ön Görüşme 18.03.2024	Son Görüşme 22.03.2024
Ö1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö8	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö10	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö11	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö12	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö13	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö14	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö15	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö16	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö17	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Ö18	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö19	✓	✓	✓	✓	✓	✓

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmanın veri analizinde 114 adet belge incelenmiş ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Bu analiz türünde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar bağlamında birleştirilerek yoruma tabi tutulmaktadır (Baltacı, 2019, s. 378). İçerik analizi bağlamında araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 243):

Verilerin Kodlanması: Araştırmada kullanılan ön ve son görüşme formları incelenerek kodlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Örneğin duyarlılık değeri ile ilgili olarak son görüşme formunda yer alan Ö4'ün “Duyarlılık çevresindeki sorunları fark edip o sorunları gidermek için elinden geleni yapmaktır.” söylemi “çevre sorunlarını fark etme” ve “çevre sorunlarını çözme” olarak kodlanmıştır.

Temaların Belirlenmesi: Öğrencilerin görüşme formlarında yer alan tüm söylemleri yazıya geçirilip kodlandıktan sonra elde edilen kodlar temalaştırılmıştır. Örneğin sabır değeriyle ilgili olarak ön görüşme formunun verilerinde yer alan “bekleme, dayanma, sakin kalma, sinirli olmama” kodları “pasif davranış” olarak temalaştırılırken son görüşme formunun verilerinde yer alan “üzerine düşenleri yaparak bekleme, zorlukları öfkelenmeden atlatma” ifadeleri “aktif davranış” olarak temalaştırılmıştır.

Kodların ve temaların düzenlenmesi: Bu araştırmadan elde edilen veriler net şekilde gözükmesi ve kolay yorumlanabilmesi amacıyla Microsoft Word dosyasında tablolaştırılmıştır.

Bulguların Yorumlanması: Bu aşamada elde edilen temalar kapsamında bulgular açıklanmış ve anlaşılır şekilde yorumlanmıştır. Elde edilen verilere anlam kazandırılmış, verilere arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş, anlamlı sonuçlar çıkarılarak bunların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın yürütüldüğü grubun yeterli büyüklüğe sahip olması, konunun birden fazla araştırmacıyla birlikte analiz edilmesi, çok sayıda görüş ve kaynaktan faydalanılması ve çalışmanın tarafsız bir şekilde gerçekleştirilmesi geçerlilik ve güvenilirliği arttırmaktadır (Baltacı, 2019, s.381). Bu çalışmada 19 öğrenci ile çalışarak yeterli grup büyüklüğüne ulaşılmıştır. Öğrencilerin çeşitli sosyoekonomik düzeylerde olması veri kaynaklarının çeşitlendirilmesini sağlamıştır. Türkçe ve değer eğitimi alanlarında uzman olan araştırmacı görüşleri ve yönlendirmelerinden faydalanılmış, gerçekleştirilen görüşmelerde uygun ortam ve koşullar sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın yöntem kısmında araştırma süreci ayrıntılandırılmış, elde edilen tüm verilerle ilgili kod ve tema tabloları oluşturularak bulgular kısmında sunulmuştur. Yine bulgular kısmında öğrenci söylemlerine sık sık verilmiştir. Araştırmacı katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurmuş elde edilen sonuçları birbiriyle karşılaştırarak yorumlamıştır. Kod ve temalaştırma çalışmaları esnasında araştırma danışmanı ile sürekli iletişim kurularak dönüt alınmıştır. Tasarlanan etkinlikler ve etkinlik planları ekte sunulmuş ve araştırmanın yorum etkisini güçlendirmek adına veri analizlerinde öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma esnasında elde edilen tüm dokümanlar ve ham veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır.

3.7. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Türkçe derslerinde değerleri merkeze alarak oluşturulmuş etkinliklerle alakalı bir çalışmaya rastlanılamamasından dolayı çalışmaya örnek teşkil edecek fikir bulunmayışı etkinlik üretme sürecinde zorlanılmasına sebep olmuştur. Ayrıca derslerde tasarlanan etkinliklerin yazı ağırlıklı olması ve etkinliklerin 3 hafta boyunca aralıksız uygulanması öğrencilerde yılgınlığa sebebiyet vermiştir.

BÖLÜM IV

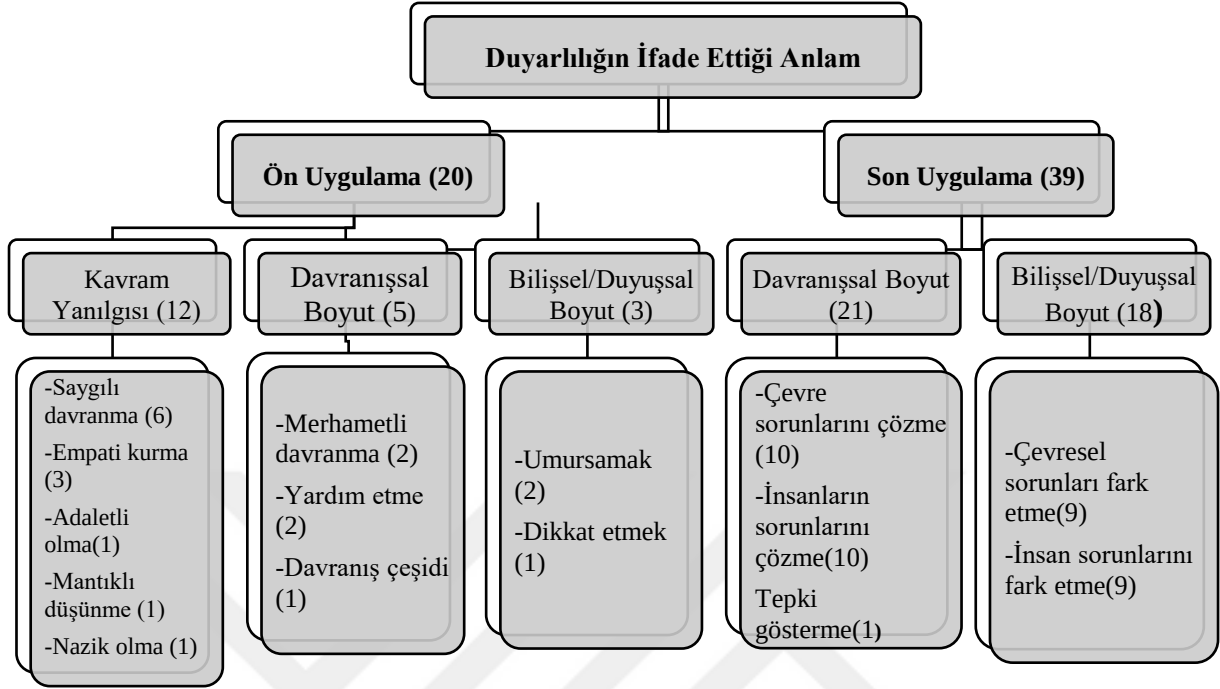
BULGULAR

Bu bölümde, duyarlılık, dürüstlük ve sabır değerleriyle ilgili olarak ana problem ve alt problemler çerçevesinde oluşturulan etkinliklerin uygulanmasından önce ve sonra gerçekleştirilen görüşmelere ait bulgular yer almaktadır. Bulgular bölümünün birinci kısmında duyarlılık, ikinci kısmında dürüstlük, üçüncü kısmında ise sabır değeri üzerinde durulmuştur.

4.1. Duyarlılık

4.1.1. Duyarlılığın İfade Ettiği Anlam

"Duyarlılık" kelimesi, genel olarak bir kişinin başkalarının ihtiyaçlarına, hislerine ve durumlarına karşı hassas davranma ve farkında olma durumunu ifade etmektedir (TDK, 2019). Tanımdan anlaşılacağı üzere duyarlılığın zihinsel ve davranışsal boyutlarından söz etmek mümkündür. Çalışmada öğrencilere "Duyarlı olmak ifadesinden ne anlıyorsunuz?" sorusu etkinlik öncesinde ve sonrasında yöneltilmiş ve verilen cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin duyarlılık değeriyle ilgili olarak ön uygulamada *kavram yanılgısı* yaşadıkları gözlemlenmekle birlikte ön ve son uygulamada *zihinsel anlam ve davranışsal anlam* temalarına ulaşılabilecek cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası duyarlılık değerine yükledikleri anlamlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Duyarlılık değerinin ön ve son uygulamalardaki kavramsal boyutu

Öğrenciler ön uygulamada duyarlı olmayı “saygılı davranma (6), empati kurma (3), adaletli olma (1), mantıklı düşünme (1), nazik olma (1)” gibi ifadelerle açıklayarak duyarlılık değerini farklı kavramlarla/değerlerle karıştırmışlardır. Ancak duyarlılığa dayalı etkinlikler sonrasında verilen cevaplarda bu kavram yanılgılarının giderildiği görülmektedir. Kavram yanılgılarına dair örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Duyarlılık bence oluşan sorunlara uygun olanı yapmak yani mantıklı düşünmek demektir.

Ö3: Canlılara karşı adaletli ve iyi davranmaktır.

Ö5: Duyarlı davranmak yani saygılı davranmaktır.

Ö8: Duyarlı davranmak bildiğim kadarıyla saygılı davranmaktır.

Ö15: Duyarlılık saygılı olmak, empati yapıp öyle konuşmaktır.

Ö17: Saygılı, nazik olmak.

Davranışsal boyut temasında öğrenciler, ön uygulamada “merhametli davranma (2), yardım etme (2), davranış çeşidi (1)” kodlarıyla duyarlılığın davranışsal boyutuna odaklanırken son

uygulamada “*çevre sorunlarını çözme (10), insanların sorunlarını çözme (10), tepki gösterme (1)*” gibi kodlarla duyarlılığın daha somut yönlerine vurgu yapmışlardır. Üstelik duyarlılığın davranışsal boyutu ön uygulamaya nazaran 4 katın üzerinde (5/21) artmıştır. Ön ve son uygulamadaki davranışsal boyuta dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö7: *Bence insanlara merhamet etme, onlara yardım etmek demektir.*

Ö8: *Duyarlılık bildiğim kadarıyla ayrıca merhamet etmektir.*

Ö14: *Duyarlılık bence çevremize karşı yapmamız gereken bir davranıştır.*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö7: *Çevresinde olanlara, insanlara ve onların yaşadığı sorunlara karşı harekete geçme.*

Ö8: *Duyarlılık insanların ve çevrenin başından geçen sorunları çözmeye çalışmaktır.*

Ö14: *Başkalarının yaşadığı sorunları göz ardı etmemek ve sorunları çözmek.*

Bilişsel/duyuşsal boyut temasında öğrenciler ön uygulamada “*umursamak (2), dikkat etmek (1)*” kodlarıyla toplamda 3 cevap vermişken uygulama sonrasında “*çevresel sorunları fark etme (9), insanların sorunlarını fark etme (9)*” kodlarıyla toplamda 18 cevap vermiştir. Söylem sıklığındaki 6 katlık artış ve verilen cevaplar uygulama sonrasında öğrencilerin geniş bir perspektife doğru yönelmiş olduğunu göstermektedir.

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö4: *Bir şeyi umursamak, vurdumduymaz olmamak.*

Ö6: *Bir şey hakkında asla kayıtsız kalmamak.*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö4: *Çevresindeki sorunları fark edip o sorunları gidermek için elinden geleni yapmak.*

Ö6: *Çevresinde olan sorunların farkına varma ve onu düzeltmek için çabalamak.*

Ö19: *Olan bitene karşı dikkatli olmak.*

Ö19: *Etrafımızdaki sorunları elimizden geldiği kadar fark edip Allah'ın rızası için çözmeye çalışmaktır.*

Genel olarak değerlendirildiğinde, duyarlılık ön uygulamada daha çok bireyler arası ilişkiler düzeyinde anlaşılırken son uygulamada çevresel ve toplumsal sorumlulukları içeren geniş bir bağlamla ifade edilmiştir. Öğrenciler duyarlılığa dayalı etkinlikler sonrasında çevre ve insan sorunlarını çözme gibi daha somut davranışlara odaklanmışlardır.

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Duyarlılık bence oluşan sorunlara uygun olanı yapmak yani mantıklı düşünmek demektir.*

Ö3: *Canlılara karşı adaletli ve iyi davranmaktır*

Ö5: *Duyarlı davranmak yani saygılı davranmaktır.*

Ö8: *Duyarlılık bildiğim kadarıyla ayrıca merhamet etmektir.*

Ö11: *Duyarlılık ince düşünmek, saygılı olmaktır.*

Ö13: *Duyarlılık insanların birbirine karşı saygılı olmasıdır.*

Ö15: *Duyarlılık saygılı olmak, empati yapıp öyle konuşmaktır.*

Ö17: *Saygılı, nazık olmak*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *İnsanların yaşadıkları sorunları umursamak, çözüm yolu bulmak. Çevreye faydalı olmak.*

Ö3: *Başkalarının yaşadığı sıkıntıları düzeltmek için çözüm yolu bulmak.*

Ö5: *Çevresinde olan sorunları bilip bu konu hakkında bir şeyler yapmak.*

Ö8: *Çevresindeki sorunları görüp onlara yardım etmek.*

Ö11: *Duyarlılık çevresindeki olayları ve sorunları fark edip çözmektir.*

Ö13: *Etrafta olan sorunları fark edip onları düzeltmeye çalışmaktır.*

Ö15: *Çevresinde ve insanlar arasında yaşanan sıkıntıları anlayıp o sıkıntıların üstesinden gelecek işler yapmaktır.*

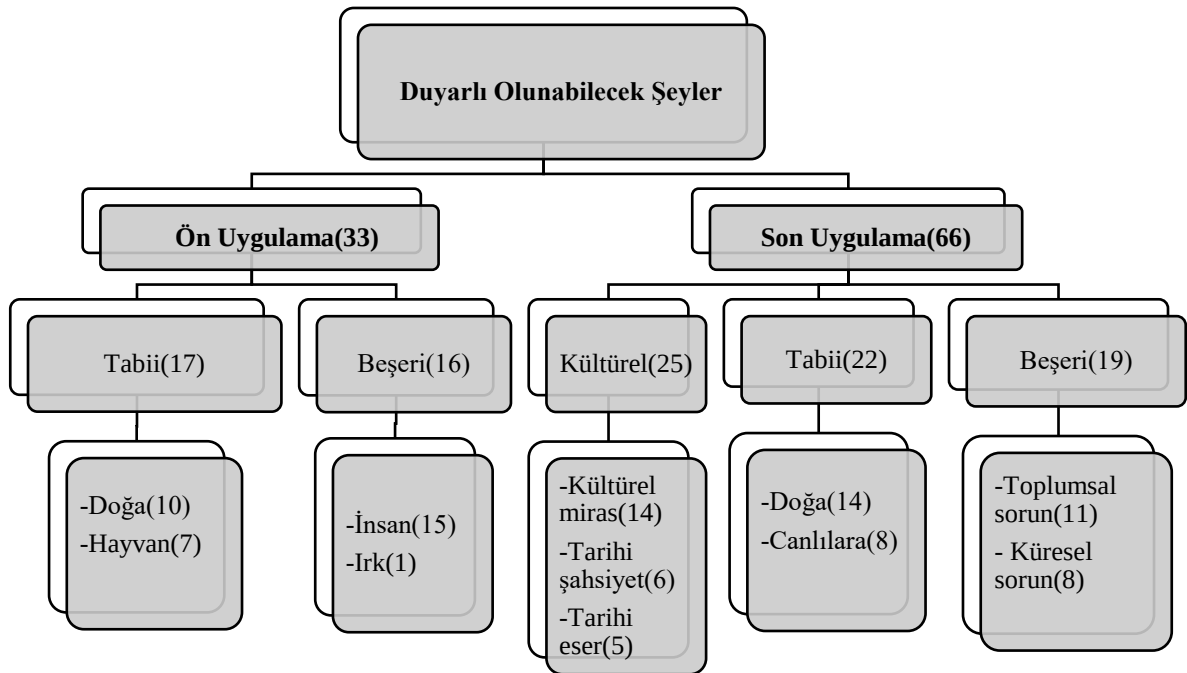
Ö17: *İnsanların yaşadığı sorunları görmezlikten gelmeyip onlara çözüm bulmak, umursamaktır. Onların sorunlarına çare bulmaktır.*

Öğrenciler ön uygulamadaki kavram yanılgılarından uzaklaşmış ve duyarlılığı tanımına uygun şekilde anlamlandırmıştır. Örneğin Ö17, ön uygulamada duyarlı olmayı üç kelimeyle ve kavram yanılgısı yaşayarak ifade ederken son uygulamada 13 kelime kullanarak daha derin bir perspektifle ve duyarlılık değerinin tanımıyla örtüşen bir söylemle ifade etmiştir.

Davranışsal anlam temasındaki ifade sıklığı 4 kattan fazla artarak çevre ve insan sorunlarını çözmeye yoğunlaşmış bir görünüm arz etmektedir. Yine zihinsel anlam temasında ön uygulamada belirtilen umursamak ve dikkat etmekle sınırlanmış 3 ifade, son uygulamada yerini insan ve çevre sorunlarını fark etme/anlamaya bırakmış ve 6 kat bir artış göstererek öğrenci söylemlerinde 18 kez yer bulmuştur.

4.1.2. Duyarlı Olunabilecek Şeyler

“Nelere karşı duyarlı olunabilir?” sorusuyla öğrencilerin duyarlı olunabilecek şeylerle ilgili düşünceleri etkinlik öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Öğrenci söylemleri incelendiğinde “*tabii, beşerî ve kültürel*” unsurlar temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin duyarlı olunabilecek şeylerle ilgili düşünceleri Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Duyarlı olunabilecek şeyler

Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada kültürel unsurlar temasıyla ilgili herhangi bir cevap vermezken etkinliklerden sonra yapılan son uygulamada “*kültürel mirasa (14), tarihi şahsiyetlere (6), tarihi eserlere (5)*” kodlarıyla toplamda 25 cevap vermiştir. Etkinlik öncesinde öğrencilerin duyarlı olunabilecek şeyler içerisinde kültürel bir öge düşünmedikleri ancak etkinliklerle birlikte *kültürel unsurlara* da duyarlı olunabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Son uygulamada *tabii unsurlar* 22, *beşerî unsurlar* 19 kez ifade edilirken öğrencilerin duyarlılığı yönelttikleri unsurlar içerisinde en çok kod barındıran tema 25 kod ile *kültürel unsurlar* teması olmuştur. Bu durum etkinliklerle birlikte öğrencilerin kültürel unsurlara karşı duyarlı olunabileceğiyle ilgili bir düşünce geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin kültürel unsurlar temasıyla ilgili söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: *Çevreye, kültürel mirasımıza, tarihi şahsiyetlere, hayvanlara karşı duyarlı olabilir. Tüm canlılara karşı duyarlı olabiliriz.*

Ö5: *Tarihi eserlere, dünyada yaşanan sorunlara, çevre sorunlarına.*

Ö9: *Çevre kirliliğine, küresel ısınmaya, kültürel mirasa karşı duyarlı olabiliriz.*

Ö10: *Dünyaya, hayvanlara, çevreye, kültürel mirasa, tarihi eserlere duyarlı olmalıyız.*

Ö11: *Kültürümüze, tarihi şahsiyetlere, her şeye karşı duyarlı olabiliriz.*

Öğrenciler *tabii unsurlar* temasında ön uygulamada “*doğa (10), hayvan (7)*” kodlarıyla toplamda 17 cevap vermişken son uygulamada bu durum artış göstererek “*doğa (14), canlılar (8)*” kodlarıyla toplamda 22 olmuştur. Öğrencilerin doğayla ilgili söylem sıklığı artarken ön uygulamada sadece hayvanlara karşı duyarlı olunabileceğiyle ilgili söylemler son uygulamada tüm canlılara yönelik bir perspektifle ifade edilmiştir. *Tabii unsurlar* temasına ait öğrenci söylemleri aşağıdaki gibidir.

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Hayvanlara, çevreye*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Doğadaki tüm canlılara karşı duyarlı olunabilir.*

Ö7: *İnsana, hayvana.*

Ö18: *İnsanlara, hayvanlara karşı duyarlı olmalıyız.*

Ö7: *İnsanlara, hayvanlara, bitkilere, dünyaya, çevreye, kısacası sorunlu olabilecek her şeye duyarlı olunabilir.*

Ö18: *Topluma karşı, çevreye, çocuklara, kadınlara, hayvanlara, tüm canlılara karşı duyarlı olmalıyız.*

Beşerî unsurlar temasında ön uygulamada “*insan (15), ırk (1)*” kodlarıyla toplamda 16 kod ifade edilirken son uygulamada “*toplumsal sorun (11), küresel sorun (8)*” kodlarıyla toplamda 19 cevap verilmiştir. Öğrenci söylemleri son uygulamada özellikle toplumsal ve küresel sorunlara odaklanarak artış göstermiş sorunların farkındalığıyla ilgili bir durumu yansıtır hale gelmiştir. Bu durumla ilgili son uygulama örnek öğrenci söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö12: *Toplumsal sorunlara, çevreye, kültürel mirasımıza ve tarihi şahsiyetlerimize karşı duyarlı olunabilir.*

Ö13: *Tarihi şahsiyet ve eserlere, insanların sorunlarına.*

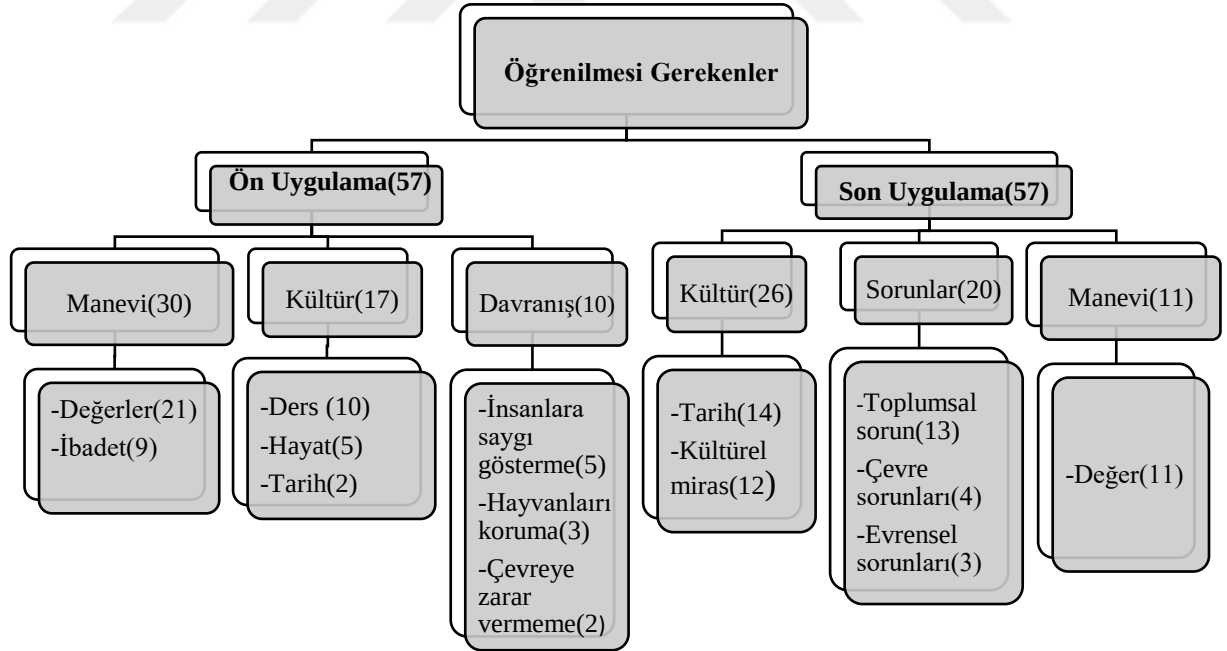
Ö17: *Toplumsal sorunlara, çevreye, kültürel mirasa, doğaya, eşyalarımıza bile duyarlı olabiliriz.*

Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamadaki toplam söylem sıklığı 33’ken bu durum son uygulamada 2 kat artış göstererek 66’ya çıkmıştır. Katılımcıların etkinlikler öncesinde ön uygulamada duyarlı olunabilecek şeylerle ilgili en çok kod dile getirdiği temanın “*tabii unsurlar (17)*” olduğu anlaşılmaktadır. Son uygulamada ise en çok kod dile getirilen tema “*kültürel unsurlar (25)*” olmuştur. Etkinliklerle birlikte öğrencilerin kültür unsurlarının duyarlılık değerinin yöneleceği bir alan olduğunu fark ettikleri görülmektedir. “*Tabii unsurlar*” temasında ön uygulamada doğa (10) ile ilgili söylenen ifadelerin sıklığı son uygulamada artış göstermiştir. Ayrıca Ö2, Ö7, Ö14 gibi öğrencilerin ön uygulamada verdikleri “*Hayvanlara karşı duyarlı olunabilir.*” cevabı son uygulamada daha geniş bir perspektife kavuşmuştur. Ö7’nin son

uygulamada belirttiği “İnsanlara, hayvanlara, bitkilere, dünyaya, çevreye kısacası sorun yaşayabilecek her şeye karşı duyarlı olunabilir.” söylemi bahsedilen durumu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ön uygulamada 6 kez ifade ettikleri insan (14) ve ırk (1) söylemi son uygulamada sorun merkezli bir perspektife bürünerek toplumsal (11) ve küresel (8) sorun ifadeleriyle toplamda 19 kez belirtilmiştir. Öğrenciler uygulama öncesinde “sorunlar” ile alakalı herhangi bir söylemde bulunmazken etkinliklerle birlikte *duyarlılık* değerinin yaşanan sorunlarla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.3. Öğrenilmesi ve Korunması Gerekenler

“Mutlaka öğrenmeniz gereken üç şey nedir?” sorusuyla öğrencilerin öğrenmeleri gerekenler ile ilgili düşünceleri etkinlik öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Öğrenci söylemleri incelendiğinde *manevi, kültürel, davranışsal ve sorun odaklı unsurlar* temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenmeleri gereken şeylerle ilgili düşünceleri Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrenilmesi gereken şeyler

Öğrenciler ön uygulamada öğrenmeleri gereken şeyleri ifade ederken sorun merkezli bir anlayışla cevap vermemişken uygulanan etkinliklerden sonra “*toplumsal sorunlar (13), çevre sorunları (4), evrensel sorunlar (3)*” kodlarıyla toplamda 20 kez yaşanan sorunları öğrenmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Ön uygulamada sorunlarla ilgili herhangi bir şey söylemeyip son uygulamada sorunlara yer veren öğrenci söylem örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö4: *İsraf etmemek, çevreye zarar vermemek, hayvanları korumak.*

Ö4: *Dünyada olan biten sorunlar, israf etmemek, çevreyi kirletmemek.*

Ö5: *Hayat, konu, iyi olmak.*

Ö5: *Çevre sorunları, dünya sorunları, tarihi şahsiyetler.*

Ö9: *Düşünme, iyi olma, çalışma.*

Ö9: *Dünyadaki sorunlar, teknoloji, yabancı dil*

Bununla birlikte öğrenciler ön uygulamada en çok manevi unsurları öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. *Manevi unsurlar* temasında ön uygulamada “*değerler (21), ibadetler (9)*” söylemleriyle toplam 30 ifade bulunmaktadır. Etkinliklerden sonra *manevi unsurlar* “*değerler (11)*” ile toplamda 11 kez ifade edilmiştir. Öğrenci söylemlerinde 2,7 kat oranında bir azalış olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin etkinliklerle birlikte öğrencilerin sorunlara odaklanmış bir perspektifle cevap vermeleri olduğu düşünülmektedir. Ön uygulamada manevi unsurlarla ilgili cevap veren öğrencilerin son uygulamada verdiği cevaplar ile ilgili örnek öğrenci söylemleri aşağıdaki gibidir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Tarihim, dinim, değerlerim*

Ö3: *Ahlaklı olmak, Kuran'ı Kerim okumak, namaz kılmak.*

Ö8: *Ayet el- Kürsi, dua, Kuran'ı Kerim*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

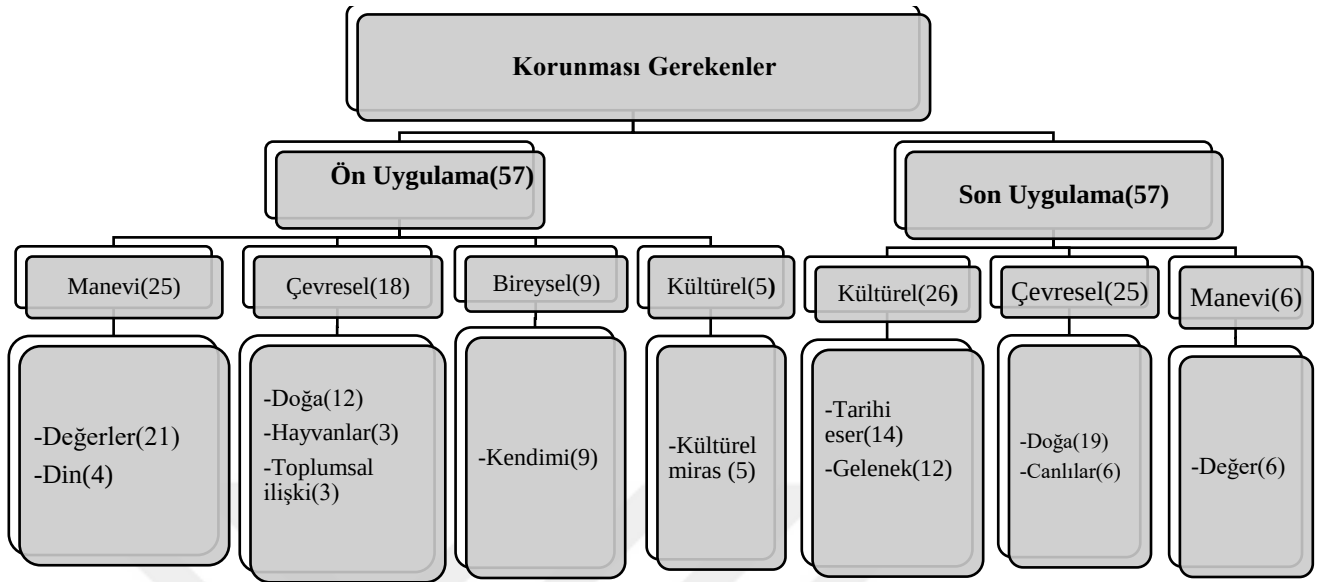
Ö1: *Toplumsal sorun, çevresel sorunlar, tarihi şahsiyetler.*

Ö3: *Toplumsal sorunlar, kültürümüzü, tarihimizi*

Ö8: *İnsanların sorunları, çevresel sorunlar, tarihi şahsiyetler*

Ön uygulamada kültürel unsurlar “*ders (10), hayat (5), tarih (2)*” kodlarıyla toplamda 17 kez dile getirilirken son uygulamada “*tarih (14), kültürel miras (12)*” kodlarıyla toplamda 26 kez belirtilmiştir. Öğrencilerin kültürel unsurlar ile ilgili kodlarında 1,5 katlık bir artış görülmektedir. Öğrenciler ön uygulamada davranışsal unsurlar temasında “*insanlara saygı gösterme (5), hayvanları korumayı (3) ve çevreye zarar vermemeyi (2)*” öğrenmeleri gerektiğini toplam 10 kodla belirtirken son uygulamada davranışsal bir unsur öğrenmeleri gerektikleriyle alakalı herhangi bir cevap vermemişlerdir.

Öğrenilmesi gerekenler ile ilgili sorulan sorunun ardından öğrencilere “Mutlaka korumanız gereken üç şey nedir?” sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin korumaları gerekenler ile ilgili düşünceleri etkinlik öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde “*manevi, çevresel, bireysel ve kültürel unsurlar*” temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin korumaları gereken şeylerle ilgili söylemlerine Şekil 6’da yer verilmiştir.



Şekil 6. Korunması gereken şeyler

Şekil 6'ya göre öğrenci söylemlerinde ön uygulama esnasında en az kod içeren *kültürel unsurlar* (5) teması etkinliklerle birlikte son uygulamada en çok ifade içeren (26) tema olmuştur. Ön uygulamada sadece "*kültürel mirası (5)*" koruması gerektiğini ifade eden öğrenciler son uygulamada "*tarihi eserleri (14)* ve *gelenekleri (12)*" ifadeleriyle toplamda beş kattan fazla bir söylem sıklığıyla kültürel unsurları korumaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak örneğin Ö2 ön uygulamada "*Ahlakım, saygım ve dilimiz*" cevabını verirken son uygulamada "*Tarihi eserler, doğa, canlılar*" cevabını, Ö6 ön uygulamada "*Saygı göstermeyi, depremzedelere yardım etmeyi, örf ve adetleri*" cevabını verirken son uygulamada "*Tarihi eserleri, doğayı, canlıları*" cevabını, Ö12 ön uygulamada "*Doğayı, hayvanları, devlet mallarını*" cevabını verirken son uygulamada "*Doğayı, tarihi eserleri, kültürel mirasımızı*" cevabını, Ö13 ön uygulamada "*Ailem, sevdiklerim, yakın çevrem*" cevabını verirken son uygulamada "*Tarihi eserler, çevre, hayvanlar*" cevabını, Ö14 ön uygulamada "*Düşüncelerim, benliğim, bedenim*" cevabını verirken son uygulamada "*Kültürel mirasımızı, çevremizi, canlıları*" cevabını, Ö17 ön uygulamada "*Doğa, dünya, ailem*" cevabını verirken son uygulamada "*Kültürel mirasımız, kültürümüz, doğa*" cevabını, Ö18 ön uygulamada "*Ailem, dünya, kendim*" cevabını verirken son uygulamada "*Kültür, doğa, tarihi eser*" cevabını vermiştir.

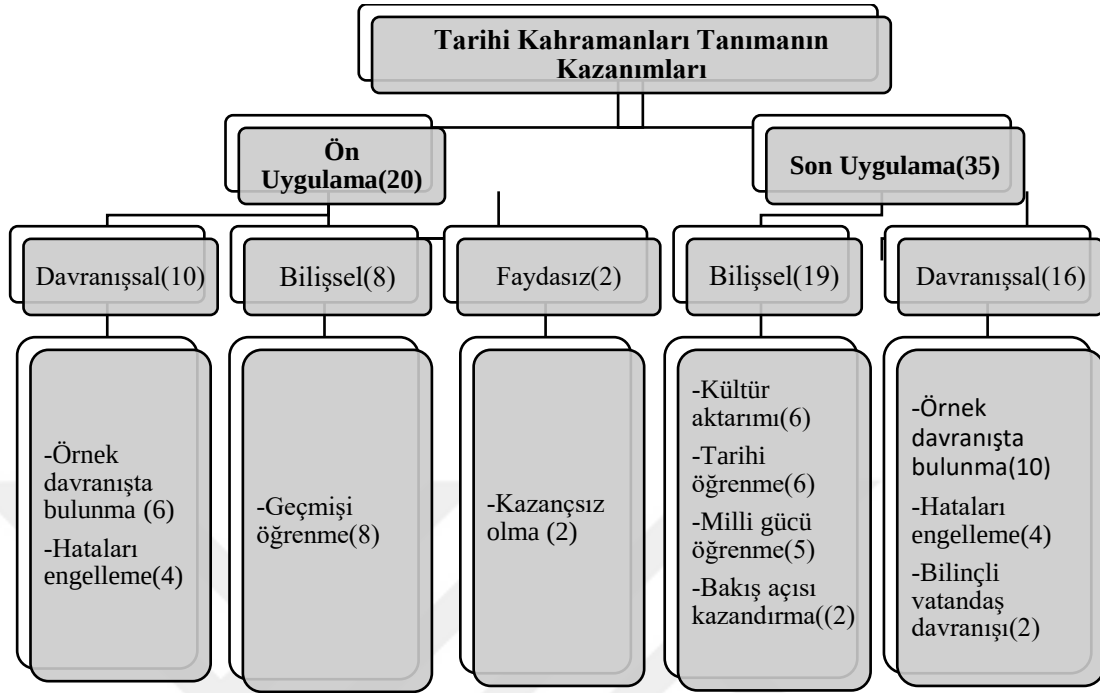
Ön uygulamada en çok kod barındıran tema “*değerler (21), din (4)*” olmak üzere toplam 25 kodla *manevi unsurlar* teması iken bu tema son uygulamada 4,1 katlık bir azalışla ve “*değerler (6)*” koduyla en az dile getirilen tema olmuştur. Bu durumun sebebinin öğrencilerin etkinlikler sonrasında kültürel ve çevresel unsurlarla ilgili cevaplar vermesi olduğu görülmektedir. Örneğin Ö9 ön uygulamada “*Dürüstlük, zekilik, yeteneklerim*” cevabını verirken son uygulamada “*Sularımız, ailem, hakkım*” cevabını, Ö8 ön uygulamada “*Kültür, manevi değer, ülkem*” cevabını verirken son uygulamada “*Çevre, tarihi şahsiyetler, kültürümüzü*” cevabını, Ö3 ön uygulamada “*Kur’an-ı Kerim, dinimiz, ailemiz*” cevabını verirken son uygulamada “*toplumumuzu, çevremizi, dinimizi*” cevabını vermiştir.

Ön uygulamada *çevresel unsurlar* teması “*doğa (12), hayvan (3), toplumsal ilişki (3)*” kodlarıyla toplamda 18 kez belirtilirken son uygulamada “*doğa (19), canlılar (6)*” kodlarıyla toplamda 25 kez vurgulanmıştır. Öğrencilerin doğayı korumaları gerektiğiyle ilgili söylemleri 1,5 kat oranında artış göstermiş, hayvanları korumalarıyla ilgili söylemleri 2 kat artış göstererek daha geniş bir perspektifle canlıların korunması gerektiğine dönüşmüştür.

Öğrenciler son uygulamada toplumsal ilişkilerin korunması gerektiğiyle ilgili herhangi bir cevap vermemiştir. Ayrıca ön uygulamada 6 kod sıklığıyla öğrenciler kendilerini korumaları gerektiğini ifade ederken son uygulamada bununla alakalı bir söylemde bulunmamışlardır.

4.1.4. Tarihi Kahramanları Tanımanın Kazandırdıkları

“Tarihi kahramanları tanımak size herhangi bir şey kazandırır mı?” sorusuyla öğrencilerin düşünceleri etkinlik öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Öğrenci söylemleri incelendiğinde *davranışsal ve bilişsel kazanım ile faydasız* temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tarihi kahramanları tanımanın kazandırdıkları ile ilgili söylemlerine Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Tarihi kahramanları tanımanın kazandırdıkları

Ön uygulamada 2 öğrencinin tarihi kahramanları tanımanın herhangi bir şey kazandırmayacağını ifade ettiği görülmüş ancak yapılan etkinliklerle birlikte son uygulamada bu yönde bir cevap vermedikleri anlaşılmıştır. Ö10 ön uygulamada “Hiçbir şey kazandırmaz.” cevabını verirken son uygulamada “Tarihimizi ve büyüklerimizi tanımak milletimizin gücünü bilmemizi sağlar. Tarihimizdeki insanları örnek almayı öğreniriz.” cevabını, Ö13 ön uygulamada “Hiçbir şey” cevabını verirken son uygulamada “Tarihi kahramanları tanımak milletimizin büyüklüğünü fark etmemizi sağlar, duyarlılığı artırır, bize büyük bir bakış açısı sağlar.” cevabını vermiştir. Öğrencilerin ifadelerindeki bu dönüşümde, tarihi kahramanları tanımanın sadece milletin gücünü anlamakla kalmayıp aynı zamanda duyarlılığı artırarak üstün bir bakış açısı kazandırma potansiyeline sahip olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Ön uygulamada en çok içerikle dile getirilen tema “örnek davranışta bulunma (6), hataları engelleme (4)” kodlarıyla toplamda 10 kez belirtilen davranışsal kazanım teması olmuştur. Son uygulamada ise bu tema “örnek davranışta bulunma (10), hataları engelleme (4), bilinçli vatandaş davranışı (2)” içerikleriyle 1,6 katlık artışla 16 ifadeyle dile getirilmiştir. Yapılan etkinliklerle birlikte öğrencilerin tarihi şahsiyetleri tanımanın davranışlarda birtakım olumlu

sonuçlar doğuracağıyla ilgili fikirlerinde artış olmuştur. Örneğin Ö8 ön uygulamada “*Tarihimizi kolayca öğrenebiliriz, daha çok şey kazandırabilir fakat bulamadım.*” cevabını verirken son uygulamada “*Geçmişimizi öğrenerek ona göre dersler çıkararak davranmamızı sağlar, onların ne kadar büyük işler yaptığını öğrenirsek onları o kadar çok sever ve ruhlarına Fatihalar okur dualar ederiz, böylelikle sevap kazanırız.*” cevabını, Ö1 ön uygulamada “*Geçmişte yaşanan olayları öğrenirim. Eskiye dair bir bilgi sahibi olurum. Onların neler yaşadığını öğrenirim.*” cevabını verirken son uygulamada “*Gelecek nesillere kültürümüzü aktarmayı sağlar bir de toplumun arasındaki birlik ve beraberliği arttırarak daha bilinçli vatandaşlar olmamızı sağlar.*” cevabını vermiştir.

Yine ön uygulamada *bilişsel kazanım* temasında öğrenciler “*geçmiş öğrenme (8)*” koduyla toplamda 8 kod ifade ederken son uygulamada “*kültür aktarımı (6), tarihi öğrenme (6), milli gücü öğrenme (5), bakış açısı kazandırma (2)*” kodlarıyla ve 2,3 katlık bir artışla toplamda 19 ifadede bulunmuştur. Örneğin Ö9 ön uygulamada “*Onların güzel yanlarını ve verdiği tepkileri öğreniriz. Daha çok atasözü ve deyim bilebilir ve hayattan daha iyi verim alabiliriz.*” cevabını verirken son uygulamada “*Kültürümüzü tanımamızı kazandırır. Örf ve adetlerimizi tanıtır. Eski Türklerin kişilik özelliklerini öğrenip ne kadar büyük olduğumuzu anlayarak örnek alabiliriz. Böylelikle daha iyi bir toplum oluşturarak daha başarılı ve mutlu olabiliriz. Kültürümüzü bizden sonrakilere aktarabiliriz.*” cevabını vermiştir. Bu ifadelerdeki değişim, öğrencilerin tarihi kahramanları tanımanın sadece geçmiş öğrenme üzerinden değil aynı zamanda kültür aktarımı, tarihi öğrenme, milli gücü öğrenme ve bakış açısı kazandırma gibi daha geniş bir bilişsel kazanım yelpazesi ile ilişkilendirilmesi gerektiği konusundaki farkındalıklarını yansıtmaktadır.

Ön uygulamada *bilişsel kazanım* teması tek içerikle (geçmiş öğrenme) 8 kez dile getirilirken son uygulamada bu durum çeşitlenerek toplamda 19 kez belirtilmiştir. Bu durum ile ilgili öğrenci söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: Geçmişte yaşanan olayları öğrenirim. Eskiye dair bir bilgi sahibi olurum. Onların neler yaşadığını öğrenirim.

Ö12: Onların o zamandaki yaşamı nasıldı, nasıl geçinirlerdi, okula nasıl giderlerdi bunu görürüz.

Ö15: Genel kültür bilgisi

Ö18: Bilgi öğrenirim geçmişle ilgili.

Ö1: Nesilden nesile kültürümüzü aktarırız, toplumumuzu birleştirir, tanınmamızı sağlar, bilinçli bir vatandaş oluruz ve tarihimizi bilerek onu koruruz.

Ö12: Kültürümüzü birbirimize aktarır, kültürel bilinci arttırır, onların karşılaştığı zorluklarla bizim de bir gün karşılaşabileceğimizi gösterir.

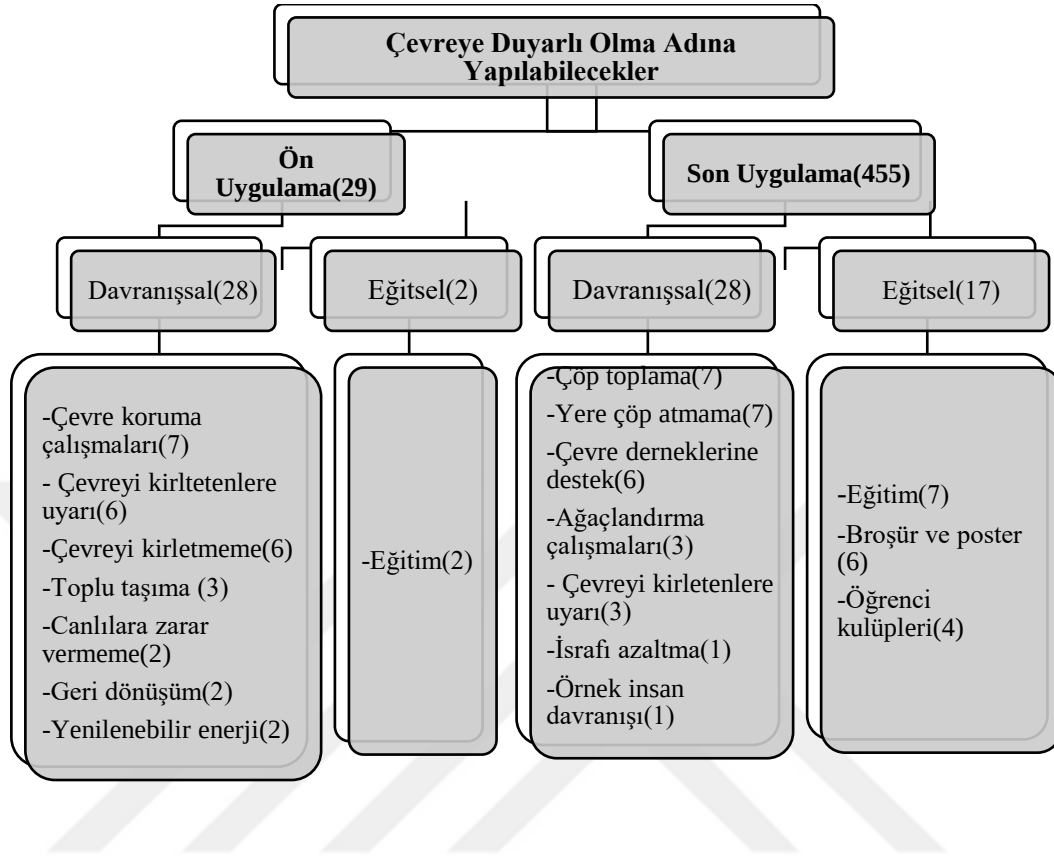
Ö15: Bize örnek olurlar, bakış açımız genişler en önemlisi de geçmişimizi öğretir.

Ö18: Millet olarak ne kadar güçlüyüz bunu gösterir bize.

Söylemler incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada ifade ettikleri dar kapsamlı geçmiş öğrenme söylemleri etkinliklerle birlikte daha geniş bir perspektif kazanmış ve çeşitlenmiştir. Öğrenciler son uygulamada kültür aktarımına, toplumu birleştirmeye, benzer zorlukların farkındalığına, bakış açılarının genişlemesine ve milli güce vurgu yaparak tarihi şahsiyetlerin önemine değinmişlerdir. Yine davranışsal kazanım temasında son uygulamadaki öğrenci söylemleri daha derin ve geniş bir bakış açısı göstermektedir. Örneğin Ö17 ön uygulamada sadece “Onları araştırarak öğütler alırız.” cevabını verirken son uygulamada “Kültürümüzü başkalarına aktarabiliriz. Bizlere ders çıkartır ve büyükleri örnek alıp onların şahsiyetine benzemek isteyebiliriz.” söyleminde bulunmuştur.

4.1.5. Çevreye Duyarlı Olmak İçin Yapılabilecek Davranışlar

“Çevreye duyarlı olmak adına neler yapılabilir?” sorusuyla öğrencilerin düşünceleri etkinlik öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Öğrenci söylemleri incelendiğinde “davranışsal ve eğitsel” temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevreye karşı duyarlı olabilmek amacıyla yapılabilecekler ile ilgili söylemlerine Şekil 8’de yer verilmiştir.



Şekil 8. Çevreye duyarlı olmak adına yapılabilecekler

Şekil 8 incelendiğinde özellikle eğitsel alandaki söylem artışı dikkati çekmektedir. Eğitsel alanda ön uygulamada yalnızca Ö1'in " Bu konuda eğitim verilmelidir." söylemi ile Ö7'nin "İnsanlardaki acımasızlığın eğitimle düzeltilmeye çalışılabilir." ifadesi bulunurken son uygulamada bu durum çeşitlenerek artış göstermiştir. Son uygulamada öğrencilerin eğitsel temasındaki söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö3: Çevreye ve insanlara düşünceli ve iyi davranmak ve insanları uyarmak.

Ö6: Salgın hastalıklara karşı maske vb. şeyler takılabilir ve okulda ya da belediyelerde yapılan projelere katılım olabilir.

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö3: Kirlilik ile alakalı afişler asmak, çöpleri toplayarak insanları bilinçlendirmek.

Ö6: Piknik alanlarında çöp toplanabilir. Kalabalık ortamlarda afiş dağıtılabilir.

Ö16: *Etrafımıza çöp atmamalıyız.*

Ö16: *Yerdeki çöpleri çöp kutusuna atabiliriz, bir pankart hazırlayarak insanların çevreyi kirletmesini önleyebiliriz.*

Ö17: *Doğaya çöp atılmaması gerektiğini anlattırdım.*

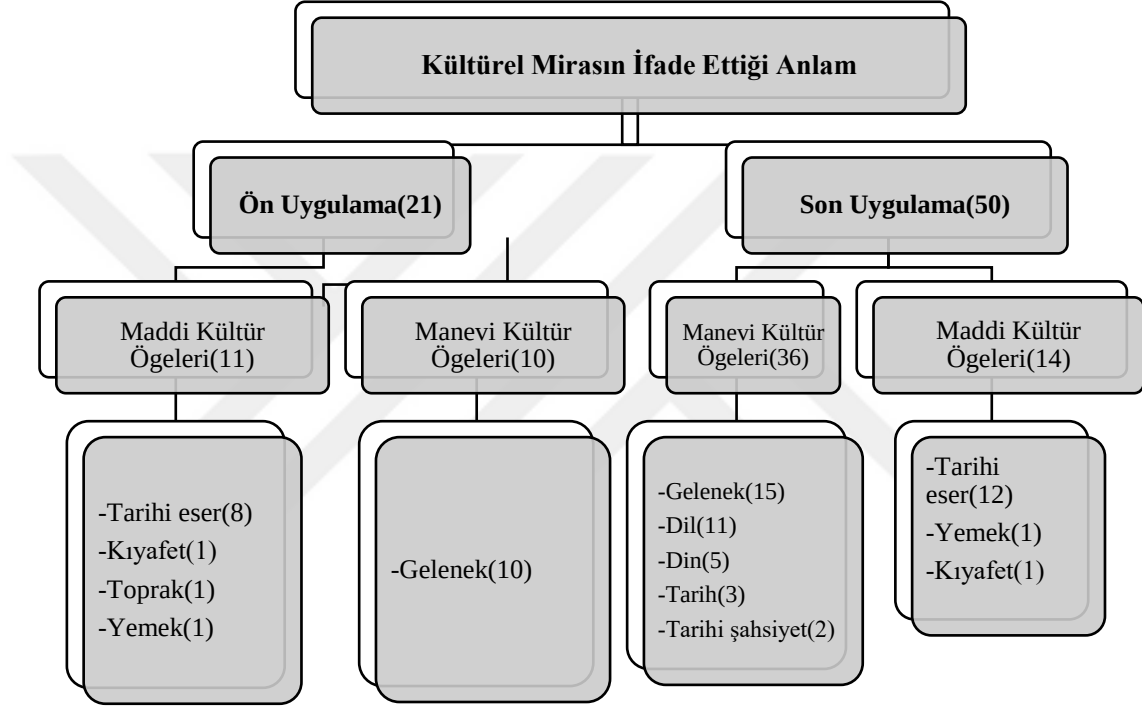
Ö17: *İnsanları bilinçlendirici konuşmalar yaparım. Slogan hazırlarım, sivil toplum kuruluşlarına katılabiliriz, insanları bilinçlendirecek etkinliklerle toplumu aydınlatırım.*

Söylemler incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada insan davranışlarına yönelik düşüncelerini ifade ederken son uygulamada bu düşüncelerini daha somut ve eyleme dönük önerilere dönüştürdükleri görülmektedir.

Davranışsal temasında ön uygulamada çevreyi koruma adına en çok *çevre koruma çalışmaları* (7) yapılabileceği yönünde genel bir ifade kullanılmıştır. Son uygulamada ise en çok ifade edilen durumlar *çöp toplama* (7) ve *yere çöp atmama* (7) kodları olmuştur. Etkinliklerle birlikte öğrencileri çevreyi koruma adına bireysel olarak doğrudan somut bir davranış sergileyebileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1 ön uygulamada “*Çevreyi koruma çalışmaları yapılabilir.*” ifadesinde bulunurken son uygulamada “*İnsanlar bilinçlendirilebilir, toplumdaki çevre sorunlarıyla mücadele eden vakıflarını tanıyarak onlara katılabiliriz, insanları uyarabiliriz, tema gibi vakıflara bağışta bulunabiliriz.*” söyleminde bulunmuştur. Ö6 ön uygulamada “*Çevreyi korumaya çalışabiliriz.*” söyleminde bulunurken son uygulamada “*Piknik alanlarında çöp toplanabilir, çöpleri yere atmama konusunda kararlı davranışlar sergilenebilir, kalabalık ortamlarda afiş dağıtılabilir.*” söylemlerinde bulunmuştur. Örneklerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler ön uygulamada çevre koruma vakıflarıyla alakalı herhangi bir söylemde bulunmayarak genel ifadelerle çevre koruma çalışmalarından bahsederken etkinliklerle birlikte kollektif bir anlayış içerisinde çevreyi koruma davranışı sergileyebileceklerini belirtmişlerdir.

4.1.6. Kültürel Mirasın İfade Ettiği Anlam

“Kültürel miras ifadesinden ne alıyorsunuz?” sorusuyla öğrencilerin düşünceleri etkinlik öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Öğrenci söylemleri incelendiğinde “*maddi kültür öğeleri ve manevi kültür öğeleri*” temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kültürel mirasın ifade ettiği anlam ile ilgili söylemlerine Şekil 9’da yer verilmiştir.



Şekil 9. Kültürel mirasın ifade ettiği anlam

Ön uygulamada öğrenciler *maddi kültür öğeleri* temasında “*tarihi eser (8), kıyafet (1), toprak (1), yemek (1)*” kodlarıyla toplamda 11 cevap verirken son uygulamada “*tarihi eser (12), yemek (1), kıyafet (1)*” kodlarıyla toplamda 14 cevap vermişlerdir.

Manevi kültür öğeleri temasında ön uygulamada yalnızca “*gelenek (10)*” koduyla 10 içeriğe yer verilirken son uygulamada “*gelenek (15), dil (11), din (5), tarih (3), tarihi şahsiyet (2)*” içerikleriyle 3,6 katlık bir söylem artışıyla 36 ifadeye yer verilmiştir. Bu durumla ilgili öğrenci söylem örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö2: *Bize atalarımızdan kalan topraklarımız.*

Ö7: *Atalarımızın bize bıraktığı davranışsal miras.*

Ö10: *Eskiden yaşayanlardan kalan kültür.*

Ö11: *Geçmişten miras kalan eserler.*

Ö18: *Kültürel miras dünyada olan tüm halkın kullanabileceği tarihi eserlerdir.*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö2: *Tarihi eserlerimiz, dilimiz, geleneklerimiz.*

Ö7: *Gelenek, görenek, örf, adet, tarihi eser, dil, din, kılık kıyafet vb. şeyler*

Ö10: *Tarihi eserler, dilimiz, gelenek ve göreneklerimiz.*

Ö11: *Geçmişimizin bize bıraktığı eserler, dilimiz, geleneğimiz, göreneğimiz.*

Ö18: *Geleneklerimiz, tarihimiz, tarihi eserlerimiz ve dilimizdir ve dinimizdir.*

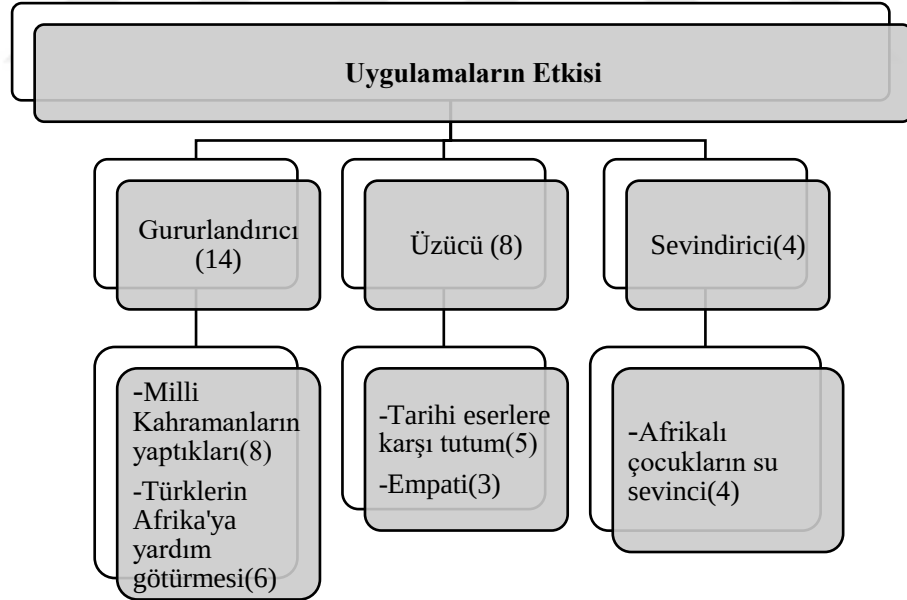
Öğrenci söylemlerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin, yapılan etkinliklerle birlikte dil, din, tarih ve tarihi şahsiyetleri de kültür mirasının bir parçası olarak algılamaya başladıkları görülmektedir.

Ayrıca Şekil 9 incelendiğinde öğrencilerin *maddi kültür öğeleri* temasında ön ve son uygulamada en çok tarihi eser söyleminde bulundukları görülmektedir. İlk uygulamada söylem sıklığı 8 iken son uygulamada 12'ye çıkmış “*yemek (1) ve kıyafet (1)*” söylemleri aynı sıklıkta ifade edilmiştir. *Maddi kültür unsurları (11)* ön uygulamada *manevi kültür unsurlarından (10)* daha fazla ifade edilmişken son uygulamada bu durum tersine dönmüş ve *manevi kültür öğeleri (36)* *maddi kültür öğelerinden (14)* 2,5 katlık bir artışla fazla ifade edilmiştir. Bu durum uygulanan etkinliklerin öğrencilerin manevi kültür unsurlarını fark etmelerine yönelik bir sonucu olduğunu göstermektedir. Ön uygulamada manevi kültür unsurlarından yalnızca gelenekler öğrenciler tarafından toplamda 10 içerikle ifade edilirken bu durum son uygulamada

çeşitlenerek daha geniş bir bakış açısıyla ifade edilmiştir. Her iki uygulamada da en çok ifade edilen öge “gelenek” olmuştur. Gelenek kodu son uygulamada 1,5 oranında bir artışla 15 kez ifade edilmiştir. Öğrencilerin ön uygulamadaki toplam söylem sıklığı 21 iken bu son uygulamada 2 kattan fazla bir artışla 50 olmuştur. Bu durum konuyla ilgili düşüncelerinde ve ifadelerinde belirgin bir artış yaşandığını göstermektedir. Öğrenciler etkinliklerle birlikte konuyla ilgili farklı düşünceler ifade edebilmiştir.

4.1.7. Uygulamaların Etkisi

“Yapılan etkinliklerde sizi etkileyen bir şey oldu mu?” sorusuyla öğrencilerin düşünceleri etkinlik sonrasında alınmıştır. Öğrenci söylemleri incelendiğinde “gururlandırıcı, sevindirici ve üzücü” temalarına ulaşılmıştır. Uygulanan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisine Şekil 10’da yer verilmiştir.



Şekil 10. Uygulamaların etkisi

Şekil 10 incelendiğinde öğrencilerin yapılan etkinliklerden en çok gururlanacak şekilde etkilendikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar “gururlandırıcı” temasında 14 kod ifade etmiştir. “*Milli kahramanların yaptıkları (6), Türklerin Afrika’ya yardım götürmesi (6)*” kodları

öğrencilerin yaşadıkları gururu aktarmaktadır. Bu durumla ilgili olarak öğrencilerin örnek söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Örnek Söylemler

Ö1: *Evet oldu. Daha öncesinde tarihi karakterlerimizi bilmiyordum ve çok farkında değildim. Duyarlılığın bu kadar önemli olduğunu düşünmemiştim. Onların yaptıklarıyla kıvanç duydum.*

Ö2: *Evet. Bizim kahramanlarımızın her ne olursa olsun bizler için savaşması beni derinden etkiledi, böyle bir nesle sahip olmak gurur verici.*

Ö5: *Oldu. Kadın kahramanlarımızın erkek kılığına girmesi ve vatan için çocuklarını bile bırakması beni çok etkiledi. Atalarımız ne yüce insanlarmış.*

Ö15: *Oldu, ta Afrika'ya yardım götürmemiz beni etkiledi, onlarla gurur duydum.*

Ö17: *Evet. Kadınların duyarlılığı çok güzeldi çünkü o kadar zengin, varlıklı kişi gelip geçmiş ama sadece onlar Afyon halkına yardım etmişler. Ne kadar gurur duysak onlarla az.*

Ö19: *Vatandaşlarımızın dünyanın bir ucuna gidip oradaki insanlara yardım etmesi beni gururlandırdı.*

Söylemler öğrencilerin etkinliklerle birlikte küresel düzeydeki olumlu olaylara karşı duyarlılıklarının milli kimlikleriyle harmanlanarak ifade edildiğini göstermektedir. Katılımcılar, vatandaşı oldukları milletin küresel bir soruna çözüm bulmaya çalışmasıyla gurur duyduklarını ifade etmekte ve tarihi şahsiyetlerle alakalı bilgi sahibi olduklarını, onların yaptıkları karşısında derinden etkilendiklerini dile getirmektedirler.

Üzücü temasındaki 5 söylemde öğrenciler ülkede bulunan tarihi eserlere karşı genel vatandaş tutumunun kendilerini üzdüğünü dile getirmektedir. Ö8, Ö10, Ö11, Ö14 ve Ö18 etkinliklerle birlikte kültür varlıklarına karşı vatandaşların gereken önem ve özeni gösteremediğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö14'ün “Evet, oldu. Toplumumuzun kültürel mirasa sahip çıkamamasına çok üzüldüm. Yani diğer ülkelerde korunurken bizim ülkemizde kültürel mirasımız neden korunmuyor?” ifadesi ile Ö18'in “Tarihi eserleri insanların boyaması

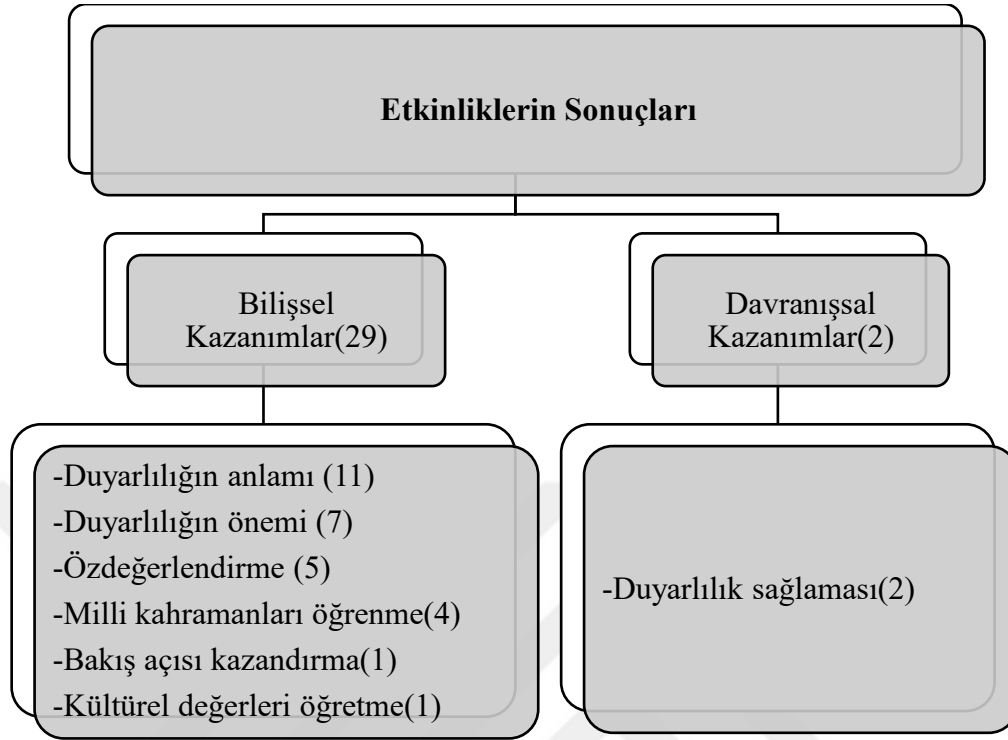
moralimi bozdu. Güzelim eserleri maskaraya çevirmişler resmen.” ifadeleri bu durumu yansıtmaktadır. Bu ifadeler öğrencilerin kültürel mirasa ve tarihî değerlere karşı duyarlılık geliştirmeleri açısından bir anlam arz etmektedir. Üzücü temasındaki 3 içerikte öğrenciler hayvanlarla empati kurduklarını dile getirirken çevresel duyarlılık ile ilgili söylemlerde bulunmuşlardır. Ö6, Ö7, Ö11 yapılan etkinliklerde kendilerini insan atıkları yüzünden sıkıntılara maruz kalan hayvanların yerine koyarak onların yaşadıklarını içlerinde hissettiklerini belirtmiştir. Bu durumla alakalı olarak Ö6’nın “*Köpeğin kafasına şişe geçmesi benim canımı acıttı. Onun yaşadıklarını hissettim.*” ifadesi öğrencinin bahsedilen köpeğin duygularını anladığını dile getirmektedir.

Sevindirici temasında Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö13; susuzluk yaşayan Afrikalı çocukların Türk yardımseverler vasıtasıyla suya kavuşması karşısında çok sevindiklerini dile getirmişlerdir. Ö4’ün “*Oldu, beni çocukların su için sevinmesi çok etkiledi, çok sevindim.*” ifadesi bu duruma örnek gösterilebilir. Yapılan etkinliklerle birlikte öğrencilerin Afrikalı çocuklarla özdeşim kurduğu ve bu mutluluğu paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar, uygulanan etkinliklerin başka kültürlerle empati yapılması ve dayanışma ile ilgili duygu dünyalarına yönelik bir söylem geliştirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrenci söylemlerinin tümünün uygulanan etkinliklerden bir şekilde etkilenildiğiyle alakalı olduğu görülmüş hiçbir öğrencinin uygulamadan etkilenmediğini dile getirmediği anlaşılmıştır.

4.1.8. Etkinliklerin Sonuçları

“Bu etkinliklerin size bir şey kazandırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuyla etkinlikler sonrasında öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Öğrenci söylemleri incelendiğinde “*bilişsel ve davranışsal kazanımlar*” temalarına ulaşılmıştır. Uygulanan etkinliklerin öğrenci açısından doğurduğu sonuçlara Şekil 11’de yer verilmiştir.



Şekil 11. Etkinliklerin sonuçları

Bilişsel kazanımlar temasında “duyarlılığın anlamı (11), duyarlılığın önemi (7), özdeğerlendirme(4), milli kahramanları öğrenme(5),bakış açısı kazandırma(1), kültürel değerleri öğrenme(1)” içerikleriyle toplamda 29 kod yer almaktadır. Şekil 9 incelendiğinde öğrencilerin özellikle birtakım bilişsel kazanımlar edindiklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler 11 söylem içeriğiyle en çok duyarlılığın anlamını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö3’ün: “Duyarlılığın ne olduğunu öğrendim, hiçbir şey bilmiyordum.” ifadesi, Ö5’in “Duyarlılığın çeşitlerini öğrendim, daha öncesinde hiçbir bilgim yoktu.” ifadesi; Ö14’ün “Duyarlılığın ne demek olduğunu bilmiyordum, onu öğrendim.” ifadesi; Ö16’nın “Duyarlılık kelimesinin ne olduğunu bile bilmiyordum ama şimdi öğrendim. Yeni bilgiler kazandım.” ifadesi; Ö19’un “Duyarlılığın d’sini bilmiyormuşum, nasıl ve neden duyarlı olmam gerektiğini öğrendim.” ifadeleri öğrencilerin etkinliklerle birlikte duyarlılık değeriyle alakalı bilişsel gelişimlerini göstermektedir. Ayrıca Ö1’in “Daha öncesinde duyarlılığın bu kadar önemli olduğunu düşünmemiştim, farkında değildim.” ifadesi; Ö4’ün “Duyarlılığın çok önemli olduğunu öğrendim.” ifadesi; Ö6’nın “Duyarlılığın ne kadar hayati olduğunu öğrendim.” ifadesi; Ö12’nin “Duyarlılığın ne kadar önemli olduğunu öğrendim.” söylemlerinde olduğu gibi

toplamda 7 içerikte öğrenciler etkinlikler sayesinde duyarlılığın önemini öğrendiklerini dile getirmiştir.

Ö5'in "*Kendimin duyarlı olup olmadığımı öğrenmiş oldum, kendimi değerlendirdim.*" ifadesi; Ö7'nin "*Kendimi duyarlılık konusunda yanlış tanıdığımı fark ettim.*" ifadesi; Ö9'un "*Kendimin duyarlı bir insan olduğumu fark ettim.*" ifadelerinde olduğu gibi 5 öğrencinin etkinliklerle birlikte öz değerlendirme fırsatı bulduğu görülmektedir. Ö1, Ö8, Ö12, Ö18; etkinliklerle birlikte milli kahramanları öğrendiklerini ve tanıdıklarını ifade ederken Ö11, etkinliklerin farklı bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmiş; Ö13 ise genel olarak kültürel değerleri öğrendiğini dile getirmiştir. Genel olarak öğrenciler uygulanan etkinliklerle birlikte duyarlılığın anlamı ve önemi hakkında bilgi sahibi olduklarını, kendilerini duyarlılık açısından değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca milli kahramanları tanıdıklarını, yeni bir bakış açısı kazandıklarını ve kültürel değerleri öğrendiklerini belirtmişlerdir.

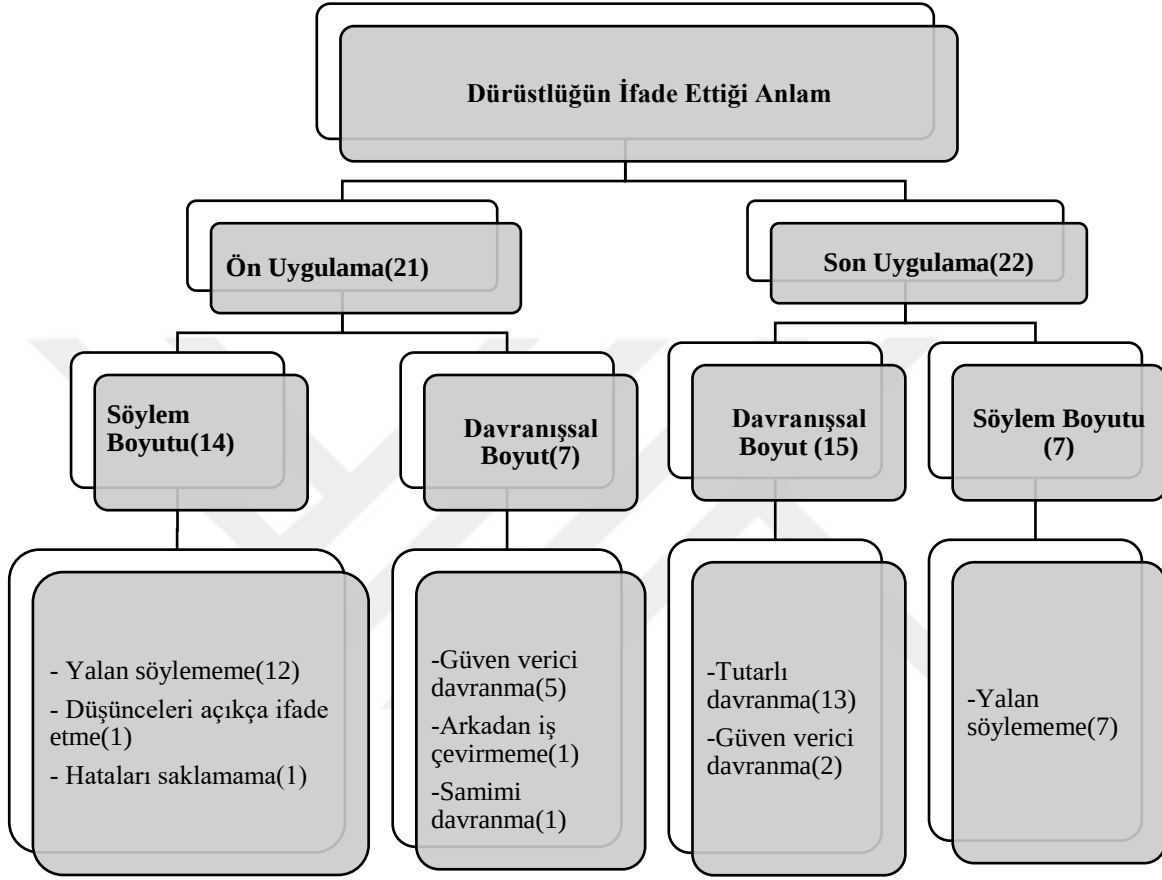
Davranışsal kazanım temasında "*duyarlı davranma (2)*" içeriğiyle birlikte öğrenciler yapılan etkinlikler vesilesiyle hayatlarına duyarlı davranışlar sergileyerek devam edeceklerini ifade etmiştir. Örneğin Ö4'ün "*Çevreye karşı duyarlı olmamı sağladı.*" ifadesi etkinliklerin sadece bilgi ve anlayış sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencileri duyarlı ve pozitif davranışlar sergileme düşüncesine yönlendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin tümü etkinliklerin kendilerine bir kazanım sağladığını belirtmiştir.

4.2. Dürüstlük

4.2.1. Dürüstlüğün İfade Ettiği Anlam

Dürüstlük sözlükte "doğruluk, gerçeği saklamama, olanı olduğu gibi yansıtmama, bildiğinden, inandığından ve olduğundan başka türlü görünmeye veya göstermeye çalışmama" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bu durum dürüstlük değerinin söylem ve davranış boyutları içerdiğini göstermektedir. Bu çalışma kapsamında öğrencilere "Dürüstlük sizin için ne ifade ediyor?" sorusu yöneltilmiş ve konuyla ilgili cevapları etkinlik öncesi ve sonrasında alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde öğrenciler dürüstlük değerini genel olarak "*söylem boyutu ve*

davranışsal boyut” temalarında tanımlamıştır. Katılımcıların etkinlik öncesi ve sonrası dürüstlük değerine yükledikleri anlamlar Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Dürüstlüğün ifade ettiği anlam

Ön ve son uygulama karşılaştırıldığında öğrencilerin ön uygulamada dürüstlüğün söylem boyutuna, davranışsal boyutuna oranla iki kat fazla odaklandığı (14/7) görülürken son uygulamada bu durum terine dönmüş ve öğrencilerin dürüstlük kavramının davranışsal boyutuna, söylem boyutuna oranla iki kattan fazla (15/7) odaklandıkları anlaşılmıştır.

Şekil 12 incelendiğinde öğrenciler *dürüstlük* değerinin anlamını *söylem boyutu* temasında “*yalan söylememe (12), düşünceleri açıkça ifade etme (1), hataları saklamama (1)*” ifadeleriyle üç farklı kodda ve toplamda 14 kez ifade etmiştir. Bu durum son uygulamada “*yalan söylememe (7)*” içeriğiyle yalnızca 7 kez ifade edilmiştir.

Davranışsal boyut teması ön uygulamada “*güven verici davranma (5), arkadan iş çevirmeme (1), samimi davranma (1)*” ifadeleriyle 3 farklı içerikte toplamda 7 kez ifade edilirken son uygulamada “*tutarlı davranma (13), güven verici davranma (2)*” ifadeleriyle 2 farklı içerikte 15 kez ifade edilmiştir. Öğrenciler dürüstlük değerinin uygulama öncesinde ağırlıklı olarak konuşma ile ilgili söylemsel bir değer olduğunu düşünürken son uygulamada düşündükleri ve yaptıklarıyla birlikte tutarlı olma anlamına gelecek bir davranış tarzı olduğunu düşünmüşlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğrencilerin örnek söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

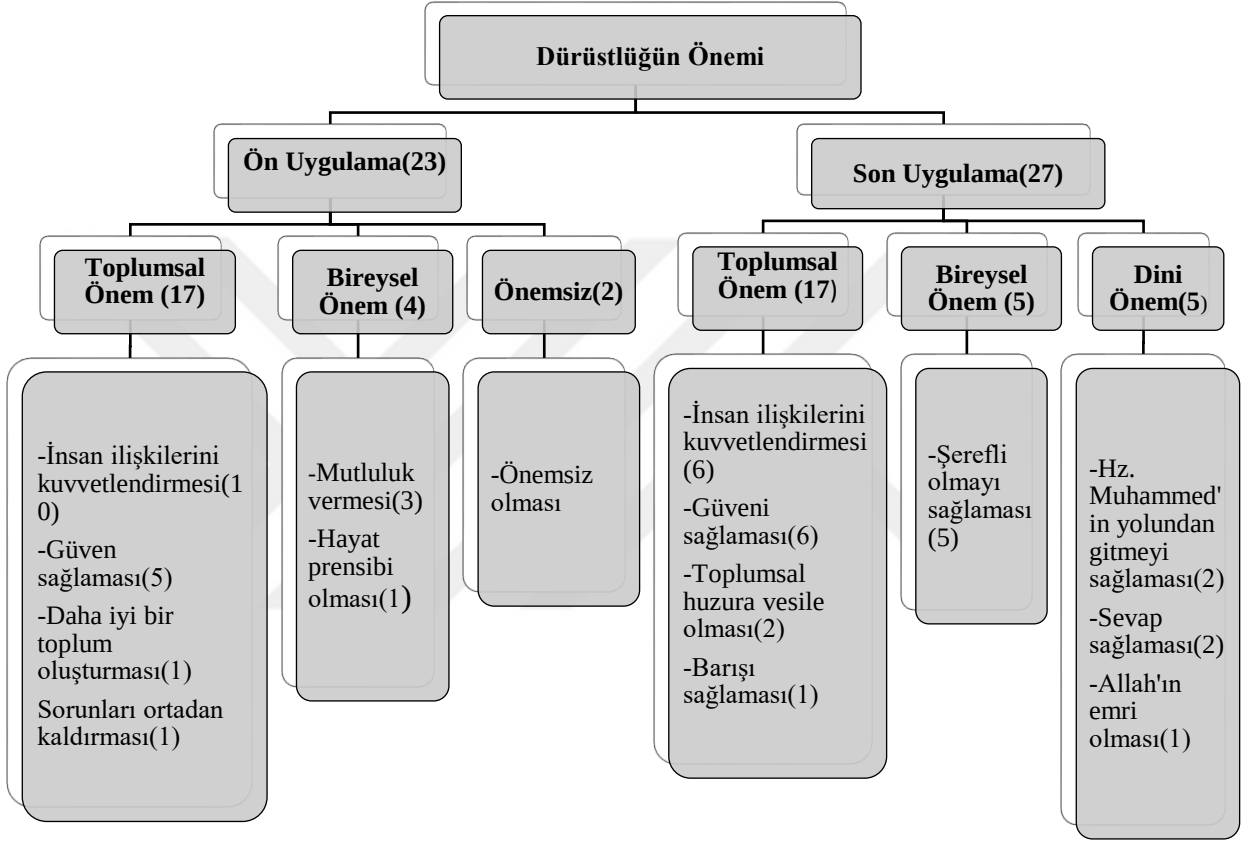
Ön Uygulama Söylem Örnekleri	Son Uygulama Söylem Örnekleri
Ö1: <i>Dürüstlük insanların yalansız olması demektir. (Söylem boyutu)</i>	Ö1: <i>Yaptıklarımızın konuştuğumuzla tutarlı olması. (Davranışsal boyut)</i>
Ö2: <i>Dürüstlük benim için doğru sözlü olmak anlamına gelir. (Söylem boyutu)</i>	Ö2: <i>Kişinin konuşmalarının ve davranışlarının tutarlı olması, insanın içinin ve dışının bir olması (Davranışsal boyut)</i>
Ö3: <i>Dürüstlük bir şey hakkında düşüncelerimizi yalan söylemeden açıkça ifade etmektir. (Söylem Boyutu)</i>	Ö3: <i>İnsanların söylediklerinin davranışlarıyla uyumlu ve doğru biçimli olması. (Davranışsal Boyut)</i>
Ö6: <i>Bence bir insanın içinde tuttuğu şeyleri dışarıya vurmasıdır. (Söylem Boyutu)</i>	Ö6: <i>Konuşmalarımızın davranışlarımızla tutarlı olması. (Davranışsal boyut)</i>
Ö11: <i>Dürüstlük bence doğru sözlülük, yalan söylememe ve açık olmaktır. (Söylem boyutu)</i>	Ö11: <i>Dürüstlük insanın içinin ve dışının aynı olması, iki yüzlü olmadan davranmasıdır. (Davranışsal boyut)</i>
Ö12: <i>Dürüstlük benim için doğruluğu ifade ediyor. (Söylem boyutu)</i>	Ö12: <i>Dürüstlük içinin dışının bir olması, görüldüğü gibi olmasıdır. (Davranışsal boyut)</i>
Ö13: <i>Doğruları söyleme, yalan söylememe. (Söylem boyutu)</i>	Ö13: <i>Kendini düşündüğünden farklı göstermemesidir. (Davranışsal boyut)</i>

Öğrenci söylemlerinden de anlaşılacağı üzere katılımcılar etkinliklerden sonra dürüstlüğün hayatta davranışsal açıdan pratik önemiyle ön plana çıktığını vurgulamışlardır.

4.2.2. Dürüstlüğün Önemi

“*Dürüstlüğün sizin için önemi nedir?*” sorusuyla öğrencilerin dürüstlük değerinin önemi hakkındaki düşünceleri etkinlik öncesi ve sonrasında alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde

etkinlik öncesi ve sonrasında “toplumsal önem, bireysel önem, dini önem, önemsiz” temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrasında dürüstlüğüň önemi ile ilgili söylemleri şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. *Dürüstlüğüň önemi*

Şekil 13 incelendiğinde ön ve son uygulama verilerinin *toplumsal önem* ve *bireysel önemin* vurgulanması açısından benzerlik taşıdığı görülmektedir. *Toplumsal önem* ilk ve son uygulamada on yedişer kez ifade edilirken *bireysel önem* ön uygulamada 4, son uygulamada 5 kez ifade edilmiştir.

Öğrencilerin *toplumsal önem* temasında “*insan ilişkilerini kuvvetlendirmesi (10), güven sağlaması (5), daha iyi bir toplum oluşturması (1), sorunları ortadan kaldırması (1)*” içerikleriyle toplamda 17 içerikle söylemde bulunduğu anlaşılmaktadır. Son uygulamada ise “*insan ilişkilerini kuvvetlendirmesi (6), güveni sağlaması (6), toplumsal huzura vesile olması*

(2), *barışı sağlaması (1)*” içerikleriyle yine 17 kez ifade edilmiştir. Öğrencilerin insan ilişkilerine dair söylemlerinde son uygulamada azalma olduğu 10/7 görülmekteyken güven sağlamaya yönelik söylemlerinde 5/6 artış meydana gelmiştir. Toplumsal önem temasıyla ilgili olarak ön ve son uygulama örnek söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Dürüstlük benim için çok önemlidir. Çünkü insanlar doğru şeyleri söylerler. Bu benim için çok önemlidir. Böylece insanlar daha iyi bir toplumda yaşar.*

Ö3: *İnsanların birbirine güveninin olması insan ilişkilerini iyileştirir.*

Ö4: *Benim için dürüstlük güven verdiği için önemlidir.*

Ö16: *Dürüstlük bence önemlidir. Çünkü doğruluk olursa insanlar arası bağlar kuvvetlenir.*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Şerefli ve ahlaklı olabilmek, peygamberimizin hadislerine uymak ve huzurlu kalabilmek adına çok önemlidir.*

Ö3: *İnsanların doğru, iyi ve barış içinde yaşayabilmesi için dürüstlük çok önemlidir. Dürüstlük mutluluğu beraberinde getirir, kavgaların önüne geçer.*

Ö4: *Benim için önemi çok büyüktür çünkü değerler arasında dürüstlük en ön sıralardadır. Dürüst olmayan bir insan toplum tarafından dışlanır ve sevilmez.*

Ö16: *Bence çok önemli bir kavramdır. Çünkü insanlar arası ilişkilerde fazlasıyla etkili oluyor ve ben dürüst olmayan insanları hayatımda istemem çünkü dürüst olmazlarsa kandırılıyorum, zarar görürüm. Dürüstlük arkadaşlığın kalitesini artırır.*

Yukarıdaki öğrenci söylemlerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler etkinliklerle *dürüstlüğün* toplumsal önemini daha çok ifade kullanarak daha derin ve etkili bir şekilde ifade etmiştir.

Ön uygulamada *bireysel önem* temasında *dürüstlük* değerinin “*mutluluk vermesi (3)* ve *hayat prensibi olması (1)*” ile ilgili önemine toplamda 4 kez değinilmiş, son uygulamada ise “*şerefli olmayı sağlaması (5)*” koduyla 5 kez yer verilmiştir. Ö18’in “*İnsanlar bana karşı dürüst olmazsa kendimi onun karşısında hiçmişim gibi hissederim. Kandırılmış, aşağılanmış gibi*

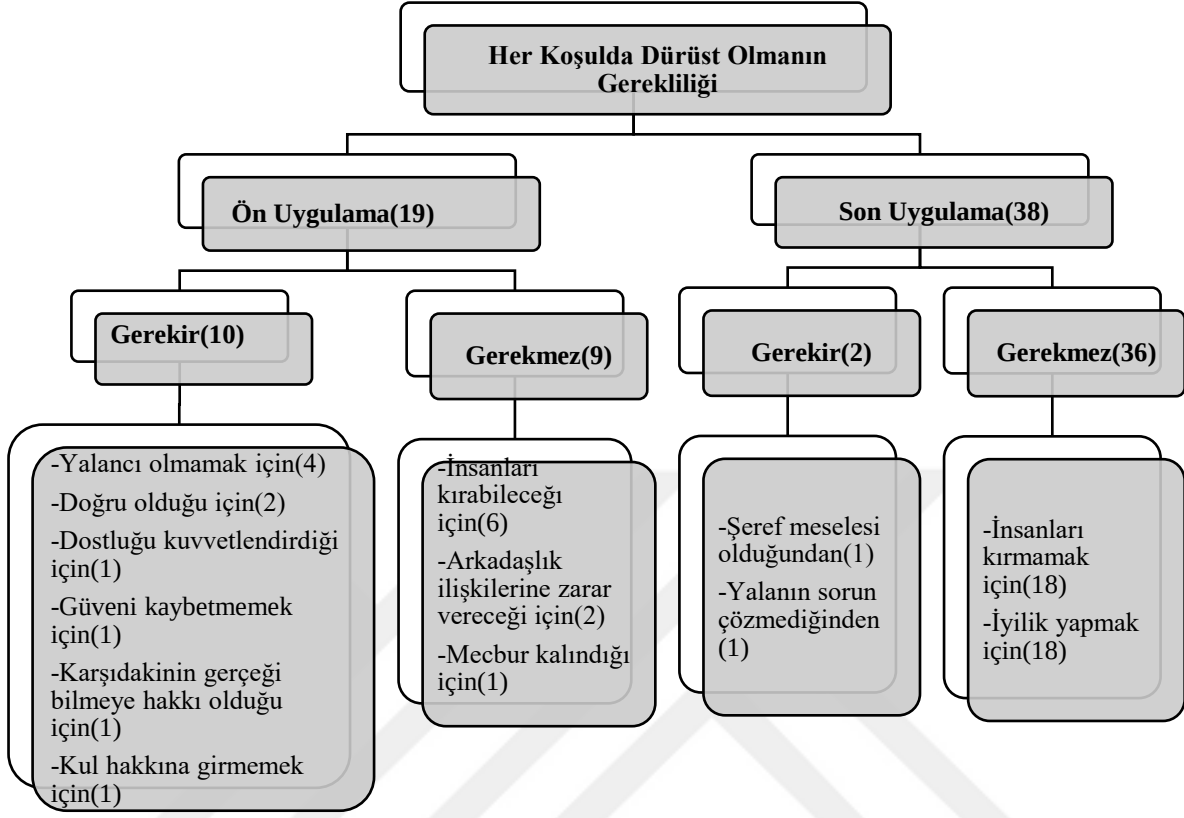
hissederim. O yüzden dürüstlük şerefli kalmayı sağlar.” ifadesi ile Ö19’un “Rezil olmamak için dürüstlük çok önemlidir. Şerefli olmayı sağlaması söz konusu.” söyleminden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, uygulanan etkinliklerden sonra dürüstlüğün insana şeref kazandırdığını ve kişinin kendi varlığına, kişiliğine karşı beslediği saygıya vesile olduğunu düşünmüşlerdir.

Ön uygulamada önemsiz temasında Ö7’nin “*Dürüstlük benim için çok önemli değil.*” ifadesi ile Ö17’nin “*Çok önemli gibi de değil*” ifadesi bu öğrencilerin dürüstlikle ilgili düşüncelerini ortaya koymaktadır. Aynı öğrencilerden Ö7 uygulama sonrasında “*Gururlu ve insanlar tarafından saygı kazanmamız için, toplumda daha hoş, cesaretli ve iyi gözükme ve aramızdaki güven için önemlidir.*” ifadesinde bulunurken Ö17 “*Dürüst olursak mutlu ve vukuattan uzak oluruz, benim için dürüstlüğün önemi çokmuş.*” ifadesinde bulunmuştur. Bu söylemlerden anlaşılacağı üzere etkinliklerle birlikte bazı öğrencilerin fikirlerini değiştirdiği anlaşılmaktadır.

Ön uygulamada öğrenciler *dürüstlük* değerinin dini boyutuyla alakalı herhangi bir söylemde bulunmazken son uygulamada “*Hz. Muhammed’in yolundan gitmeyi sağlaması (2), sevap sağlaması (2), Allah’ın emri olması (1)*” içerikleriyle toplamda 5 söylemde bulunmuşlardır. Örneğin Ö6 son uygulamadaki “*Dürüst olursak daha çok çevremiz olur. Hem de Peygamber Efendimizin sünnetlerinden biri olan doğru söyleme ve dürüst olmayı yerine getiririz. Allah’ın buyurduğu emirlere uymuş oluruz.*” söylemi ile Ö1’in “*Şerefli ve ahlaklı olabilmek, peygamberimizin hadislerine uymak ve huzurlu kalabilmek adına çok önemlidir.*” söylemleri buna örnek gösterilebilir.

4.2.3. Her Koşulda Dürüst Olmanın Gerekliliği

“Sizce her koşulda dürüst olmak gerekir mi?” sorusuyla öğrencilerin etkinlik öncesinde ve sonrasında düşünceleri alınmıştır. Alınan cevaplar incelendiğinde öğrencilerin “*gerekir ve gerekmez*” temalarında cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcıların etkinlik öncesi ve sonrasında dürüst olmanın gerekliği hakkındaki düşünceleri Şekil 14’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Her koşulda dürüst olmanın gerekliği

Öğrencilerin “yalancı olmamak için (2), doğru olduğu için (2), dostluğu kuvvetlendirdiği için (1), güveni kaybetmemek için (1), karşıdakinin gerçeği bilmeye hakkı olduğu için (1), kul hakkına girmemek için (1)” gibi sebeplerle toplamda 10 cevapla her koşulda dürüst olmanın gerekliğini savunduğu görülürken son uygulamada 5 kat azalarak “şeref meselesi olduğundan (1), yalanın sorun çözmediğinden (1)” kodlarıyla toplamda 2 kez belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin dürüstlüğü savunurken öne çıkardığı nedenler arasında insani ve etik değerler ön plandayken, son uygulamada bu nedenlerin sayısında belirgin bir azalma görülmüştür. Bunun yerine “şeref meselesi” ve “yalanın sorun çözmediği” gibi daha genel ifadeler öne çıkmıştır. Her koşulda dürüst olmanın gereksiz olduğunu belirten ifadelerin sayısı ise ön uygulamada “insanları kırabileceği için (6), arkadaşlık ilişkilerine zarar vereceği için (2), mecbur kaldığı için (1)” gibi sebeplerle toplamda 9 iken son uygulamada “insanları kırmamak için (18), iyilik yapmak için (18)” gibi sebeplerle 4 kat artış göstererek 36 olmuştur.

Ayrıca Şekil 14 incelendiğinde öğrencilerin *dürüstlüğü*n gerekliliği hakkındaki düşüncelerinde son uygulamada belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrenciler 19 cevap vermişken bu durum uygulama sonrasında 2 kat artış göstererek 38 olmuştur. Söylem sıklığındaki artışın önemli ölçüde “dürüstlüğü”n her koşulda gerekmediğiyle” ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum ilk bakışta dürüstlük değerinin öğrencilerin düşüncelerindeki önemiyle alakalı bir gerilemeymiş gibi gözükmesine rağmen öğrenci söylemleri incelendiğinde öyle olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler dürüstlüğü”n önemli bir erdem olduğunu son uygulamada da ifade etmiş ancak belirli durumlarda dürüst davranmamanın daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bahsedilen durumlarla ilgili öğrenci söylem örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: Evet, *bence gerekli. Çünkü sonucunda kötü bir şey olsa bile dürüst davranmak insanları yalandan uzaklaştırır. Dürüst davranmazsak yalancı bir insan oluruz. Yalan söylemeye alışırız.*

Ö2: *Bence her koşulda dürüst davranmak doğru bir davranıştır. Sebebi de yani ben şöyle düşününce dürüst olmamızı gerektirmeyen bir durum göremiyorum çünkü sen dürüst olmazsan karşıdaki kişi sana karşı güven duygusunu kaybeder.*

Ö5: *Evet doğru bir davranış. Çünkü insanların ne durumda olursa olsun gerçeği bilmeye hakkı vardır.*

Ö6: *Bazı doğrular insanları kırabilir. Mesela bir kişi hastadır ve hastanede yatıyordur. O kişinin durumu hiç iç açıcı değildir. Onu kırmamak için iyileşeceksin diye yalan söyleyebilir.*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Evet çünkü dürüst olmak bizim ahlak ve şeref madalyamızdır. Fakat insanları üzmemek, onları kırmamak için beyaz yalanlar söyleyebiliriz.*

Ö2: *Hayır doğru değildir. Küsleri barıştırmak, yapacağımız sürprizleri bozmamak, insanları kırmamak için beyaz yalanlar söyleyebiliriz.*

Ö5: *Hayır, çünkü ger yerde her doğruyu söylemek uygun değildir. Çünkü insanların kalbi kırılabilir. Bunun dışında dürüstlük çok önemli.*

Ö6: *Her zaman doğru olmayabilir. Ama dürüstlük yine de önemli ve güzel davranıştır. Tabi ki Peygamber efendimizin (s.a.v.) sünnetlerinden biri olarak doğru söyleme ve dürüst olmak sünnettir.*

Ö10: Bence her konuda doğru söylemek gerekebilir.

Ö10: Her durumda dürüst olmak gerekmez. Harpte, eşler arası ilişkilerde, insanlar arasında barışı sağlamak için söylenebilir.

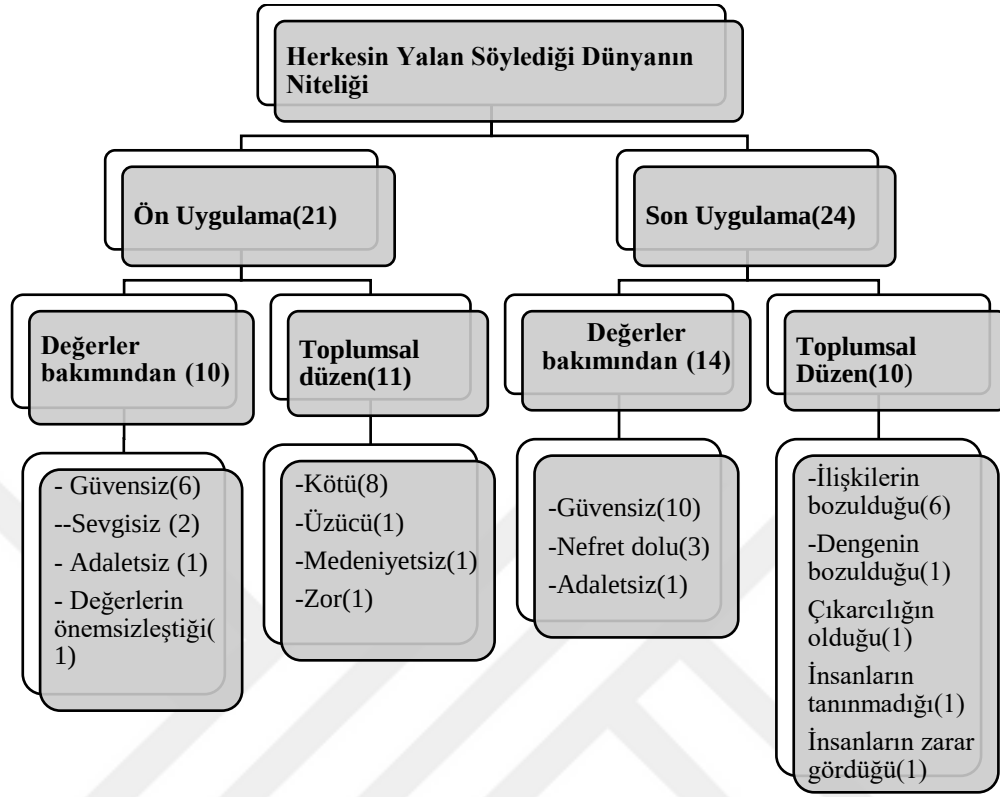
Ö11: Evet, her zaman dürüst olmamız gerekli. Yalan söylemeliyiz, ucunda ölüm olsa bile çünkü doğruluk, doğru sözlülük, güven benim için vazgeçilmezdir.

Ö11: Bazı durumlarda yalan söyleyebiliriz. Hadis-i Şerif'te eşler arasında, insanların arasını bulurken yalan söylesek yalan olmuyor. Bence hadis-i şeriften ötürü bazı durumlarda yalan söylenebilir. Bunun dışında dürüstlük vazgeçilmezdir.

Öğrenci söylemlerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler *dürüstlüğün* önemsiz olduğunu düşündükleri için değil insanların iyiliği için belirli durumlarda dürüst olunmamasını gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca son uygulamada öğrencilerin Hz. Muhammed'in "Hz. Peygamber şu üç maksat dışında yalan söylemenin helâl kabul edilmediğini bildirmiştir: Aralarında geçimsizlik bulunan karı kocayı barıştırmak, savaş sırasında düşmanı şaşırtmak, insanlar arasındaki husumeti önlemek" (Müslim, Birr,101) hadisiyle ilişki kurarak dürüstlüğün gerekliliği hakkında söylemlerde bulundukları anlaşılmaktadır.

4.2.4. Herkesin Yalan Söylediği Bir Dünyanın Niteliği

"Herkesin yalan söylediği bir dünya nasıl olurdu? Neden?" sorusuyla öğrencilerin etkinlik öncesinde ve sonrasındaki düşünceleri alınmış, verilen cevaplar incelendiğinde "*değerler ve toplumsal düzen bakımından*" temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrasında verdiği cevaplar Şekil 15 'te gösterilmiştir.



Şekil 15. Herkesin yalancı olduğu dünyanın niteliği

Şekil 15 incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada *değerler bakımından* temasında “*güvensiz (6), sevgisiz (2), adaletsiz (1), değerlerin önemsizleştiği (1)*” gibi kodlarla toplamda 10 cevap verdiği görülürken son uygulamada “*güvensiz (10), nefret dolu (3), adaletsiz (1)*” kodlarıyla toplamda 14 cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin güvensizlik ve sevgisizlik ile ilgili cevaplarında son uygulamada bir artış olduğu görülmektedir. Bu temayla ilgili öğrencilerin örnek söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö2: Kötü olurdu çünkü arada hiçbir şeyin önemi kalmazdı ne sevgi ne saygı.

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö2: *Herkesin yalancı olduğu bir dünya kötü olurdu. Herkes birbirine yalan söyler ve arkasından konuşurdu. Ayrıca yalancının mumu yatsıya kadar sözünden yola çıkarak böyle bir dünyayı hayal edebiliriz. Yalan ortaya çıkınca insanlar birbirlerinden soğurlar ve insanlar*

*birbirlerinden nefret ederlerdi. Kimse kimseye
zerre kadar güvenmezdi.*

Ö6: *Çoğu zaman iyi olmazdı. Çünkü bazı insanlar her zaman yalan söylüyorlar.* Ö6: *İnsanların çoğu kötü davranışlar sergilerlerdi. Acımasız olurlar, küfredeler, insanlara kaba davranarak insanların kalbini kırıp insanları üzerek ağlatırlardı. İnsanların kalbi çok kırılırdı. Güven kalmazdı.*

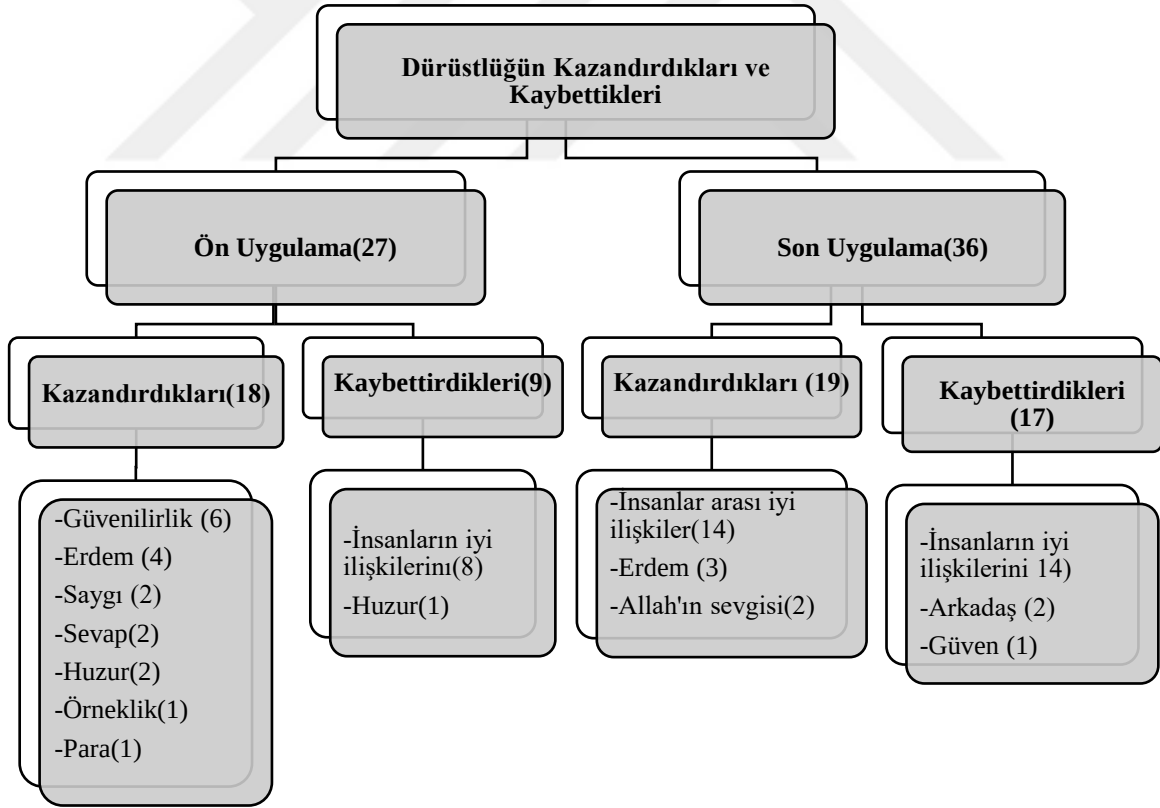
Öğrencilerin yukarıdaki söylemlerinden de anlaşılacağı üzere etkinliklerle birlikte yalancılığın hâkim olduğu dünya ile ilgili betimlemeler daha da ayrıntılanmış ve derinleşmiştir. Bu durum, herkesin yalan söylediği bir dünyada güven duygusunun zayıflayacağına dair bir endişeyi yansıtırken aynı zamanda söylemlerindeki sevgisizlik ile ilgili ifadeler de yalanın yaygın olduğu bir ortamda insan ilişkilerinin olumsuz etkilenebileceğine dair bir kaygıyı ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca ön ve son uygulamalarda öğrencilerin çoğunlukla yalancılık kavramını “değerler bakımından” temasındaki sonuçlarıyla ilgili olarak güvensizlik ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Herkesin yalan söylediği bir dünyanın güvensiz olacağını belirten öğrenci sayısı ön uygulamada 6 iken son uygulamada 10’a çıkmıştır.

Toplumsal düzen temasında öğrenciler ön uygulamada “kötü (8), üzücü (1), medeniyetsiz (1), zor (1)” kodlarıyla cevap verirken son uygulamada “ilişkilerin bozulduğu (6), dengenin bozulduğu (1), çıkarıcılığın olduğu (1), insanların tanınmadığı (1), insanların zarar gördüğü (1)” kodlarıyla toplamda 10 söylemde bulunmuşlardır. Öğrencilerin etkinlik sonrasında toplumsal düzen temasında daha derinlikli ve detaylı bir verdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler, büyük çoğunlukla (8) etkinlik öncesinde herkesin yalan söylediği bir dünyanın sadece kötü olduğunu ifade ederken, etkinlik sonrasında bu durumu detaylandırarak insanlar arasındaki etkileşim ve toplumun işleyişi ile olumsuz sonuçlara yer vermiştir. Örneğin Ö7 ön uygulamada “Hayat çok kötü olurdu.” cevabını verirken son uygulamada “Herkesin yalancı olduğu dünya hiç iyi olmazdı. Dinimizin yaşanması açısından, insanlar arası güven bağlarının yok olması açısından kötü olurdu, kimsenin arkadaşlığı sürmezdi” söyleminde bulunmuştur. Ayrıca

öğrenciler *toplumsal düzen bakımından* temasında ön uygulamada en çok “*kötü (8)*” cevabını verirken son uygulamada “*insan ilişkilerinin bozulduğu (6)*” söylemleriyle bireyler arası ilişkilere odaklanmış cevaplar vermiştir. Bu durum yalancılığın uygulama sonrasında öğrenciler tarafından en çok sosyal açıdan olumsuz sonuç doğurduğunu göstermektedir. Ö17’nin “*Herkes birbirine yalan söyleyecek sonra ona söylediği şeyi yapacağı zaman gelir ve kavga olurdu. İnsanların arası açılırdı.*” söylemi bu durumu göstermektedir.

4.2.5. Dürüstlüğün Kazandırdıkları ve Kaybettirdikleri

Öğrencilere etkinlik öncesi ve sonrasında “Dürüst olmak bir şey kazandırır yahut kaybettirir mi? Neden” sorusu yöneltilmiştir. Verdikleri cevaplar incelendiğinde ön uygulama ve son uygulamada “*kazandırdıkları ve kaybettirdikleri*” temalarına ulaşılmıştır. Dürüstlüğün kazandırdıkları ve kaybettirdikleri ile ilgili öğrenci söylemleri Şekil 16’de gösterilmiştir.



Şekil 16. Dürüstlüğün kazandırdıkları ve kaybettirdikleri

Öğrenciler ön uygulamada kazandırdıkları temasında “*güvenilirlik (6), erdem (6), sevap (2), huzur (2), örneklik (1), para (1)*” kodlarıyla toplamda 18 içerikte cevap verirken son

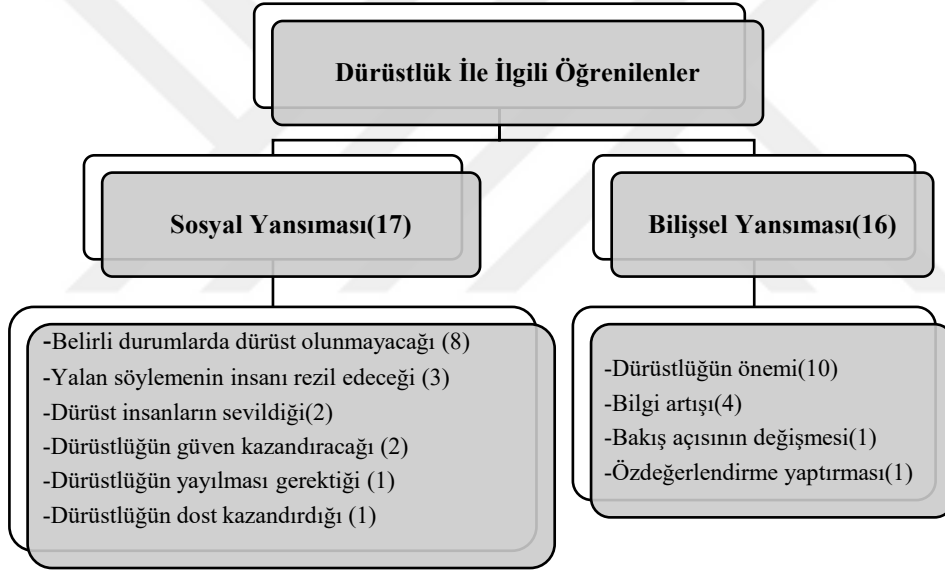
uygulamada “*insanlar arası iyi ilişkiler (14), erdem (3), Allah sevgisi (2)*” kodlarıyla toplamda 19 cevap vermiştir. Öğrencilerin ön uygulamada ifade ettikleri “*erdem,*” “*sevap,*” “*huzur,*” “*örneklik*” ve “*para*” söylemleri dürüstlüğün uygulama öncesinde genellikle bireysel düzeyde kazançlarla ilişkili görüldüğünü göstermektedir. Uygulama sonrasındaki “*insanlar arası iyi ilişkiler (14)*” kodu, yapılan etkinliklerle birlikte öğrencilerin dürüstlüğün kazanımlarını daha çok toplumsal düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Ön uygulamada belirtilen “*erdem (4)*” kodunda son uygulamada azalış gözlemlenmiştir. Ön uygulamada öğrenci söylemleri “*saygı, sevap, huzur, örneklik, para*” gibi ifadelerle çeşitlenirken son uygulamada bu söylem çeşitliliğine rastlanılmamaktadır. Ayrıca ön uygulamada Ö7’nin “*Sevap kazandırır.*”, Ö8’in “*Başta sevap sonra ise insanların barış ve huzur ve mutluluk içinde yaşamasını sağlar.*” cevapları ile son uygulamada Ö18’in “*İnsanlar bana güvenirse hem sevinirim hem de Allah katında iyi görünürüz.*” ifadesi ile Ö17’nin “*Dürüst olursan herkes sana güvenir. Bir de peygamberimizin adı El- Emin’dir. Bu da Allah’ın bize ipuçlarından biri. Allah dürüst insanları sever.*” ifadesi her iki uygulamada da öğrencilerin dürüstlük kavramının dini boyutuyla alakalı söylemlerde bulunduklarını göstermektedir.

Kaybettirdikleri temasında öğrenciler ön uygulamada “*insanların iyi ilişkilerini (8), huzur (1)*” içerikleriyle toplamda 9 cevap verirken son uygulamada “*insanların iyi ilişkilerini (14), arkadaş (2), güven (1)*” içerikleriyle 17 söylemde bulunmuşlardır. Örneğin Ö4 ön uygulamada “*İnsanlar dürüst olan kişiye bazı durumlarda güvenmeyebilir. Ona sır verdiklerinde bu sırla alakalı başka birisi bir şey sorarsa o sırrı söyler.*” Söyleminde bulunurken son uygulamada “*Her zaman doğruyu söylemek bazı durumlarda bazı kişiler tarafından hoş karşılanmayabilir. Atalarımız da doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar demişlerdir. Kötü giden durumlarda yalan söyleyemediği için insanlar tarafından dışlanabilir.*” söyleminde bulunmuştur. Ö10 ön uygulamada “*Dürüst olmak kaybettirebilir bazı durumlarda. Mesela bir arkadaşımızın öğrenince üzüleceği şeyi öğrenmesi gerektiği için dürüstlüğümüzden söylediğimizde arkadaşımız bize kırılabilir, üzülebilir.*” söyleminde bulunurken son uygulamada “*Her zaman dürüst olduğunda söylenmemesi gereken şeyleri dürüstçe söylediği için insanların gözünden düşer, arkadaş çevresi gibi ilişkiler bozulur, güven kaybına yola açar.*” söyleminde bulunmuştur. Örnek söylemlerden anlaşılaacağı üzere ön ve son uygulamada öğrenciler dürüst

davranmanın bazı durumlarda özellikle insan ilişkilerine zarar verebileceğini düşünürken özellikle son uygulamada bu durum artış göstermiştir.

4.2.6. Etkinlikler Sonrasında Dürüstlük Değeriyle İlgili Öğrenilenler

Öğrencilere etkinlik sonrasında “Bu etkinliklerden dürüstlük ile ilgili bir şey öğrendiniz mi? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin dürüstlük kavramının “*sosyal ve bilişsel yansıması*” temalarında irdelenebilecek içeriklerde bulundukları görülmüştür. Dürüstlük değeriyle ilgili öğrenci söylemleri Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Dürüstlük ile ilgili öğrenilenler

Şekil 17 incelendiğinde cevap veren öğrencilerin tümünün etkinliklerden bir şeyler öğrendiği görülmektedir. Öğrenciler, *dürüstlük* kavramının sosyal yansıması temasında “*belirli durumlarda dürüst olunmayacağı (8), yalan söylemenin insanı rezil edeceğini (3), dürüst insanların sevildiğini (2), dürüstlüğün güven kazandıracağını (1), dürüstlüğün yayılması gerektiğini (1), dürüstlüğün dost kazandırdığını (1)*” söylemleriyle etkinliklerden öğrendiklerini toplam 17 kodla ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrencilerin bu söylemleri, dürüstlüğün sosyal etkilerini ve toplumsal değerini anlama konusundaki düşünce süreçlerini yansıtmaktadır. Dürüstlüğün sadece bireyin içsel değeri olmanın ötesinde toplumsal ilişkilerde, güvenin

oluşturulmasında ve genel olarak toplumun sağlıklı bir şekilde işlemesine katkı sağlamada önemli bir rol oynadığına dair farkındalıklarını ifade etmektedir. Ayrıca sosyal yansıma temasında en çok ifade edilen söylemin “*belirli durumlarda dürüst olunmayacağı*” ifadesi olduğu görülmektedir. Öğrenciler; kalp kırmamak, insanlar arasındaki küslüklere son vermek, düşmanı şaşırtmak gibi sebeplerle belirli durumlarda dürüst olunmayacağını öğrendiklerini ifade etmektedirler. Ancak bu durumu ifade eden tüm öğrencilerin bu ifadeyi kullanırken dürüstlüğün önemini vurguladıkları ve diğer tüm durumlarda dürüst davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ö2’nin “*Dürüstlüğün çok iyi bir şey olduğu ama her zaman dürüst olmayabileceğimizi, dürüstlüğün bize çok şey kazandırdığını, dürüst bir kişiye herkesin güvenebileceğini, dürüst olmayan bir kişinin yalanının elbet bir gün ortaya çıkıp rezil olacağını kavradım.*” ifadesi, Ö10’un “*Her durumda dürüst olmamız gerekmediğini, bazı durumlarda yalan söylenebileceği, dürüstlüğün hayatımızdaki önemini kısacası dürüstlüğün hayatımızda kapladığı yeri öğrendim.*” ifadesi, Ö13’ün “*Bazen dürüstlüklerin arada bir yapılmayabileceğini öğrendim ama bu durumlar dışında her zaman dürüst olmam gerekirmiş.*” ifadesi bu durumu örnekleyen söylemlerden birkaçıdır. Öğrencilerin bir kısmı (3) yalanın insanı rezil edebileceğini öğrendiklerini paylaşmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Ö3’ün: “*Dürüst olmayanların rezil olacağını anladım.*” söylemi ile Ö12’nin “*Yalan söyleyince rezil olacağımızı anladım.*” ifadeleri örnek gösterilebilir. Öğrencilerin bu söylemleri etkinliklerden sonra dürüstlüğün insanın itibarını korumasına yardımcı olduğuyla ilgili söylemlerde fikir geliştirdiklerini göstermektedir. Yine etkinliklerden sonra bazı öğrenciler dürüstlük değerinin insanlar arasındaki sevgiyi artırdığını, insanlara güven duygusu aşılayarak dost kazandırdığını ve bu değer yayılması gerektiğini öğrendiklerini ifade etmektedir. Ö1’in “*Dürüstlüğün önemli bir şey olduğunu, insanlar arasında dürüst insanların önemli bir yeri olduğunu, hayatımızın çeşitli alanlarında karşımıza çıktığını öğrendim. Dürüst olmamanın güvensizlik getirdiğini kavradım.*” söylemi bu durumu desteklemektedir.

Öğrenciler bilişsel yansıma temasında ifade ettikleri “*dürüstlüğün önemi (10), bilgi artışı (4), bakış açısının değişmesi (1), özdeğerlendirme yaptırması (1)*” kodlarıyla toplam 16 söylemde bulunmuşlardır. Öğrenciler, bilişsel yansımalar temasında en çok “*dürüstlüğün önemini*” öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16 ifadeleri bu durumu yansıtmaktadır. Ö6’nın “*Öncelikle bu etkinliklerden daha çok olsa da yapsak. Böyle*

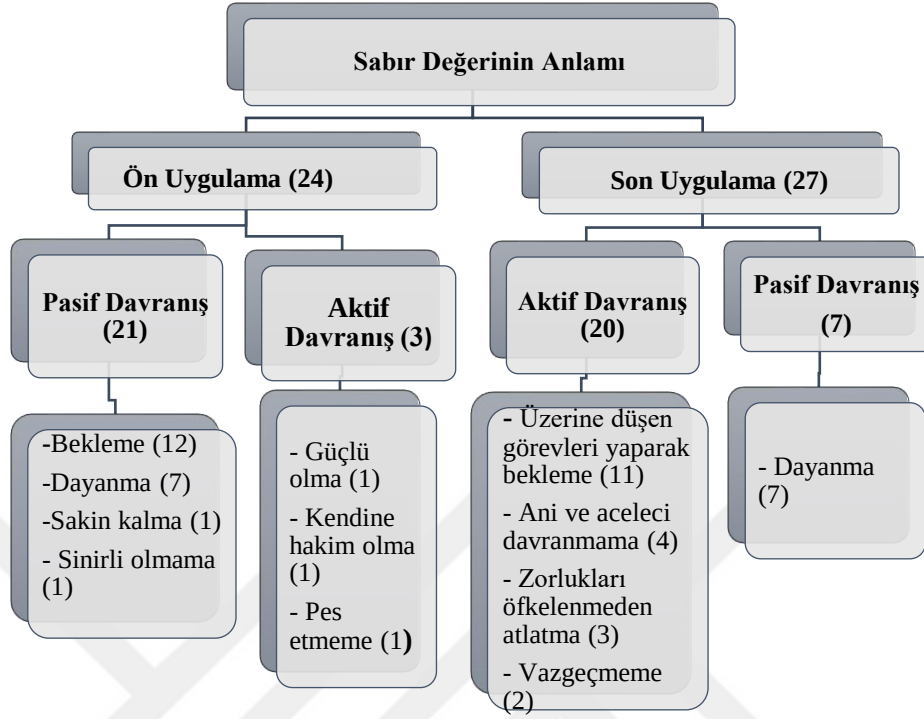
etkinliklerle sınıfımız gelişir. Neyse bu etkinlik çok güzeldi, yaparken çok eğlendim. İnşallah tekrar tekrar buna benzeyen etkinlikler yaparız çünkü dürüstlüğün önemini öğrendik.” ifadesi, Ö12’nin “Bu etkinliklerden dürüstlüğün ne kadar önemli olduğunu anladım.” İfadesi, Ö14’ün “Dürüstlük ile ilgili çok şey bilmiyordum ama bu etkinlikler sayesinde dürüstlüğün önemini anladım. Artık dürüstlük ile alakalı daha çok şey biliyorum. İyi ki bu etkinlikleri yaptık. Bundan ötürü öğretmenimize teşekkür ediyorum.” ifadesi, Ö15’in “Dürüstlük sandığımdan daha doğru bir davranışmış. Bundan sonra elimden geldiğince dürüst olacağım.” ifadesi, Ö16’nın “En başta şunu öğrendim ki bu etkinlikleri yapmadan önce dürüstlüğün d’sini bile bilmiyordum ama şu an öğrendim. Dürüstlük çok önemli bir değer ve bundan fazlasını öğrendim.” ifadesi öğrencilerin dürüstlüğün önemini öğrenirken etkinlik sürecinden de memnun kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca etkinlikle birlikte bazı öğrencilerin (Ö11, Ö14, Ö16, Ö18) dürüstlük değeriyle alakalı bilgi artışı sağladığını ifade etmiştir. Ö17 etkinliklerin kendisini sorgulamasını sağladığını belirtirken Ö13, etkinliklerin dürüstlük değerine karşı bakış açısını değiştirmesine vesile olduğunu ifade etmiştir.

Uygulanan etkinliklerle birlikte öğrenciler *dürüstlük* değerine yönelik bilişsel bir değerlendirme yaparak ilgili değerın önemini vurgulamışlar, dürüstlük değerine dair bilgilerinin arttığını ifade etmişler ve kendilerini değerlendirme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

4.3. Sabır

4.3.1. Anlam Olarak “Sabır” Değeri

Sabır “(1) olacak ya da gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme veya (2) Öfke doğuracak bir şey karşısında bile öfkelenmeme durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK,2019). Aslında sabır değeri genel olarak incelendiğinde içerisinde bireyin etkin olmasını gerektiren eylemler olduğu görülmektedir. Öğrencilere etkinlikler öncesi ve sonrasında “Sabır ifadesinden ne anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası sabır değerine yükledikleri anlamlar Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18. Sabır değerinin anlamı

Öğrencilerin sabır değerini genel olarak “*pasif davranış, aktif davranış ve soyut kavram*” temalarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Ancak etkinlik öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında sabrın etkinlik öncesinde ağırlıklı olarak (Pasif davranış/aktif davranış- 21/3) pasif davranışla ifade edilirken, uygulama sonrasında ise ağırlıklı olarak aktif davranışın (Pasif davranış/aktif davranış- 7/20) sabrı ifade etmekte kullanıldığı söylenebilir.

Sabır değerinin etkinlik öncesinde “*pasif davranış*” temasında 4 farklı içerik altında (*beklemek, dayanmak, sakın kalmak, sinirli olmamak*) toplamda 21 defa; “*aktif davranış*” temasında 3 farklı içerikte (*güçlü olmak, kendine hâkim olmak, pes etmemek*) toplamda 3 defa dile getirdiği tespit edilmiştir. Bu durum uygulanan etkinlikler sonrasında “*aktif davranış*” temasında 4 farklı kodda (*üzerine düşen görevleri yaparak bekleme, ani ve aceleci davranmamak, zorlukları öfkelenmeden atlatmak, vazgeçmemek*) toplamda 20 defa; “*pasif davranışlar*” temasında tek içerikte (*dayanmak*) toplamda 7 defa olacak şekilde değişmiştir.

Etkinlik öncesinde öğrencilerin çoğu *sabır* kavramını pasif-edilgen bir anlayış ile pasif davranış temasında herhangi bir şey yapmadan sadece “*beklemek (12)*” olarak ifade ederken etkinlik sonrasında aktif-etken bir anlayış ile aktif davranış temasında “*üzerine düşen görevleri yaparak*

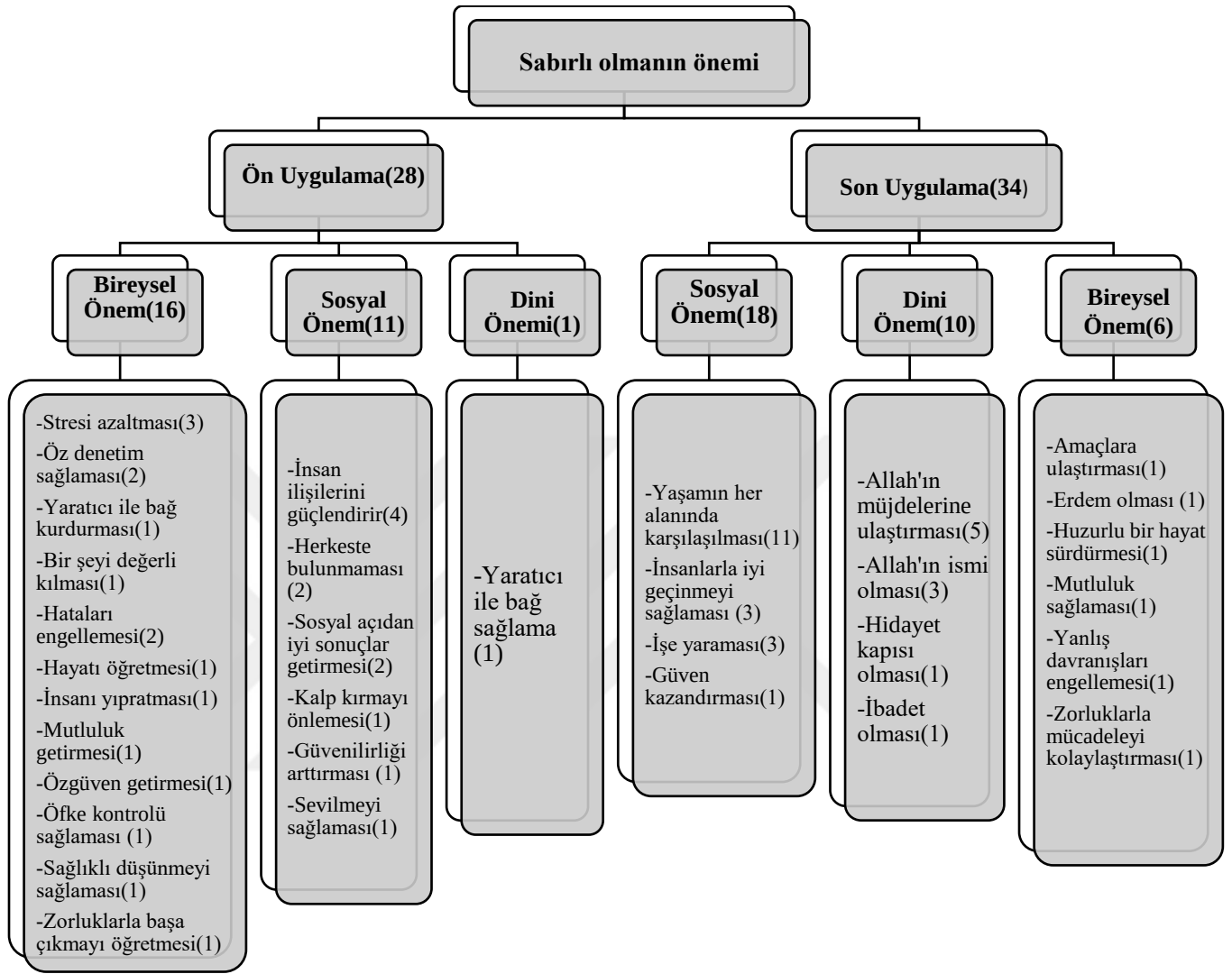
beklemek (20)” şeklinde ifade etmiştir. Bu durumun bir benzerine pasif davranışlar temasında “*sakin kalmak (1) ve sinirli olmamak (1)*” ifadeleriyle de rastlanılmaktadır. Öğrenciler etkinlik sonrasında aktif davranışlar temasında “*ani ve aceleci davranmamak (4), zorlukları öfkelenmeden atlatmak (3) ve vazgeçmemek (2)*” ifadeleriyle *sabır* kavramını; bireyin dikkatli, çaba harcayan, kararlı davranış sergileyen, bilinçli bir tavır alma faaliyetiyle aktif olduğu bir hareket olarak ifade etmişlerdir. Aktif davranışlar temasının uygulama öncesi ve sonrasında bahsedilen şekilde değişmesinin yanında uygulama öncesinde öğrenciler tarafından “*güçlü olmak (1), kendine hâkim olmak (1), pes etmemek (1)*” şeklinde ifade edildiği de görülmüştür. Öte yandan her iki uygulama oransal olarak karşılaştırıldığında pasif davranışlar temasında “*dayanmak*” (7/7) eşit oranda ifade edilmiştir.

Öğrencilerin ön uygulamada *sabır* kavramına dair ifade ettikleri “Ö16: *Bir olayın olmasını beklemek*; Ö15: *Bir kişiye, bir olaya karşı dayanmak*; Ö5: *Bir duruma karşı sinirlenmeyip sakin kalmak*; Ö7: *Sabır bence insanların sinirli olmamalarıdır*” söylemleri *sabır* kavramını bireyin herhangi bir çaba içerisine girmeden pasif bir anlayış sergilediği bir davranış olarak düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte etkinlikler sonrasında gerçekleştirilen son uygulamada öğrencilerin “Ö1: *Gereken şeyleri yaparak olacak şeyleri beklemektir*; Ö2: *Ani ve aceleci davranmamaktır*; Ö10: *Başına gelen bir şeyi öfkelenmeden atlatmaya çalışmaktır*. Ö4: *Hiçbir zorluğa aldanmadan pes etmemektir.*” söylemleri çaba harcayan, düşünen, pes etmeden yapılması gerekenleri aktif bir şekilde yapan bir anlayışa vardıklarını göstermektedir.

4.3.2. Sabırlı Olmanın Önemi

“*Sabırlı olmanın önemi nedir?*” sorusuyla öğrencilerin sabırlı olmanın önemi hakkındaki düşünceleri etkinlik öncesi ve sonrasında alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde etkinlik öncesi ve sonrasında “bireysel ve sosyal önem” temalarına ulaşılmıştır.

Şekil 19’da öğrencilerin “sabırlı olmanın önemine” dair etkinlikler öncesi ön uygulama verileri ile etkinlik sonrası son uygulama verileri karşılaştırılmıştır.



Şekil 19. Sabırlı olmanın önemi

Öğrenciler ön uygulamada *sabırlı olmanın önemini bireysel (16), sosyal (11) ve dini açıdan (1)* vurguladıkları görülmektedir. Öğrenciler ön uygulamada, *bireysel önem* teması altında sabrın “*stresi azaltması (3), özdenetim sağlaması (2), yaratıcı ile bağ kurdurması (1), bir şeyi değerli kılması (1), hataları engellemesi (1), hayatı öğretmesi (1), mutluluk getirmesi (1), özgüven getirmesi (1), öfke kontrolü sağlaması (1), sağlıklı düşünmeyi sağlaması (1), zorluklarla başa çıkmayı öğretmesi (1)*” açılarından önemine değinmiştir. Ayrıca bir öğrenci “Ö12: *Sabır bence önemlidir ama sabır insanı yıpratır, kötü yanı da bu.*” ifadeleriyle sabrın önemini vurgularken sabrın insanı yıpratdığına değinmiştir. Bireysel önem uygulama sonrasında *amaçlara ulaşırması (1), erdem olması (1), huzurlu bir hayat sürdürmesi (1), mutluluk sağlaması (1),*

yanlış davranışları engellemesi (1), zorluklarla mücadeleyi kolaylaştırması (1) gibi söylemlerle daha az ifade edilmiştir. Öğrencilerin ön ve son uygulamada ilgili örnek söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö2: *Sabırlı davranmak sonrasında sosyal açıdan iyi sonuçlar getirir. Sabırsız ve aceleci bir insan olursak durum her ne ise sonrası kötü olur.*

Ö2: *Sabır bir insanın huzurlu ve keyifli bir hayat sürmesini sağlar. Sabır hayatımızın her alanında bulunur. Kuran'ı Kerim'de birçok yerde geçer. İnsanlar arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirir.*

Ö5: *Çok önemlidir çünkü öfkeyi kontrol etmeyi sağlar.*

Ö5: *Benim için sabrın önemi amacıma ulaşmak için zorluklara direnerek savaşmayı sağlamasıdır. Pes ettirmemesi, beklemeyi öğretmesidir. Sabırlı olan ahirette cennete girer, cennete kavuşur.*

Ö7: *Bence önemlidir ama sabretmek büyük bir iş olduğu için herkeste yoktur.*

Ö7: *Sabrı eskiden o kadar çok önemsemiyordum ama artık bunun bir hidayet kapısı olduğunu anladım. Sabır doğrudan bir erdemdir. İnsanlara dayanıklılık kazandıracak açık bir kapıdır.*

Yukarıdaki öğrenci söylemlerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler uygulama sonrasında *sabır* kavramının daha çok sosyal ve dini önemini vurgulamışlardır. Örneğin “Ö5: *Sabır öfkeyi kontrol etmeyi kolaylaştırdığı için önemlidir.*” ifadelerinde bulunduktan sonra son uygulamada Ö5: “*Sabırlı olan ahirette cennete girer, cennete kavuşur.*” ifadeleriyle *sabrın* bireysel öneminden ziyade dini önemine vurgu yapmıştır. Yine ön uygulamada Ö1: “*İnsan sabır ile kendini kontrol eder;*” Ö3: *Kendimizi kontrol edebilmek, stresimizi azaltmak için önemlidir.*” ifadelerinde bulunurken son uygulamada “Ö1: *Allah da ayetlerde sabırlı davranırsak bizi*

müjdeleyeceğinden bahsetmektedir; Ö3: Es-sabr Allah'ın adı olduğu için önemlidir.” ifadeleriyle bu durumu desteklemektedir.

Ön uygulamada dini önem yalnızca *yaratıcı ile bağ kurdurması (1)* şeklinde ifade edilirken son uygulamada *Allah'ın müjdelerine ulaştırması (5), Allah'ın ismi olması (3), hidayet kapısı olması (1), ibadet olması (1)* içerikleriyle toplamda 10 kez dile getirilmiştir. Bu durum etkinliklerden sonra *sabır* kavramının öğrenciler tarafından dini boyutuyla daha fazla düşünüldüğünü göstermektedir. Aşağıdaki söylem örnekleri bu durumu yansıtmaktadır:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö4: *Bir şeye sabrettiğimde o şeyi daha değerli bulurum. Bu sayede daha mutlu olurum ve sabrettiğim için özgüvenim artar.*

Ö6: *Önemli bence, bir kişinin kalbini kırmamak adına sabrederiz.*

Ö17: *Bir konuya direk dalarız, mesela bu yanlış, belki bilgi verecekler, dinlemeden konuya girmemeliyiz.*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö4: *Benim için sabır önemlidir çünkü her şeyde sabır vardır. Örneğin Cennet'e girmek için ibadetleri ve Allah'ın emrettiği şeyleri yapmak ve iyi bir lise, üniversite, meslek kazanabilmek amacıyla sabrederek çalışmak gerekir. (Müjdeye kavuşturması)*

Ö6: *Cennete ya da iyi bir şeye varmak için dayanmayı öğretir. Aslında her şeyde sabretmemiz gerekir. (Müjdeye kavuşturması)*

Ö17: *Sabır dünyanın ana yardımcılarından biridir. Yani sabır önemli bir şey ki Allah bunun için bir sure bile indirmiş ve hatta Allah'ın adlarından biri Es- Sabır. İşte sabrın önemi.*

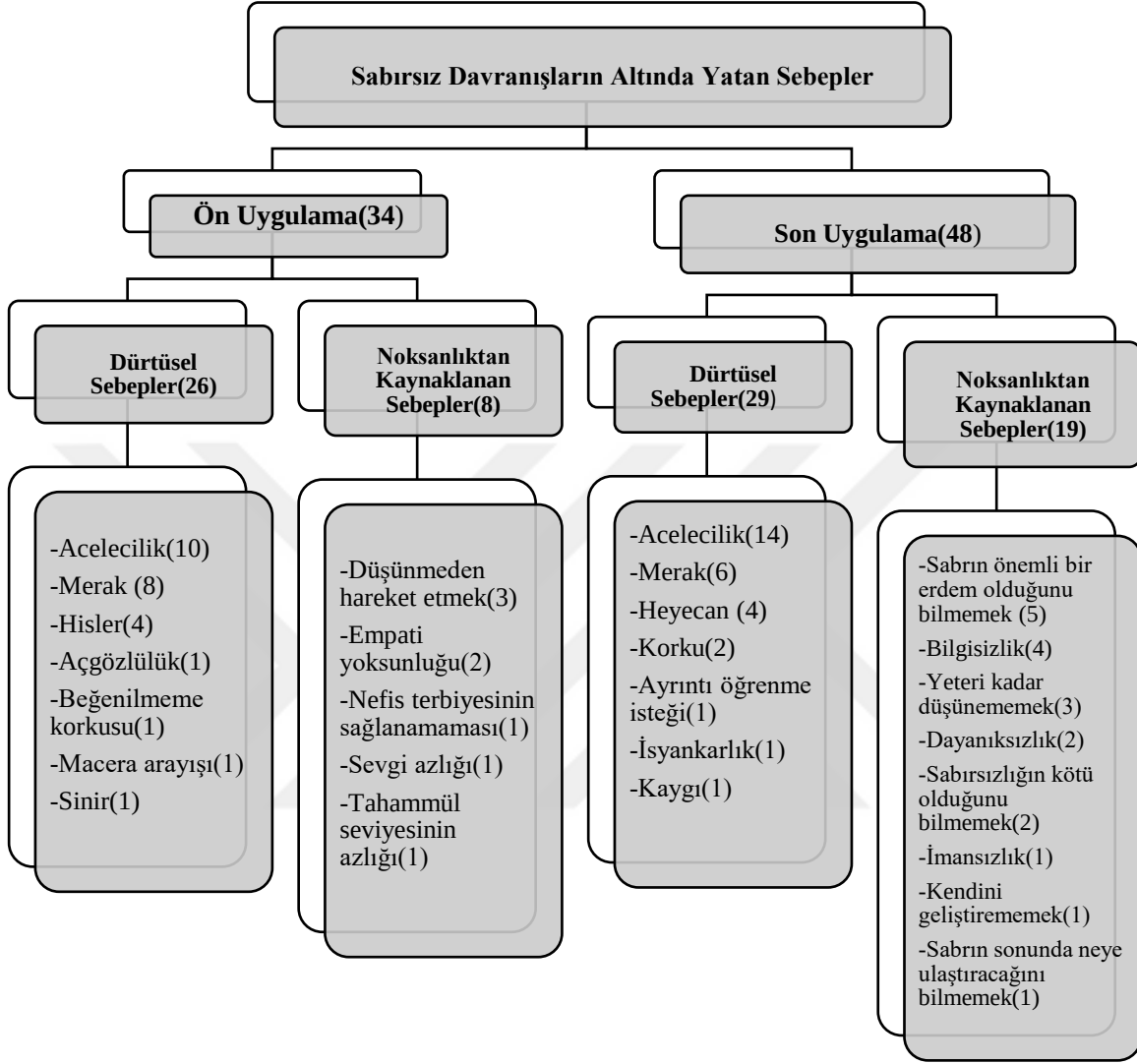
Yine ön uygulamada sosyal önem “*insan ilişkilerini güçlendirmesi (4), herkeste bulunmaması (2), sosyal açıdan iyi sonuçlar getirmesi (2), kalp kırmayı önlemesi (1), güvenilirliği artırması (1), sevilmeyi sağlaması (1)*” ifadeleriyle toplam 11 kez vurgulanırken son uygulamada “*yaşamın her alanında karşılaşılması (11), insanlarla iyi geçinmeyi sağlaması (3), işe yaraması (3), güven kazandırması (1)*” ifadeleriyle 18 defa vurgulanmıştır. Bu durum yapılan etkinlikler sonrası öğrencilerin sabır kavramının sosyal öneminin daha fazla farkına vardıklarını göstermektedir. Özellikle ilk uygulamada *sabır* kavramının hayatın her alanında karşılaşılabileceği

bir şey olduğunu hiç kimse vurgulamazken son uygulamada “Ö1: *Her zaman karşımıza çıkar, yaşamımızın her alanında sabırla karşılaşırız* ; Ö2: *Sabır hayatımızın her alanında bulunur*; Ö3: *Hayatın her alanında olması*; Ö6: *Yapılan her şeyde aslında sabretmemiz gerekir* ; Ö8: *Sabır günlük hayatta çok kullanmalıyız, her yerde*; Ö10: *Kullandığımız, yaptığımız her şeyin içinde sabır vardır, hayatımızın her yerinde sabır vardır*; Ö11: *Yaşamımızın her yerinde sabır vardır, kainat sabır üzerinde kurulmuştur*. Ö14: *Her yerde sabırla ilgili şeyler vardır*; Ö15: *Benim için önemli çünkü çoğu yerde kullanıyorum*; Ö16: *Sabır hayatımızın her alanında olduğu için önemlidir.*” gibi ifadelerle toplamda 11 kez vurgulanmıştır. Bu durum uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin sabır kavramının aslında hayatın her alanında karşılaşılan bir şey olduğunu düşünmelerini sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerin ön ve son uygulamalarda verdikleri cevaplar incelendiğinde içeriklerin vurgulanma sıklığı (28/34) etkinliklerden sonra ön uygulamaya nazaran artış göstermiştir. Ön uygulamada *bireysel önem* teması içerikleri (16) öğrenciler tarafından çeşitlendirilmiş ve *sosyal önem teması* içerikleri (11) ve *dini önem* (1) içeriklerinden daha çok vurgulanmıştır. Öğrencilerden yalnızca 1 tanesi sabır kavramının dini açıdan önemli olduğunu ifade etmiştir. Yapılan etkinlikler sonrası gerçekleştirilen son uygulamada ise öğrencilerin *sabır* kavramının sosyal önemi hakkındaki fikirlerinin bireysel öneme göre daha ağır bastığı anlaşılmaktadır (18/6). Bunun yanı sıra dini önem teması (10) içeriklerinin de bireysel önem temasından (6) daha fazla vurgulandığı görülmektedir.

4.3.3. Sabırsız Davranışın Altında Yatan Sebepler

“Sabırsız davranışların altında yatan sebepler nelerdir?” sorusuyla öğrencilerin sabırsızlığın sebepleri hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde etkinlik öncesi ve sonrasında “*dürtüsel ve noksanlıktan kaynaklanan sebepler*” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 20’de öğrencilerin “sabırsızlığın sebeplerine” dair etkinlikler öncesi ön uygulama verileri ile etkinlikler sonrası son uygulama verileri karşılaştırılmıştır.



Şekil 20. Sabırsızlığın sebepleri

Sabırsızlığın nedenlerini dürtüsel sebeplerle ilişkilendirenler ön uygulamada “*acelecilik (10), merak (8), hisler (4), açgözlülük (1), beğenilmeme korkusu (1), macera arayışı (1), sinir (1)*” gibi kodlarla toplam 26 kez ifade ederken son uygulamada “*acelecilik (14), merak (6), heyecan (4), korku (2), ayrıntı öğrenme isteği (1), isyankârlık (1), kaygı (1)*” şeklinde 29 kodla ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu her iki uygulamada da *sabırsızlığın* sebebinin acelecilik olduğunu ifade etmiş, bu durum ilk uygulamada 10 kez belirtilirken ikinci uygulamada 14 kez belirtilmiştir. Sabırsızlığın sebebinin *merak* olduğunu belirtenlerde bir azalma gerçekleşmiş

(8/6), hisler (4) olarak genel bir tabirle belirtenlerin sayısı son uygulamada *çeşitlenerek heyecan (4), korku (2), kaygı (1), ayrıntı öğrenme isteği (1), isyankârlık (1)* gibi ifadelerle artmıştır.

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Merak duygusu bizi sabırsızlığa iter. O yüzden sabırsız oluruz.*

Ö2: *İnsanlar acaba ne olmuş ne varmış gibi duygulara kapılır ve insanın içini merak duygusu kaplar. Bu nedenle sabırsız olunur.*

Ö4: *Çünkü o şeye hemen sahip olmak istemesindendir.*

Ö8: *Duygularımız.*

Ö9: *Beklemeyi sevmemek.*

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Merak duygusu, bilgileri ayrıntılı bilmeme gibi şeyler yüzünden sabırsız olunur. Nedeni ise merak duygusuna yenilip heyecanla hareket etmektir.*

Ö2: *Sabırsızlık genelde merak etmek yüzünden başlar. İnsanlar yeterli şekilde düşünemezler ve aceleyle hareket ederler. Bunların sonucu olarak da sabırsızlık meydana gelir.*

Ö4: *Acelecilik, merak, heyecan. Sabırsız olunur çünkü bir şeye çok acele edilebilir ya da merak edilebilir. Ya da sabırsızlığın kötü bir şey olduğunu bilmeyebilir kişi.*

Ö8: *Acele, üşengeçlik ama acele işe şeytan karışır. Bu yüzden acele normal hayatta kötüdür fakat hayırlı ve iyi işler için acele etmeliyiz. Sabrın önemli bir yer olduğunu bilmedikleri için sabırsız davranırlar.*

Ö9: *Acelecilik, merak, heyecan, bilgisizlik, imansızlık gibi sebepler yatar.*

Yukarıdaki öğrenci söylemlerinden de anlaşılacağı üzere etkinliklerle birlikte öğrenciler söylemlerini çeşitlendirmiştir. Sabırsızlığın nedenlerini noksanlıktan kaynaklanan sebeplerle ilişkilendirenler ön uygulamada “*düşünmeden hareket etmek(3), empati yoksunluğu(2), nefis terbiyesinin sağlanamaması(1), sevgi azlığı(1), tahammül seviyesinin azlığı(1)*” gibi içeriklerle toplamda 8 kez ifade ederken bu durum son uygulamada “*sabrın önemli bir erdem olduğunu*

bilmemek(5),bilgisizlik(4), yeteri kadar düşünmemek (3),dayanısızlık(2),sabırsızlığın kötü olduğunu bilmemek(2), imansızlık(1),kendini gerçekleştirememek(1), sabrın sonunda neye ulaşacağını bilmemek(1)” söylemleriyle toplamda 19 kez ifade edilmiştir. Noksanlıktan kaynaklanan sebepler teması oransal olarak (8/19=2,37) oranında artış göstermiştir. Aşağıdaki temaya ilişkin ön ve son uygulama öğrenci söylemlerine yer verilmiştir.

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Düşünmeden hareket etmek

Ö3: *Düşüncesiz olmak, insanların sonunun güzel olduğunu düşünmemesidir.*

Ö15: *Düşünmeden hareket ettiği için sabırsız olur.*

Ö16: *Bir konuyu hiç düşünmeden karar vermek.*

Empati yoksunluğu

Ö3: *Empati yapamamaları.*

Ö7: *Empati yapamadığı için olabilir.*

Nefis terbiyesinin sağlanamaması

Ö13: *İnsan nefsinin köreltilmemesi.*

Sevgi azlığı

Ö7: *İnsanları sevmemek.*

Tahammül seviyesinin azlığı

Ö7: *Bence sinir tahammül seviyesinin azlığı olabilir.*

Sabırsızlığın nedenlerini noksanlıklardan kaynaklandığını belirten son uygulama öğrenci söylemleri:

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Sabrın önemli bir erdem olduğunu bilmemek

Ö8: *Sabrın önemli bir erdem olduğunu bilmedikleri için olabilir.*

Ö10: Sabrın önemini bilmemek, anlamamak.

Ö11: Sabrın önemini bilmemek sabırsızlığın temel sebeplerindendir.

Ö13: Sabrın öneminin ne olduğunu bilmemek.

Ö14: Sabrın önemini bilmemekten kaynaklanır.

Bilgisizlik

Ö3: Bilgisizlik.

Ö5: Bilgisizlik.

Ö9: Bilgisizlik.

Ö12: Bilgimiz olmadan davranmak.

Yeteri kadar düşünmemek

Ö2: İnsanlar yeteri kadar düşünmezler, bunun sonucunda sabırsızlık gelir.

Ö3: Hemen hiç düşünmeden konuya veya işe atlamak.

Ö12: Düşünmeden davranmak

Sevgi azlığı

Ö7: İnsanları sevmemek.

Tahammül seviyesinin azlığı

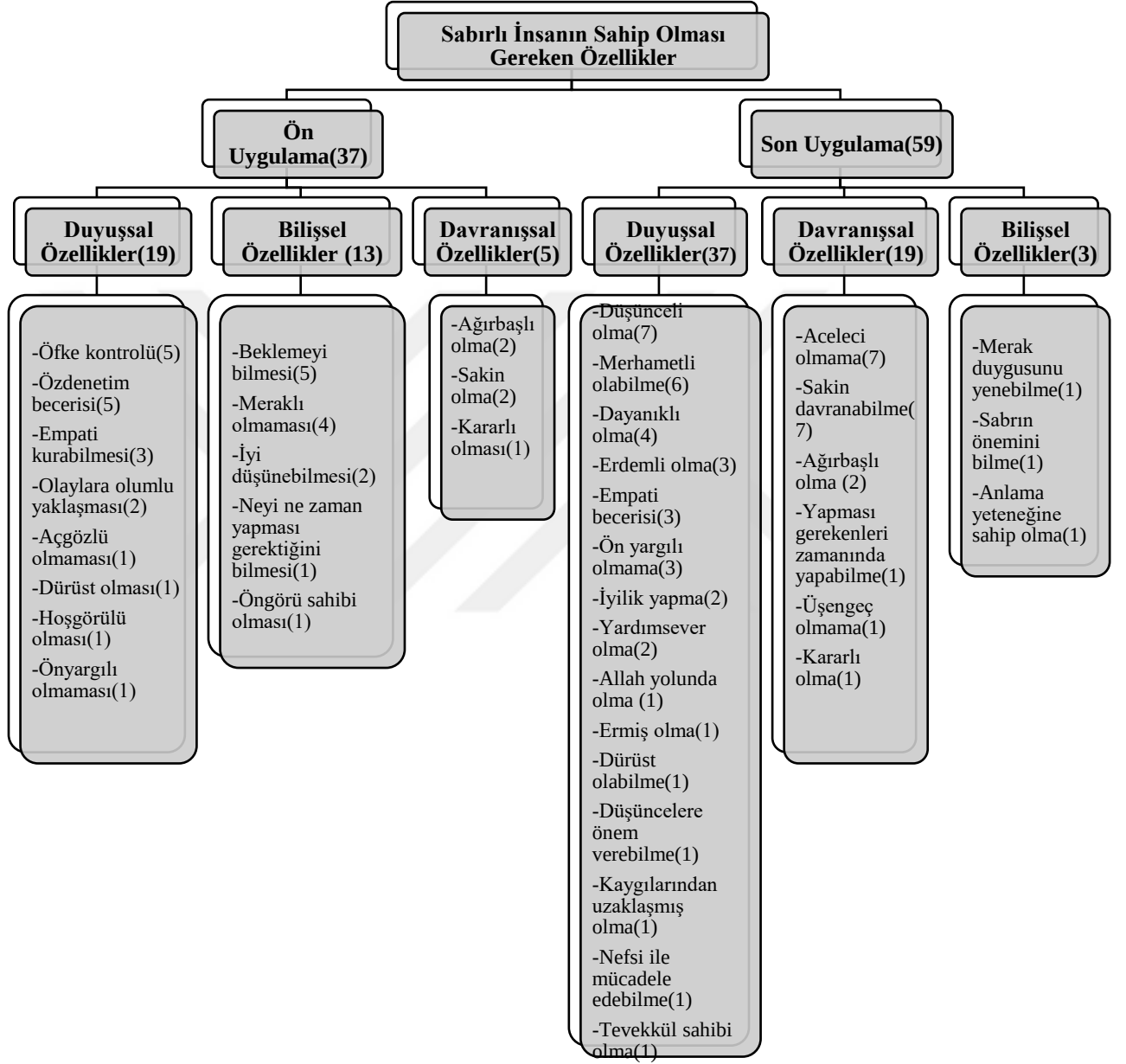
Ö7: Bence sinir tahammül seviyesinin azlığı olabilir.

Yukarıdaki söylemler incelendiğinde öğrencilerin neden sabırsız olduklarına dair birtakım eksiklikleri daha fazla ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

4.3.4. Sabırlı İnsanların Sahip Olması Gereken Özellikler

“Sabırlı insanın hangi özelliklere sahip olması gerekir?” sorusuyla öğrencilerin sabırlı insanların sahip olması gereken özellikler hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde etkinlik öncesi ve sonrasında “duyuşsal, bilişsel, davranışsal özellikler” temalarına ulaşılmıştır.

Şekil 21’de öğrencilerin “sabırlı insanların sahip olması gereken özelliklere” dair ön uygulama ve son uygulama düşünceleri karşılaştırılmıştır.



Şekil 21. Sabırlı insanın sahip olması gereken özellikler

Öğrenciler; *sabırlı* insanın sahip olması gereken özellikleri, duyuşsal özellikler temasında ön uygulamada “*öfke kontrolü (5), özdenetim becerisi (5), empati kurabilmesi (3), olaylara olumlu yaklaşması (2), açgözlü olmaması (1), dürüst olması (1), hoşgörülü olması (1), kararlı olması (1), önyargılı olmaması (1)*” gibi ifadelerle toplamda 19 kez belirtmiştir. Aynı temanın son

uygulama verilerinde “*düşünceli olma (7), merhametli olabilme (6), dayanıklı olma (4), erdemli olma (3), empati becerisi (3), ön yargılı olmama (3), iyilik yapma (2), yardımsever olma (2), Allah yolunda olma (1), ermiş olma (1), dürüst olabilme (1), düşüncelere önem verebilme (1), kaygılarından uzaklaşmış olma (1), nefsi ile mücadele edebilme (1), tevekkül sahibi olma (1)*” gibi ifadelerle toplamda 37 ifadeye rastlanılmaktadır. Son uygulamada ön uygulamaya göre 1,94 oranında bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin sabırlı insanın sahip olması gereken özellikler konusunda ön uygulamaya göre son uygulamada daha fazla ve çeşitli ifadeler kullandıklarını, daha farklı düşünebildiklerini, sabırlı olmanın beraberinde getireceği duyuşsal özellikler hakkında yeni bakış açıları kazanarak daha fazla ilgi gösterdiklerine işaret etmektedir. Ön uygulamada öğrencilerin en çok belirttiği özellikler *öfke kontrolü (5)* ve *özdenetim becerisidir (5)*. Bu özellikler, sabrın olumsuz durumlara karşı gösterilen bir tepki olduğu düşüncesini yansıtmaktadır. Öğrenciler, sabrı daha çok kendilerini kontrol etmek ve sakin kalmak olarak algılamışlardır. Son uygulamada öğrencilerin en çok belirttiği özellikler *düşünceli olmak (7)* ve *merhametli olabilmektir (6)*. Bu özellikler, sabrın iyi ve erdemli bir insan olmanın bir yolu olduğu düşüncesini yansıtır. Öğrenciler, sabrı daha çok başkalarına karşı iyi davranmak ve onların duygu ve düşüncelerine saygı duymak olarak algılamışlardır. Bu durumla ilgili öğrenci söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö5: *Sinirlerini kontrol etmesini bilmeli.*

Ö7: *Sinirli olmamalı*

Ö8: *Sinirini tutabilmelidir.*

Ö10: *Her şeye sinirlenmez.*

Ö3: *Düşünceli.*

Ö4: *Düşünceli olması.*

Ö6: *Düşünceli.*

Ö12: *Düşünceli bir insan olması gerekir.*

Ö18: *Düşünceli.*

Ö19: *Düşünceli olması.*

Öfke Kontrolü

Düşünceli olmak

Son uygulamada öğrencilerin belirttiği özellikler arasında “Allah yolunda ilerleme (1), ermiş olma (1), nefsi ile mücadele edebilme (1) ve tevekkül sahibi olma (1)” gibi dini ve manevi özellikler de yer almaktadır. Bu özellikler, öğrencilerin sabrı sadece dünyevi bir erdem olarak değil aynı zamanda ahireti kazanmak için gerekli bir vasıta olarak gördüklerini gösterirken öğrencilerin sabır kavramını dini ve manevi bir boyuta da taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bu özellikleri yazan öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem Örnekleri

Son Uygulama Söylem Örnekleri

Ö1: *Kendini kontrol edebilmesi lazımdır.*

Ö1: *Nefsi ile mücadele edebilen.*

Ö8: *Sinirini tutabilmelidir.*

Ö8: *Allah yolunda ilerlemelidir sabrın asıl ganimeti cennettir.*

Ö9: *Sinirli olmaz.*

Ö9: *Erenlik*

Öğrenciler sabırlı insanın sahip olması gereken özellikleri davranışsal özellikler temasında ön uygulamada “ağırbaşlı olma (2), sakın olma (2), kararlı olma (1)” söylemleriyle toplamda 5

kez ifade etmiştir. Söylem sıklığı son uygulamada “*aceleci olmama (7), sakın davranabilme (7), ağırbaşlı olma (2), yapması gerekenleri zamanında yapabilme (1), üşengeç olmama (1), kararlı olma (1)*” gibi ifadelerle neredeyse 4 kat artmış ve 19’a yükselmiştir. Öğrenciler sabırlı insanların sahip olması gereken davranışsal özellikleri çeşitlendirmiş ve farklı bakış açıları geliştirmiştir. Öğrencilerin ön uygulamada *ağırbaşlı olma (2)* ve *sakin olma (2)* özelliklerini belirtmeleri *sabır* kavramının sadece ciddi ve sakın olmakla ilgili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu içeriklerden *sakin davranma* içeriğinin sıklığı üç kattan fazla artarak 7 kez belirtilmiş, *sakin olmak* içeriğinin sıklığı aynı kalmıştır. Davranışsal özellikler teması ön uygulamada en az vurgulanan (4) tema iken son uygulamada ikinci sırada (19) yer almıştır. Temaya ait ön ve son uygulama öğrenci söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

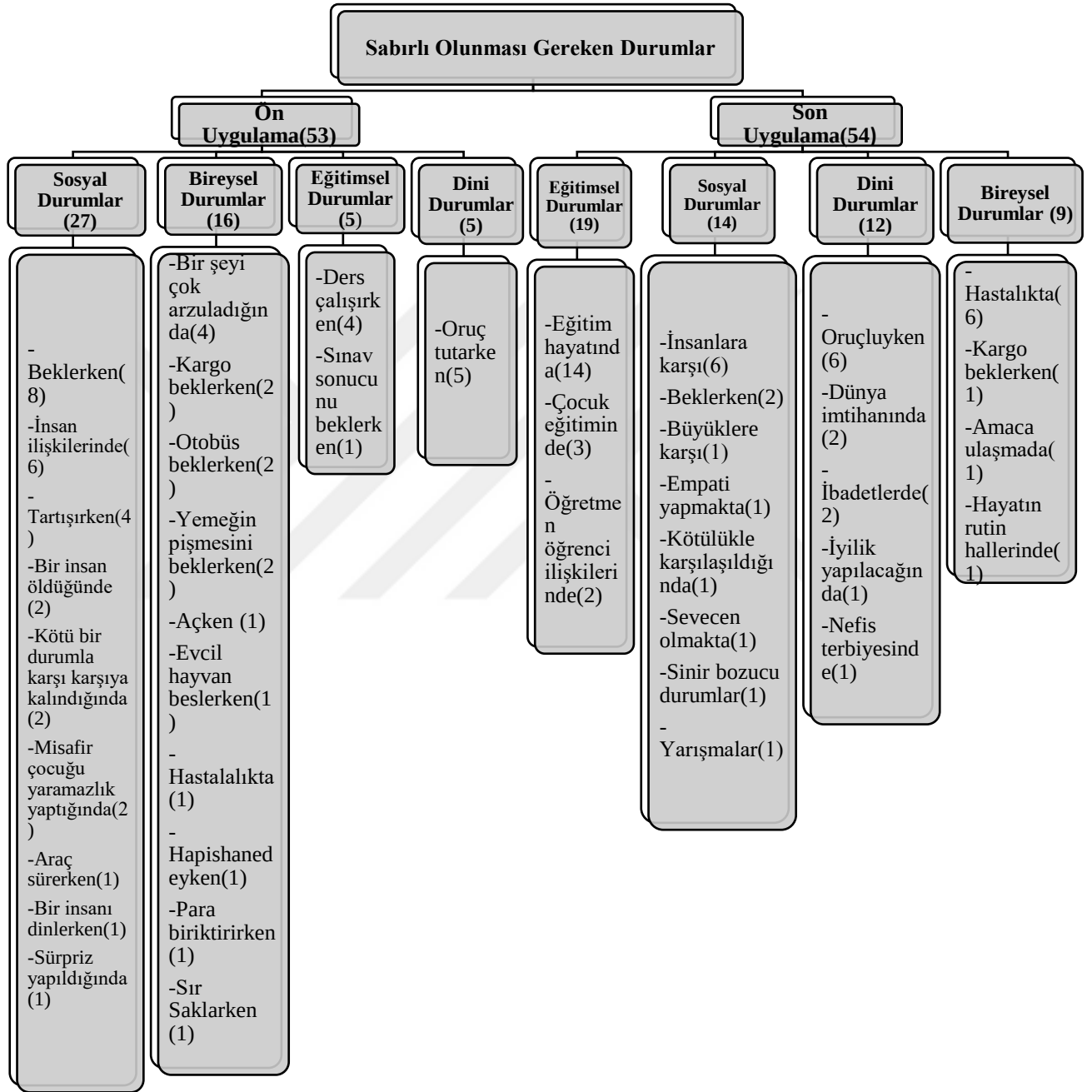
Ön Uygulama Örnekleri	Söylem	Son Uygulama Örnekleri	Söylem
Ağırbaşlı olma	Ö4: Ağırbaşlılık Ö7: Bence sabırlı bir insan sinirli olmamalı ve vakur bir insan olmalıdır.	Ö13: Ağırbaşlı ve soğukkanlı olmalıdır. Ö14: Soğukkanlı ve ağırbaşlı birisi olmalı, aceleci olmamalıdır.	
Sakin olma	Ö3: Heyecanının düşük olması gerekir, sakın olabilmelidir. Ö18: Sakin bir insan olması gerekir.	Ö16: Öfkeli olmamalı, sakın kalmalıdır. Ö17: Sakin ve sessiz olması gerekir.	
	Yapılması gerekenleri zamanında yapma	Ö2: Yapılması gereken işleri zamanında yapar.	
	Üşengeç davranmama	Ö8: Üşengeç olmaması ve aceleci olmaması lazımdır.	

Öğrenciler; *sabırlı* insanın sahip olması gereken özellikleri, *bilişsel özellikler* temasında ön uygulamada “*beklemeyi bilmesi (5), meraklı olmaması (4), iyi düşünebilmesi (2), neyi ne zaman yapması gerektiğini bilmesi (1), öngörü sahibi olması (1)*” ifadeleriyle toplamda 13 kez belirtmiştir. Son uygulamada ise “*merak duygusunu yenebilme (1), sabrın önemini bilebilme (1), anlama yeteneğine sahip olma (1)*” ifadeleriyle toplamda 3 kez dile getirmiştir. Ön uygulama ve son uygulama arasında oransal olarak $13/3=4,3$ oranında bir azalma gerçekleşmiş, öğrencilerin akıl yürütme özellikleri temasında son uygulamada söylemlerini sınırladıkları

anlaşılmıştır. Ayrıca ön uygulamada toplam içerik adeti 37 iken son uygulamada bu sayı 59'a çıkmıştır. Öğrencilerin cevapları son uygulamada ön uygulamaya göre 1,59 oranında artış göstermiştir. Bu durum uygulanan etkinliklerin öğrencilerin düşüncelerinin çeşitlenmesi ve artırılması üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.3.5. Sabırlı olunması gereken durumlar

“İnsanların sabırlı olmaları gereken üç durum yazınız” sorusuyla insanların sabırlı olmaları gereken yerler hakkındaki öğrenci düşünceleri alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde etkinlik öncesi ve sonrasında “*kişisel, sosyal, eğitim, dini durumlar*” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 22’de öğrencilerin “insanların sabırlı olmaları gereken yerlere” dair ön uygulama ve son uygulama düşünceleri karşılaştırılmıştır.



Şekil 22. İnsanların sabırlı olmaları gereken üç durum

Öğrenciler; sabırlı olmaları gereken üç durum ile ilgili olarak sosyal durumlar temasında ön uygulamada “*beklerken (8), insan ilişkilerinde (6), tartışırken (4), bir insan öldüğünde (2), kötü bir durumla karşı karşıya kalındığında (2), misafir çocuğu yaramazlık yaptığında (2), araç sürerken (1), bir insanı dinlerken (1), sürpriz yapıldığında (1)*” gibi kodları toplamda 27 kez ifade etmiştir. Son uygulamada ise “*insanlara karşı (6), beklerken (2), büyüklere karşı (1), empati yapmakta (1), kötülükle karşılaşıldığında (1), sevecen olmakta (1), sinir bozucu durumlar (1), yarışmalar (1)*” kodlarıyla toplamda 14 kez belirtmiştir. Ön uygulama sırasında sabrın sosyal boyutuyla ilgili öğrenciler daha çeşitli cevaplar vermişken son uygulamada verilen cevap sıklığında ($27/14=1,92$) oranında bir azalma meydana gelmiştir. “*İnsan ilişkilerinde*” kodunun söylenme sıklığı ön ve son uygulamada aynı kalırken; “*beklerken*” ifadesinde söylem sıklığı 8’den 2’ye düşmüştür; “*kötü bir durumla karşı karşıya kalındığında*” ifadesi ön uygulamada iki kez, son uygulamada 1 kez ifade edilmiştir. Diğer söylemler ön ve son uygulamada birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durumun sebebinin öğrencilerin ders esnasında uygulanan metin ve etkinlikler sonucunda sabrın “*eğitimsel ve dini durumlar*” boyutuna odaklanmaları olduğu düşünülmektedir. Zira öğrenciler eğitimsel durumlar ile ilgili olarak ön uygulamada “*ders çalışırken (4) ve sınav sonucunu beklerken (1)*” olacak şekilde sadece 5 cevap vermişken bu durum son uygulamada neredeyse dört katı artarak “*eğitim hayatında (14), çocuk eğitiminde (3), öğretmen – öğrenci ilişkilerinde (2)*” gibi içeriklerle toplamda 19 olacak şekilde $5/19=3.8$ oranında artış göstermiştir. Bu durum, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sabırlı olmaları gereken durumlar içerisinde eğitimsel durumlar olduğunu daha fazla fark ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler ön uygulamada “*ders çalışmada ve sınav sonucunu beklemede*” sabırlı olmaları gerektiğini ifade ederken son uygulamada eğitim hayatının tamamında sabırlı olmaları gerektiğini anlamışlardır. Bununla birlikte eğitim hayatının ebeveyn ve öğretmen boyutunu da düşünerek çocuk eğitiminde de sabırlı olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sabırlı olmaları gereken eğitimsel durumlar ile ilgili cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Ön Uygulama Söylem
Örnekleri

Ders çalışırken

Ö2: Ders çalışırken
geleceği düşünüp
sıkılsak bile sabırla
çalışmalıyız.

Ö3: İsteddiğimiz liseyi
kazanmak için ders
çalışmalıyız.

Ö7: Sevdiği derslerde

Sınav sonuçlarını
beklerken

Ö11: LGS için çalışıp
onu kazanmak için
sabırlı olmalıyız.

Ö9: Sınav sonuçlarının
açıklanmasını beklerken.

Çocuk eğitiminde

Öğretmen öğrenci
ilişkilerinde

Son Uygulama Söylem
Örnekleri

Ö2: Eğitimde sabırlı
olmalıyız.

Ö7: Eğitim.

Ö9: Eğitim.

Ö10: Eğitim hayatımız
boyunca kendimizi
geliştirmeye
çalışmalıyız.

Ö11: Eğitim hayatı.

Ö12: Eğitim hayatı.

Ö15: Okul hayatında.

Ö3: Annelerin çocuk
büyütmesinde.

Ö15: Küçük çocukları
yetiştirirken.

Ö8: Öğretmen isek
öğrencilerimize karşı
sabırlı olmalıyız.

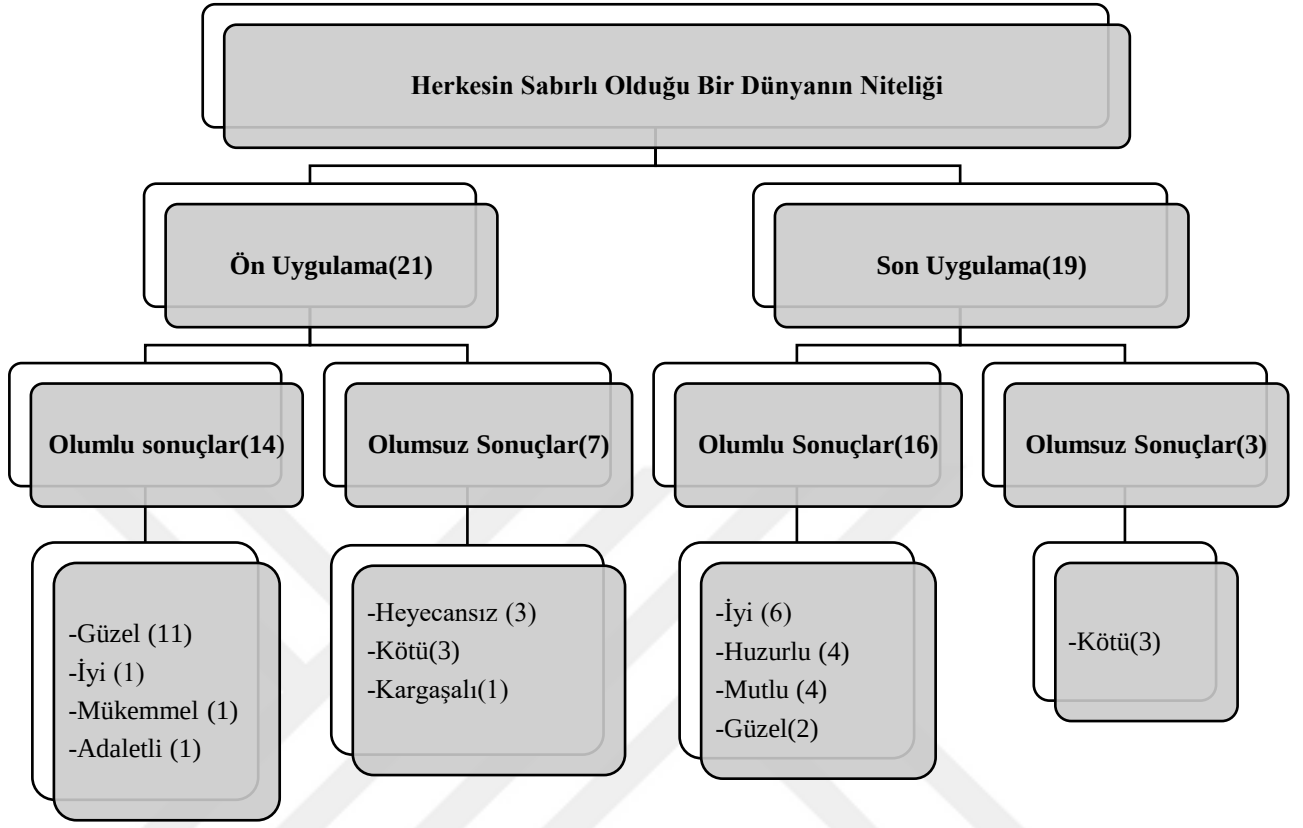
Ö10: Öğretmen ve
öğrenci arası ilişkilerde
sabırlı olmalıyız.

Ön uygulama ve son uygulamadaki bir diğer değişiklik *dini durumlar (5)* temasında gerçekleşmiştir. Öğrenciler bu temada ön uygulamada sadece *oruç tutarken (5)* cevabını verirken son uygulamada “*oruçluyken (6), dünya imtihanında (2), ibadetlerde (2), iyilik yapılacağına (1), nefis terbiyesinde (1)*” kodlarıyla toplamda 12 cevap vermişler ve cevap sıklığı $5/12=2,4$ oranında artış göstermiştir. Bu durum dini hayatta sabırlı olunması gerektiği konusunda öğrenci söylemlerinin ayrıştırıldığı ve çeşitlendiğini göstermektedir.

Ön uygulamada öğrenciler “bireysel durumlar” temasında “*bir şeyi çok arzuladığında (4), kargo beklerken (2), otobüs beklerken (2), yemeğin pişmesini beklerken (2), açken (1), evcil hayvan beslerken (1), hastalıkta (1), hapisliken (1), para biriktirirken (1), sır saklarken (1)*” gibi toplamda 16 farklı cevap vermişken son uygulamada “*hastalıkta (6), amaca ulaşmada (1), kargo beklerken (1), hayatın rutin hallerinde (1)*” gibi söylemlerle toplamda 9 cevap vermiştir. Öğrenci söylemlerindeki yarı yarıya azalmanın sebebinin öğrencilerin ders esnasında uygulanan metin ve etkinlikler sonucunda sabrın “*eğitimsel ve dini durumlar*” boyutuna odaklanmaları olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ön uygulamada toplam söylem sıklığı 53 iken son uygulamada 54 olmuştur. Ön uygulamada Ö16 ve Ö18 birer cevap vermiştir. Son uygulamada ise Ö6 yalnızca bir cevap vermiş yine Ö16 iki cevap vermiştir.

4.3.6. Herkesin Sabırlı Olduğu Bir Dünyanın Niteliği

“Herkesin sabırlı olduğu bir dünya nasıl olurdu?” sorusuyla öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde etkinlik öncesi ve sonrasında “olumlu ve olumsuz sonuçlar” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 23’te öğrencilerin bu konu hakkındaki ön uygulama ve son uygulama düşünceleri karşılaştırılmıştır.



Şekil 23. Herkesin sabırlı olduğu bir dünyanın niteliği

Şekil incelendiğinde öğrencilerin olumlu sonuçlar temasında “*güzel (11), iyi (1), mükemmel (1), adaletli (1)*” içerikleriyle toplamda 14 cevap verdiği görülmüştür. Son uygulamada ise bu soruyu Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9’un bu soruyu cevapsız bıraktığı; diğer öğrencilerin ise “*iyi (6), huzurlu (4), mutlu (4), güzel (2)*” gibi söylemlerle toplamda 16 söylem içeriğinde bulundukları anlaşılmaktadır. Ön uygulamada büyük çoğunluk (11) insanların güzel ilişkiler kurduğu için dünyanın güzel bir yer olacağını belirtirken bu durumun son uygulamada çeşitlendiği görülmektedir. Ayrıca ön uygulamada sabrın olumlu sonucu olarak özellikle insanların iyi ilişkiler kurması vurgulanırken son uygulamada sabrın iyilik, huzur, mutluluk, neşe, sevgi, empati, kendini geliştirme gibi farklı yönlerini de ortaya koyan ifadeler kullanılmıştır. Etkinlik uygulaması, öğrencilerin sabrın sadece ilişkileri düzenleyen bir unsur olmadığını, aynı zamanda kişisel ve toplumsal gelişime katkı sağlayan bir değer olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin özellikle sabrın sosyal sonuçlarıyla ilgili olumlu getiriler olacağını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda ön ve son uygulamaya dair öğrenci söylem örnekleri verilmiştir:

Ö12: *Herkesin sabırlı olduğu dünya bence kötü olurdu, hiç macera olmazdı, hiç kimse merak etmezdi.*

Ö12: *İyilik hakimleşirdi çünkü herkes dayanışma içinde yaşardı.*

Ö13: *İyi olurdu çünkü insanlar birbirine güvenirdi.*

Ö13: *Güzel olurdu çünkü sabırlı olmak insanları daha sevecen yapardı.*

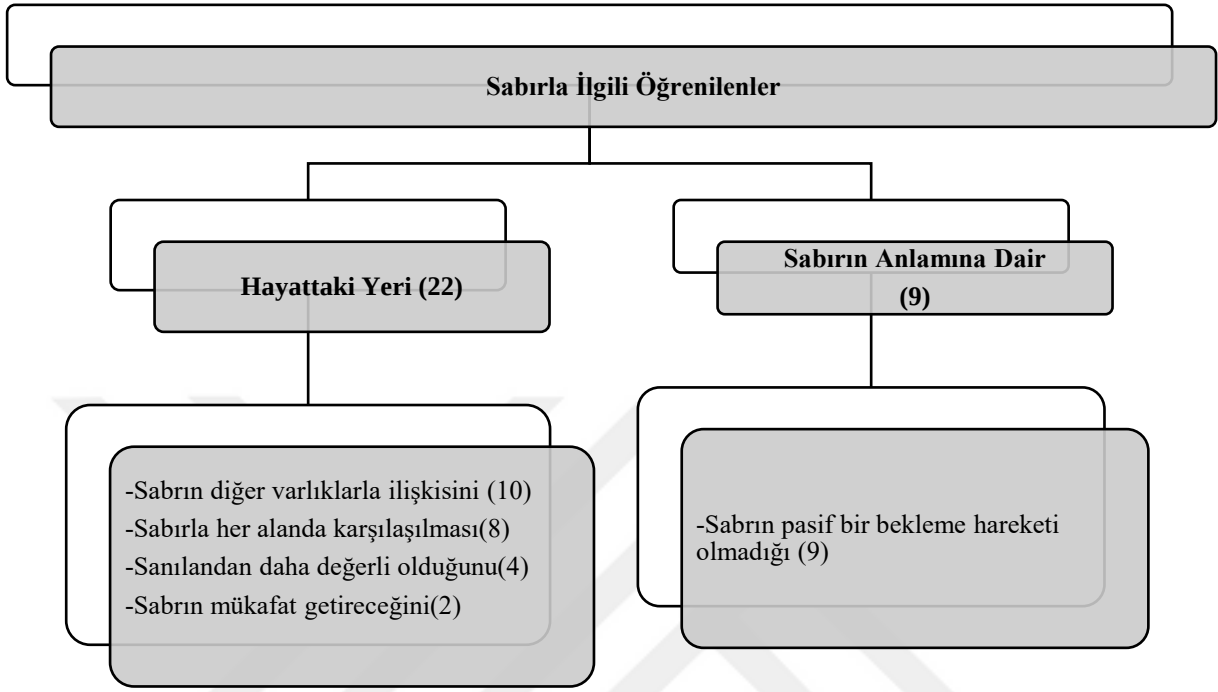
Ö14: *Bence güzel olurdu çünkü hiç kimse kavga etmezdi ve iyi ilişkiler kurulurdu.*

Ö14: *Çok güzel olurdu çünkü savaşların olmadığı, huzurlu ve insanların kendini geliştirdiği bir dünya olurdu.*

Öğrenciler olumsuz sonuçlar temasında ön uygulamada “*heyecansız (3), kötü (3), kargaşalı (1)*” gibi kodlarla toplamda 7 kez sabrın olumsuz sonuçlar doğuracağını vurgulamıştır. Son uygulamada ise sadece “*kötü (3)*” ifadesiyle toplamda 3 kez sabrın olumsuz sonuçlarından bahsetmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin etkinlik uygulaması sonrasında sabrın olumsuz sonuçlarını daha az vurguladıklarını göstermektedir. Uygulanan etkinliklerin, öğrencilere sabrın hayatın tadını kaçırmadığını, aksine hayatı daha anlamlı ve değerli kıldığını öğretmiş olduğu düşünülmektedir.

4.3.7. Sabırla İlgili Öğrenilenler

“Sabır ile ilgili yeni bir şey öğrendiniz mi, açıklayınız” sorusuyla öğrencilerin etkinlikler sonrasında düşünceleri alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde “hayattaki yeri ve sabır sabrın anlamına dair” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 24’te öğrencilerin bu konu hakkındaki düşünceleri verilmiştir.



Şekil 24. Öğrencilerin sabırla ilgili öğrendikleri

Şekil incelendiğinde *sabrın* hayattaki yeri hakkında temasında öğrencilerin “*sabrın diğer varlıklarla ilişkisi (10), sabırla her alanda karşılaşılması (8), sanılandan daha değerli olması (4), sabrın mükafat getirmesi (2)*” gibi kodlarla toplamda 24 cevap verdikleri görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri söylem örnekleri sunulmuştur:

Sabrın Diğer Varlıklarla Da İlişkili Olduğuyla İliği Öğrenci Söylem Örnekleri	Sabrın Her Alanda Karşılaştığıyla İlgili Öğrenci Söylem Örnekleri	Sabrın Sanılandan Daha Değerli Olduğuyla İlgili Öğrenci Söylem Örnekleri
---	---	---

Ö12: *Sabrın zannettiğimden daha büyük boyutları olduğunu, hayvanların da gökyüzünün de atmosferin de toprağın da bir sabrı olduğunu öğrendim.*

Ö1: *Evet öğrendim, sabrın dünyanın yaratılışından günlük hayatımızdaki aktivitelerimize kadar her alanda karşımıza çıktığını öğrendim.*

Ö2: *Sabrın bizim sandığımızdan daha değerli olduğunu öğrendim.*

Ö13: *Aslında cansız varlıkların da sabırlı olduğunu öğrendim.* Ö10: *Sabrın her yerde olduğunu, çok boyutlu bir şey olduğunu öğrendim.* Ö3: *Sabrın daha önemli olduğunu öğrendim.*

Ö17: *Kâinatın da bir sabrı olduğunu, mesela ormanlar, onları pisletiyoruz ama bize hala sabırla hayat veriyor.* Ö13: *Sabrın her yerde olmasını öğrendik.* Ö10: *Sabrın sandığımdan ne kadar önemli olduğunu öğrendim.*

Yukarıdaki söylem örneklerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler *sabır* ile ilgili etkinlik örneklerinden sonra sabrın sadece insana ait bir kavram olmadığını ifade etmektedirler. Örneğin Ö17: “*Mesela ormanlar, onları pisletiyoruz ama hala sabırla hayat veriyor.*” ifadesi öğrencinin doğanın da bir sabrı olduğunu, olumsuz durumlarla karşılaşmasına rağmen fayda sağlamaya devam ettiğini düşündüğünü göstermektedir. Buna bağlı olarak etkinliklerden sonra öğrencilerin insanbiçimci bir algıyla doğa, hayvan, atmosfer, toprak gibi varlıkların sabırlı olmalarından ilham aldıklarını doğayla özdeşim kurarak yaşadıkları dünyanın “sabrını zorlamayacak” bir anlayışla çevre bilinci oluşturabilecekleri anlaşılmaktadır.

Ö1: “*Sabrın dünyanın yaratılışından günlük hayatımızdaki aktivitelerimize kadar her alanda karşımıza çıktığını öğrendim.*” söylemi, öğrencinin dünyanın oluşum sürecini ifade ederken bu durumu sabırla ilişkilendirmesiyle dikkat çekmektedir. Öğrencinin sabır kavramını dünyanın yaratılışından gündelik hayattaki aktivitelere kadar her alanda olduğunu ifade etmesi sabrın evrensel bir değer olduğunu ve onun hayatın anlamını ve amacını bulmasına yardımcı olabileceğine işaret edebilir.

Ö2: “*Sabrın bizim sandığımızdan daha değerli olduğunu öğrendim.*” söylemi öğrencilerin sabır kavramının önemiyle ilgili olarak farklı bir düzeye ulaştıklarını göstermektedir.

Ayrıca Ö5’in “*Sabırlı olursak kazanacağımızı öğrendim.*” ve Ö11’in “*Sabrın sonu hayır, mükafattır.*” ifadeleri sabrın sonunda mükafat alınacağını belirtirken bu durum öğrencilerin sabır kavramına karşı güdülenmelerini kolaylaştırıcı bir unsur olarak düşünülebilmektedir.

“Sabır kavramıyla ilgili” temasında öğrenciler “*sabrın pasif bir bekleme olmadığını (9)*” öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci söylem örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Sabrın Pasif Bir Bekleme Olmadığıyla İlgili Öğrenci Söylem Örnekleri

Ö1: *Sabrın sadece beklemek olmadığını öğrendim.*

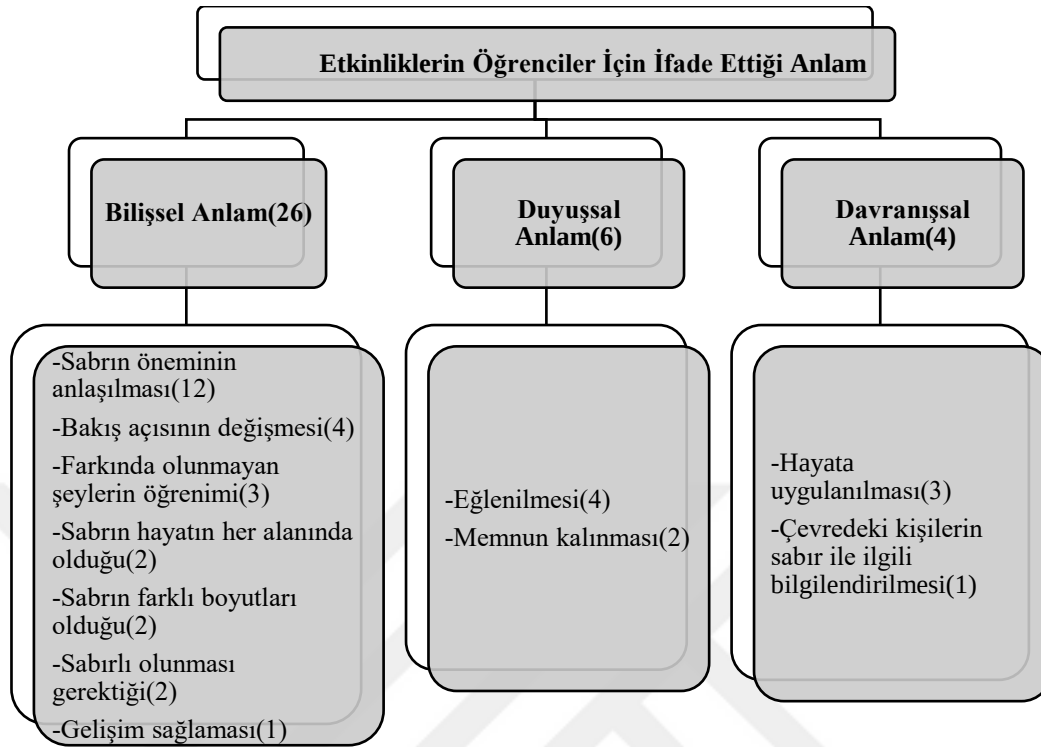
Ö6: *Sadece bir şeye dayanma, katlanma ya da insanların yaptığı davranışları ona sert bir tepki vermeden boş bir şekilde sadece beklemek değildir. Sabır yapılması gerekenleri yaparak dayanmaktır.*

Ö9: *Sabır hiçbir şey yapmadan beklemek değildir.*

Sabır kavramıyla ilgili öğrenci söylemleri incelendiğinde Ö6’nın söylediği “*Sadece bir şeye dayanma, katlanma ya da insanların yaptığı davranışları ona sert bir tepki vermeden boş bir şekilde sadece beklemek değildir. Sabır yapılması gerekenleri yaparak dayanmaktır.*” ifadesi sabrın pasif bir tutum olmadığını aksine aktif bir eylem gerektirdiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler sabrın sadece zorluklara katlanmak ya da insanların hatalarına göz yummak değil aynı zamanda sorumluluklarını yerine getirmek, doğru olanı yapmak ve yanlışları düzeltmek için çaba harcamak olduğunu ifade etmişlerdir.

4.3.8. Etkinliklerin Öğrenciler İçin İfade Ettiği Anlam

“Bu etkinlikler sizin için ne ifade etti?” sorusuyla öğrencilerin etkinlikler sonrasında düşünceleri alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde “*bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlam*” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 25’te öğrencilerin bu konu hakkındaki düşünceleri verilmiştir.



Şekil 25. Etkinliklerin öğrenciler için ifade ettikleri

Şekil 25 incelendiğinde öğrenciler bilişsel anlam temasında “*sabrın öneminin anlaşılması (12), bakış açısının değişmesi (4), farkında olunmayan şeylerin öğrenimi (3), sabrın hayatın her alanında olduğu (2), sabrın farklı boyutları olduğu (2), sabırlı olunması gerektiği (2), gelişim sağlaması (1)*” kodlarla toplamda 26 söylemde bulmuşlardır. Bu durum; öğrencilerin sabrın ne olduğunu, nasıl geliştiğini, ne işe yaradığını ve neden önemli olduğunu anlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğrencilerin söylemlerinde en çok vurguladıkları konu, sabrın öneminin anlaşılmasıdır. Bu da öğrencilerin sabrın hayatlarında bir değer olarak yer almasını istediklerini ve sabrın faydalarını kavradıklarını ifade etmektedir. Ö14’ün “*Sabrın düşündüğümde daha önemli bir şey olduğunu fark ettim*” ifadesi; Ö13’ün “*Sabrın ne olduğunu anladım.*” ifadesi; Ö16’nın “*Sabrın insanlar için çok önemli olduğunu öğrendim*” ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin söylemlerinde ikinci sırada yer alan konu, bakış açılarının değişmesidir. Örneğin Ö8’in “*Sabırla alakalı bakış açım değişti.*” ifadesi bu durumu doğrudan anlatmaktadır. Uygulanan etkinliklerin öğrencilere yeni bir perspektif kazandırarak sabır kavramına farklı bir şekilde yaklaşımlarını sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin söylemlerinde daha az sıklıkta yer alan konular ise Ö19’un “*Sabırla ilgili bilmediğim şeyler*

öğrendim.” ifadesinde olduğu gibi farkında olunmayan şeylerin öğrenimi, Ö10’un “*Sabrın hayatımızın her yerinde olduğunu öğrendim.*” ifadesinde olduğu gibi sabrın hayatın her alanında olduğu, Ö17’nin “*Sabrın birçok boyutu olduğunu öğrendim.*” ifadesinde olduğu gibi sabrın farklı boyutları olduğu, Ö6’nın “*Sabırlı olmam gerekiyor.*” ifadesinde olduğu gibi sabırlı olunması gerektiği ve Ö3’ün “*Bu etkinlikleri yapmam çok iyi oldu çünkü gelişmemi, eğlenmemi sağladı.*” ifadesinde olduğu gibi gelişim sağlamasıdır. Bu konular, öğrencilerin sabrın kapsamını, çeşitliliğini, zorunluluğunu ve etkisini anlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel temasında sabır ile ilgili söylemlerinin sayısı ve içeriği, öğrencilerin sabrı bir öğrenme süreci olarak yaşadıklarını ve etkinliklerin kendilerine katkıda bulunduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler duygusal anlam temasında “*eğlenilmesi (4), memnun kalınması (2)*” kodlarla toplamda 6 cevap vermişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinde en çok vurguladıkları duygu, eğlencedir. Öğrenciler bu cevapla *sabır* ile ilgili etkinliklerin kendilerine keyifli bir zaman geçirttiğini ve sıkılmadan öğrendiklerini belirtmektedir. Ö17: “*İyi ki yapmışız. Bilmediğimiz bilgiler öğrendik, yanlış bildiğimiz şeylerin doğrularını öğrendik ve yaparken eğlendik.*” ifadesinde bulunurken; Ö18: “*İyi ki bu etkinlikleri yapmışım ve çok eğlendim.*” söyleminde bulunmuştur.

Öğrencilerin ifadelerinde ikinci sırada yer alan duygu, memnun kalınmasıdır. Ö2: “*Yaptığım etkinlikler bana sabırla ilgili birçok şey öğretti. Bu etkinlikleri yaptığımdan çok memnunum çünkü artık sabırla ilgili daha çok bilgi sahibi oldum.*” ifadesinde bulunurken; Ö1: “*Çok memnun kaldım çünkü daha önceden farkında olmadığım konuları öğrendim.*” Öğrencilerin bu ifadelerinden etkinliklerle birlikte tatmin duygusu yaşayıp memnun kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin duygusal anlam temasında sabır ile ilgili ifadelerinin içeriği etkinlikleri bir duygu süreci olarak yaşadıklarını ve sabrın kendilerine olumlu duygular uyandırdığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler davranışsal anlam temasında 4 söylem koduyla öğrendiklerini hayata uygulayacaklarını (3) ve arkadaşlarını bilgilendireceklerini (1) belirtmişlerdir. Ö2: “*Sabır konusunda bir şeyi yapmadan önce artık daha fazla düşünecek ve daha dikkatli yapacağım. Arkadaşlarımı da bu konuda bilgilendireceğim.*” ifadesiyle bir davranış değişikliğinde

bulunarak öğrendikleriyle ilgili paylaşım yapacağını belirtmiştir. Ö18 ise “*Sabır dünyamız için çok önemli, bundan sonra sabırlı olacağım.*” ifadesiyle öğrendiklerini hayatında uygulayacağını dile getirmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlar yorumlanarak tartışılmıştır.

5.1. Sonuç

5.1.1. Duyarlılık Değeriyle İlgili Sonuçlar

Duyarlılık değeri merkeze alınarak tasarlanan ve uygulanan öyküleyici metinlere dayalı etkinliklerin yer aldığı uygulamalar sonucunda öğrencilerin:

1. Duyarlılık değerinin ne anlama geldiğiyle ilgili kavram yanlışlarını fark ederek düzelttikleri, çevre ve insan sorunlarının çözümüne yönelik somut davranışları yansıtan tanımlamalarda bulunarak daha derinlikli ve duyarlılığın doğasına uygun cevaplar verdikleri, duyarlılık değerini yalnızca duygusal bir tepki odaklı düşünmekten sıyrılıp aynı zamanda bilinçli bir tercih ve eylem planlaması gerektiren bir davranış olarak ifade ettikleri,
2. Duyarlılığın doğal çevreye, kültürel ve tarihsel mirasa yönelik alt boyutlarını fark ettikleri,
3. Kültürel unsurlara karşı duyarlı olunabileceğiyle ilgili söylem geliştirdikleri, duyarlı olunabilecek konularda daha geniş bir perspektife kavuştukları, küresel ve toplumsal sorunların farkına vardıkları,
4. Duyarlılık gösterebilmek için öncelikle sorunları fark etmeleri gerektiğini anladıkları,
5. Tarihi kahramanları tanımanın sadece geçmişi öğrenme üzerinden değil aynı zamanda kültür aktarımı, tarihi öğrenme, milli gücü öğrenme ve bakış açısı kazandırma gibi daha geniş bir bilişsel kazanım yelpazesi ile ilişkilendirilmesi gerektiği konusundaki farkındalık kazandıkları,

tarihi şahsiyetleri tanımanın davranışlarında birtakım olumlu sonuçlar doğuracağıyla ilgili fikir geliştirdikleri,

6.Çevreye duyarlı olmak adına daha somut ve eyleme yönelik çözüm önerilerine kavuştukları, çevreyi koruma ile ilgili kolektif bir bilince sahip oldukları,

7. Dil, din, tarih ve tarihi şahsiyetleri de kültür mirasının bir parçası olarak algılamaya başladıkları, kültürel mirasın ifade ettiği anlam üzerinde farklı düşüncelere sahip oldukları,

8. Küresel düzeydeki olumlu olaylara karşı duyarlılıklarının milli kimlikleriyle harmanlayarak ifade ettikleri, vatandaşı oldukları milletin küresel bir soruna çözüm bulmaya çalışmasıyla gururlandıkları, Türkiye’de kültürel mirasa ve tarihi değerlere karşı birtakım sorumsuz tutum ve davranışlar sergilendiğini fark ettikleri, başka kültürlerle empati yapılması ve dayanışma ile ilgili duygu dünyalarına yönelik bir söylem geliştirdikleri,

9. Duyarlılık değeriyle alakalı bilişsel gelişim gösterdikleri ve bilgi eksikliklerini fark ettikleri, görülmüştür.

5.1.2. Dürüstlük Değeriyle İlgili Sonuçlar

Dürüstlük değeri merkeze alınarak tasarlanan ve uygulanan öyküleyici metinlere dayalı etkinliklerin yer aldığı uygulamalar sonucunda öğrencilerin:

1.Dürüstlük değerine dair fikirlerinin, söylemsel bir değer olmakla kalmayıp düşünce ve eylemlerin tutarlı olmasına yönelik bir davranış tarzına evrildiği, dürüstlük değerinin hayatta davranışsal açıdan pratik önemiyle ön plana çıktığını fark ettikleri,

2.Dürüstlüğün toplumsal önemine dair düşüncelerinin derinleştiği, dürüstlük değerinin insana şeref kazandırdığını fark ettikleri, kişinin kendi varlığına ve kişiliğine karşı beslediği saygıyı arttırdığını anladıkları,

3.Dürüstlüğün Hz. Muhammed’in bir vasfı olarak sünnet olduğunu, sevap kazandıran bir değer ve Allah’ın uyulması gereken emirlerinden biri olduğunu anladıkları,

- 4.Dürüstlüğün önemli bir erdem olduğunu fark ettikleri ancak küsleri barıştırmak, kalp kırmamak gibi belirli durumlarda dürüst olunamayabileceğiyle ilgili fikir geliştirdikleri,
- 5.Dürüstlüğün olmadığı bir dünyanın niteliğiyle ilgili betimlemelerinin derinleştirdikleri,
- 6.Dürüstlüğün toplumsal kazanımlarının ön planda olduğunu ve dürüst olunmayan durumlarda insan ilişkilerinin zarar uğrayacağıyla ilgili fikirlerinin artış gösterdiği,
- 7.Dürüstlüğün toplumun sağlıklı bir şekilde ayakta kalabilmesinde önemli rol oynadığını fark ettikleri,
- 8.Dürüstlük ile ilgili bilgi artışı sağladıkları ve kendilerinin dürüst olup olmadığıyla ilgili bir özdeğerlendirme yaptıkları görülmüştür.

5.1.3. Sabır Değeriyle İlgili Sonuçlar

Sabır değeri merkeze alınarak tasarlanan ve uygulanan öyküleyici metinlere dayalı etkinliklerin yer aldığı uygulamalar sonucunda öğrencilerin:

- 1.Sabır değeriyle ilgili anlayışlarının pasif edilgen bir düzlemde aktif etken bir anlayışa evrildiği,
- 2.Sabır değerinin sosyal önemiyle ilgili farkındalıklarının arttığı ve sabrın hayatın her alanında karşılaşılan bir değer olduğunu anladıkları,
- 3.Sabrın altında yatan sebeplerle ilgili düşüncelerinin çeşitlendiği,
- 4.Sabırlı insanların sahip olması gereken özelliklerle ilgili fikirlerinin zenginleştiği, sabırlı olmanın beraberinde getirdiği duyuşsal özellikler ile ilgili yeni bakış açıları kazandıkları,
- 5.Sabrı sadece dünyevi bir erdem olarak değil aynı zamanda ahireti kazanmak için gerekli bir vasıta olarak görmeye başladıkları,
- 6.Eğitim süreçlerinin sabırlı olmaları gereken durumlar arasında olduğuyla ilgili fikirlerinin çeşitlenerek derinleştiği,

7.Sabrın olumlu sonuçlarıyla ilgili olarak iyilik, huzur, mutluluk, neşe, sevgi, empati, kendini geliştirme gibi farklı yönler fark ettikleri, sabrın sadece ilişkileri düzenleyen bir unsur olmadığını, aynı zamanda kişisel ve toplumsal gelişime katkı sağlayan bir değer olduğunu ifade ettikleri, sabrın hayatın tadını kaçırmadığını, aksine hayatı daha anlamlı ve değerli kıldığını fark ettikleri,

8.İnsanbiçimci bir algıyla doğa, hayvan, atmosfer, toprak gibi varlıkların sabırlı olmalarından ilham aldıkları, doğayla özdeşim kurarak yaşadıkları dünyanın “sabrını zorlamayacak” bir anlayışla çevre bilinci oluşturdıkları ve sabrın önemini anladıkları görülmüştür.

5.2. Tartışma

5.2.1. Duyarlılık Değeriyle İlgili Tartışma

Duyarlılık, kapsamı diğer değerlerle yakından ilişkili olan kuşatıcı bir değerdir. Adaletli, sorumluluk sahibi ve yardımsever bir insan olabilmek için öncelikle yaşanan sorunların, haksızlıkların farkında olarak onlara karşı durabilmek, ihtiyacı olan canlı ve cansız tüm varlıklara karşı sorumluluk hissetmek gerekmektedir. Duyarlılık tüm canlılara karşı yapılan haksızlığa, kanun tanımazlığa, zulme boyun eğmemek ve karşı koymak, ihtiyacı olan tüm varlıklara yardım etmektir (Ekinci, 2016). Diğer bir tanıma göre ise duyarlılık, üzerinde bulunduğumuz dünyayla ve zaman içerisinde gerçekleşen tüm olaylarla ilişki kurmak ve bu ilişkinin yüklediği tüm sorumlulukları üstlenmektir (Keskin ve Öğretici, 2013). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere duyarlılık, yakın çevreden uzak çevreye kadar insanın ilişkili olduğu tüm mekanlarda yaşanan olaylar, sorunlar hakkındaki farkındalık ve bunların çözümüne ilgili gösterilen gayrettir.

Etkinliklerden önce gerçekleştirilen ön görüşmede öğrencilerin duyarlılığın ne olduğuyla ilgili cevaplarında birtakım kavram yanılgıları olduğu görülmüştür. Duyarlılığın ne anlama geldiğini dahi bilmeyen bireylerden bu değere uygun hareket etmelerinin beklenmesi şüphesiz ki nafile bir çabadan ibarettir (Polat ve Çalış, 2019). Bu sebeple öğrencilerin öncelikle duyarlılığın ne demek olduğuyla ilgili kafa karışıklığının giderilmesi önem arz etmektedir. Sallabaş (2020) çalışmasında Türkçe derslerinde değerlerin öğretimi sürecinde ders kitapları ve ders içi

etkinliklerinde değerler eğitimine yeteri kadar yer verilmemesinin değerler ile ilgili eğitim durumlarına olumsuz tesiri olduğunu ifade etmiştir. Uygulanan etkinlikler de bu sorunun giderilmesini sağlamıştır. Öğrenciler ön uygulamada duyarlı olmayı saygılı davranma, empati kurma, adaletli olma, mantıklı düşünme gibi tutum ve davranışlarla karıştırırken yapılan etkinliklerle birlikte bu kavram yanlışlarını gidererek duyarlılığın tanımına uygun cevaplar vermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin duyarlılığın tanımına dair ön uygulama söylemleri etkinliklerle birlikte somutlaşmıştır. Uygulama sonrasında çevrelerindeki sorunları fark edip bu sorunlara çözüm üretmeyle ilgili cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu durum etkinliklerle birlikte öğrencilerin duyarlılık değerini yalnızca duygusal bir tepki olarak düşünmediklerini aynı zamanda bilinçli bir tercih ve eylem planlaması gerektiren bir davranış olarak tanımladıklarına işaret etmektedir.

Öğrenciler ön uygulamada sadece hayvanlara karşı duyarlı olunabileceğini ifade etmiştir. Oysaki duyarlılığın tarihsel miras, doğal çevre ve kültürel miras gibi alt boyutları bulunmaktadır (Keskin ve Öğretici, 2013). Uygulanan etkinliklerle birlikte öğrenciler tüm canlılara duyarlılık gösterilebileceğini belirtmişlerdir. Öğrenci söylemlerindeki bu gelişme bakış açılarının zenginleştiğini göstermektedir. Etkinlikler öncesinde yaşanan sorunlara karşı duyarlı olunabileceğiyle ve yaşanan sorunları öğrenmeleri gerektiğiyle ilgili herhangi bir cevap gelmezken sonrasında toplumsal ve küresel sorunlara karşı duyarlı olunabileceği ve bu sorunları öğrenmek/farkında olmak gerektiği ifade edilmiştir. Böylelikle duyarlılığın doğasına ve anlamına uygun bir anlayış kazandırılmıştır.

Öğrenciler ön uygulamada en çok manevi unsurları öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak son uygulamada bu durum 2,7 kat azalış göstermiştir. Bulgular kısmında yer verilen öğrenci söylemlerinden anlaşılabileceği üzere bu durumun sebebinin öğrencilerin sorunlara odaklanmış bir perspektifle cevap vermeleri olduğu görülmektedir. Yine mutlaka korunması gereken şeylerle ilgili öğrenci söylemlerinde benzer bir duruma rastlanılmaktadır. Ön uygulamada manevi unsurların korunması gerektiğini ifade eden öğrenci söylemleri son uygulamada azalış göstermiştir. Öğrencilerin ön uygulamada manevi değerlerin korunması gerektiği ile ilgili söylem sıklığının yerini kültürel unsurların korunması gerektiğiyle ilgili ifadelerle bıraktığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin uygulanan etkinliklerdeki kültür

unsurlarıyla ilgili kısımların öğrenciler tarafından daha dikkat çekici bulunması olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin korumaları gereken şeylerle ilgili söylemlerinde ön uygulama esnasında en az kod içeren kültürel unsurlar (5) teması etkinliklerle birlikte son uygulamada en çok ifade içeren (26) tema olmuştur. Öğrenci söylemlerindeki beş kattan fazla gerçekleşen bu artış kültürel unsurların korunması ve yaşatılması hususunda bir farkındalık oluşturdıklarına işaret etmektedir. Kültürün sonraki nesillere aktarılmasında ve yaşatılmasında kültürel unsurlara karşı duyarlılığın önemi büyüktür (Yılar, Karadağ, Ünal, Örtten, 2022). Öğrencilerin kültürel unsurların korunması gerektiğiyle ilgili düşünceleri bu açıdan önem arz etmektedir.

Ön uygulamada en çok kod barındıran tema “değerler (21), din (4)” olmak üzere toplam 25 kodla manevi unsurlar teması iken bu tema son uygulamada 4,1 katlık bir azalışla ve “değerler (6)” koduyla en az dile getirilen tema olmuştur. Bu durumun sebebinin öğrencilerin etkinlikler sonrasında kültürel ve çevresel unsurlarla ilgili cevaplar vermesi olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarihi kahramanları tanımanın neler kazandıracağıyla ilgili olarak ön uygulamada bilişsel kazanım temasında yalnızca geçmişi öğrendiklerini dile getirirken son uygulamada kültür aktarımı, milli gücü öğrenme, bakış açısı kazandırma gibi kodlarla ifadelerini çeşitlendirmiş ve derinleştirmişlerdir. Bu durum, uygulanan etkinliklerin öğrencilere sadece tarih bilgisi değil aynı zamanda bu bilgilerin kültürel bağlamda nasıl önemli olduğunu, milli güç ve kimlikle nasıl ilişkilendirilebileceğini anlamlandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Türkçe derslerinde duyarlılığı merkeze alarak uygulanmış deneysel bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Ersoy (2011) tez çalışmasında, okul öncesi dönemde yer alan öğrencilerle uygulamış olduğu Türk büyüklerini merkeze alan etkinliklerle çocukların kimlik gelişimiyle ilgili faydalı sonuçlar elde edebildiğini ifade etmiştir. Karademir ve Çelik (2020) ise gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerde Türk büyükleri üzerinden bazı değerleri öğretebilecekleri ve tarihi şahsiyetleri kullanmanın faydalı olabileceğini düşündüklerini belirtmiştir. Gümüş (2016)’ın doktora tez çalışması, öğrencilerin Türk büyüklerini örnek almanın yararlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Kılavuz (1993) ise doktora tez çalışmasında ergenlik dönemindeki bireyler üzerinde çalışmış ve bunların kendilerine rol model aldıkları kişiler arasında özellikle tarihi şahsiyetler ve dini liderler olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların da gösterdiği gibi değerler eğitimi sürecinde tarihi kahramanlar öğrencilere rol model olmakta, istedik değerlerin kazandırılması hususunda önem arz etmektedir. Uygulanan etkinliklerle birlikte ortaya çıkan sonuç bahsedilen durumu desteklemektedir. Etkinliklerle birlikte öğrenciler, tarihi kahramanların kendi karakterleri ve bilişsel süreçlerine sağladığı katkıları derinleşmiş ve çeşitlenmiş bir şekilde ifade etmiştir. Öğrenciler tarihi şahıslara karşı duyarlılık ile ilgili farkındalık kazanmıştır.

Çevreye duyarlı olmak adına yapılabileceklerle ilgili olarak ile ilgili olarak uygulama öncesinde eğitim temasında yalnızca 2 cevap verirken etkinliklerden sonra 8 kattan fazla bir artışla 17 söylemde bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili öğrenci söylemleri kolektif bir anlayışa bürünerek kulüp, vakıf, dernek gibi sosyal toplulukların çevreye yönelik duyarlılık oluşturmada aktif olması gerektiğini ifade eder hale gelmiştir. Ayrıca öğrenciler etkinliklerle birlikte dil, din, tarih ve tarihi şahsiyetleri kültürel mirasın bir parçası olarak ifade etmişlerdir.

Etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilen değer eğitimi çocuklar üzerinde daha fazla etkili olmakta, onların değerleri içselleştirmesinde önemli rol oynamaktadır (Ekşi, 2003: 81; Akbaş, 2008: 21; Akbaba-Altun, 2003: 10). Araştırmacı tarafından uygulanan etkinlikler, öğrencilerin duyarlılık değeriyle alakalı bilgi eksikliklerini fark etmelerini ve duyarlılık değerinin anlamını öğrenmelerini sağlamıştır. Ayrıca duyarlılığın tarihsel, kültürel ve çevresel olan alt boyutlarıyla ilgili bütüncül bir yaklaşım sergilenmiş, öğrencilerin bu alanlardaki duyarlılık ile ilgili bakış açıları geliştirilmiştir.

5.2.2. Dürüstlük Değeriyle İlgili Tartışma

Dürüstlük değeri bireylerin ve toplulukların en çok önemsendiği değerlerden biridir (Tarhan, 2011). Bu değer Türkçe sözlükte doğruluk ile eş anlamlı olarak kullanılmış ve olanı olduğu gibi yansıtarak bildiğinden, inandığından ve mevcut olduğundan başka türlü görünmeme anlamına gelecek şekilde ifade edilmiştir (TDK, 2019). Tanımdan anlaşılacağı üzere dürüstlük, söylem boyutu ile davranış boyutunu içeren bir değerdir (Demirkaya ve Çal, 2018). Dürüstlük, bireylerin sözlerinin ve eylemlerinin doğruluktan şaşmayacak şekilde tutarlı olmasıdır (Kadir, Eisenring, Johannis ve Samad, 2015). Öğrenciler ön uygulamada dürüstlüğü tanımlarken

değerin söylem boyutuna odaklanarak cevap verirmiş (14/7) son uygulamada bu durum tersine dönerek davranışsal boyuta odaklanmıştır (15/7). Uygulanan etkinliklerle birlikte öğrenciler dürüstlüğün daha çok davranışlarını ilgilendiren bir değer olduğunu anlamış ve bu konudaki fikirlerinde değişiklik meydana gelmiştir.

Öğrencilerin dürüstlüğün önemine dair ifadeleri ön ve son uygulamada en çok bu değer toplumsal önemine yönelik olmuştur. Araştırmaya benzer olarak ortaokul öğrencilerinin dürüstlük algılarını inceleyen başka bir araştırmada da öğrencilerin dürüstlük değeriyle ilgili olarak en fazla toplumsal öneme vurgu yaptıkları görülmektedir (Uzunkol ve Ata, 2023). Bununla birlikte öğrenciler son uygulamada dürüstlüğün toplumsal önemini daha fazla kelime ile daha derin bir şekilde ifade etmişlerdir. Ön uygulamada dürüstlüğü önemsiz bulan iki öğrenci ise son uygulamada bu değer toplumsal ve bireysel önemine vurgu yapacak şekilde fikir değiştirmiştir.

Ön uygulamada öğrencilerin dürüstlük değerinin dini boyutu hakkında herhangi bir ifade bulunmayıp özellikle toplumsal ve bireysel öneminden söz etmeleri, dürüstlüğü daha çok maddi dünya ile ilgili bir değer olarak düşündüklerini gösterirken son uygulamada öğrencilerin dürüstlüğün Hz. Peygamber'in bir vasfı olarak sünnet olduğunu fark ettiklerini, sevap kazandıran bir değer olduğunu anladıklarını ve Allah'ın uyulması gereken emirlerinden biri olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Uygulanan etkinlikler, öğrencilerin dürüstlük değerinin dini bir boyutunun da olduğunu fark etmelerini sağlamıştır.

Öğrencilerin her koşulda dürüst olmanın gerekliliği ile ilgili söylem sıklıkları son uygulamada iki kat artış göstermiş ve bu artış önemli ölçüde “dürüstlüğün her koşulda gerekmediğiyle” ilgili olmuştur. Bu durum ilk bakışta dürüstlük değerinin öğrencilerin düşüncelerindeki önemiyle alakalı bir gerileme gibi gözükmesine rağmen öğrenci söylemleri incelendiğinde öyle olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler dürüstlüğün önemli bir erdem olduğunu son uygulamada da ifade etmiş ancak belirli durumlarda dürüst davranmamanın daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu şekilde düşünmeleri, ahlaki çatışmaların ve etik düşünce süreçlerinin farkında olduklarına işaret ederek etkinliklerden sonra karmaşık etik durumları değerlendirebilmekle ilgili bir fikir yürüttüklerini göstermektedir. Ayrıca son uygulamada öğrencilerin Hz. Muhammed'in dürüstlük ile ilgili Müslim'de geçen hadis-i şerifiyle bağlantı

kurdukları gözlemlenmiştir (Müslim, “Birr”, 101). Hadis-i şerifte belirtilen özellikle insanlar arasındaki barışı sağlamak, düşmanı şaşırtmak ve husumeti önlemek gibi durumlar; dürüstlüğün belirli bağlamlarda nasıl değerlendirilebileceğini ifade ederken öğrencilerin son uygulamadaki söylemleri ahlaki değerlendirmelerinin dini öğretilerle bağlantılı olduğunu ve dürüstlüğü sadece bireysel bir değer olarak değil aynı zamanda toplumsal düzen ve insan ilişkileri açısından da önemli bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin zaman içinde dürüstlüğün mutlak bir kural olmadığına ve bazı durumlarda esnek olabileceğine dair bir bakış açısı geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

5.1.3. Sabır Değeriyle İlgili Tartışma

Sabır, fertleri zarar verici hislerden uzaklaştıran ve bireylerin yaşam kalitesine katkı sağlayan bir değerdir (Okçu ve Pilatin, 2018, s. 103). Sabır beklemeyi bilme, tahammül etme gibi farklı davranış boyutlarıyla ilişkili olup öğretim programlarında ortak bir şekilde yer alan on kök değerden biridir (MEB, 2019). Sabır değeri sözlükte “olacak ya da gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme veya öfke doğuracak bir şey karşısında bile öfkelenmeme durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Uygulanan etkinliklerden önce öğrenciler sabır değerini pasif bir davranış kalıbı içerisinde “herhangi bir şey yapmadan bekleme, dayanma” gibi kodlarla ifade ederken uygulanan etkinliklerle birlikte “üzerine düşen görevleri yerine getirerek bekleme, ani ve aceleci davranmama, zorlukları öfkelenmeden atlatma ve vazgeçmeme” gibi kendilerinin aktif olarak sürecin içinde oldukları bir söylem tarzıyla cevapladıkları görülmektedir. Bu durum uygulanan etkinliklerin öğrenciler nezdinde sabır değerinin daha iyi anlaşılmasına vesile olduğunu göstermektedir. Ayrıca Ateş’in (2012) İslam Tasavvufu adlı kitabında ifade ettiği “Sabır gelecek olan bir şey için acele ve telaş etmeyip beklemek, karşılaşılabilecek bir durumda kendine hâkim olmak, öfke gibi bir duruma karşı koyup kızgın davranışlara yönelmemek, karşılaşılabilecek bir işin sonunu gözlemlenme gayretinde olmak, olumsuz durumlara karşı edebini bozmamaya gayret göstermektir.” tanımıyla tutarlılık göstermektedir. Sabırlı olmanın önemiyle ilgili söylemler incelendiğinde etkinliklerden önce sabrın bireysel öneminin ağırlıkta olduğu anlaşılırken etkinliklerle birlikte sosyal önemin daha çok vurgulandığı görülmüştür. Sosyal hayatın içerisinde bireyler işlerini yürütmek, ihtiyaçlarını karşılamak veya başka bir sebeple

sürekli iletişim halinde bulunmaktadır. Bu süreçte bireylerin irtibat kurduğu her insan farklı anlayış, zekâ, inanç ve ahlak düzeyine sahiptir. Kimi zaman sosyal ilişkilerde karşılaşılan insan tipi kaba, anlayışsız, haksız olabilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin sosyal hayatlarında sabırlı olmaları gerektiğini anlamaları sosyal hayatta sağlıklı bir şekilde var olabilmeleri için çok büyük bir önem taşımaktadır (Yüksel, 2020). Uygulanan etkinlikler öğrencilere sabrın sosyal boyutunun da önemli olduğunu fark ettirmiştir.

Ön uygulamada sabrın dini boyutuyla alakalı yalnızca bir ifade yer alırken son uygulamada “Allah’ın müjdelere ulaştırması, Allah’ın isimlerinden biri olması, hidayet kapısı ve ibadet olması” kodlarıyla öğrenci söylemleri on kat artarak çeşitlenmiş ve değerini dini bir zeminle desteklenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin sabır değerini Allah’ın bir emri olarak görmesi sabır konusunda daha hassas davranmalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerle birlikte sabırsızlığın altında yatan davranışlar ile sabırlı bir insanın sahip olması gereken özellikler hakkındaki söylemlerini çeşitlendirmiş ve ayrıntılandırmıştır. Bununla birlikte uygulamadan önce sabırlı olunması gereken durumları ifade ederken “eğitim” son sırada yer almış son uygulamada ise ilk sıraya yükselmiştir. Bu durum etkinliklerle birlikte öğrencilerin eğitim hayatında sabrın önemli bir yer tuttuğunu fark ettiklerini göstermektedir.

Akar Vural, Çengel, Elitok Kesici ve Güreş (2006), İşcan (2007), İbiş (2017), Sözkese ve Öztürk Samur (2017) gibi araştırmacıların değerler eğitimi ile ilgili olarak etkinlik temelli yaptıkları çalışmalar, yapılan etkinliklerin öğrencilerin değer algılarına fayda sağladığını göstermektedir. Değerler eğitimi özellikle Türkçe derslerinde metin bazında kalmakta ve somut etkinliklere dönüşmemektedir. Bu durum öğrencilerin değerleri içselleştirmesini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin somut etkinlik süreçleriyle, değerleri merkeze alan bir anlayışla derse katılım sağlaması, değer algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Uygulanan etkinliklerle birlikte öğrencilerin dürüstlük, duyarlılık ve sabır değerleri ile ilgili algıları yapılan araştırmalarla paralel bir şekilde olumlu yönde değişmiştir.

5.3. Öneriler

- Türkçe derslerinde değerler eğitimi, öğretim programının ve Milli Eğitim Kanununun sunduğu vizyona uygun bir biçimde olmalıdır. Değerler yalnızca metinlerde yer

almamalı, konuşma, yazma, okuma, dinleme becerileriyle ilgili yapılacak tüm etkinliklerin değerler etrafında şekillenerek oluşturulması gerekmektedir.

- Türkçe dersiyle sınırlı kalmadan tüm derslerin disiplinler arası bir yaklaşımla değer odaklı bir şekilde işlenebilmesine olanak sağlayan bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Türkçe derslerinde değerler odaklı bir şekilde temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılacak materyallerle ilgili bir etkinlik havuzu oluşturulmalıdır.
- Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi merkezli öğretim tarzından uzaklaşarak değerler üzerine yoğunlaşacak etkinlik odaklı ders işleyiş tarzı ortaya koyması için öğretmenleri bilgilendirme çalışmaları yapılmalı, bu konuda öğretmenler teşvik edilmelidir.
- Yalnızca eğitim-öğretim süreçlerinin değil ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de değer merkezli bir anlayışa kavuşması gerekmektedir.
- Türkçe derslerinde etkinlik odaklı değer eğitimiyle ilgili yeteri kadar çalışma bulunmadığından bu alanla ilgili çalışmalar arttırılmalı ve çeşitlendirilmelidir.
- Bu çalışmada üzerinde durulmayan diğer değerler ve metin türleri ile de alakalı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). “Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/216952-Yeni-bir-deger-siniflamasi-ve-bu-siniflamaya-bagli-olarak-ogrencilere-kazandirilmesi-gereken-degerler.html>
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Agle, B. R. ve Caldwell, C. B. (1999). “Understanding research on values in business”, *Business ve Society*, 38(3), 326-387. doi: 10.1177/000765039903800305
- Ağırakça, G. P. (2012). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e mekteplerde ahlak eğitimi ve öğretimi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 315778).
- Akar Vural, R., Çengel M., Kesici A. E., ve Güreş G. (2006). *How drama effects students? Perceptions of ethical values? Friendship, truth and lie, fair, conflict resolution*. International Conference, Education and Values in the Balkan Countries, Romanya: Bükreş.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18. Erişim adresi: <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-1-makale-1.pdf>
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:190366).
- Akkaya, S. (2013). *Mevlâna'nın mensur eserlerinde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:350915).
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). Ders kitaplarındaki metin yapıları ve öğretim açısından analizleri. VII. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* (s.712-717). Çanakkale: On sekiz Mart Üniversitesi.

- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257355).
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278337).
- Alan, Y. (2012). *Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve serbest okuma metinlerinin dini ve ahlaki değerler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 326833).
- Altıntaş, H. (2023). *Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinin Kök Değerler ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 815434).
- Altunay, E., Oral, G. ve Yalçinkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20635/220019>
- Anadol, C., Abbosava, F., ve Abbaslı, N. (2007). *Türk kültür ve medeniyeti*. (7.bs) Bilge Karınca Yayınları.
- Arthur, J. (2014). *Tradional approaches to chracter education in Britian and America*. (2nd ed.) *Hand Book of Moral And Chracter Education*. 1(4), 60-77 Erişim Adresi: <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190669.pdf>
- Arıkan, Y. (2006). *A'dan Z'ye tiyatro kılavuzu*. Pozitif Yayınları.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 287995).
- Atalay, D. (2013). *2012-2013 öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi ve duygular temalarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350880).

- Ateş, S. (2012). *İslam Tasavvufu*. İstanbul: Yeni Ufuklar.
- Avcı, N. (2007). *Gençlik,ve toplumsal değerler*. (1.bs) Siyasal.
- Aydın, M. Z. (2021b). Karakter ve değerler eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri. M. Z. Aydın (Ed.), *Karakter Değer ve Ahlak Eğitimi* (s. 81-90). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytaş, G. (2006). *Edebi türlerden yararlanma*. *Millî Eğitim*, 169, 261-276. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422340>
- Aytekin, M. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 418028).
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2015). Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı. *Değerler ve Eğitimi II* (s. 889-912). Ankara: DEM. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/18619260-Değer-egitiminde-değer-boyutlandırma-yaklasimi.html>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/497090>
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi:10.31592/aeusbed.598299
- Beldağ, A. (2020). Öğretim programlarında değer eğitimi. Genç, SZ ve Beldağ, A. *Karakter ve değer eğitimi: Farklı bakışlar, örnek etkinlikler*, 135-144. Ankara: Pegem Yayınları.
- Belet, Ş. D., Deveci, H., (2008). *Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Turkey.

- Bilecik, F., Fayda, S., Şen, Y., Topuz, M. ve Yetiş, K. (2005). *Karakter eğitimi*. (1.bs.) Ankara: Kubbealtı Neşriyat.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Brand, D. L. (1999). *Educating for character in the united states army: A study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units*. Unpublished Ph. D. Thesis, South Carolina University, South Carolina, USA.
- Bruce, L. B. ve Howard, L. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* 9. Baskıdan Çeviri. (Çev. A. Arı) (4. bs.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Cen, G., ve Yu, J. (2014). Traditional Chinese philosophies and their perspectives on moral education. (2nd ed.) *Handbook of Moral And Chracter Education*. 46-58. Erişim adresi: <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/13-%20Handbook%20of%20moral%20and%20character%20education.pdf>
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary Of Pre-ThirteenthCentury Turkish*. Oxford: At The Clarendon Press: Oxford.
- Coşkun Keskin, S. (2007). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210291).
- Coşkun Keskin, S., ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak "Barış"ın Yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312496>
- Çoban, C. (2023). *Dursun Akçam'ın Hikâyelerinde Halk Bilimi Unsurları ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 822606).

- Çelikten, F. (2019). *Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553037).
- Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların Türkçe Öğretimindeki Yeri ve Önemi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211632).
- Çırak, E. (2013). *Cengiz Aytmatov romanlarının değerler eğitime katkısı* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 426479).
- Demircioğlu, İ. H., ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi*, 6(15), 69-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29185/312508>
- Demirel, M. (2020). *Teorik çerçevesiyle değerler ve değerler eğitimi*. Ankara: Kültür Yayıncılık.
- Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980. DOI:10.29299/kefad.2018.19.03.005
- Demirtaş, T. (2012). *Değerler eğitiminde edebî ürünlerden yararlanma: Nasreddin Hoca fıkraları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 328104).
- Derse, G. E., ve Coşkun, H. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. doi: 0.34234/ded.738543
- Derse, G. E. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 577819).

- Deveci, A. G. (2021). *Cahit Uçuk'un" Gümüş Kanat" ve" Türk İkizleri" Adlı Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 702377).
- Develioğlu, F. (2003), *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara: Aydın Kitabevi.
- DfE (The UK Department for Education), (2014). Promoting Fundamental British Values as part of SMSC in Schools (<https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc> sayfasından 13.12.2014 tarihinde indirilmiştir.)
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8783/109768>
- Direkçi, B., Akbulut, S., ve Şimşek, B. (2020). Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Değerler Eğitimi Tezlerinin İncelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 12(2), 117-140. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/343713483_TURKCE_EGITIMI_ALANINDA_YAPILAN_DEGERLER_EGITIMI_TEZLERININ_INCELENMESI_ANALYSIS_OF_VALUES_EDUCATION_THESIS_IN_THE_FIELD_OF_TURKISH_LANGUAGE_EDUCATION
- Doğan, P. (2023). *Abdullah Doğan'ın Adıyaman Yöresi Masalları Adlı Çalışmasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:792933).
- Doğanay, A. (2007). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (3.basım). Ankara: PegemA Yayıncılık, ss.255-286.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Der.) *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s.225-256). Ankara: PegemA.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 39, 362. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10358/126815>
- Doğaner, M. (2021). *Halit Ziya Uşaklıgil'in Romanlarında Değerler Eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 687261).
- Duman, M. T. (2019). *Değerler eğitimi ve söz varlığı açısından Bektaşî fıkraları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 566459).
- Ekici, M. (2010), *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri*, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Ekinci, H. (2016). Değerler eğitimi: Duyarlı olmak. <https://www.hursitekinici.com/2016/12/29/degerler-egitimi-duyarli-olmak/> adresinden alınmıştır.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1). 79- 96. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29200/312609>
- Ekşi, H., ve Katılmış, A. (2014). *Karakter eğitimi el kitabı*. (3.bs.) Nobel.
- Elçin, Ş. (1997). *Türk Dilinde Destan Kelimesi ve Mefhumu*, Ankara, s.33-34.
- Emirhan, T. (2016). *Değerler eğitimi bağlamında Yavuz Bahadıroğlu'nun çocuk romanları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419315).
- Erden, M., ve Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. (18.bs.) Arkadaş.
- Erden, A. (2000). Öyküde Şiirsellik Boyutu Üzerine, *Ana Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19, 67–86. Erişim adresi:

[http://katalog.tdk.gov.tr/details?id=43485&materialType=MKL&query=Erden%2C+Ay
su](http://katalog.tdk.gov.tr/details?id=43485&materialType=MKL&query=Erden%2C+Ay
su)

- Erol, E. E. (2014). *Tarık Buğranın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 386981).
- Ersoy, D. D. (2011). *Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Ünlü Türk büyükleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350156).
- Ertürk, P. (2023). *Ziya Gökalp masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 841125).
- Erverdi, E. (1980). *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Esen, Ş. (2016). *Memduh Şevket Esendal'ın hikâyelerinin söz varlığı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 436958).
- Furtun, M. H. *Miyase Sertbarutun çocuk öykülerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 584474).
- Göktepe, H. (2023). *Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 845612).
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429378).
- Gümüş, S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akalın çocuk romanlarının analizi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 469613).

- Güngör, E. (1993). Değerler Psikolojisi. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Hañçerlioğlu, O., *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda, Değerler Psikolojisi ve Eğitim* (2.Baskı). Timaş Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler* (1.Baskı). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Işık, İ. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:594684).
- Işık, S. (2023). *Değerler Eğitimi Açısından Nasrettin Hoca ve Afanti Fıkraları: Türk ve Çin Kültürü Karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 812923).
- İbiş, E. (2017). *Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 486432).
- İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarında Yer Alan Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 13, No. 29, 535 – 560. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29167/312348>
- İner, H. (2020). *Nuran Turan'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 641970).
- İşcan, C. D., ve Senemoğlu, N. (2010). İlköğretim 4. sınıf düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 34(153). Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/556>

- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 1-16. doi:10.5578/amrj.57441
- Kadir, D., Eisenring, T. S. S., Johannis, H., ve Samad, S. (2015). The changes of students' behavior through the value of honesty as character education in senior high school in Maros. *International Journal of Academic Research*, 7(1), 182–185. doi:10.7813/2075-4124.2015/7-1/B.31
- Kanunu, M. E. T. (1973). Resmî gazete. *Yayın Tarihi*, 24, 1973.
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil*. (3. Baskı). İstanbul: Dergâh Yay.
- Kapulu, A., Ataman, M., Turan, A., Bozkurt, S., Karaca, A. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Karabacak, A. *Türkçe ders kitapları üzerine değerler eğitimi bağlamında karşılaştırmalı bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:836302).
- Karademir, A., ve Çelik, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenleri bakış açısıyla millî değerlerimiz: Türk büyükleriyle ahlak eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 277-306. doi: 10.34234/ded.762815
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırımcı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez merkezi veri tabanından erişildi (235315).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Kardaş, M. N., ve Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/31387/344595>

- Katı, Y. (2015). *Yavuz Bahadıroğlu'nun çocuk hikâyelerinde değerler eğitimi ve söz varlığı* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 426407).
- Katılmış, A. ve Ekşi, H. 2016. *Uygulama Örnekleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavaklı, T. (2019). *Mavisel Yenerin masal kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 548582).
- Kaya, M. ve Taşkın, O. (2016). Okulda değerler eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 131-158). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, S. (2021). *Gümüşhane ve Bayburt Masalları adlı eserdeki masalların Türkçe dersi 1-8. sınıflar öğretim programı değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 667838).
- Kaya, U. (2012). *1839-1923 tarihleri arasında Osmanlı'da ahlak eğitimi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi No: 315762).
- Kaymakcan R. ve Meydan H. (2020). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2015). Ahlaki karakter ve eğitimi. Kaymakcan ve diğerleri (Yay. haz.) *Değerler ve Eğitimi II*, s. 169-193. Ankara: DEM.
- Kaynak, L. (2012). *Değerler eğitimi bağlamında Sevinç Çokum'un hikâyelerinin analizi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 325094).
- Kenan, S. (2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295. Erişim adresi: https://www.academia.edu/5335011/Modern_E%C4%9Fitimde_Kaybolan_Nokta_De%C4%9Ferler_E%C4%9Fitimi

- Keskin, Y., ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde" duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29175/312424>
- Keskin, S. C., ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak barışın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312496>
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:226374).
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 68-72. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/293133062 Sosyal Bilgiler Derslerinde Deg](https://www.researchgate.net/publication/293133062_Sosyal_Bilgiler_Derslerinde_Degerler_Egitiminin_Yeri_ve_Onemi)
[erler Egitiminin Yeri ve Onemi](https://www.researchgate.net/publication/293133062_Sosyal_Bilgiler_Derslerinde_Degerler_Egitiminin_Yeri_ve_Onemi)
- Keskin, Y. (2016). *Değerlere Genel Bir Bakış. Tanımı, Özellikleri, İşlevi ve Sınıflandırması*. (Köylü M. Ed.). Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi, (s.19- 52). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, Y., (2008). *Tiyatronun İlkeleri Tiyatro Yazar Oyuncu Oynamak Yönetmek*, İstanbul:Doruk.
- Kirchenbaum, H. (2013). *Values Clarification in Counseling and Psychotherapy*. New York: Oxford University Press.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. (2nd ed.) A Longwood Professional Book.
- Kılavuz, M. A. (1993). *Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi:(İHL ve GL öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir araştırma)* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 26165).

- Kleining, G. (1991). Das qualitative Experiment. Flick ve diğeri (Yay. haz.) *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (s. 263-266). München: Beltz- Psychologie Verl. Union.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(1). 594-626. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/668/364/2130>
- Kostak, E. (2022). *Reşat Nuri Güntekin'in Üç Romanında (Çalılıkı, Acımak, Yeşil Gece) Değerler Eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 791620).
- Köprülü, F. (1981). *Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kraus, J. (1991) Werterziehung, Die Allgemeinen Bildung- und Erziehungsziele in der Schulgesetzgebung der neuen Länder, Weigelt, K. (Hrsg), Bonn: Köllen Druck Verlag GmbH.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 300398).
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla bütünleştirilmiş "değerler eğitimi" programının etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279930).
- Kunoş, I. (1978). *Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Kuru, H. (2016). *Ayşe Yamaçın çocuk romanlarının değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 442917).
- Kuşdil, E. M., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76. Erişim adresi: <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320000000m000233.pdf>

- Kutbay, A. (2022). *İslami estetik romanların değerler eğitimi açısından incelenmesi: Nazan Bekiroğlu örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 709911).
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Lovat, T. (2015). İyi davranış pedagojisi olarak değerler eğitimi: Güncellenmiş ampirik araştırma bize ne anlatıyor? Kaymakcan ve diğerleri (Yay. haz.), *Değerler ve Eğitimi II* (s. 353-365). Ankara: DEM Yayınları.
- Lüle Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7. Ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerinin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 73-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1726/21157>
- Maying, F. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. 1.Baskıdan Çeviri. (Çev. A.Gümüş ve M.Sezai). Ankara: Bilgesu Yayınevi.
- Mayring P (2011) *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş: Nitel Düşünce İçin Bir Rehber*, Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun (Çev.), Bilge Su, Ankara.
- MEB. (1973). Resmî gazete. *Yayın Tarihi*, 24, 1973.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). *Ankara:Meb Yayınları*.
- MEB. (2021). Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>
- MEB. (2022). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- MEB. (2022a). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

- Memiş, Y. S. (2013). *Aşık Eşref Taşlıova'dan derlenen halk hikayelerinde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:333877).
- Merter, F. ve Şekerci, H. (2015). "Değerlerin kaybolma durumuna ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin değerlendirilmesi", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/3 Winter 2015, p. 851- 874. doi:10.7827/TurkishStudies.7987
- Morton, P. S. (1988). *Moral education for a secular society: the development of moral laique in nineteenth century France*. (1st ed.) State University of New York Press.
- Mutlu, H. H., ve Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. doi: 10.16916/aded.593400
- Müslim, *Ebu'l-Huseyn Muslim b. Haccac el-Kuşeyrî, Sahîh-u Müslim*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.
- Okçu, D. ve Pilatin, U. (2018). Evaluation of perception of secondary school students about value of patience. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Hakemli Dergisi*, 2(1), 102-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buiif/issue/37878>
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21483/230242>
- Öner, B. (2019). *Elâzığ masallarından seçilmiş 15 masalın yeniden yazımı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 576956).
- Özay, Ş. (2019). *Çocuk edebiyatı açısından Ülker Köksalın romanlarında değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 558350).

- Özbay, M., ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22596/241355>
- Özbirge, S. (2023). *Peyami Safa'nın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 792488).
- Özcan, H. (2019). *Trabzon ilinde en çok satılan çocuk kitaplarındaki değerler ile Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerdiği değerlerin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 585642).
- Özcivanoğlu, S. (2021). *Sait Faik Abasıyanık Öykülerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 712240).
- Özübal, E. (2024). *Sevda Müjgan Yüksel'in Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 847626).
- Peker, A., Uğur, E., Akın, Ü., ve Akın, A. (2015). *Psikolojide güncel kavramlar değerler*. (2.bs.) Nobel Yayınları.
- Polat, S. ve Çalış, A. (2019). 6. Sınıf Sosyal bilgiler dersindeki bazı kavramların algılanışları ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23Özel Sayı, 2057-2072. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/51800/673474>
- Poyraz, H. (2007). “Değerlerin kuruluşu ve yapısı”. R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu içinde* (s. 81-88). İstanbul: DEM Yayınları.
- Raths, L. E., Harmin, M. ve Simon, S.B. (1966). *Values and Teaching Working with Values in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

- Ryan, K., ve E. Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. California: Jossey-Bass Inc.
- Sağnak, M. (2004). Örgütlerde değerler yönünden birey örgüt uyumu ve sonuçları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 37, 72-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10360/126833>
- Sakaoğlu, S. (1980). *Anadolu Türk Efsanelerinde Taş Kesilme Motifi ve Bu Efsanelerin Tip Kataloğu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1992). *Türk Fıkraları ve Nasreddin Hoca*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Sallabaş, M. (2020). Türkçe öğretim programlarına değerler eğitimi yönünden karşılaştırmalı bir bakış. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 538-551. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1208079>
- Sallabaş, M.E. (2012) Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.59-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208453>
- Samurlu, F. T. (2022). *Nazan Bekiroğlu'nun romanlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 733054).
- Sarı, D. (2019). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Değerler Bakımından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:599481).
- Sırakaya, C. (2018). *Muzaffer İzgü'nün 1970-80 yılları arasında yayınladığı Yedi Öykü kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 513311).
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In *The psychology of values* (pp. 1-24). Erişim adresi: <https://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico2/2Psico%2007.pdf>

- Schwartz, S. H. (2006). “Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]”, *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/273189192_Les_valeurs_de_base_de_la_perso_nne_theorie_mesures_et_applications
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R.C. (2015). *Okul Öncesi / İlkokul Çocukları İçin Sosyal Bilgiler Eğitimi* (Çev. Ed. S. Coşkun Keskin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Selek, M. (2014). *Osman Yalçının hayvan hikayelerinde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 370250).
- Sözkesen, A., ve Öztürk Samur, A. (2017). 60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 105-117. doi:10.7822/omuefd.373030
- Superka, D., Ahrens, C. ve Hedstrom, J. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses, and an Annotated Bibliography*. Boulder, CO: Social Sciences Education Consortium and ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Superka, D., Ahrens, C. ve Hedstrom, J. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses, and an Annotated Bibliography*. Boulder, CO: Social Sciences Education Consortium and ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 217-259. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29172/312398>
- Susar, S. (2015). *Dede Korkut hikâyelerinde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tez). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 397455).

- Sürmeli, A. (2015). *Peyami Safa'nın romanlarında değerler eğitimi ve Türkçe* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 405461).
- Şahan, H. ve Uyangör, N. (2022). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (s. 118-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/718511>
- Şen, Ü. (2007). *Milli eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207088).
- Şirin, M.N. (1994). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Taçıyıldız, E. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerlerle ortaokul öğrencilerinin yazılarında kullandıkları değerler üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:690201).
- Tahiroğlu, M. (2014). *Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri: İlkokul 4. Sınıf*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem-A Yayıncılık, ss.339-366.
- Tarhan, N. (2011). *Güzel insan modeli*. Timaş Yayınları.
- Taşpınar, M., ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model Strateji Yöntem ve Becerileri Teknikleri Kavramsal Boyut. *Eğitim araştırmaları*, 2(8). Erişim adresi: https://www.academia.edu/9847189/%C3%96%C4%9Fretim_Model_Strateji_Y%C3%B6ntem_ve_Becerileri_Teknikleri_Kavramsal_Boyut
- TDK, (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara:TDK.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım* (1.bs.). Anı Yayıncılık.

- Titus, D. N. (1994). Values education in American secondary school (2nd ed.). *Paper presented at the Kutztown University Education Conference, USA.*
- To, S., Yang, S., ve C.Helwing, C. (2014). Democratic moral in Chine. (2nd ed.) *Handbook Moral and Chracter Education.*
- Topbaş, G. (2019). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586483).
- Torun, F. (2019). Hüseyin Nihâl Atsız'ın Edebî Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:543686).
- Tural, K. S. (1988). Kültürel Kimlik Üzerine Düşüncelere. Ankara: Kültür Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tümer, C. Ş., ve Akman, S. (2021). Türkçe Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(4). Erişim adresi: https://turkishstudies.net/educationalsciences?mod=yazar_bilgi&user_id=58972
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. doi: 10.16916/aded.541659
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek araştırma tekniği: görüşme. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-560. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Urfa, Ö. (2019). *Türkiye ve Azerbaycan'daki Anadil Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Bağlamında İncelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 362918).
- Uzuner, S. ve Aydın, Y. (2010). Yeni Türkçe Ders Kitabındaki Öykülerin Öğrenme Alanlarını Gerçekleştirmedeki Yeterliliğinin Belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 186. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36198/407065>

- UZUNKOL, E., ve ATA, H. İ. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Doğruluk-Dürüstlük Değer Algılarının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 130-145. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1298870>
- Ülken, H. Z. (1965). *Değerler, kültür ve sanat*. İTÜ.
- Yağcı, A. B. (2012). *Değerler eğitimi bağlamında Yusuf ile Züleyha kıssası* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 315815).
- Yalçın, I. (2019). *Tarık Buğra'nın romanlarında değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 565716).
- Yarbel, D. (2022). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin on kök değere göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 744668)
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Ürün Yayınları.
- Yardımcı, M. (2008). *Türk Halk Edebiyatında Anlatmaya Dayalı Türler*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yaşar, F. (2023). *Değerler Eğitimi Bağlamında Almıla Aydın'ın Çocuk Romanlarının Analizi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:793720).
- Yenen, Y. (2007). *Cahit Uçuk'un masallarındaki dil ve çocuk eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 209624).
- Yılar, M.B., Karadağ, Y., Ünal, H. ve Örten, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyarlılık değerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 433-453. doi: 0.46778/goputeb.1167054
- Yılar, M.B., Karadağ, Y., Ünal, H. ve Örten, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyarlılık değerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 433-453. doi: 10.46778/goputeb.1167054

- Yıldırım, İ. (2022). *Duran Çetin'in Çocuk Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 789985).
- Yıldırım, K. B. (2022). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin alınması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 739852).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:235726).
- Yılmaz, M. E. (2015). *Fatma Karabıyık Barbarosoğlu'nun öykülerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:385961).
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yüksel, C. (2024). *Erzurum Masalları'nın Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 794625).
- Yüksel, M. A. (2020). *Kur'ân'da İlâhî Sınama ve Sabır. Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 121-143. doi:10.31121/tader.787720
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 329-338. Erişim adresi: <https://www.genclikbirikimi.org/kunye-30188-kohlberg-ahlak-egitiminde-ortuk-program-yeni-ilkogretim-programlarında-yer-alan-ahlaki-değerleri-kazandırma-icin-bir-acilim-makale>

Welton, D. A., and Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies*. U.S.A. Houghton Mifflin Company



EKLER

EK 1. Görüşme Soruları

1.1. Duyarlılık Değeriyle İlgili Görüşme Soruları

Soru No:	Soru Tipi	Sorular
1	Ön ve Son Görüşme Sorusu	Duyarlılık ifadesinden ne anlıyorsunuz?
2	Ön ve Son Görüşme Sorusu	Nelere karşı duyarlı olunabilir?
3	Ön ve Son Görüşme Sorusu	Mutlaka öğrenmeniz gereken üç şey nedir?
4	Ön ve Son Görüşme Sorusu	Mutlaka korumanız gereken üç şey nedir?
5	Ön ve Son Görüşme Sorusu	Tarihi kahramanları tanımak size bir şey kazandırır mı? Açıklayınız.
6	Ön ve Son Görüşme Sorusu	Çevreye karşı duyarlı olmak adına neler yapılabilir?
7	Ön ve Son Görüşme Sorusu	Kültürel miras ifadesinden ne anlıyorsunuz?
8	Son Görüşme Sorusu	Yapılan etkinliklerde sizi etkileyen bir şey oldu mu?
9	Son Görüşme Sorusu	Bu etkinliklerin size bir şey kazandırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız

1.2. Sabır Değeriyle İlgili Görüşme Soruları

Soru No:	Soru Tipi	Sorular
1	Ön ve son görüşme sorusu	Sabır ifadesinden ne anlıyorsunuz?
2	Ön ve son görüşme sorusu	Sabırlı olmanın önemi nedir?
3	Ön ve son görüşme sorusu	Sabırsız davranışların altında yatan sebepler nelerdir?
4	Ön ve son görüşme sorusu	Sabırlı insanın hangi özelliklere sahip olması gerekir?
5	Ön ve son görüşme sorusu	İnsanların sabırlı olmaları gereken üç durum yazınız.
6	Ön ve son görüşme sorusu	Herkesin sabırlı olduğu bir dünya nasıl olurdu? Neden?
7	Son görüşme sorusu	Sabır ile ilgili yeni bir şey öğrendiniz mi? Açıklayınız
8	Son görüşme sorusu	Bu etkinlikler sizin için ne ifade etti?

1.3. Dürüstlük Değeriyle İlgili Görüşme Soruları

Soru No:	Soru Tipi	Sorular
1	Ön ve son görüşme sorusu	Dürüstlük sizin için ne ifade ediyor?
2	Ön ve son görüşme sorusu	Dürüstlüğün sizin için önemi nedir?
3	Ön ve son görüşme sorusu	Sizce her koşulda dürüst olmak gerekir mi?
4	Ön ve son görüşme sorusu	Herkesin yalan söylediği bir dünya nasıl olurdu?
5	Ön ve son görüşme sorusu	Dürüst olmak bir şey kazandırır yahut kaybettirir mi? Neden?
6	Son görüşme sorusu	Bu etkinliklerde dürüstlük ile ilgili bir şey öğrendiniz mi? Açıklayınız.

Ek 2. İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-E.324674



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-324674
Konu : 27/38 Yasin BAYRAKTAR

11.01.2024

Sayın Yasin BAYRAKTAR

İlgi : 08.01.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 10.01.2024 tarihli ve 27 sayılı toplantısında alınan "38" nolu karar ile Yasin BAYRAKTAR'ın başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29065503-44-99362127
Konu : Araştırma İzni (Yasin BAYRAKTAR)

22.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Değerler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı Y217008006 numaralı öğrencisi Yasin BAYRAKTAR'ın yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "Türkçe Derslerinde Hikaye Edici Metinler Üzerinden Değerler Eğitimi" konulu çalışma yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 21.03.2024 tarihli ve 99306986 sayılı Valilik Makamı Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun BAKIRTAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Valilik Makamı Oluru (1 Sayfa)
- 2- Mühürlü Formlar (55 Sayfa)

Dağıtım :

- Pamukova Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
- Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

EK 3. Metinler, Etkinlik Süreçleri ve Etkinlikler

3.1. Duyarlılık ile İlgili Metin, Süreç ve Etkinlikler

KADINANA EFSANESİ

Ön açıklama:

7. sınıf düzeyinde uygulanacaktır.

Kazanımlar:

- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikrini belirler.
- Hikâye edici metinler yazar.
- Okuma stratejilerini uygular.
- Görselleri yorumlar.
- Sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

Kullanılan yöntem ve teknikler:

Soru-cevap,

Kazandırılması hedeflenen değerler:

Duyarlılık

Kazandırılması hedeflenen beceriler:

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, Türkçeyi güzel ve etkili kullanma



Derse Hazırlık:

1.Öğrencilerin efsane hakkında ön bilgileri harekete geçirilir.

Süreç:

1. Metin öncelikle öğretmen tarafından örnek okuma kuralları hatırlatılarak okunur.
2. Metinde geçen kelimeler hakkında birinci etkinlik yaptırılır.
3. 2. Etkinlik yaptırılır.
4. 3. Etkinlik yaptırılır.
5. 4.Etkinlik yaptırılır.
6. 5. Etkinlikteki drama faaliyeti yaptırılır.
7. 6. Etkinlik yaptırılır.
8. 7. Etkinlik yaptırılır ve öğrencilerin yazdıklarının birer sıfat olduğu vurgulanır.
9. 8. Etkinlik yaptırılır.
10. 9. Etkinlik yaptırılır.
11. 10. Etkinlik yaptırılır.



KADINANA EFSANESİ

Efsaneye geçmeden önce, Kadınana'nın ne anlama geldiği konusunda bir fikir vermek gereklidir. Afyonkarahisar'da güzel, çalışkan, becerikli, güler yüzlü bayanlara "kadın" denilir.⁴ Bir bayan hakkında verilebilecek en güzel referans "Pek Kadın"dır. Bu, sözü edilen kız ya da kadının dört dörtlük olduğunu belirten bir ifadedir. İşte Kadınanalar'a da, Afyonkarahisar'a ve halkına yaptıkları iyilikler ve güzel hizmetlerinden dolayı bu adın verildiği düşünülmektedir.

Tarihi Kayıtlara göre, Kadınanalar, Moğollar tarafından öldürülen Selçuklu Sultanı Alaeddin Keykubad bin Feramuz (Alaeddin Keykubat III)'ün kızlarıdır. Moğol tehlikesinden kurtulmak amacıyla, Konya'dan Afyonkarahisar'a kaçan Melek Peyker, Naime Gevher ve Asiye adlarındaki üç kız kardeş, sadık adamları Ömer Ağa ve yardımcılarının eşliğinde salimen Afyonkarahisar'a gelip burada yerleşirler. Beraberlerinde getirdikleri hazineleri Afyonkarahisar halkı için hayır hizmetlerine adayan üç kız kardeş, halkın büyük sevgi ve saygısını kazanırlar ve Kadınanalar olarak adlandırılırlar. Kadınanalar'ın yaptıkları sayısız iyilik ve hizmetlerin içerisinde en büyüğü kuşkusuz bugün bile kent halkı tarafından beğenilerek içilen Kadınana memba suyunu kente kapalı kanallar içinde getirmeleridir.⁵ Kadınana Efsanesi de bu suyun kente getirilmesi ile ilgilidir.

Konya'dan çıkıp Karahisar'a yerleşen Alaeddin Keykubad bin Feramuz'un kızları Melek Peyker, Naime Gevher ve Asiye sultanlar kısa sürede kent halkı ile kaynaşıp, buranın yaşamına alışmakta gecikmezler. O dönemde kent halkı büyük bir su sıkıntısı yaşamaktadır. Halkın büyük çoğunluğu kuyu suyu içerken, Kışlacık köyü yakınlarından üstü açık bir kanalla şehre getirilen su ise yeterli olmadığı gibi, halk sağlığını tehdit etmektedir. Hanım sultanlar Karahisar halkının çektikleri sıkıntıyı yüreklerinin derinliklerinde hissetmekte ancak hiçbir şey yapamamanın ezikliğini yaşamaktadırlar.

Sıcak bir temmuz gününde Kışlacık köyü yakınlarındaki Şirin Pınar mevkiine gidip buradaki bir kır evinde yaklaşık 20 gün kalan hanım sultanlar, çevreyi gezerken şehre gelen suyun kaynağını da görme olanağını bulurlar. Kaynaktaki su boldur, ancak açık kanallardan geldiği için kirlenmekte ve büyük bölümü ziyan olmaktadır. Bu durum üzüntülerini daha da artırır. Akşam eve döndüklerinde, yemekten sonra bahçedeki çardakta otururken, söz döner dolaşır su konusuna gelir. Bunun üzerine Melek Peyker kardeşlerine şöyle der:

-Bu dünya hepimizin bildiği gibi fanidir, gelip geçicidir. Günler, aylar, yıllar gelip geçiyor. Bizler de bu fani dünyadan göçeceğiz. Onun için elimizde imkân varken faydalı çalışmalar yapalım. Bu şekilde hiç olmazsa kıyamete kadar rahmetle anılırız.

Diğer kardeşler bu fikre katılırlar, neler yapılabileceği konusunda fikir üretmeye başlarlar. (1) Abla Melek Peyker, bu konuda acele edilmemesini, ertesi gün akşama kadar düşünmelerini ve ondan sonra bir karara varmalarını önerir. Ertesi gün daha akşam olmadan, bu konuyu görüşmek üzere toplanırlar. Fikirler açıklandığında görülür ki, üçü de aynı şeyi düşünmüşlerdir: "Karahisar halkını susuzluktan kurtarmak."

Hemen Karahisar'a dönerler ve suyun sahibini araştırırlar. Suyun sahibi Ermeni bir vatandaşdır. Kadınanalar, at ve arabanın çıkamadığı sarp tepeler üzerinde bulunan suyun



kaynağına iki buçuk saat yürüyerek ulaşırlar ve suyun sahibi ile pazarlığa otururlar. O suyu satmak niyetinde değildir, işi yokuşa sürer. Pazarlık uzun sürer ve Melek Peyker Hanım ona geri çeviremeyeceği bir teklifte bulunur. (2) Yanlarında bulunan diğer kişilerin şaşkın bakışları arasında bir çömlek altın karşılığı bir çömlek su almak üzere anlaşmaya varırlar. Melek Peyker Hanım, suyun sahibine:

-Sana bir çömlek altın veriyorum, karşılığında bu çömlek dolana kadar su alacağım değil mi? diyerek pazarlığı kesinleştirir.

Suyun sahibi, Melek Peyker Hanım'ın sözlerini onaylar. Bir çömlek altın karşılığı bir çömlek su... İnanılmaz kârlı bir alışveriş yaptığı düşüncesindedir. (3)

Melek Peyker Hanım, bir çömlek altını ona verir, adamlarından da suyu alacağı çömleği doldurmak üzere kaynağa yerleştirmelerini ister. Çömlek kaynağa yanaştırılır, içine su dolmaya başladığı anda çömleğin dibine var gücü ile bir tekme atar. Çömleğin dibi olduğu gibi açılır ve su Karahisar'a doğru akmaya başlar. Bu şekilde çömleğin dolması mümkün değildir. Çömleğe giren su, açık olan dibinden akıp gitmektedir. Pazarlık çömlek su dolana kadar olduğuna göre, su artık sonsuza kadar Karahisarlıların olacaktır. İşte o an suyun sahibi, ava giderken avlandığı anlar, ama sözünden dönemez.

Kadınanalar, satın aldıkları suyu iki yıl süren hummalı çalışmalar sonunda kapalı kanallar içerisinde Karahisar'a getirtirler. Hıdırlık'ta bir depo yaptırırlar ve suyu buradan şehirdeki çeşmelere dağıtırlar. Böylelikle Karahisar halkı, şimdi bile beğenerek içtiği sağlıklı, bol ve güzel içme suyuna kavuşur. Bu hizmeti yapan hanım sultanlara Kadınanalar denilir, suya da Kadınana suyu adı verilir.

Kadınanaların mezarları Afyonkarahisar'dadır. Asiye Sultan Kadınana İlkokulu'nun yanındaki, Melek Peyker ve Naime Gevher hanımlar ise Mevlevi Camii yakınlarındaki türbelerinde yatmakta ve Karahisar halkı tarafından rahmetle anılmaktadırlar.

1) ETKİNLİK

- a) Metinde yer alan aşağıdaki kelimelerin anlamlarını metinden hareketle tahmin ediniz. Tahmininizi tamamladıktan sonra kelimelerin sözlük anlamlarının uygun başlığın altına yazınız.

Kelimeler	Tahminim	Sözlük Anlamı
Sultan		
Mevki		
Ziyan olmak		
Fani		
Rahmet		

b) Öğrendiğiniz kelimeleri “Başkalarının yaşadıklarını, hissettiklerini, görüşlerini umursamak ” ile ilgili olacak şekilde birer cümle içinde kullanınız.

.....

.....

.....

.....

.....

2.ETKİNLİK

a) Metinde yer alan aşağıdaki deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

İşi yokuşa sürmek

Belli bir noktada buluşup uzlaşmak.

Anlaşmaya varmak

Başkasına zarar vermeye çalışan kişinin kendisinin zarara uğraması

Ava giderken avlanmak

İşin olmaması için bahaneler yaratmak

Sözünden dönmek

Verdiği sözü yerine getirmemek

b) Anlamını öğrendiğiniz deyimleri izlemiş olduğunuz Yok Oluşu Seçme adlı videoyla ilişkilendirerek cümle içinde kullanınız.

.....

.....

.....

.....



3. ETKİNLİK

Okuduğunuz metnin hikâye haritasını çıkarınız.

Şahıslar	Mekan:
Zaman:	Olay Örgüsü:
Anlatıcı:	

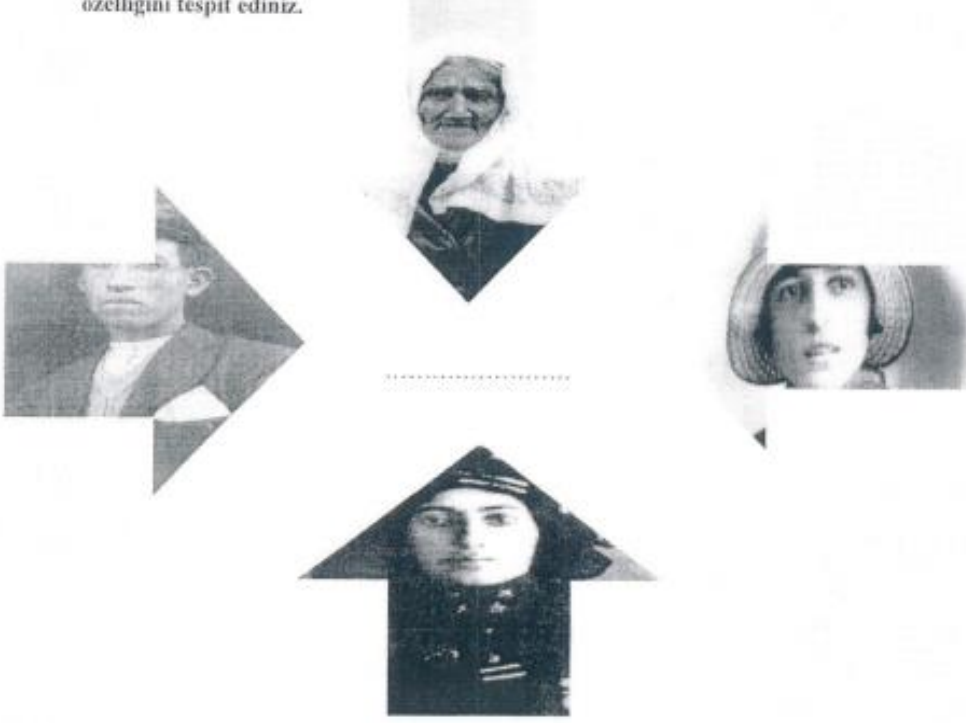
4. ETKİNLİK

Önceleri Moğollar tarafından sonraları İngilizler ve İtilaf Devletleri tarafından işgale uğrayan Anadolu toprakları Melek Peyker Hanımlar, Fatma Bacılar, Nene Hatunlar, Şerife Bacılar, Hafime Çavuşlar gibi nice insanlar yetiştirmiştir. Onlar halkın içinde bulunduğu zorluklar karşısında hareketsiz kalmamış, içinde bulundukları zor durumlardan kurtulmak için ellerinden gelenin en iyisini yapmışlardır. Nene Hatun, 93 Harbi sırasında Erzurum'da Aziziye savunmasına katılan, Rus işgaline karşı Erzurum'daki halk direnişinin simgesi hâline gelmiş Türk kadın kahramanıdır. Nene Hatun Rus askerlerin 8 Kasım 1877 gecesi Aziziye Tabyası'nı ele geçirdiği haberinin Erzurum'da sabah ezanında minarelerden duyurulması üzerine Osmanlı askerine yardım için taş ve sopalarla mücadeleye giren şehir halkına katılmış ve gösterdiği yararlılıklar sonucu efsaneleşmiştir. Anadolu topraklarının bir başka kahramanı olan Halime Çavuş, Kurtuluş Savaşı'na katılırken erkek kılığına girerek saçını kazıtığı için



uzun yıllar çevresi tarafından Halim çavuş olarak bilinmiştir. Nezahat Onbaşı henüz dokuz yaşında bir kız çocuğu iken babası ile birlikte Kurtuluş Savaşı'na katılmış, Geyve Muhaberesi, Sakarya ve İnönü Savaşları gibi çetin mücadelelerde bulunmuştur. Siyah kıyafetleriyle bilinen Kara Fatma, işgallerin başlaması üzerine önceleri yakın aile çevresi, akrabaları, köylülere ile küçük savunma çeteleri kurmuş daha sonra çetesiyle düzenli orduya katılmıştır.

a) Yukarıda yer alan metindeki ipuçlarından hareketle görsellerdeki kadın kahramanlarımızın isimlerini resimlerin altına yazınız. Kahramanlarımızın ortak özelliğini tespit ediniz.



b) Yukarıdaki metinde "-lar,-ler" eklerini alan isimlerin altını çiziniz. Aldıkları ekleri işlevlerine göre aşağıdaki bölüme yerleştiriniz.

Çekim Eki	Yapım Eki	
Çokluk Bildirenler	Benzerleri Anlamı Verenler	Millet,Boy,Kavim Anlamı
.....		
.....		
.....		



5. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metinden hareketle cevaplayınız.

1) Melek Peyker, Naime Gevher ve Asiye sultanların yerleştikleri bölgede karşılaştıkları sorun nedir?

2) Hanım Sultanlar karşılaştıkları sorunla alakalı nasıl hissetmektedirler?

3) Melek Peyker Sultanın faydalı çalışmalar yapmak istemesindeki sebep nedir?

4) Hanım sultanlar karşılaştıkları sorun hakkında nasıl bir çözüm yolu bulmuşlardır?

5) Halkın sultanlara “Kadınana” demesindeki sebep nedir?

6. ETKİNLİK

Kendinizi metinde büyük bir su sorunuyla karşı karşıya kalmış Karahisar halkından bir fert olarak düşününüz. Eğer su sorununuz çözülmezse hastalıklar artacak, şehir halkı üstesinden gelemeyecek bir sorun yumağıyla karşı karşıya kalacaktır. Su sorunun tek çözümü ise bir vatandaşın ikna edilmesine bağlıdır ancak bu vatandaş hiçbir suretle ikna edilememektedir.

Hanım sultanların oynadığı oyun hakkında ne düşünürdünüz?



7. ETKİNLİK

Metinde karşılaşılan sorun ve Kadınların çözümü hakkında altı şapka tekniğiyle düşüncelerinizi ifade ediniz.

8. ETKİNLİK





Yukarıdaki görselde Kadınanalar Türbesi ve Kültürel Mirasımıza ait bazı örnekler yer almaktadır. Halkımızın Kültürel Mirasımıza sahip çıkma duyarlılığı hakkındaki düşüncelerinizi nelerdir?

(Kültürel Miras yeteri kadar korunmuş mu, Kültürel Mirasın çevresi ve görüntüsü hakkında düşünceleriniz nelerdir, Diğer ülkelerde durum nasıl olabilir, Tarihi Şahsiyetlerimizin Batı Kültürlerindeki kurgusal karakterler olan Süperman,Batman,SpiderMan kadar tanındığını düşünüyor musunuz?)



8. ETKİNLİK



Kendinizi kirlenilen ve yok edilen Dünya'nın yerine koyarak insanlara çığlığınızı, yaşadığınız acıları anlatan bir konuşma yapınız.

9. ETKİNLİK



Kendinizi insanların kirlettiği çevrede yaşarken kafasına pet şişe takılmış bir köpeğin yerine koyarak gün içerisinde yaşadığımız sıkıntıları ve insanlardan neler beklediğinizi anlatan bir günlük yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



3.2. Dürüstlük ile İlgili Metin, Süreç ve Etkinlikler

TARTI

Ön açıklama: 7. sınıf düzeyinde uygulanacaktır.
Kazanımlar: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Metnin konusunu belirler. Metnin ana fikrini belirler. Hikâye edici metinler yazar. Okuma stratejilerini uygular. Görselleri yorumlar. Sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Kullanılan yöntem ve teknikler: Soru-cevap, drama
Kazandırılması hedeflenen değerler: Dürüstlük
Kazandırılması hedeflenen beceriler: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, Türkçeyi güzel ve etkili kullanma

15 Dakika

Derse Hazırlık:

1. Derse başlamadan önce dikkatleri çekmek şifreli görsel hakkında öğrencilerin konuşması sağlanır.
2. Yapılan konuşmanın ardından öğrencilerin birazdan işlenecek dersin konusu hakkında tahmin yürütmeleri istenir.

Süreç:

1. Metin öncelikle öğretmen tarafından örnek okuma kuralları hatırlatılarak okunur.
2. Metinde geçen kelimeler hakkında birinci etkinlik yaptırılır.
3. 2. Etkinlik yaptırılır.
4. 3. Etkinlik yaptırılır.
5. 4. Etkinlik yaptırılır.
6. 5. Etkinlikteki drama faaliyeti yaptırılır.
7. 6. Etkinlik yaptırılır.
8. 7. Etkinlik yaptırılır ve öğrencilerin yazdıklarının birer sıfat olduğu vurgulanır.
9. 8. Etkinlik yaptırılır.
10. 9. Etkinlik yaptırılır.

Derse Hazırlık:

Aşağıdaki görsellerden anladıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.





2. Yukarıdaki görsellerden ve yaptığınız konuşmalardan hareketle işleyeceğiniz metnin konusunu tahmin ediniz.

TARTI

Nasrettin Hoca, aldığı iki kilo eti eve göndermiş. Eti götüren çocuğa:

– Aman oğlum, unutma! Hanıma söyle, bu etle yemek yapsın. demiş.

Nasrettin Hoca'nın hanımı eti almış. Güzel bir yemek yapmış. Öğle saatinde komşular gelmişler. Hoca'nın hanımı, nezaket olsun diye komşuları yemeğe davet etmiş. Komşular oturmuşlar, yemeği bir güzel yemişler. Hoca, akşam eve gelmiş. Sofraya oturmuş. Bakmış sofrada yalnız bulgur pilavı var. Öfkelenip karısına bağırır:

– Hanım, hani bizim et yemeği nerede?

Karısı:

– Hiç sorma bey. Senin gönderdiğin eti kedi yedi, demiş.

Hoca sofradan fırlamış. Eline bir sopa almış ve kediyi aramaya başlamış. Kediyi bulmuş, bulmuş ama pek şaşırır. Çünkü bildiği sıksa, zayıf kedi karşısında duruyormuş.

– Eti bu mu yedi, diye karısına sormuş.

Karısı:

– Evet, bu utanmaz yedi, diye karşılık vermiş.

Hoca, inanmayan gözlerle karısına bakmış. Sonra mutfağa koşmuş. Teraziyi almış, bir kefesine kediyi, bir kefesine de ağırlıkları koymuş. Kedi tastamam iki kilo gelmiş. Bunun üzerine Hoca, karısına sormuş:

– Hanım hanım! Bizim kedi iki kilo geldi. Bizim et de iki kiloydu. Öyleyse bu tarttığım kediye et nerede? Yok, bu tarttığım et ise, kedi nerede?



1.ETKİNLİK

A)Aşağıda anlamları verilen kelime boşluklarını metinden hareketle doldurunuz.

.....: Başkalarına karşı incelikli ve saygılı davranma, incelik, naziklik.

.....: Eti budu olmayan, çok zayıf ve kuru.

.....: Bir kolun iki ucuna asılı iki kefedden oluşan tartma aracı, tartı, tartaç

.....: İki gözlü terazinin gözlerinden her biri.

.....: Bulunduğu yerden ileriye doğru, olağan görünüşüne aykırı bir çıkıntı yapmak.

B) Öğrendiğiniz kelimeleri "Düşüncenin gerçeğe uyumu, yargı ve önermelerin gerçeğe uygun olması." Anlamıyla ilişkili olacak şekilde cümle içerisinde kullanınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.ETKİNLİK

Okuduğunuz metnin içeriğine eklenebilecek ata sözlerini belirleyiniz. Okuduğunuz metin ile nasıl ilişkilendirdiğinizi sözlü olarak ifade ediniz.

'Üzümlü ye bağını sorma

Azıcık aşım ağrısız başım

Güvenme dostuna saman doldurur postuna.

'Eğri otur doğru söyle

Ya olduğun gibi görün ya görüldüğün gibi ol

Merhametten maraz doğar



Harama el uzatılmaz
Fazla mal göz çıkarmaz
İyilik yap denize at
Hocanın dediğini yap, yaptığını yapma
Eski dost düşman olmaz.

3.ETKİNLİK

Metinde bahsedilen kişilerin sahip olduğu özellikleri aşağıdaki kutucuğa yazınız.

.....		
-------	-------	-------



4. ETKİNLİK

Metinle alakalı soruları cevaplayınız?

Hocanın eve et almasındaki maksadı nedir?

Eve alınan et, hocanın hanımı tarafından ne şekilde kullanılmıştır? Sebebi ne olabilir?

Hocanın et ile alakalı sorusunu hanımı ne şekilde cevaplamıştır?

Hocanın hanımın dürüst olup olmadığı ne şekilde anlaşılmıştır?

Hocanın hanımı etin ne olduğuyla alakalı olarak neden dürüst davranmamış olabilir?

Hocanın hanımı dürüst davranmayarak kendini nasıl bir duruma sokmuştur,siz olsaydınız nasıl davranırdınız?

5. ETKİNLİK

Metnin devamında olabilecekleri canlandıran doğaçlama bir drama yapınız.

6. ETKİNLİK

Metnin konusunu ve ana fikrini uygun başlığın altına yazınız.

Metnin Konusu

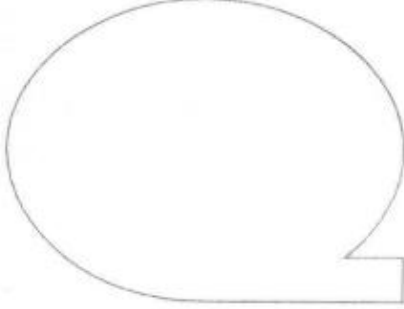
Metnin Ana Fikri



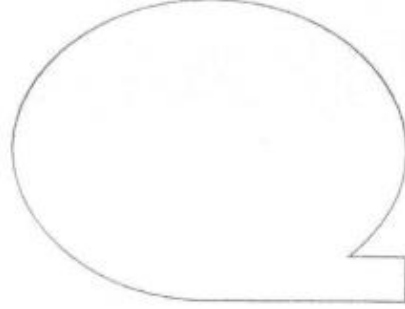
7. ETKİNLİK

Aşağıdaki boşlukları ilgili mesleğin özelliğini yansıtacak şekilde doldurunuz.

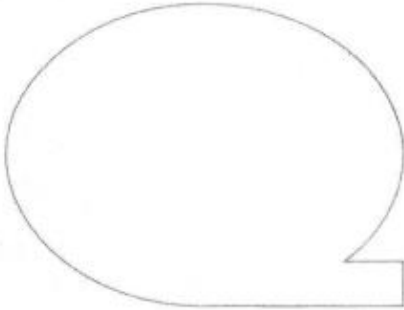
Dürüst Pazarcı



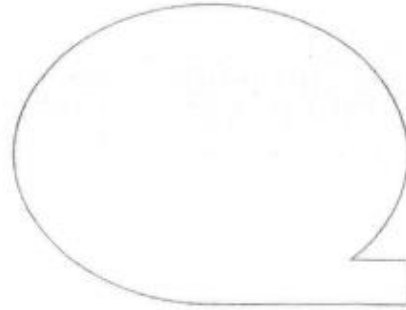
Dürüst Olmayan Pazarcı



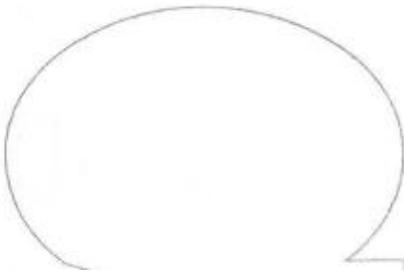
Dürüst Polis



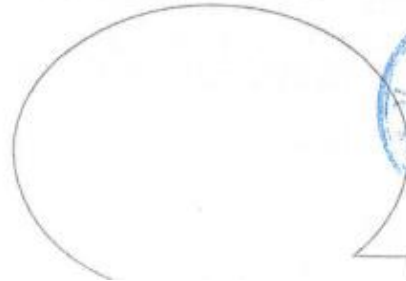
Dürüst Olmayan Polis



Dürüst Tüccar



Dürüst Olmayan Tüccar



Handwritten signature in blue ink.

Bilgi Notu: İsimlerin ya da diğer sıfatların önüne gelerek onları miktar, sıra, konum, renk, biçim, bıraktığı izlenim gibi çeşitli yönlerden tanımlayan, tarif eden kelime türüne “Sıfat” denir.

8.ETKİNLİK

Dürüst olmanın önemini ortaya koyan fıkra türünde bir metin yazınız.

9. ETKİNLİK

Aşağıda ye yer alan tablodaki ifadelere göre kendinizi dürüst bir şekilde değerlendiriniz.

Cümleler	Evet	Hayır	Kısmen
Ev ödevlerimi anneme ve babama eksiksiz söylerim.			
Bir şeye zarar verdiğim zaman, sorumlu kişilere yaptığım davranışı söylerim.			
Biriyle tartıştığımız zaman, kavgayı kimin çıkardığını doğru olarak söylerim.			
Ödevimi yaparken başkasından yardım alırsam, öğretmenime söylerim			
Sınav olurken arkadaşımın kâğıdına bakmam.			
Arkadaşlarımın arkasından kötü sözler söylemem.			
Öğretmenimin izlememi uygun görmediği çizgi filmleri izlemem.			
Arkadaşlarımın eşyalarını onlara söylemeden kullanmam.			
Ders çalışmak için odama gittiğimde başka şeylerle uğraşmam.			
Her konuda düşüncelerimi aileme ve arkadaşlarıma dürüstçe söylerim.			
Arkadaşım bir şeyi benden daha iyi yaptığında kıskanmam.			



3.3. Sabır Değeriyle İlgili Metin, Süreç ve Etkinlikler

KELEBEK İLE KAR TANESİ

Ön açıklama:

7. sınıf düzeyinde uygulanacaktır.

Kazanımlar:

Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Metnin konusunu belirler.

Metnin ana fikrini belirler.

Metinler arası karşılaştırmalar yapar.

Medya metinlerini değerlendirir.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Hikâye edici metinler yazar.

Okuma stratejilerini uygular.

Görselleri yorumlar.

Kullanılan yöntem ve teknikler:

Problem çözme, soru-cevap, drama

Kazandırılması hedeflenen değerler:

Sabır

Farklılıklara saygı

Estetik (Evrendeki düzeni ve sanatı fark etme)

Dini değerlere saygı (Allah'ın büyüklüğü ve kudretini fark etme)

Kazandırılması hedeflenen beceriler:

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, Türkçeyi güzel ve etkili kullanma



KELEBEK İLE KAR TANESİ

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI:

1. (Sabırla ilgili oyun oynatılır) İşleyeceğimiz metin neyle alakalı olabilir?
2. Sizce sabır nedir? Hayatınızda sabırlı davrandığınız anlardan örnekler veriniz.
3. Sabırlı olduğunuzu düşündüğünüz bir hayvan var mıdır? Örnek veriniz.
4. (Kelebeğin macerası adlı videoyu izlettikten sonra) Videodan öğrendiklerinizle şiirdeki yaşananları değerlendiriniz.

KELEBEK İLE KAR TANESİ

Minik bir kelebek kozasını erken deldi
Aylardan martı, zannetti ki bahar geldi.
Öyle küçük, öyle sevimli, öyle beyaz
İpek kanatlı, irice gözleri biraz.
Artık uçmak zamanı geldi sandı
Günlerce süren uykusundan uyandı.
Merakla açıp iki gözünü
Birden göğe çevirdi yüzünü.
Kar tanelerini gördü etrafında
Beyazdan başka renk yoktu yanında.

"Belki biraz soğuk ama olsun,
İçime tertemiz bir hava dolsun.
Bu ne mutluluk, bu ne güzellik Tanrı'm
Artık gezer dolaşır, dünyayı tanırım."

Böylece kapıldı tarifsiz bir sevince
Daha ne gündüz biliyordu, ne gece.
Zavallı kozasından erken çıkmıştı
Üstelik hemen karnı da acıkmıştı.
Düşündü, bulmalıyım, dedi kendime bir eş
Ama ne çiçek vardı ortada, ne de güneş.
Durmadan beyaz taneler düşüyordu yere

Bağırır birine:

"Hey arkadaş nere ?
Yeni geldim dünyaya ama üşüdüm azıcık,
Arkadaş olur musun bana birazcık ?"

Kar tanesi seslenir yere düşmeden
Sesi azalır gider, daha görüşmeden;

"İnan bana seni çok sevdim ama
Kelebekler giremezler ki dünyaya

Hem bizler fazla kalamayız havada
Yere düşer, kayboluruz bu arada.
Sen, iyisi mi kozana dön geri,
Bahar gelince tanırısın, göğü yeri.
İşte düşüyorum yere, haydi hoşça kal
Bari saklan bir kuytuya, biraz nefes al."

Kelebeğe kar tanesi sevgiyle gülüştü
Çok geçmedi artık yere düşmüştü.
Şimdi gökte uçuyor yalnız bir kelebek
Ne kadar da güzel, sanki bir melek
Bir başına öyle dolaştı durdu

Burada olsaydı kozası, birazcık uyurdu
Bir gün ılıyivermişti hava, o buna kandı.
Pişman oldu sonunda boş yere yandı.
İşte gece oldu, hava birden karardı

Çare yoktu ki artık neye yarardı.
Aldanmış, kanmıştı hiç yoktan
Donmuştu bile küçük kelebek çoktan...
Yaşayacaktı tabi eğer ki,
İlkbahar gelmiş olsaydı belki...

Evet çocuklar, çok ders var bunda
Bu masalımız da bitti sonunda.
Başlamayın hiçbir işe hazır değilken,
İyi düşünüp taşının daha vakit varken.
Siz siz olun hiç acele etmeyin,
Ama geç de kalıp, kimseyi bekletmeyin.
Boşa gitmesin tüm umutlar bir anda,
Mutluluk dolmalı her yere bu zamanda...

FEYYAZ SAĞLAM



1.ETKİLİK

Metinde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin etikten sonra sözlük anlamını bulup birer cümlede kullanınız.

Koza: Cümlem:.....

İri: Cümlem:.....

Kuytu: Cümlem:

İlk: Cümlem:

Kanmak: Cümlem:

2..ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Sizce kelebeklerin ömrü ne kadardır? Ön bilgilerinizden hareketle kelebekler hangi mevsim koşullarında yaşayabilir? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.

.....

2. Şiire göre kelebek hangi ayda uyanmıştır?

.....

3. Kelebeğin erken uyanmasının sebebi nedir?

.....

4. Kelebek uyandığında nasıl bir manzarayla karşılaşmıştır?

.....

5. Kelebeğin uyandıktan sonra ilk işi ne olmuştur?

.....

6. Kar tanesi kelebeğe neyi tavsiye etmiştir?

.....

7. Kelebek kar tanesinin tavsiyesine uymuş mudur? Neden?

.....

8. Kelebeğin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....



3. ETKİNLİK

KELEBEĞİN ÖMRÜ:



Mersin Üniversitesi (MEÜ) Fen-Edebiyat Fakültesi Zooloji Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Yusuf Hüseyinoğlu, kelebeklerin ömürlerinin halk arasında yer alan algının aksine bir gün değil, birkaç ay olduğunu söyledi. Hüseyinoğlu, "Bir günlük ömür algısını düzeltmemiz gerekiyor. Eğer havalar soğuk geçerse, o nesil kışa denk gelirse uyku dönemini geçirirler, hava şartları normalleşince tekrar aktif hale döndürülür. O zaman da birkaç aylık ömürleri olur" dedi. Ayrıca "Kelebekler, birçok böcek türü ile beraber meyve ve sebzelerin tozlaşmasında, çoğalmasında en önemli role sahipler. O yüzden besin kaynağı elde etmemizde çok ciddi rolleri var." ifadelerinde bulundu.

www.mersin.edu.tr

1. Ön bilgilerinizle yukarıdaki gazete haberini karşılaştırmız.
2. Bu metindeki bilgilerden hareketle şiiirdeki kelebeğe içinde bulunduğu durumla alakalı bir çözüm önerisi yazınız.
3. Kelebeğin Trakya, Karadeniz ve İstanbul ağzına sahip kar taneleriyle karşılaştığını hayal ederek bu ikililer arasında geçen bir konuşma canlandırınız.

Trakyalı Kar tanesi: Abe sen ne yaparsın beyaaa. Çıkcan böyle maymun olucan burda lç bu avada buralarda gezilir mi beya? Sen kübeğin başına gelenlerle indinin başına gelenleri bilmez misin?

Karadenizli Kar tanesi: Uyyyyy uşağumun. Ne yabaysun? Haçan bu soğukta gezulur mi daaaa? Aklunu beynur ekmekle mi yedün sen? La gel bagayum haburaya ? Nereye gideysun?

İstanbullu Kar tanesi: Kelebek kardeş! Ne yapıyorsun? Hiç bu soğuk havada dışarıda gezilir mi? Üşütür, hasta olursun! Lütfen yuvana dön!



4. ETKİNLİK

Okuduğunu şiirin konusunu ve ana fikrini yazınız.

Konu:

Ana fikir:

5. ETKİNLİK

Aşağıda verilen atasözü, deyim ve özdeyişleri metinle ilişkilendirerek bir konuşma yapınız. Seçtiğiniz ifadenin türünü (atasözü, deyim, özdeyiş) sebebiyle birlikte açıklayınız.

Sabırla işler, hayır gelsin işine.

Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır.

Müminin durumu ne hoştur! Her hâli kendisi için hayırlıdır. Bu durum yalnız mümine mahsustur. Başına sevinecek bir hâl geldiğinde şükreder; bu onun için hayır olur. Başına sıkıntı gelecek olursa ona da sabreder; bu da onun için hayır olur." (Hz. Muhammed, Müslim, Zühd, 64)

Dört gözle beklemek

Dişini sıkamak

Sabır kâpüne dönmek

Ey oğul, sabretmesini bil, vaktinden önce çiçek açmaz, şunu da unutma, insanı yaşat ki devlet yaşasın. **Şeyh Edebali**

Sabredin! Hüzünlü bir neşe ve darlıksız bir bolluk olmaz. **Abdülkadir Geylani**

Sabır kaybetmek, savaşı kaybetmek. - Mahatma Gandhi

"Maksada sabırla erişilir, aceleyle değil." - Mevlana



6. ETKİNLİK

Aşağıdaki fotoğrafları betimleyiniz.



.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....



6. ETKİNLİK

Aşağıdaki fotoğrafları betimleyiniz.



.....

.....

.....

.....



.....

.....

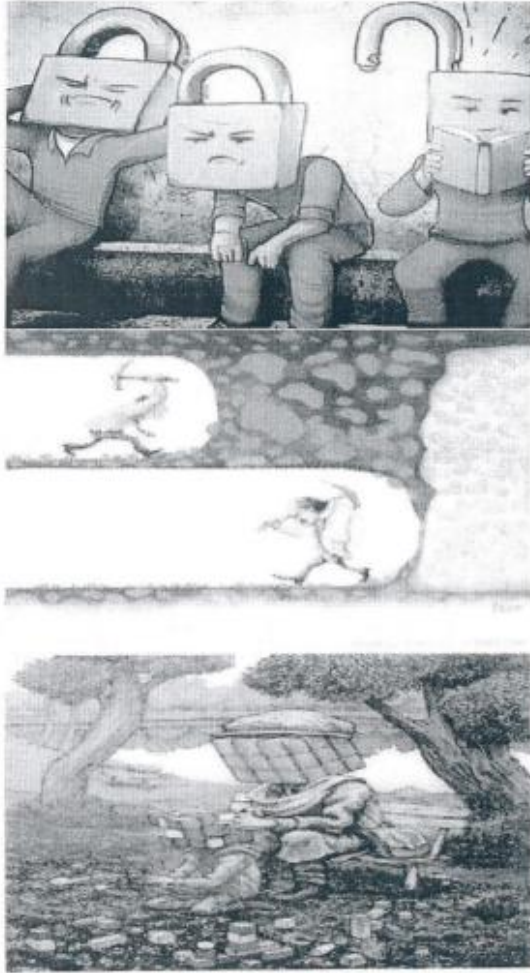
.....

.....



7.ETKİNLİK

Aşağıdaki görselleri sabır kavramıyla ilişkilendirerek yorumlayınız.



8.ETKİNLİK

Rüzgarları ve gökle yer arasında emre hazır bekleyen bulutları döndürüp yönlendirmesinde, aklını kullanan bir topluluk için deliller / alınacak dersler vardır."(Bakara, 2/164)

Bakara suresinde geçen ayet-i kerimeyle izlediğiniz videoyu ilişkilendirerek bir kart tanesinin macerasını anlatan bir olay yazısı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

BİLGİ KUTUSU:

Allah'ın yeryüzüne indirdiği eşsiz mücevherler olan kar tanelerinin bilinen ilk fotoğrafçısı Wilson (Alwyn) Bentley yıllarca yaptığı çalışmaların sonunda "Allah, şanımlı bilmek için eserler yaratır" diyerek mikro âlemden öğrendiği bir gerçeği haykırıyordu. Kendisiyle yapılan bir röportajın sonunda Bentley, derin bir nezaketle, "Yaratan; eserlerinin sınırsız olağanüstülüğü ve güzelliği bakımından eşsiz ve ulaşılmazdır" diyerek hiç kimse bilip takdir etmese bile Yaratanın bu eşsiz eserlerinin güzelliğini ortaya çıkarmaya hizmet ediyor olmaktan memnuniyet duyduğunu ifade etmiştir. Ömrü boyunca çalışmaktan mutluluk duyan Bentley, 1931 yılında bir kar fırtınasında yürürken hastalanır ve zatürreeden hayata gözlerini yumar...

Hedeflenen Öğrenme Çıktısı

Sabırlı olmanın önemini fark eder, kainattaki düzeni ve sanatı idrak eder, yaratıcının kudret ve kuvveti hakkında fikir sahibi olur.



9.ETKİNLİK

Değerlendirme

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	EVET	KISMEN	HAYIR
Dikkatimi dinlediğime yoğunlaştırdım.			
Kurallara uygun sessiz okudum.			
Yazma amacını belirledim.			
Resim ve fotoğrafları yorumladım.			
Konu dışına çıkmadan konuştum.			
Konuşurken jest ve mimiklerimi kullandım.			
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştum.			
Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurdum.			
Yazım ve noktalama kurallarına uydum.			