

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEĞER ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya ACAR BAŞEĞMEZ

BALIKESİR, 2017

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEĞER ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya ACAR BAŞEĞMEZ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

BALIKESİR, 2017

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 201312509004 numaralı Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in hazırladığı "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 03.11.2017 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.



Doç.Dr. Erdoğan TEZCİ

Başkan



Doç.Dr. Kemal Oğuz ER

Üye (Danışman)

Üye



Yrd.Doç.Dr. İbrahim TUNCEL

Üye

Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

.15./11./2017

Enstitü Müdürü

Doç.Dr. Halil İbrahim ŞAHİN
Müdür

ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim, özellikle tez aşamam sürecinde sabrını, bilgi birikimini ve manevi desteğini hiç esirgemeyen ve bana her konuda örnek olan danışmanım saygı değer hocam Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zamanımı ayırarak değerli görüş ve önerileriyle ufkumu genişleten ve büyük bir titizlikle bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans ders aşamam boyunca akademik anlamda çok şey öğrendiğim değerli hocalarım, Prof. Dr. Nevin SAYLAN, Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN, Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR ve Yrd. Doç. Dr. Kazım BİBER'e teşekkür ederim.

Ölçek uyguladığım üniversitelerde büyük bir özveri ile araştırma sürecine yardımcı olan değerli hocalarıma ve görüşlerine başvurduğum değerli öğretmen adaylarına sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında beni destekleyen ve varlıklarıyla hayatımı değerli kılan canım ailem ve eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Derya ACAR BAŞEĞMEZ

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEĞER ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ACAR BAŞEĞMEZ, Derya

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2017, 139 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, “sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimi hakkındaki görüşlerini ve bu görüşler arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek”tir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Mehmet Akif Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adayları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 450 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Oktay Akbaş (2004) tarafından geliştirilen “değer öğretiminde kullanılan etkinlikler” ve “değer öğretimine ilişkin görüşler” ölçeklerinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Dunnett’s C ve korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adayları hikaye anlatma, öğüt verme, telkinde bulunma, örnek olay, soru sorma, biyografi, rol oynama, analiz, tartışma, gözlem ve sosyal proje gibi

yaklaşım, yöntem ve tekniklerin değer öğretiminde kullanılması gerektiği görüşündedirler.

- Öğretmen adayları; okulda verilen değerlerin ailede ve çevrede pekiştirilemediği, okulda ve ailede verilen değerlerin çatışabildiği ve değer öğretiminde okul aile işbirliğinin kurulamadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.
- Öğretmen adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmen adaylarının değer öğretiminde; kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ve okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmen adaylarının değer öğretiminde; ailenin rolüne, okulda değerler konusuna ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri değer öğretimine yönelik eğitim almayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri, anne ve baba ile birlikte yaşamayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Değer, Değerler Eğitimi.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES RELATED TO THE VALUE TEACHING

ACAR BAŞEĞMEZ, Derya

M.Sc. Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2017, 139 Pages

The purpose of this research is “to determine opinions of classroom teacher candidates about value teaching and whether there is a significant between these views in terms of various variables”. The classroom teacher candidates studying in Abant İzzet Baysal University, Atatürk University, Balıkesir University, Kilis 7 Aralık University, Mehmet Akif Ersoy University and Yüzüncü Yıl University constitute the pattern of research. The data of 450 students have been evaluated in this research.

In this study, a screening model has been used from quantitative research methods. "Activities used in value teaching" and "Views regarding value teaching" developed by Oktay Akbaş (2004), surveys have used as data collection means. To analyse data, frequencies, percentages, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H, independent sample t test, one way variance analysis, Dunnett's C and correlation analysis techniques have been used.

The following results have been obtained:

- Teacher candidates think that approaches, methods and techniques such as telling story, giving advice, inculcation, case study, questioning, biography, role playing, analysis, discussion, observation and social project should be used in value teaching.
- Teacher candidates think that the values given in school cannot be consolidated in family and environment, the values given in school and family can be

conflicted, and school-family cooperation in value education cannot be established.

- The views of teacher candidates about teacher-centered activities in teaching value show differences in favor of women.
- In value teaching the views of teacher candidates; about teacher centered activities and about values in school show differences according to universities.
- In value teaching the views of teacher candidates; about role of family, about values in school and about role of teacher show differences in favor of students not get training in value teaching.
- The views of teacher candidates about values in school show differences in favor of teacher candidates not live with parents.

Keywords: Classroom teacher department, Value, Values Education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xvii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5.Tanımlar	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları.....	7
2.2. Değerler.....	11
2.3. Değerlerin Özellikleri.....	14
2.4. Değerlerin Sınıflandırılması.....	15
2.4.1 Rokeach Değer Sınıflaması.....	15
2.4.2. Schwartz Değer Sınıflaması.....	16
2.4.3. Spranger Değer Sınıflaması.....	19
2.5. Değerler Eğitimi.....	21
2.5.1. Milli Eğitim Şuralarında Değerler Eğitimi	24
2.6. Değer Öğretimi Yaklaşımları.....	27
2.6.1. Telkin Etme Yaklaşımı (Değerlerin Doğrudan Öğretimi).....	28
2.6.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı (Ahlaki İkilem).....	29

2.6.3. Analiz Yaklaşımı.....	32
2.6.4. Değer Belirginleştirme (Değer Açıklama) Yaklaşımı	34
2.6.5. Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı.....	36
2.7. Değerler Eğitiminde Örtük Program.....	38
2.8. Değerler Eğitimi Paydaşları.....	40
2.8.1. Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü.....	40
2.8.2. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü.....	43
2.8.3. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	45
2.9. İlgili Araştırmalar.....	48
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar.....	48
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	55
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.4. Veri Toplama Süreci.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR	65
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	65
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	67
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşleri.....	70
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşleri.....	71
4.1.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşleri.....	72
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	76
4.2.1.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	76

4.2.1.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	77
4.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	77
4.2.1.4. Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	78
4.2.1.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	79
4.2.2. Üniversite Değişikine İlişkin Bulgular.....	79
4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı.....	80
4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı.....	81
4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı.....	83
4.2.2.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı.....	85
4.2.2.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı.....	87
4.2.3. Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	88
4.2.3.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	88
4.2.3.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	89
4.2.3.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	90
4.2.3.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	91
4.2.3.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	91
4.2.4. Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Değişkenine İlişkin Bulgular.....	92
4.2.4.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba İle Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı.....	92

4.2.4.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba İle Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı.....	93
4.2.4.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba İle Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı.....	94
4.2.4.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba İle Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı.....	95
4.2.4.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba İle Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı.....	95
4.2.5. Yaşanılan Yer Değişkenine İlişkin Bulgular.....	96
4.2.5.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı.....	96
4.2.5.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı.....	97
4.2.5.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı.....	98
4.2.5.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı.....	100
4.2.5.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı.....	101
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	102
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	104
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	104
5.1.1. Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma.....	104
5.1.2. Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma.....	106
5.1.3. Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma.....	108
5.1.4. Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma.....	110
5.1.5. Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma.....	112
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	116
5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	116
5.2.2. Üniversite Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	116

5.2.3. Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	117
5.2.4. Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	118
5.2.5. Yaşanılan Yer Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	118
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	118
5.4. Öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	130
Ek 1: Özgeçmiş.....	130
Ek 2: Uygulama Ölçeği.....	131
Ek 3: Balıkesir Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni.....	133
Ek 4: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni.....	134
Ek 5: Atatürk Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni.....	135
Ek 6: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni.....	136
Ek 7: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni.....	137
Ek 8: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni.....	138
Ek 9: Ölçek İzni.....	139

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	9-10
Tablo 2 Rokeach Değer Envanteri.....	16
Tablo 3 Ailede ve Okulda Öğretilmesi Gereken Değerler.....	42
Tablo 4 Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Bilgileri.....	59
Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Üniversite Bilgileri.....	59
Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Bilgileri...	60
Tablo 7 Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Bilgileri.....	60
Tablo 8 Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yer Bilgileri.....	61
Tablo 9 Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 10 Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları....	63
Tablo 11 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 12 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 13 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 14 Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 15 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 16 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Normallik Dağılımı.....	75
Tablo 17 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	76
Tablo 18 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	77
Tablo 19 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	78

Tablo 20 Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	78
Tablo 21 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	79
Tablo 22 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi.....	80
Tablo 23 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi.....	81
Tablo 24 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Atatürk Üniversitesi - Kilis 7 Aralık Üniversitesi Karşılaştırmasına Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	82
Tablo 25 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Atatürk Üniversitesi – Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Karşılaştırmasına Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	82
Tablo 26 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Atatürk Üniversitesi–Abant İzzet Baysal Üniversitesi Karşılaştırmasına Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	83
Tablo 27 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 28 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	84
Tablo 29 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 30 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	86
Tablo 31 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları.....	87
Tablo 32 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	88
Tablo 33 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	89
Tablo 34 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	89

Tablo 35 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	90
Tablo 36 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	91
Tablo 37 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	92
Tablo 38 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	93
Tablo 39 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi.....	93
Tablo 40 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	94
Tablo 41 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	95
Tablo 42 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	96
Tablo 43 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi.....	97
Tablo 44 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi.....	98
Tablo 45 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları.....	99
Tablo 46 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	99
Tablo 47 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları.....	100
Tablo 48 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	101

Tablo 49 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları.....	101
Tablo 50 Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	102
Tablo 51 Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görüşler ile Değer Öğretimindeki Rollere İlişkin Görüşler Arasındaki Korelasyon Analizi.....	103

KISALTMALAR

Çev. : Çeviren

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

vd. : Ve diğerleri

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplum, sosyal gereksinimlerini karşılamak için etkileşimde bulunan ve ortak kültürü paylaşan kişilerin oluşturduğu beraberliktir (Fichter, 1994). Toplamların, varlığını sürdürebilmesi için birtakım toplumsal normlar belirlenmiştir. Bireylerin normları kabul etmesi ve bunlara uygun davranması toplumun devamlılığı açısından önemlidir. Bireylerin uyması gereken kuralların başında da toplumun değer yargıları gelmektedir. Değer yargıları toplumun var olmasını sağlayan temel yaşam fonksiyonlarıdır (Dilmaç, 2007). Her toplum var olabilmek için değerlere ihtiyaç duyar. Dolayısıyla değerler, toplumsal kültürü özgünleştirerek diğer kültürlerden ayırt eder, yani “biz” ve “onlar” ayrımını hem oluşturur hem de bunun devamlılığını sağlar (Yapıcı, 2004; Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012).

“Değer, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleridir” (Theodorson ve Theodorson, 1979’dan Akt. Sarı, 2005: 76). Dolayısıyla değer, insanların içinde buldukları durumları, eylemleri, nesnelere ve kişileri değerlendirmede ve yargılamada benimsedikleri örüntülerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003; Sağnak, 2005). “Değerler, bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği davranışlarına yön veren köklü inançlardır” (Oğuzkan, 1981: 45). Değerlerin kaynağını, toplumun gelenek ve görenekleri oluşturmaktadır. Zaman içinde ortaya çıkan değişimler ise değer algılarında ve uygulamalarında değişikliklere neden olabilmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2013).

Bugün gelişmiş toplumların sanayi toplumundan bilgi toplumuna, gelişmekte olan toplumların da tarım toplumundan sanayi toplumuna ve aynı zamanda teknolojinin sağladığı imkanlarla bilgi toplumuna geçtikleri dönemde bulunmaktayız. Dolayısıyla bu dönemde karşımıza çıkan önemli olgulardan biri küreselleşmedir (Genç, 2016). Küreselleşme denilen süreç, siyasetten aile hayatına kadar birçok yapıyı etkiler hale gelmiştir. Bu süreçte medya, bireylerin değer algılarını etkilemenin

yanında toplumdaki değer erozyonunu da beraberinde getirmiştir (Yazıcı, 2014). “Toplumsal değişim değerlerin yeniden ele alınmasını ve değer öğretiminin önem kazanmasını kaçınılmaz kılmıştır” (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 71). Bu nedenden dolayıdır ki değerler ve eğitimi ailede, okulda ve toplumda tekrar gündeme gelmiştir (Ulusoy ve Arslan, 2014).

Toplumun temeli olan aile, eğitimin ilk başladığı yer olması nedeniyle bireylerin değer yargılarının oluşturulmasına ve sosyal yaşamın başlamasına yardım eder, ailede başlayan sosyal yaşam ise okul ile devam eder (Aktepe, 2014). Bu yüzden okullar yalnızca temel becerilerin aktarılmasında ve çocukların akademik becerilerinin geliştirilmesinde rol oynamamalıdır. Aynı zamanda okullar öğrencilerin kişisel gelişimini ve davranışlarını da olumlu yönde etkilemelidir. Ancak etkili vatandaşlar yetiştirme konusunda okullara, toplumun tüm katmanları yardımcı olmalı ve okulları desteklemelidir. Herkes, paylaşılan değerlerin aktarılmasında, ev ile okul deneyimleri arasındaki süreklilik duygusunun geliştirilmesinde sorumluluk almalıdır (Özdemir, 2007).

Değerlerin öğretilmesinde okul idaresine, öğretmenlere ve okulda çalışan personele ciddi sorumluluklar düşmektedir. Bundan dolayı, olumlu bir okul kültürünün ve okuldaki değerler sisteminin oluşturulması için bütün çalışanların ortak değerler etrafında birleşmesi gerekir (Ekşi ve Katılmış, 2016). Okulun kademeleri düşünüldüğünde ise özellikle ilköğretim dönemi, öğrencilerin öğretmenlerini model aldıkları ve çocuklar üzerinde kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleştirildiği dönemdir. Bu dönemde, öğrenciler için öğretmenler, anne babadan daha dikkatle izlenen ve taklit edilen kişilerdir (Genç, 2016). İlköğretim düzeyinde alınan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, bireylerin ileriki yaşantılarında oldukça etkilidir. Başarılı bir ilköğretim, nitelikli bireyler yetiştirerek ülkeyi kalkındırabileceği gibi, başarısız bir eğitim de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Çınar, 2008).

Yeni yetişen bir insan için hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğu, kendi hayatını hangi değerlere göre oluşturması gerektiği okul ders programlarında yer almaktadır. Bu çerçevede, değerlerin öğretimi okul eğitimin amaçları arasında bulunmaktadır. Son yıllarda yok olmaya başlayan değerlerin korunabilmesi için okullarda açık ve örtük program dahilinde değerlere yer verilmektedir. İlkokulda Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,

Türkçe başta olmak üzere tüm derslerde değerlerin öğretimiyle ilgili konular bulunmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2013).

Bu açıdan bakıldığında değerler eğitimi uygulamalarının ve değerler eğitiminin daha verimli geçmesi için özellikle sınıf öğretmenleri bilinçlendirilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme dönemleri dikkate alındığında, bu sürecin hizmet öncesi eğitim döneminde başlatılmasında yarar vardır. Ancak literatüre bakıldığında bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimindeki görüşlerinin belirlenerek ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Bu çerçevede; araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda ifade edilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Değer öğretiminde kullanılan etkinliklere ve rollere ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Değer öğretiminde kullanılan etkinliklere ve rollere ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) üniversite
 - c) değer öğretimine yönelik eğitim alma
 - d) anne ve baba ile birlikte yaşama
 - e) yaşanılan yer

açısından farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının, değer öğretiminde kullanılan etkinliklere ilişkin görüşleri ile değer öğretimindeki rollere ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitimi hakkındaki görüşlerini ve bu görüşler arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek”tir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Değerlerin, eğitim aracılığı ile kuşaklar arası aktarımla sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Eğitimin planlı ve programlı yapıldığı yer olan okul ise değerlerin korunmasında önem arz etmektedir. Çeşitli sınıflarda okutulan dersler ve bu dersleri okutan öğretmenlerin değerlerle ilgili tutum ve davranışları değerlerin benimsenmesinde önemlidir (Özkan, 2008). Öğretmen sadece ders veren ve öğreten bir kişi değil; aynı zamanda öğrencilere rehberlik eden ve onların karakter oluşumlarını etkileyen kişidir. Öğretmenler, öğrenciler için kişisel ve toplumsal değerleri şekillendiren en somut modellerdir (Kırbıyık, 1998).

Öğretmenlerin özellikle de ilköğretim öğrencileri için birer model olduğu düşünüldüğünde, değer eğitiminde iyimser olmaları, olumlu bir dünya görüşü taşımaları ve bu konuda öğrencilerin duyarlılıklarını artırma çabaları, öğretmenin değer eğitimindeki rolünün daha da iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Yalar, 2010). Ancak üniversitelerin, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri bölümlerinin ders içerikleri incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili bir ders bulunmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının, değer yargıları ve değerler eğitimi konularında yeterince eğitimsel bilgiye sahip olmamaları sorununu ortaya çıkarmaktadır (Yazıcı, 2006). Değerler eğitiminin küçük yaşlarda okullarda başlanması gerekliliği göz önüne alındığında öğretmen yetiştiren kurumlarda özellikle sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri, bilgileri çok önemlidir. Bu açıdan geleceğin

öğretmenleri olacak sınıf öğretmeni adaylarının “değer öğretimine yönelik görüşlerinin” bilinmesi önem taşımaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik görüşlerini belirleyecektir. Bu açıdan çalışma bulgularının, öğretmen adaylarının değer öğretimi konusunda bilinçlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi amacıyla yapılacak çalışmaların yanında öğretmen yetiştirme program geliştirme çalışmalarına da ışık tutacağı umulmaktadır. Ayrıca ilköğretimde değerler eğitimi bağlamında yapılacak çalışmalara hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim ve kursların içeriğine katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarının değerler eğitimi bağlamında literatüre ve bu alanda çalışma yapacaklara fikir vereceği umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma;

- 2016-2017 öğretim yılında,
- Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi,
- dördüncü sınıf sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Değer: “Davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Eylem ve davranışlarımızın yerindeliliğini, etkililiğini, ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır” (Hökelekli, 2013:285).

Değerler eğitimi: “Değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci konusunda öğretim için açık bir girişimdir” (İşcan, 2007: 30).

Örtük program: “Resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrencilerin ulaşmalarının istendiği, açıkça belirtilmemiş, yazılı olmayan, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalardan oluşan bir programdır” (Yüksel, 2005: 313).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Türkiye’ de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

Hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde, değişim sürecine uyum sağlayabilecek nitelikli bireyler yetiştirme görevi eğitim sistemine verildiğinden öğretmenlik mesleği eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biri olarak kabul edilir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin verimliliği, toplumun ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi ile doğru orantılıdır (Aysu, 2007). Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan bireyleri ailesi, milleti ve devleti için yararlı, yapıcı ve yaratıcı bir insan olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bireyler, ailesini ve milletini mutlu kılmak yanında, ülkesini kalkındırıp güçlendirmektedir. Bu bakımdan, milletimizin ve devletimizin geleceği her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekışık, 1987).

Eğitimde kaliteden söz edilmek istendiğinde ise ele alınması gereken ilk konu öğretmen yetiştirme olmalıdır. Öğretmen, eğitim ve öğretim bakımından ne kadar iyi yetişir ve yetiştirilirse öğretmenin yetiştirdiği genç nesiller de nitelik açısından o kadar iyi olacaktır. Dolayısıyla eğitim kalitesi ile öğretmenin kalitesi yakından ilişkilidir (Kırbiyık, 1998).

Bugünkü anlamda ilk öğretmen okulu Darülmüallimin adıyla 1848 yılında açılmıştır. Darülmüallimin Türkiye’de eğitim bilimlerinin ve etkili öğretim yöntemlerinin kurumsallaştırılması amacıyla gerçekleşen ilk adımdır. Tanzimat döneminde açılan bu okul öğretmen yetiştirmenin ilk formal yapısını oluşturmaktadır. Sonraki yıllarda ise Darülmüallimin Rüştü adını almıştır (Akyüz, 2015). Darülmüallimlere, özellikle öğrencilerin seçilme sürecinde, kişilik özelliklerinin mesleğe uygunluğunun değerlendirilmeye çalışılması dikkate alındığında, yapılan uygulamaların bugün örnek alınabilecek öğeleri barındırdığı söylenebilir. Bu okullar Cumhuriyetin ilanından sonra, 1924 yılında Müallim Mektebi, 1935’te ise öğretmen okulu haline getirilmiştir (Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006).

Cumhuriyet dönemine bakıldığında, öğretmen eğitiminin nitelik ve nicelik yönünden gelişmesine önem verildiği görülmektedir. Bu amaçla ulusal ve uluslararası uzmanlıklardan yararlanılmıştır. Türkiye, öğretmen yetiştirmede ihtiyaçları

doğrultusunda denemeler yapmış ve eğitim hizmetlerinin ülke geneline yaygınlaştırılmasında büyük gelişmeler göstermiştir (Sezgin, 2002'den Akt. Çoban, 2011).

1926 yılında "Köy Muallim Mektepleri" açılmıştır. Bu okullar, Türk eğitim tarihinde köyler için açıldığı bilinen ilk öğretmen okullarıdır. Altı yıl eğitim yapılmasının ardından bu okullar 1 Eylül 1932'de kapatılmıştır (Akyüz, 2015). 1940 yılında gelindiğinde Köy Enstitüleri Kanunu ile Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu enstitüler Türk eğitim tarihi için önemli bir uygulamadır. Kurumlarda ilkokul mezunu köylü çocuklara 5 yıl eğitim veriliyor ve mezun olanların köylerde öğretmenlik yapması sağlanıyordu. Okullarda işe dayanan uygulamalı eğitim verilmesinin yanında öğrencilere köylüye rehberlik etmesini sağlayacak teknik bilgi ve beceriler de öğretiliyordu. Ancak köy-şehir farkı kalmadığı gerekçesiyle Köy Enstitüleri 1954'te kapatılarak "İlköğretmen Okullarına" dönüştürülmüştür (Yüksel, 2011).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi ilkesiyle, ilkokula öğretmen yetiştirmek üzere, 1974 yılında iki yıllık "Eğitim Enstitüleri" açılmıştır. Böylece, öğretmenin niteliği yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlanmış ve 1982 yılında YÖK'ün kurulmasıyla tüm yükseköğretim kurumları gibi "Eğitim Enstitüleri" de "Eğitim Yüksek Okulları" adıyla üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans düzeyinde öğrenim görmelerini öngören Yükseköğretim Kurulu kararıyla "Eğitim Yüksek Okulları"nın öğrenim süreleri 1989-1990 öğretim yılında 4 yıla çıkarılmıştır. Daha sonraki süreçte ise, 1992-1993 öğretim yılından itibaren sınıf öğretmenleri, Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği bölümü bünyesine yetiştirilmeye başlanmıştır (Atanur Baskan, 2001; Akyüz, 2015).

1994 yılında başlatılan ve YÖK-Dünya Bankası tarafından yürütülen Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi'nin amaçları 1996 yılında gözden geçirilerek, öğretmen yetiştirme sisteminde yenileşmeyi kapsayacak şekilde düzenleme yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, 1998-1999 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 1998).

1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren "Sınıf Öğretmenliği" bölümleri, "İlköğretim Bölümü" adı altında "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı"na

dönüştürülmüştür. Bu uygulamadan yaklaşık 8 yıl sonra, ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programları yeniden düzenlenmiş ve 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Sınıf öğretmenliği lisans programı tablo’1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

	1.YARIYIL		2.YARIYIL
A	Temel Matematik 1	A	Temel Matematik 2
A	Genel Biyoloji	A	Genel Kimya
A	Uygarlık Tarihi	A	Türk Tarihi ve Kültürü
GK	Türkçe 1: Yazılı Anlatım	A	Genel Coğrafya
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi1	GK	Bilgisayar 2
GK	Yabancı Dil 1	GK	Türkçe 2: Sözlü Anlatım
GK	Bilgisayar 1	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2
MB	Eğitim Bilimine Giriş	GK	Yabancı Dil 2
		MB	Eğitim Psikolojisi
	3.YARIYIL		4.YARIYIL
A	Türk Dili 1: Ses ve Yapı Bilgisi	A	Türk Dili 2: Cümle ve Metin Bilgisi
A	Genel Fizik	A	Çocuk Edebiyatı
A	Müzik	A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	A	Sanat Eğitimi
A	Fen ve Teknolojileri Lab.Uygulamaları 1	A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları 2
A	Çevre Eğitimi*	A	Müzik Öğretimi
GK	Felsefe*	A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi
GK	Sosyoloji*	A	Güzel Yazı Teknikleri*
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri
		MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

Tablo 1- devam

	5.YARIYIL		6.YARIYIL
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi 1	A	Fen ve Teknoloji Öğretimi 2
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	A	Türkçe Öğretimi
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	A	Sosyal Bilgiler Öğretimi
A	Matematik Öğretimi 1	A	Matematik Öğretimi 2
A	Drama	A	Erken Çocukluk Eğitimi
MB	Ölçme ve Değerlendirme	GK	Topluma Hizmet Uygulamaları
MB	Sınıf Yönetimi	MB	Okul Deneyimi
	7.YARIYIL		8.YARIYIL
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	A	Seçmeli
A	Trafik ve İlkyardım	GK	Türk Eğitim Tarihi*
A	Cumhuriyet Dönemi ve Türk Edebiyatı*	GK	İlköğretimde Kaynaştırma
GK	Etkili İletişim	MB	Seçmeli
MB	Öğretmenlik Uygulamaları 1	MB	Öğretmenlik Uygulaması 2
MB	Rehberlik	MB	Türk Eğitim sistemi ve Okul Yönetimi
MB	Özel Eğitim*		
A: Alan ve alan eğitimi dersleri; MB: Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri; GK: Genel kültür dersleri Programda yer alan (*) işaretli dersler, ilgili yarıyılın tüm öğrencileri için zorunludur. Fakülte yönetimi, bu ders yerine, farklı bir dersi zorunlu ders olarak programa koyabilir.			

Kaynak: YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, *TC Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı*, Ankara, s.27.

Bireyin eğitim yaşamında, ilkokulda alınan eğitimin daha sonraki eğitimlerin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenliği programlarının önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, mesleğin hizmet öncesi eğitimi olarak kabul edilen sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan derslerin içerikleriyle yakından ilişkilidir. Bu dersler ise alan bilgisi, genel kültür ve meslek formasyonu olmak üzere üç tür içerik kategorisi şeklinde yer almaktadır (Çoban, 2011).

2.2. Değerler

“İlk kez 1918’de Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılan değer kavramı Latince ‘değerli olmak’ veya ‘güçlü olmak’ anlamına gelen ‘valare’ kelimesinden türetilmiştir” (Kahle ve Turner, 1983’den Akt. Bilgin, 1995: 83). “Değer” kavramı zamanla iktisat, dini bilimler, matematik, tarih gibi bilim alanlarının yanında özellikle de felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi pek çok bilim alanında kullanılmaya başlanmıştır.

Kişilerarası ilişkilerde de önemli yer tutan değer kavramı, sosyal bilimlerin sorunlarından biri olmuş ve bu kavram üzerine birçok antropolog, psikolog ve sosyolog çalışmalar yapmışlardır (Karababa, 2015). Her bilim dalı değer kavramının, kendi alanı içerisinde kalan boyutuyla ilgili çalışma yapmış, kendini ilgilendirmeyen kısmı da göz ardı etmiştir. Bu nedenlerden dolayı da genel kabul gören bir tanım üzerinde bir fikir birliği sağlanamamıştır (Güngör,1983’den Akt. Dilmaç, 2007). Dolayısıyla değer kavramına yönelik literatür incelendiğinde karşımıza birçok tanım çıkmaktadır. Değer kavramının daha net anlaşılması için kavrama ilişkin farklı tanımları incelemek daha doğru olacaktır.

Güngör’e (1998: 27) göre değerler, “bir şeyin tercih edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” olarak tanımlanırken; Köknel’e (2007: 17) göre değerler, “somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimi, canlı ve cansız varlıkların, olayların, olguların durumunu önemini anlatan bir sözcük” olarak tanımlanmaktadır. Soykan’a (2007: 48) göre ise değerler, “yapılıp edileni önemli, anlamlı kılan şeydir”. Değerler, bireylerin yaşam ideallerini, tercihlerini, önceliklerini, ilkelerini ve bilişsel davranışlarını tanımlayan bilişsel bir yapıdır (Debbarma, 2014).

“Değerler aynı zamanda, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları da yansıtmaktadır” (Erdem, 2003: 56). Bir başka deyişle Kızılcılık ve Erjem’e (1992: 99) göre değerler “bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen, ortak duygu, düşünce ve amaçları yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlar” olarak ifade edilmektedir. Değerler üzerine birçok araştırma gerçekleştiren Rokeach (1973) ise

değer kavramını, kişisel ya da toplumsal olarak zıt ya da farklı bir davranış biçimi ya da yaşam amacı şeklindeki kalıcı bir inanç olarak tanımlamıştır.

Schwartz (2012) ise, değerleri altı temel özellikte betimlemiştir:

- 1) Değerler inançlardır. Duygulardan arındırılmış değildir; aktif hale geldiğinde duygularla dolu olurlar.
- 2) Değerler, davranışları harekete geçiren amaçlardır. Örneğin; toplumsal düzeni, adaleti ve yardımseverliği önemli bir değer olarak gören insanlar bu amaçları gerçekleştirmek için harekete geçerler.
- 3) Değerler, belirli eylemlerin ve durumların üzerindedir. Örneğin, itaatkarlık ve dürüstlük değerleri, okulda, iş yerinde, siyasette, arkadaşlarla veya yabancı bir kişi ile ilişkilerin tümünde geçerlidir. Bu özellik değerleri belirli eylem, nesne ve durum anlamına gelen normlardan ve tutumlardan ayırır.
- 4) Değerler standartlar veya kriterler olarak işlev görürler. Değerler eylemlerin, politikaların, kişilerin ve olayların seçiminde veya değerlendirilmesinde rehberlik eder. İnsanlar iyiye veya kötüye, yapılan şeyin değerli olup olmadığına karar verir.
- 5) Değerler kendi aralarında taşıdıkları öneme göre sıralanırlar. Bireylerin değerleri, onları nitelendiren bir düzen oluşturur.
- 6) Çok yönlü değerler, davranışlara yol gösterir. Herhangi bir tutum veya eylem birden fazla değeri içerebilir. Değerler kavramlarla ilgili olduklarında eylemleri etkilerler.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) yukarıdaki maddelere ek olarak; özellikle zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabileceğini bu yüzden değerlerin değişime açık yapılar olduğunu ifade etmektedirler.

Cevizci'ye (2003: 96) göre değer “ahlak ya da değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin olana, olguya yüklediği nitelik” olarak ifade edilmektedir. Debbarma (2014) ise değerlerin, toplumlarda genellikle insan davranışlarının ahlaki standartları olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Ayrıca değerler, insanların hayatlarını yönlendiren ilkeler olarak tanımlanabilir ve anlamları değişkendir. Kişiliğimizin özüdür, kararlarımızı etkilemenin yanı sıra zamanımızı ve enerjimizi de toplumsal

yaşamda düzenler. Değerler birçok probleminin çözümü için anahtarlar olarak değerlendirilebilir.

Fichter (1994) değerlerin işlevini şu şekilde ifade etmektedir:

- a) Değerler bireyin sosyal rollerinin belirlenmesinde, seçiminde ve gerçekleşmesinde birer araç görülür.
- b) Değerler kişilerin dikkatini, yararlı ve önemli görülen maddi kültür nesneleri üzerinde yoğunlaştırır.
- c) Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından belirlenir. Böylece kişiler hareketlerini ve düşüncelerini en iyi nasıl gösterebileceklerini anlayabilirler.
- d) Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Ayrıca değerler onaylanmayan davranışları engeller ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlarlar.
- e) Değerler dayanışma aracı olarak işlevde bulunurlar. Toplum tarafından kabul görmüş değerler de sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan önemli faktörlerdir.

Değerler, toplumda hayati bir rol oynamaktadır; çünkü insanların daha iyi bir yaşam sürmesi için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, değerler, özellikle kültürel gelişmede ve kültürel mirasın korunmasında önemlidir (Debbarma, 2014). Bu açıdan bakıldığında değerler, hem bireysel hem de toplumsal boyuta sahiptir. Değerler, insanların davranışlarına yol gösteren temel esaslar olarak bireysel boyutu temsil ederken; iyilik, kötülük, önem derecesi gibi hemfikir olunan olgular açısından toplumsal boyutu temsil eder (Welton ve Mallan, 1999'dan Akt. Akbaş, 2004).

Değerler, toplum üyelerini bir arada tutan ve bakış açılarını değiştiren kültürel unsurlardır. Bireyler değerleri ya korur ya da ihmal ederler bundan dolayı da değerler zaman içerisinde ya kaybolur ya da nesilden nesile aktarılarak devam eder. Bu değerlerin devam etmesi ve kalıcı olması, bireylerin genel kabul görmesine ve içselleştirilmesine bağlıdır. Ancak, kültürlerde farklılık gösteren değerlerle birlikte, tüm kültürlerde kabul gören evrensel ve ahlaki değerler de vardır. Doğruluk, saygı, şefkat, yardımseverlik, sabır, hoşgörü, barış, demokrasi vb. değerler küresel çapta evrensel değerlerdir. Bu değerlerin olmaması durumunda toplumların uzun süre

devam etmesi oldukça zordur (Debbarma, 2014). Değer bir anlamda toplumu ayakta tutan dinamiklerdir. Değerlerini yitirmeye başlayan bir toplum en güçlü sosyal kontrol aracını da yitirmeye başlamış demektir (Fichter, 1994). Dolayısıyla "kültürel öğeleri göz ardı eden her model ve yaklaşım, yaşanmakta olan toplumsal süreçleri açıklamaktan uzak kalacaktır" (Özensel, 2003: 220). Çünkü "değerlerin kaybı veya zarara uğraması kişiliğin ve benliğin sarsılmasına ve güvensizlik hislerine sebep olmaktadır" (Akıncı,2005: 11).

2.3. Değerlerin Özellikleri

Değerlerin, daha net anlaşılması için bu bölümde değerlerin özelliklerine yer verilmektedir. Fichter (1994) ve Tezcan (1995) değerlerin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- a) Değerler, grubun üyelerince paylaşılmıştır. Bireylerin çoğu değerler üzerinde uzlaşmıştır. Değerler herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir.
- b) İnsanlar değerleri ciddiye alır ve inanırlar. İnsanlar değerleri ortak refahın korunması ve toplumsal gereksinimlerin karşılanması için gerekli görürler.
- c) Değerler, duygu ve heyecanlara hitap eder. İnsanlar yüce değerler için özveride bulunur, hatta canlarını verirler.
- d) Değerler diğer nesnelere soyutlanabilirler. İnsan zihninde yer etmiş kavramlardır.

Gökçe' ye (1994'den Akt. Özensel, 2003) göre ise değerlerin özellikleri şu şekildedir:

- 1) Sosyal değer, bilinçli ve amaçlı davranışın ölçütüdür. Başka bir deyişle değer, bir kişinin kabul edilebilir arzu ve istekleri için referans noktasıdır.
- 2) Değerler, kültür içinde şekillenir ve aynı zamanda kültür üzerinde yönlendirici etkiye sahiptir. Bu yüzden değerler, kültürün gelişme sürecine bağlı olarak zaman içerisinde şekil almaktadır.
- 3) Değerler insanlarla özdeşleşmiştir. Sosyalleşme sürecinde, değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Bunun bir sonucu olarak da değerler kişiliğin bir parçası olarak görülmektedir.

- 4) Değerler sosyal bir boyuta sahiptir. Değerler bireyin hem zihinsel hem de duygusal yönünü yansıtan ifadelerdir.

Uygulanmakta olan İlköğretim Programında (MEB, 2009) değerlerin özellikleri şöyle sıralanmıştır:

- 1) Değerler, birey ve toplum tarafından kabul edilen birleştirici olgulardır.
- 2) Değerler, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan standartlardır.
- 3) Değerler, duygu ve heyecanları ilgilendiren yargılardır.
- 4) Değerler, bilinçte yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- 5) Değerler, normlara göre daha genel ve soyut bir nitelik taşırlar.

2.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler ile ilgili literatür incelendiğinde değerlerin sınıflandırılması konusunda birçok görüş mevcuttur. Bu bölümde “Rokeach Değer Sınıflaması”, “Schwartz Değer Sınıflaması” ve “Spranger Değer Sınıflamasına” yer verilmiştir.

2.4.1. Rokeach Değer Sınıflaması

Değerler “amaçsal (terminal)” ve “araçsal (instrumental)” değerler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Amaçsal değerler, yaşamın temel amaçlarıyla (rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, sosyal onay vb.) ilgiliyken; araçsal değerler, bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarıyla (hırslı olmak, neşeli olmak, bağımsızlık, sevecenlik vb.) ilgilidir (Bilgin, 1995). Bu iki değer sistemi hem birbirinden ayrı hem de karşılıklı olarak birbiriyle ilişkilidir. Bir davranış tarzı, birkaç amaç değer kazanılmasında araç olabilir. Aynı zamanda birkaç davranış tarzı da bir amaç değer kazanılmasında araç olabilir. Amaçsal değerler, idealleştirilmiş varoluşun son durumları olarak ifade edilirken, araçsal değerler tercih edilen davranış biçimleri olarak ifade edilebilir (İşcan, 2007). Rokeach (1973), “amaçsal (terminal)” ve “araçsal (instrumental)” değerleri aşağıda belirtildiği gibi ifade etmiştir.

Tablo 2. Rokeach Değer Envanteri

Amaçsal (terminal) Değerler	Araçsal (instrumental) Değerler
Aile güvenliği (sevdiklerini ihmal etmemek)	Bağımsızlık (kendine güvenen, kendine yetebilen)
Barış içinde bir dünya (savaşın ve çatışmanın olmadığı)	Bağışlayıcılık (affetmeye isteklilik)
Başarı hissi (devam eden katkı)	Cesaret (inançlarını savunan)
Bilgelik (yaşamın olgun bir anlayışı)	Dürüstlük (samimiyet, içtenlik)
Eşitlik (kardeşlik, herkes için fırsat eşitliği)	Entelektüel (zeki, aydın)
Gerçek arkadaşlık (yakın dostluk)	Geniş görüşlülük (açık fikirli)
Güzellikler dünyası (doğanın ve sanatın güzelliği)	Hayal gücü kuvvetli (yaratıcılık)
Heyecan verici bir yaşam (aktif bir yaşam)	Hırslılık (sıkı çalışan, amaçlayan)
İç huzur (içsel çatışmadan uzaklık)	İtaatkarlık (hürmetkar, saygılı)
Mutluluk (memnuniyet)	Kendini kontrol eden (ölçülü, disiplinli)
Olgun sevgi (cinsel ve ruhsal yakınlık)	Kibarlık (nazik, iyi huylu)
Özgürlük (bağımsızlık ve seçim özgürlüğü)	Mantıklılık (tutarlı, rasyonel)
Özsaygı (benlik saygısı)	Neşeli (kaygısız, sevinçli)
Rahat bir yaşam (varlıklı bir yaşam)	Sevecenlik (şefkatli, duyarlı)
Selamet (kurtarılmış, ebedi yaşam)	Sorumluluk (güvenilir, emniyetli)
Sosyal kabul (saygı, takdir edilme)	Temizlik (düzenli, tertipli)
Ulusal güvenlik (saldırıdan korunmak)	Yardımsızlık (diğerlerinin mutluluğu)
Zevk (eğlenceli sakin bir yaşam)	Yetenek (yeterlilik, etkileyicilik)

Kaynak: Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press, s.28.

2.4.2. Schwartz Değer Sınıflaması

Schwartz değerleri; “kendi kendini yönetme”, “uyarılım”, “hazcılık”, “başarı”, “güç”, “güvenlik”, “uyuma”, “geleneksellik”, “iyilikseverlik”, “evrenselcilik” olmak üzere on farklı grupta ifade etmektedir (Schwartz, 2012). Bu değerler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Kendi Kendini Yönetme

Kendi kendini yönetme değerinin temelinde bağımsız düşünme, yaratma ve keşfetme vardır. Bireylerin kontrol ihtiyacından, özerklik ve bağımsızlık gereksinimlerinden kaynaklanır. Yaratıcılık, özgürlük, kendi hedeflerini seçme, meraklı olma, öz saygı, zeki olma ve gizlilik kendi kendine yönetme değerini oluşturur (Schwartz, 2012).

Uyarılım

Uyarılım değerinin temelinde heyecan, yenilik ve mücadele etme vardır. Uyarılım değeri, tehdit etmenin aksine ideal ve pozitif olanı sürdürmek için organizmanın çeşitlilik ve dürtü gereksiniminden kaynaklanır. Bu ihtiyaç muhtemelen kendi kendini yönetme değerinin altında yatan ihtiyaçlarla ilgilidir. Farklı yaşam, heyecan verici yaşam ve cesurluk uyarılım değerini oluşturur (Schwartz, 2012).

Hazcılık

Hazcılık değerinin temelinde zevk ve duygusal doyum vardır. Hazcılık değeri, organizmaya ait ihtiyaçlardan ve onları tatmin etme isteğinden kaynaklanır. Zevk, hayattan tat alma ve rahatına düşkünlük hazcılık değerini oluşturur (Schwartz, 2012).

Başarı

Başarı değerinin temelinde, toplumsal standartlara göre yeterlilik göstererek kişisel başarıya ulaşmak vardır. Performans, bireylerin hayatta kalmaları, grupların ve kurumların amaçlarına ulaşmaları için gereklidir. Başarı değeri, kültürel standartlar açısından yeterlilik göstermeyi ve böylece toplumsal onay almayı vurgulamaktadır. Hırslı olma, başarılı olma, yetenekli olma, etkili olma, zeki olma, öz saygı ve sosyal kabul başarı değerini oluşturur (Schwartz, 2012).

Güç

Güç değerinin temelinde sosyal statü, prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol sağlama ve egemenlik vardır. Güç değeri, egemenlik ve kontrol için bireysel ihtiyaçların dönüşümü olabilir. Otorite, zenginlik, toplumsal güç, halk imajını koruma ve sosyal kabul güç değerini oluşturmaktadır. Hem güç ve hem de başarı değerleri sosyal saygınlığa odaklanmaktadır. Ancak, başarı değeri, (hırs gibi) gözle görülebilir etkileşimde başarı performansının gösterimini vurgularken, güç değeri (yetki, varlık

gibi) daha genel sosyal sistemler içinde pozisyonların korunmasını ya da elde edilmesini vurgular (Schwartz, 2012).

Güvenlik

Güvenlik değerinin temelinde, toplumun, ilişkilerin ve benliğin güvenliği, uyumu ve istikrarı vardır. Güvenlik değerleri, temel kişisel ve grup ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. “Temizlik” gibi bazı güvenlik değerleri, öncelikle bireysel çıkarlara hizmet ederken; “ulusal güvenlik” gibi diğer değerler grup çıkarlarına hizmet etmektedir. Toplumsal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, temizlik, iyilik sağlık, ılımlı olmak ve aitlik duygusu güvenlik değerini oluşturan değerlerdir (Schwartz, 2012).

Uyma

Uyma değerinin temelinde toplumsal beklenti ve normları ihlal eden, diğerlerini üzen ya da zarar veren dürtülerin, eğilimlerin ve hareketlerin baskı altına alınması vardır. Uyma değerleri, bireylerin etkileşimini ve grup işleyişini bozan ve zayıflatan eğilimleri engelleme ihtiyacından kaynaklanır. Uyma değerleri, günlük etkileşimde kendine hakim olmayı vurgular. İtaatkar olma, öz disiplin, nezaket, aileleri ve yaşlıları onurlandırma, sadık olma ve sorumluluk uyma değerini oluşturur (Schwartz, 2012).

Geleneksellik

Geleneksellik değerinin temelinde kültürün ya da dinin getirdiği düşünceler, gelenek göreneklerin kabulü, saygı ve sorumluluk vardır. Gruplar her yerde uygulamalar, semboller, fikirler ve paylaşılan deneyimleri ve kaderleri temsil eden inançlar geliştirirler. Bunlar, değerli grup gelenek ve görenekleri olarak kabul edilir. Ayrıca dini törenlerin, inançların ve davranış normlarının şeklini alırlar. Geleneklere saygılı olmak, alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabul etmek ve ılımlı olmak geleneksellik değerini oluşturur. Geleneksellik değeri, daha soyut nesnelere, yani dini ve kültürel geleneklere ve fikirlere boyun eğmeyi gerektirir (Schwartz, 2012).

İyilikseverlik

İyilikseverlik değerinin temelinde bireyin sıklıkla görüştüğü kişilerin mutluluğunu geliştirme ve koruma vardır. İyilikseverlik değeri, grup ilişkilerinin temel gereksinimlerinden ve yakınlık ihtiyacından kaynaklanır. En kritik olanlar aile içindeki ve diğer birincil gruptaki ilişkilerdir. İyilikseverlik değerleri, başkalarının refahı için gönüllü olmayı vurgular. Faydalı olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sorumluluk sahibi olmak, sadık olmak, gerçek dostluk, olgun sevgi, ait olma duygusu, yaşamın anlamı ve manevi bir hayat iyilikseverlik değerini oluşturur. İyilikseverlik ve uyma değerleri hem işbirliğini geliştirir hem de sosyal ilişkileri destekler. Ancak iyilikseverlik değeri, bu tür davranışlar için içsel motivasyonu sağlarken; uyma değerleri benliğin olumsuz sonuçlardan kaçınması için işbirliğini geliştirir (Schwartz, 2012).

Evenselcilik

Evenselcilik değerinin temelinde doğanın ve bütün insanların refahını koruma, anlayış, takdir ve hoşgörü vardır. Evenselcilik değerleri, bireylerin ve grupların hayatta kalma ihtiyaçlarından kaynaklanır. Açık fikirli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, bilgelik, çevreyi koruma, iç uyum, manevi bir hayat evenselcilik değerini oluşturur (Schwartz, 2012).

2.4.3. Spranger Değer Sınıflaması

Spranger yaptığı çalışmalar sonucunda değerleri “teorik değer”, “ekonomik değer”, “estetik değer”, “toplumsal değer”, “politik değer” ve “dini değer” olmak üzere altı kategoride ifade etmiştir (Spranger, 2001). Bu değerler ise aşağıda açıklanmaktadır.

Teorik Değer

Teorik değerın asıl amacı genel objektif geçerliliğdir. Bu değer sistemi bilme ve mantığa önem verirken duygusalığa önem vermez. Yani güzel ya da çirkin, faydalı ya da faydasız, kutsal ya da uğursuz diye bir şey tanımaz, kabul ettiğı sadece doğru ya da yanlış yargılardır. Bunlar entelektüellerdir. Sadece tek bir arzuları vardır, nesnel

bilgidir. Bir problemi çözmek, bir meseleyi izah etmek, bir teoriyi formüle etmek onlar için önemlidir. Önünde duran mesele hakkında bilgisiz olduklarında umutsuzluğa düşerler. Akla dayalı tamamen zihinsel bir dünya kurmak amaçlanır (Spranger, 2001).

Ekonomik Değer

Ekonomik değerde önemli olan sadece yararlanılabilecek bilgiyi araştırmaktır. Nesnel olaylar göz ardı edilerek bilgi kullanım değerine göre edinilir. Bir şeyi ihtiyaçlarının karşılanmasına göre yararlı veya zararlı olarak değerlendirirler. Bunlara göre hakikat, sonradan düşünülerek kıymeti ispat edilmiş şeydir. Ekonomik değere sahip bireyler, yaşamın bütün ilişkilerinde “faydayı” tüm değerlere tercih ederler. Her şeyi kendini korumanın, sürdürmenin aracı, var olmak için bir dayanak ve hayatı daha zevkli hale getirmenin bir olanağı olarak görür. Kendisi için yararlı olanı en üst noktaya çıkarmak için malları ve güçleri, zamanı ve mekanı ekonomikleştirir. Bunlara “pratik tip” denilebilir (Spranger, 2001).

Estetik Değer

İnsan hayatının etrafında şekillendiği değer alanları estetik standartlarla aydınlanır. Bireyler her yerde kendi içsel biçimlendirici gücünü geliştiren şeyi görür. Bilgi, algısal alanı yok edip her şeyi genel geçer kavramlara göre sınıflandırdığından önemli değildir. Bu nedenle estetik tip kavramsal olandan kaçınır. Kavram onlara göre renk yoksunluğuna sahip, hatta nerdeyse canlılıktan yoksun kabuk gibi görünür. Benliğin farkına varma, kendini gerçekleştirme, kendine yeterlilik ve güzel vakit geçirme estetik hedeflerdir. Genellikle içsel form gelişimi akli düşünceyle değil, bilinçsiz ilhamdan kaynaklanır. Yani yaratıcılık önemlidir. Bütün eylemlerin temelinde güzellik duygusu ve ılımlı olma duygusu vardır (Spranger, 2001).

Toplumsal Değer

Toplumsal değer, sevginin yardımıyla gelişecek değerlerin temelini oluşturur. Bilgi insanları gururla, sevgi ise alçakgönüllülükle tanıştırır. Yani bilimin nesnelliği sevginin ruhuna karşıttır. Sempati, yücelik, feragat ve belli şartlar altında bağışlayıcılık toplumsal değerleri oluşturan unsurlardır. Bireyler, sevdiklerinin çevresindeki her şeyi iyi ve doğru, bunların dışındakini anlayıştan yoksun ve kötü niyet olarak görür. Toplumsal değere sahip insanlar kendini başkalarına adarlar ve bencil değildirlir. Yardımseverlik ve cömertlik değerleri ön plandadır (Spranger, 2001).

Politik Değer

Politik değerde güç önemlidir. Politik değere sahip bireylere göre bilgi kontrol aracıdır. Bilgi güçtür, yani insanlar üzerinde üstünlük elde etmenin yoludur. Yönetmek için gerçekçi düşünmek gerektiğini savunurlar. Politik değerde insan hakkındaki bilgi “kullanılabilirliği” anlamına gelir. Yani insanları kendi iyilikleri için bir araç olarak görürler. İnsanlara yönetme arzusuyla yardım ederler. Kendini önemseyen ve önemsenmesini isteyen bireylerdir. Yönetmek ve egemen olmak düşüncesi ön plandadır (Spranger, 2001).

Dini Değer

Dini değere sahip bireyler için mutluluk duygusu ya da arzusu dinseldir. Bireyler, kendilerini sınırlayan ve etkileyen kader inancına sahiptirler. Bu değere sahip insanlar mucizelerin olabileceğine inanırlar. Ancak, bilmenin sonuçlarını tümüyle göz ardı etmezler. Bilimsel kazanımlar belli şartlar altında dini deneyim kaynaklarıdır. Burada ortaya çıkan değer tavrı bilgidен ziyade inançtır. Bireyler için iyiye ulaşmak kurtuluş olarak düşünülür (Spranger, 2001).

2.5. Değerler Eğitimi

Gençler artan bir şekilde, şiddet, sosyal problemler, birbirlerine ve çevrelerine karşı saygı eksikliğinden etkilenirken, öğretmenler ve aileler ise yeni zorluk ve baskılardan etkilenmektedir. Bu durumda, aileler ve eğitimciler çözümün bir parçası olarak değerlerin öğretimi üzerinde durmaktadırlar. Dolayısıyla, çocuklara ve gençlere sadece bilmeleri ve yapmaları gereken şeyler hakkında eğitim verilmemeli, insan olmak ve bir arada yaşamak konusunda da eğitim verilmelidir. Nitelikli eğitim, insanı bir bütün olarak düşünür ve bilişsel alanın olduğu kadar duyuşsal alanı da kapsayan eğitimi destekler. Eğer daha iyi bir dünya istiyorsak eğitim, pozitif değerlere sahip olmalı ve bu değerleri ortaya çıkarmalıdır (UNESCO, 2010).

Değerler bireyin kişiliğini, bakış açısını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, birey belli başlı değerlerin farkına varmalıdır. Yeni değerleri benimsemesi ve bu değerleri davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Hayat boyu devam eden bu değer kazanma/ kazandırma sürecine “değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2012). Karakterli, ahlaklı, kişilik sahibi dürüst bireyler yetiştirmek değerler eğitiminin

amaçları arasında düşünülebilir. Yapılan eğitim sonucunda duygusal güvenin temelini kazandırma, olayları akıl süzgecinden geçirebilme, çatışan düşünceler karşında mantıklı hareket edebilme, uyum sağlama gibi olumlu davranışlar geliştirme amaçlanır. Değerler eğitimi genel anlamıyla kültürel değerlerin, ahlaki tutum ve davranışların kazandırılması olarak düşünülebilir. Dolayısıyla değerler eğitimi, eğitimin vazgeçilmez amaçlarından biridir (Çağlayan, 2005).

“Değerler eğitiminin Türkiye’deki uygulaması öncelikle, UNESCO tarafından desteklenen ve “Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)” adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır. Uluslararası boyutta eğitimcilerin ortaklaştığı “Yaşayan Değerler Eğitimi” adı verilen bu eğitim projesinde demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında telkin yolu değil, ‘etkinlik temelli’ yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmıştır. Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım yaklaşımından yola çıkan proje; işbirliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik olarak 12 evrensel değere odaklanmıştır” (Cihan, 2014: 435).

“Yaşayan Değerler Eğitim Programı”, şiddet ve zorbalıkların azaltılmasında, güvenliğin sağlanmasında ve kaliteli öğrenmeye elverişli okul iklimlerinin oluşturulmasında etkilidir. Program, öğrencilerin davranışlarını ve okul iklimini geliştirmenin yanında, onların bilişsel düşünme becerilerini, sosyal ve duygusal potansiyellerini de geliştirmektedir. Ayrıca bireylerin, toplumda saygı ve güvenle kabul edilmesine de yardımcı olmaktadır (UNESCO, 2010).

Kirschenbaum’a (1995) göre, değer eğitiminin temelde iki amacı vardır. Birinci amacı, insanların daha karakterli bir yaşam sürmesine ve hayatlarından memnun kalmasına yardım etmektir. İkinci amacı ise, toplumun iyiliğine katkı sağlamaktır (Akt: Akbaş, 2004). Kısaca, değerler eğitimi hem bireysel hem de toplumsal yönü olan bir konudur. Bu açıdan değerler eğitiminin amacı, bireyleri hem kendisi hem de başkalarının mutluluğu için hareket eder hale getirmektir (Aydın ve Akyol Gürler, 2013).

Değerler eğitimi, “iyi” kişilikler ve sağlam karakterli bireyler yetiştirmeyi temel almalıdır. Bu durumda görev, öncelikle değerler eğitiminin önemine inanan öğretmenlere, gönüllü kuruluşlara ve eğitim kurumlarına düşer. Hökelekli’ye (2013) göre değerler eğitimi ile ilgili bir çalışma şu ilkeler doğrultusunda sürdürülmelidir:

- Çocuğun iyi bir karaktere sahip olmasını amaçlayan değerler eğitimi, bütün ders programları ve okul içi etkinlikleri içine alan bir program çerçevesinde yürütülmelidir.
- Değerler eğitimi, eğitim kurumları yanında aile ve mahalli kurumlarla dayanışma içerisinde yürütülmelidir.
- Değerler eğitimi, ‘yaşam boyu eğitim’ ilkesine uygun olarak anaokulundan başlayıp üniversiteye kadar okul hayatının her kademesinde temel değerleri teşvik eden planlı bir yaklaşım içerisinde yürütülmelidir.
- Değerler eğitimi ve akademik öğrenme bir bütün olmakla birlikte, ahlaki kriterleri geliştirmeye öncelik verilmeli, akademik başarı onu izlemelidir.
- Manevi bozulmanın gün geçtikçe arttığı günümüzde etkili bir değerler eğitimi, olumlu değerleri kazandırmanın yanında, çocuk ve gençleri kuşatan olumsuz alışkanlık ve davranış eğilimlerini düzeltici olmalıdır.
- Yapararak ve yaşayarak öğrenme bilişsel alanda olduğu gibi, ahlak ve değerler alanında da en etkili yöntemdir.
- Değerler eğitimi, toplumun her kesiminde kabul edilen, evrensel, ortak insani değerlere ve toplumsal taleplere göre düzenlenmelidir.

Sonuç olarak değerler eğitimi ailede başlar ve okulda eğitimcilerin yardımıyla devam eder. Bundan dolayı aileler, eğitimciler ve eğitim programları değerler eğitimi sürecinde önemlidir (Debbarma, 2014). Aktepe’ye (2014) göre bu sürecinin başarıya ulaşabilmesi için dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar vardır:

- Aileler, değerler eğitimi konusunda farkındalık oluşturmaları için bilgilendirilmelidir.
- Aileler, değerler eğitimi programının hazırlanmasında aktif görev almalıdır.
- Okuldaki değerler eğitimi programına öğretmenler dahil edilmelidir.
- “Okuldaki değerler eğitimi programına” paralel olarak “ailede değerler eğitimi programı” hazırlanmalıdır.
- Kurs ve seminerler yoluyla öğretmen ve ailelerin hazırlanan programı içselleştirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmen ve ailelerin “değerler eğitimi öğretim stratejilerini” bilmesi eğitimin başarıyla sonuçlanması açısından önemlidir.

- Değerler eğitiminde kullanılması amacıyla değerleri ele alan etkinlik örneklerinin sunulduğu kaynak kitap, eğitsel film, örnek hikaye, yaşantılardan örnek olaylar, animasyonlar, cd gibi kaynaklar üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde “değerler eğitimi” dersinin zorunlu ya da olamıyorsa seçmeli ders olarak okutulması sağlanmalıdır.
- Okul programında “değerler ve eğitimi” ismiyle zorunlu olamıyorsa seçmeli bir ders yer almalıdır.

2.5.1. Milli Eğitim Şuralarında Değerler Eğitimi

Türk Milli Eğitim Şuralarında, dönemin şartları dikkate alınarak Türk eğitim sisteminin amaçlarına yönelik kararlar alınmakta ve alınan kararların uygulanması için gerekli çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir. Bu açıdan şuralar, toplandığı dönemde eğitim sisteminin önceliklerini yansıtmaya açısından önemlidir (Ekşi ve Katılmış, 2016). Bu kısımda, Türk Milli Eğitim Şuralarında, değerler eğitimi ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak alınan kararlara yer verilmiştir.

- 2. Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararlar (MEB, 1943):
 - a) “Ahlak eğitiminin amacı
 - b) İdeal Türk çocuğu
 - c) Türk ahlakının başlıca toplumsal ve kişisel ilkeleri
 - d) Ahlak eğitimi için her dereceli okullarımızda ve dışında alınması gereken tedbirleri belirten rapor Şura’da incelenip kabul edilmiştir”.
- 9. Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararlar (MEB, 1974):

A-TÜRK EĞİTİMİNİN AMAÇLARI
GENEL AMAÇLAR

“Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,
1. Atatürk inkılaplarına ve Anayasa’nın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

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

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunu refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır”.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları adı altında belirlenen maddelerin, bireylerin toplumsal ve bireysel değerlerini geliştirmesi ve bu değerlere sahip çıkması gerektiğini belirten maddeler olduğu söylenebilir.

- 12. Milli Eğitim Şurası’nda görüşülen konular arasında alınan kararlardan bir kısmı şu şekildedir (MEB, 1988):

Konu: 1. Türk Eğitim Sistemi

A) İlköğretim

“İlköğretimin temel amacının öğrencilerin; temel seviyede hayat, vatandaşlık, matematik ve fen bilgilerini almaları, ahlaki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımaları ve tarih fikrini geliştirebilmeleri, demokratik davranış kazanmaları, çeşitli yeteneklerini deneyerek, üst eğitim kademelerinden birini veya bir mesleği seçebilme olgunluğunu kazanmaları, şahsiyetli olmaları, çevreye ve topluma uyum sağlamaları için gerekli eğitim öğretim imkânlarını veren eğitim kurumları olarak düzenlenmesi”.

Konu: VII. Öğretim Programları

Karar 1- “Eğitim sistemimizin bütünlüğü içinde öğretim programlarının; Atatürk İnkılap ve ilkeleri, Anayasa ile birlikte Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri, kalkınma planları doğrultusunda, kişinin ve toplumun her alandaki ihtiyaçlarına uygun, çağdaş, üretime yönelik, bilgi ve beceri kazandırıcı, çağın ve geleceğin bilgisi, teknoloji ve haberleşme toplumuna uyabilen, milli kalkınma için gerekli insan gücünün yetiştirilmesini dikkate alabilecek nitelikte olması; öğrenciye, hür ve demokratik düşünceyi, sevgiyi, hoşgörüyü kazandırması; onun, teoriyi uygulamaya dönüştürebilmesi yeteneğinin geliştirilmesine yönelik, usul ve tekniklere uygun şekilde hazırlanması.

Karar 2- Öğretim programlarının; muhteva bakımından genç nesillere milli kimlik kazandırılmasında, milli birlik ve bütünlüğümüzün sürekli ve sağlam temeller üzerine oturtulmasında, kendi geçmişlerini, manevi ve milli kültür değerlerini öğrenmede yardımcı olacak şekilde ve devamlı olarak ilmi bir yöntemle geliştirilmesi.

Karar 4- Programların geliştirilmesinde; eğitimin, "milli kültür değerlerinin korunması" ve "yenilikçilik" olarak ifade edilen iki önemli fonksiyonunun birbirine tercihinin ve önceliğinin söz konusu olmaması; bu iki fonksiyonun dengelenmesine dikkat edilmesi.

Karar 6- Öğretim programlarının düzenlenmesinde; vazgeçilmez zorunluluk olarak görülen millilik özelliğinin yanında, sevgi esasına dayanan demokratik davranış geliştirme, hür düşünce ve hoşgörü unsurlarına da yer ve önem verilmesi.

Karar 20- Sağlık Bilgisi konularının, çocuklarımızın kendilerini tanımalarına ve sağlıklarını korumasına imkân verecek şekilde diğer dersler içinde yeterince işlenmesi” kararları alınmıştır.

- 16. Milli Eğitim Şurası'nda görüşülen konular arasında, alınan kararlardan bir kısmı aşağıda belirtilmiştir (MEB, 1999: 12):

3. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM ALANINA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ YETİŞTİRME

11. “Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin programları ezberci değil düşünen, araştıran, sorgulayan, analiz ve sentez değerlendirme yapabilen, değişen teknolojiyi, imkân ve kaynakları etkili kullanabilen öğretmenler yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

12. Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve doğaya ilişkin estetik değerlere sahip olan, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanan, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirilmelidir”.

- 17. Milli Eğitim Şurası'nda görüşülen konular arasında alınan kararlardan bir kısmı şu şekildedir (MEB, 2006: 8-10):

KÜRESELLEŞME VE AVRUPA BİRLİĞİ SÜRECİNDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

C. Eğitimde Nitelik

53. “Öğretmen yetiştirme programları öğretmene, birey-çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumluluklarını kazandıracak ve geliştirecek derslerle ilgili eksikliklerini tamamlamada yardımcı olmalıdır.

71. Öğretmenler, kendi kültür değer ve varlıklarından haberdar, farklı kültürleri algılamakta ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmalı; kültürlerarası iletişim kurmada sorun yaşamamalıdır. Ayrıca, özellikle eğitim tarihimizin engin birikimini öğrenmeli, kendilerinde bir tarih bilinci oluşturmak için çaba harcamalıdır.

76. Öğrencilerin “barış kültürü” kavramını içselleştirebilmeleri için özellikle ortaöğretimde spor etkinliklerine yönlendirilmeleri ve beden eğitimi derslerinin saat sayısı artırılarak bütün sınıflarda zorunlu ders haline getirilmelidir.

88. Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve işbirliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır”.

- Değerler eğitimi, 18. Milli Eğitim Şurası'nda görüşülen önemli gündem maddelerinden biridir. Şura kararlarında “Spor, Sanat ve Değerler Eğitimi” adı altında bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümdeki maddelerin bazıları aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2010: 11-12):

20.”Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi ve Değerler ve Eğitimi Projesi hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.

29. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında alan araştırması yapılmalı ve bu araştırma her 4 yılda bir güncellenmelidir.

30. Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
31. Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.
32. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.
33. Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
34. Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK'larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.
35. Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dahil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
36. Ödüllendirme kriterlerinde, değerler eğitimi açısından örnek davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
37. Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
38. Öğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zeka gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır.
39. Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır”.

2.6. Değer Öğretimi Yaklaşımları

Değer öğretimiyle ilgili kaynaklar incelendiğinde, amaç ve yöntem farklılıkları nedeniyle farklı yaklaşımlar görülmektedir. Örneğin Dilmaç (2007), değer öğretimi yaklaşımlarını; “değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı”, “değerleri belirginleştirme yaklaşımı”, “değer analiz yaklaşımı”, “bütüncül yaklaşım: Kohlberg’in adil topluluk okulları”, “değerler eğitiminde gizilgüç: örtük program” ve “karakter eğitimi” şeklinde ifade etmiştir.

Akbaş (2004), Kirschenbaum’un sınıflamasını dikkate alarak değer eğitiminin okullardaki uygulamalarını “değer gerçekleştirme”, “karakter eğitimi”, “vatandaşlık eğitimi” ve “ahlak eğitimi” olarak belirtmiştir. Değer öğretimi yaklaşımlarını ise, “değer telkin etme”, “değer açıklama”, “ahlaki muhakeme” ve “değer analizi” şeklinde ifade etmiştir.

Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson ise (1976) değerlerin öğretimiyle ilgili beş yaklaşım ortaya koymuştur. Bunlar: “Telkin etme”, “ahlaki gelişim”, “analiz”,

“belirginleştirme/açıklama” ve “eylem/davranış öğrenme” yaklaşımlarıdır. Bu bölümde de Superka ve arkadaşları tarafından ortaya konulan beş yaklaşıma yer verilmiştir.

2.6.1. Telkin Etme Yaklaşımı (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)

Telkin etme yaklaşımının amacı, istenilen belli değerlerin içselleştirilmesi veya öğretilmesidir. Bu yaklaşıma göre değerler, toplumun veya kültürün kaynağı olan davranışların standartları ve kuralları olarak görülmektedir. Bir kişi, grup veya toplumdaki standartları veya normları alır ve kendi değer sistemine dahil eder. Süreçte öğretmenin yönlendirmesine bağlı olarak, öğrencilere sosyal, kişisel, ahlaki, politik, bilimsel ve diğer değerler öğretilir (Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976). Helstear ve Taylor’a (2000) göre, yaklaşımın temelinde yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri öğretmek, onların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar kazandırma sorumluluğu yatmaktadır (Akt: Doğanay, 2015). Geleneksel anlayışın hakim olduğu bu yaklaşımda ailelerin ve öğretmenlerin değerleri telkin yoluyla öğrencilere kazandırması amaçlanmaktadır (Yalar, 2010).

Değerlerin telkin yoluyla öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan ve etkili olan metotlardan biri pekiştirme-dir. Bu süreçte olumlu pekiştirme, öğretmenin, belli bir değere göre davranan öğrencisini övmesi durumunda kullanılmaktadır. Örneğin bir gülücük veya bir kaş çatma, belli değerlerin pekiştirilmesi anlamına gelir. Diğer bir etkili yöntem ise öğretmenin, öğrencilere benimsetmek istediği davranışlar için model olmasıdır. Dakiklik, geç kalmama, öğrenme isteği gibi değerler örnek verilebilir (Superka vd., 1976). Buradan da anlaşılacağı gibi telkin yaklaşımı davranışsal öğrenme kuramının etkilerini göstermektedir. İstenilen davranışlar olumlu ve olumsuz pekiştirme, model olma, cezalandırma ve bunun gibi yöntemler kullanılarak öğretilmektedir.

Yetişkinler doğru ve gerekli gördükleri adalet, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik gibi temel değerleri belirleyerek, telkin ve empozeye dayalı bir yaklaşımla, efsanevi kahramanlar, öyküler, kahramanlık şarkıları ve töresel oyunlar aracılığı ile çocuklara öğretirler (Doğanay ve Sarı, 2004). Dolayısıyla yaşam öyküleri sayesinde

istenilen değerler telkin edilebilir. Bu öykülerin anlatılmasıyla bireyler, davranışlarının ahlaki sorumluluğu hakkında düşünebilirler (Akbaş, 2004).

Superka vd. (1976), telkin yaklaşımında kullanılan öğretim yaklaşımın basamaklarını şu şekilde belirtmiştir:

- a) Telkin edilecek değeri belirleme
- b) İçselleştirme düzeyini belirleme
- c) Davranışsal amacı belirleme
- d) Uygun bir yöntemi seçme
- e) Yöntemin uygulanması
- f) Sonuçları değerlendirme.

Telkin yaklaşımının değerlerin öğretilmesi sürecinde yaygın olarak kullanılması güçtür. Çünkü bu yaklaşım sorgulama olmadan yetişkinler tarafından öğretilenlerin çocuklar tarafından öğrenilmesi sürecine dayanır (Dilmaç, 2007). Başka bir deyişle süreçte öğrencilerden değerleri zihin süzgecinden geçirerek eleştirmesi beklenilmemektedir. Welton ve Mallon (1999'dan Akt. Doğanay ve Sarı, 2004) yapılan araştırmalarda sorgulama, inanma ve düşünme olmaksızın, değerlerin kabul edilmesi gerektiğine dayalı olarak işleyen bu yaklaşımın öğretmenler için çok kabul edilmediğini ifade etmişlerdir.

2.6.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı (Ahlaki İkilem)

Kohlberg'in gelişim kuramına dayanan ahlaki gelişim yaklaşımı, geleneksel eğitim yöntemlerinden farklıdır. Bu yaklaşımın temelinde, değerleri irdelemek, mantıksal çözümlenme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek, toplumsal etkileşimi sağlamak, sorumluluğu eşit olarak paylaştırmak ve demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak vardır. Yaklaşımında önemli olan düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak değer öğretilmesini gerçekleştirmektir. Öğretmenin rolü de diğer yaklaşımlardan farklıdır; öğretmenin yargısı uyulması gereken tek ölçüt olmak yerine, farklı görüşlerden biri olarak görülür (Çileli, 1986).

Kohlberg'in kuramı, temelinde ahlaki yargı problemlerinin bulunduğu, hem felsefi, hem de gündelik ahlak anlayışını kapsar. Birey neden sonuç ilişkisinin ürünü

değildir, gerçeklik anlayışını, içsel doğasının ve sosyal çevrenin etkileşimi sonucunda yapılandırır. Ahlaki gelişim, ahlaki kuralların geçerlilik nedenlerine ilişkin bilişsel farkındalık geliştirmeye oluşur. Kohlberg'in, bireylerin bulunduğu ahlaki yargılama basamaklarının kestirimi için kullandığı yöntem, önceden ahlaki ikilemleri tanıtan hikayelerin verildiği yarı standart, yapısal bir görüşmeden oluşur (Çiftçi, 2003).

Kohlberg, bireylere ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sormuştur. Aldığı cevapları sınıflayarak bireylerin altı yargı aşaması geçirdiklerini belirtmektedir. Bu altı aşama ise üç düzey içinde yer almaktadır. Bu düzeyler aşağıda açıklanmaktadır (Erden ve Akman, 2005; Senemoğlu, 2015):

- I. Gelenek öncesi düzey:** Kurallar başkaları tarafından oluşturulur. Çocuk, kültür içinde kabul edilen iyi ve kötü ölçütlerine göre davranışta bulunur.
Aşama 1: Ceza ve İtaat Eğilimi: Bu düzeydeki çocuklar sadece otoriteye uyar ve cezalandırılmaktan kaçınırlar. Davranışlar fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir.
Aşama 2: Araçsal İlişkiler Eğilimi: Çocukların kendi gereksinim ve isteklerinin karşılanması ön plandadır. Temel güdü kişisel ihtiyaçların doyurulmasıdır.
- II. Geleneksel Düzey:** Birey için aile, grup ve ulusun beklentileri, her şeyden önemlidir. Bu beklentiler sonuçları düşünülmezsizin kabul edilir.
Aşama 3: Kişilerarası Uyum Eğilimi: Grup norm ve beklentilerine uygun davranılır. Bu dönemde başkaları tarafından onay görmek ve iyi çocuk olmak önemlidir. Genellikle akran gruplarıyla işbirliği gözlenir.
Aşama 4: Kanun ve Düzen Eğilimi: Bu dönemde doğru davranış, otoriteye ve sosyal düzene uygun olarak kişinin görevini yerine getirmesidir. Bireyler için onurlarını korumak ve sorumluluk almak önemlidir.
- III. Gelenek Sonrası Düzey:** Bireyin, kendi ahlak ilkelerini seçtiği ve kendine özgü değer sistemini oluşturduğu düzeydir.
Aşama 5: Sosyal Sözleşme Eğilimi: Kanunların ve değerlerin topluma özgü olduğu kabul edilmektedir. Kanunlar, sosyal düzeni korumak, yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülmektedir. Kuralların toplum yararına değişebileceğine inanılır.

Aşama 6: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Kişi ahlak ilkelerini kendisi seçip oluşturur. Bu ilkeler adalet, eşitlik, insan hakları gibi bazı soyut kavramlara dayalıdır.

Yaklaşımına göre öğrenciler, ikilemlerin veya etik çalışmaların çözümüyle kendisini bir sonraki basamağa taşıyan öğrenme sürecini yaşamaktadır. Ahlak eğitiminde değerleri aktarmak yerine akıl yürütme süreçlerini harekete geçirerek, öğrencilerin değerleri kendi içinde oluşturmaları amaçlanmaktadır. Süreçte en önemli noktanın ahlaki tartışmalar olduğu söylenebilir. Böylece öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin geliştirildiği düşünülmektedir (Yüksel, 2005).

Değerler eğitiminde, ahlaki gelişim yaklaşımının kullanımında izlenecek adımlar şu şekildedir (Superka vd., 1976):

- Öğrencinin ahlaki bir ikilemle karşılaşması:
 - a) İkilemi tanıtmak.
 - b) İkilemde kullanılan terimlerin tanımlanmasında öğrencilere yardım etmek.
 - c) İkilemin içeriğini ifade etmek.
- Orijinal veya alternatif ikilemdeki bir durumun ifade edilmesi:
 - a) Öğrencilere, davranışlarında kendi kişisel durumlarını oluşturmalarında yardım etmek.
 - b) Davranıştaki durum için sınıfın cevabını oluşturmak (eğer tartışma yeterli değilse alternatif bir ikilem oluşturmak).
 - c) Öğrencilere, kendi kişisel konumlarının gerekçelerini belirlemelerinde yardım etmek.
- Ahlaki ikilemdeki bir durumunun nedenlerini test etme:
 - a) Öğrencileri gruplamak için uygun bir strateji seçmek (konu üzerinde fikir ayrılığı olan küçük öğrenci grupları veya konu üzerinde fikir birliği sağlayan ancak farklı gerekçeleri olan öğrencilerin oluşturduğu küçük gruplar).
 - b) Öğrencilerin grup veya sınıfla, kişisel gerekçelerini sorgulamalarına yardımcı olmak.
 - c) İkilemi ilgilendiren belirli bir konuyu ele almak veya ahlaki problemle ilgili nedenleri ortaya çıkarmak için ek sorular sormak.

- d) Sorularla ilişkili olan nedenleri incelemek.
- Muhakemeyi yansıma:
 - a) Öğrencilerden, dinledikleri farklı sebepleri özetlemelerini istemek.
 - b) Ahlaki ikilemde en iyi cevabı temsil eden nedeni seçmeleri için öğrencileri cesaretlendirmek.
 - c) Öğrencilere, ikilem için seçtikleri nedenin en iyi cevap olduğuna inanıp inanmadıklarını sormak.
 - d) Öğrenci tartışmalarında ortaya çıkmayan ek nedenleri eklemek; ancak, bunlar en iyi nedenler olduğu için eklenmemeli, üzerinde düşünülecek ek sebepler olduğu için eklenmelidir.

Yaklaşımındaki asıl amaç, öğrencilerin davranışlarına yol gösterecek ahlaki ilkeler geliştirmelerine yardım etmek ve onların muhakeme düzeylerinin gelişimini sağlamaktır. Öğrencilerin değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar onların ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir. Öğrencilerden, değerlerle ilgili seçim ve görüşlerini belirleyen nedenleri tartışmaları istenir. Önemli olan çözümden ziyade neden o çözüme ulaştığıdır. Yaklaşım tüm okul seviyelerinde kullanılabilir (Akbaş, 2004; İşcan, 2007).

2.6.3. Analiz Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, sosyal bilimlerin eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Öğrencilerden değer içeren soru veya sorunlar karşısında, mümkün olduğunca duygularını katmadan, bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme süreçlerini kullanmaları beklenir. Bu aşamada, üst düzey bilişsel süreçler sıklıkla kullanılır (Doğanay ve Sarı, 2004). Yaklaşımın amacı, öğrencilerin mantıksal düşünme ve değer konularıyla ilgili bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmalarına yardımcı olmaktır. Ahlaki gelişim yaklaşımı gibi bu yaklaşım da mantıksal düşünmeyi vurgulamaktadır. Öğrencilerden iyilik ya da değer olgusu hakkında kanıtlanabilir gerçekleri ispatlaması beklenmektedir. Değer verme, bu gerçekleri belirlemenin ve doğrulamanın bilişsel sürecidir. Ahlaki gelişim yaklaşımının aksine, değer analizi, kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade toplumsal değer konularına odaklanmaktadır (Superka vd., 1976).

Coombs (1971'den Akt. Bacanlı, 1999), değer analiz yaklaşımının değer öğretimindeki hedeflerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğrencilere, bir değeri belli bir şekilde değerlendirmeyi öğretmek.
2. Öğrencilerin, bir değer hakkında en akılcı yargıya ulaşmalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilere, en akılcı yargıya ulaşmayı öğretmek.
4. Öğrencilere, bazı değerler hakkında, değer yargılarını paylaşan bir grubun üyesi olunabileceğini öğretmek.

Değer analizi yaklaşımı, gerçek veya yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanabilir. Öğrencilerin değerlerle ilgili soruları anlamaları için, analiz ve dikkat becerilerinin geliştirilmesinde onlara rehberlik edilmelidir (Akbaş, 2004). Örneğin bulduğu bir cüzdanı sahibine iade eden öğrenci davranışının doğru ve dürüst bir davranış olduğu belirtildikten sonra, cüzdan sahibinin parasını bulamasaydı neler olabileceğinin tartışılması “başkalarının eşyalarını almamalıyız” şeklinde öğütler verilmesinden daha etkilidir (Erden ve Akman, 2005).

Superka ve arkadaşları (1976), değer analizi yaklaşımında kullanılan basamakları aşağıda belirttiği şekilde ifade etmişlerdir:

1. Değer sorusunu belirleme ve açıklığa kavuşturma.
2. Olası gerçekleri bir araya getirme.
3. Olası gerçeklerin doğruluğunu değerlendirme.
4. Gerçeklerin uygunluğunu belirleme.
5. Muhtemel bir değer kararına ulaşma.
6. Kararda belirtilen değer ilkesini test etme.

Değer analizi, çoğunlukla desteklenen bir yaklaşımdır. Öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar, aşamaların her biri uygulanır. Bu yaklaşımda birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır (Akbaş, 2004). Dolayısıyla sürecin başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için dikkat edilmesi gereken birtakım ilkeler vardır. Welton ve Mallon (1999'dan Akt. Ekşi ve Katılmış, 2016) bu ilkeleri aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

1. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi seviyesine dikkat etmelidirler. İlgi seviyesi düşük olan öğrencilerin sürece aktif katılmadığı görülmektedir.
2. Yaklaşım, tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için küçük gruplarla uygulanmalıdır.
3. Öğrencilerin dikkati dağıldığında konuyla ilgili özetleme yapılarak öğrencilerin konuya güdülenmesi sağlanmalıdır.
4. Değer analizinde, çözüme ulaşmak için yeterli zamanın ve konu içeriğinin olması gerekmektedir.

Analiz yaklaşımında sıklıkla kullanılan öğretim metotları, sosyal değer problemlerinde ve konularında bireysel ve grup çalışmaları, kütüphane ve alan araştırması ve sosyal bilgiler öğretiminde yaygın olan mantıksal sınıf tartışmalarıdır (seminer ve Sokratik stil). Değer analizi yaklaşımında kullanılan zihinsel işlemler arasında, konuların belirlenmesi, açıklamalarla ilişkili olarak sorgulama ve kanıtlama, değer durumlarının nitelendirilmesi ve değerlendirilmesi için benzer olaylara başvurma, tartışmalardaki deneyimsel ve mantıksal tutarsızlıkların belirtilmesi, karşıt fikirlerinin değerlendirilmesi, kanıtları arama ve sınamaya metotları sayılabilir (Superka vd., 1976).

Değer analizi yaklaşımı değer açıklama yaklaşımıyla benzer gözüktense de bazı noktalarda farklılık gösterir. Bu yaklaşımda kanıtların toplanması ve değerlendirme aşamaları yer almaktadır. Öğrencilerden, sosyal değer problemlerinde, neden sonuç ilişkisi kurarak yargıya varmaları ve bu yargıları savunmaları istenir. Bu açıdan değer analiz yaklaşımı, hem değer açıklama hem de telkin yaklaşımından daha güçlü yönlerle sahiptir (Aladağ, 2009; Tokdemir, 2007). Öğrencilerin muhakeme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmesi açısından birçok eğitimci tarafından faydalı görülmektedir. Bu yaklaşım üniversite, lise ve ilköğretimde uygulanabilir (Ryan, 1991'den Akt. Akbaş, 2004).

2.6.4. Değer Belirginleştirme (Değer Açıklama) Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı, öğrencilerin kişisel davranış modellerini incelemek, değerlerini sınıflandırmak ve gerçekleştirmek için hem akılcı düşüncüyü hem de duygusal farkındalığı kullanmalarında onlara yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, kendi

değerlerini ve değerler arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemeye ve farkına varmaya, kişisel değer çatışmalarını ortaya çıkarmaya ve çözmeye, değerlerini başkalarıyla paylaşmaya ve kendi değer seçeneklerine göre hareket etmeye teşvik edilmektedir. Bu yaklaşıma göre değerlendirme seçenekleri arasında özgürce seçim yapma, seçeneklerin sonuçlarını dikkatlice yansıtmaya sürecidir (Superka vd., 1976). Yaklaşım, bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu ve bunu nasıl belirledikleri düşüncesine dayanmaktadır. Yaklaşım, John Dewey'in ve Hümanistik kuramdan esinlenerek Howard Kirchenbaum, Louis Rath, Merrill Harmin, ve Sidney Simon tarafından 1966 yılında geliştirilmiştir (Thomas, 1992'den ve Hunt, 1981'den Akt. Dilmaç, 2007).

Değer açıklama yaklaşımına göre birey, toplum ve çevreyle etkileşimin başlatıcısıdır. Dışsal faktörlerden ziyade içsel faktörler, insan davranışının başlıca belirleyicileri olarak görülür. Birey kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çevreyi değiştirmekte özgürdür. Ancak bunu başarmak için, bir kişi mantıksal ve duygusal süreçler, bilinçli ve bilinçsiz hisler, zihin ve beden işlevleri dahil olmak üzere tüm kaynaklarını kullanmalıdır (Superka vd., 1976).

Değer açıklama yaklaşımı, bireylerin kendi kişisel duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını temel alır. Telkin etme yaklaşımının aksine bu yaklaşım, bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, bireyin alternatifleri inceledikten sonra özgürce karar vermesine dayanır (Doğanay, 2015). Değerleri açıklama yaklaşımının uygulanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmektedir (Superka vd., 1976):

1. Alternatifler arasından seçim yapmak: Öğrencilerin keşfetmelerine, incelemelerine ve mevcut alternatifler arasından seçim yapmalarına yardımcı olmak.
2. Düşünerek seçim yapmak: Her bir alternatifin sonuçları üzerinde düşünerek, öğrencilerin seçenekleri düşünüp tartmasına yardımcı olmak.
3. Özgürce seçim yapmak: Öğrencilerin seçimlerini özgürce yapmasına teşvik etmek ve geçmişteki seçimlerin nasıl yapıldığını belirlemek.
4. Öğrencinin seçimini takdir etmek: Öğrencileri, nelere değer verdikleri, neleri takdir ettikleri konusunda düşünmeye teşvik etmek.
5. Öğrencinin tercihini onaylamak: Öğrencilere tercihlerini halka bildirmeleri için fırsat sağlamak.

6. Öğrencinin seçimi üzerine davranışta bulunması: Öğrencileri, seçimlerine göre hareket etmeleri, davranışları ve yaşamları için teşvik etmek.
7. Öğrencinin birçok kez davranışta bulunması: Öğrencilerin seçimlerini temel olarak tekrarlanan davranışları veya eylem modellerini incelemelerine ve oluşturmalarına yardımcı olmak.

Değer açıklama yaklaşımında amaç, yukarıdaki adımların kullanılmasıyla öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmesidir. Böylece öğrencilerden değer ve davranışların farkına varmaları beklenir (Akbaş, 2004). Bu yaklaşım, diğer değer eğitimi yaklaşımlarından daha fazla, çeşitli yöntem ve teknik kullanmaktadır. Bu yöntemlere büyük ve küçük grup tartışmaları, bireysel ve grup çalışması, varsayımsal, yapay ve gerçek ikilemler, üst basamaklar ve zorlanmış seçimler, duyarlılık ve dinleme teknikleri, şarkılar ve sanat eserleri, oyunlar ve simülasyonlar, kişisel dergi ve röportajlar örnek verilebilir (Superka vd., 1976).

Sonuç olarak değer açıklama yaklaşımı 1960-1980 yılları arasında etkili olurken, 1980'li yıllardan sonra etkisini kaybetmeye başlamıştır. Bunun sebebi ise öğrencilerin gizlilik hakkını tehdit ettiği, öğretmenleri gelişim danışmanı veya psikiyatrist rolüne soktuğu, ahlaki ve ahlaki olmayan konuları ayırt edemediği, tüm değerleri eşit gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı ve istenilen davranış değişimini sağlayamadığı şeklindeki eleştirilerdir (Welton ve Mallan, 1999'dan Akt. Sarı, 2007).

2.6.5. Eylem / Davranış Öğrenme Yaklaşımı

Eylem/davranış öğrenme yaklaşımı, Jones ve Newmann tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Davranış öğrenme yaklaşımı, tipoloji içindeki beş değer eğitimi yaklaşımının en az gelişmiş olanıdır. Yaklaşımın amacı öğrencilere, değerlerine dayanan kişisel ve sosyal davranışlar için fırsatlar sağlamak ve kendilerini kişisel-sosyal karşılıklı etkileşim içinde bir varlık olarak görmeleri konusunda cesaret vermektir. Burada kastedilen, öğrenciler tamamen özerk değildir. Ancak bir topluluğun ya da sosyal sistemin üyesi olabilir. Analiz ve belirginleştirme yaklaşımlarında kullanılan öğretim yöntemlerinin çoğu davranış öğrenme yaklaşımında da uygulanmaktadır. Ancak, eylem yaklaşımına özgü iki teknik, okul ve

toplumdaki bireysel ve grup hareketlerine katılma fırsatları sağlayan eylem projeleri ile grup organizasyonu ve kişiler arası ilişkilerde beceri uygulamasıdır (Superka vd.,1976).

Yaklaşımın uygulama adımları aşağıda belirtilmiştir (Superka vd., 1976):

1. Bir problemin veya konunun farkında olunması: Başkalarını ya da kendilerini rahatsız eden bir problemin farkında olmaları için öğrencilere yardım etmek.
2. Problem veya konunun anlaşılması ve bir şekil alması: Bilgileri toplamak, analiz etmek ve konu üzerinde kişisel değer durumu almaları için öğrencilere yardım etmek.
3. Eylemde bulunmaya karar verme: Öğrencilere, harekete geçmeyle ilgili değerleri açıklamalarında ve kişisel katılımları hakkında karar vermelerinde yardım etmek.
4. Stratejileri ve eylem adımlarını planlama: Öğrencilere, olası eylemleri düzenlemelerinde ve beyin fırtınası yapmalarında, beceri uygulamalarında ve ileriye dönük prova yapmalarında yardımcı olmak.
5. Stratejileri uygulama ve eylemde bulunma: Öğrencilere, ya tek başına çalışan bireyler olarak ya da bir grubun üyeleri olarak, planları uygulamaları için fırsatlar sunma.
6. Yapılan eylemler ve sonraki adımlar üzerinde düşünülmesi: Başkaları ve kendileri için eylemlerin sonuçlarını düşünmelerinde öğrencilere rehberlik etmek. Ayrıca, öğrencilerin muhtemelen gelecek adımları düşünmelerinde de onlara yol göstermek.

Davranış öğrenme yaklaşımının ayırt edici özelliği, öğrencilerin değerleri üzerine davranışta bulunmaları için fırsatlar sağlamaktır. Yani, değer eğitimini sınıf veya grup ortamıyla sınırlandırmaz, aksine seçimler ve eylemler arasındaki karşılıklı etkileşimin devamlı olduğu toplumda deneysel öğrenmeyi içine alır. Belirginleştirme yaklaşımı savunucularının yaptığı gibi, hareket öğrenme yaklaşımı savunucuları da değerlendirmeyi, bireylerin alternatifleri düşündükleri kendini gerçekleştirme süreci olarak görürler: Bu alternatifler arasında özgürce seçim yapmak ve onların seçimlerine göre ödüllendirmek, onaylamak ve hareket etmek gibi. Ancak, davranış öğrenme yaklaşımı savunucuları, bu kavramı iki şekilde genişletmişlerdir: Birincisi, eylemde bulunmanın, belirginleştirme yaklaşımında olduğundan daha fazla sınıf içinde ve

dışında olması gerektiği vurgulandı. İkincisi de, kendini gerçekleştirme sürecinin, toplumsal faktörler ve grup baskısı tarafından etkisinin azaltıldığı görüldü. Değerler, kaynaklarını ne toplumdaki ne de bireyden alır; ancak kişi ile toplum arasındaki etkileşimden alır (Superka vd., 1976).

2.7. Değerler Eğitiminde Örtük Program

Örtük program ile ilgili yapılan çalışmaların hemen hepsi okullarda iki tür program ve dolayısıyla iki tür öğrenme olduğu görüşündedirler. Birinci tür program olan resmi programda, amaç, konu ve faaliyetler yazılı olarak ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Bu programda öğrencilerin akademik anlamda öğrenecekleri bilgi ve beceriler bulunmaktadır. İkinci tür program olan örtük program ise resmi olarak açıkça belirtilmeyen programdır. Öğrenciler bu programla alışkanlık, duygu, tutum, beceri ve değerleri öğrenmektedirler (Yüksel, 2004).

Örtük program, ders dışı etkinlikleri de içine alan geniş bir kavramdır (Demirel, 2015; Tezcan, 2003). Programın en belirgin özelliği, yazılı olmamasıdır. Bu nedenle kavramın sosyolojik özelliği daha fazladır. Dolayısıyla örtük programın içeriğini; okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşım ve inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, okul ortamının öğrencilere sağladığı etkileşim ortamı, okul içerisinde yazılı olmayan kurallar, okulun disiplini, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken oluşturmaktadır (Tezcan, 2003).

Örtük program, programa başlanırken tam olarak öğrenciler tarafından bilinmeyen okul, yönetici, öğretmen ve aileler tarafından öğrencilere kazandırılan norm ve değerlerdir. Öğrencilerin topluma uyumlarını sağlayan değerler, aynı zamanda onların geleceğe hazırlanmasında da etkilidir. Bu norm ve değerler ise çoğunlukla örtük program içerisinde öğretilmektedir (Yüksel, 2004). Örneğin öğrenciler öğretmenlerinden, yöneticilerden ve kendisinden büyük öğrencilerden yardım görmüşse yardımseverlik değerini benimseyebilirler ya da adalet değeri okul içerisinde benimsenmişse, öğrenciler adil olmayı öğrenebilirler. Okullarda istenilen standartlara uygun bir ortam oluşturularak doğruluk ve dürüstlük değerleri de öğrencilere kazandırılabilir. Ev ödevlerinden sportif etkinliklere kadar okulun birçok

yanı kendini kontrol ve disiplini öğretebilir. Bu açıdan okullarda örtük program resmi program kadar önemsenmelidir (Ryan, 1993' ten Akt. Sarı, 2007).

Okulun informal öğrenme ortamını oluşturan örtük programla açık programda belirtilen amaçların tutarlı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekir. Eğer bir öğretmen demokratik bir değer olarak düşünce özgürlüğünden bahsetmesine rağmen öğrenciler düşüncelerini ifade ederken problemler yaşıyorsa ya da işbirliğinin önemi vurgulanıp rekabete dayalı bir öğrenme ortamı oluşturuluyorsa, bu ortamda öğrenciler tarafından ifade özgürlüğü ve işbirliği değerlerinin kazanılma ihtimali çok düşüktür (Doğanay ve Sarı, 2004). Bu durumda, özellikle, kuralların belirlenmesi, öğretilmesi, yorumlanması ve uygulanması aşamalarında resmi program ve örtük program arası çatışmalar olabilmektedir. Öğrenciler okul ve sınıf kurallarının belirlenmesinde söz sahibi olmadıklarında, kurallar açıklanmadığında veya öğrenci cezaları tutarsız, keyfi olduğunda örtük program vatandaşlık eğitiminin amaçlarını olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla örtük programın etkileri sınıfta, okulda ve toplumda farkına varmadan birçok öğrencinin sorgulamayan, katılmayan ve insanların iyi olduğuna inanmayan şüpheli bireyler olarak yetişmesinde etkili olabilmektedir (Schimmel, 2003'den Akt. Sarı, 2007).

Power ve Kohlberg (1986'dan Akt. Yüksel, 2005: 323), yönetici ve öğretmenlere olumsuz yöndeki örtük programı değiştirebilmeleri için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- “Ahlak kavramı açık hale getirilmeli, ahlak ilkeleri ve kültürel değerler arasındaki farklılıklar ortaya konulmalı, ahlaki değerlerin eğitimciler için gerçek anlamı ortaya çıkarılmalıdır.
- Eğitim faaliyetlerinde her bir öğrenci üzerinde değil, okul ve sınıf gibi grup üzerine odaklanılmalıdır. Okullarda demokratik katılımı sağlamak için küçük öğrenci gruplarının oluşturulması gerekli olacaktır.
- Kurallar koymak ve bunları güçlendirmek için katılımcı demokratik yapılar tüm öğrencileri içine almalıdır. Demokrasi sadece sosyal bilgiler dersinde işlenecek bir konu değil, okulda bir yaşam tarzı olmalıdır.
- Öğrenciler, öğretmenlerin liderliğine ve görüşlerine ihtiyaç duyarlar. Ancak aynı zamanda soru sormaya ve kendi fikirlerini serbestçe ifade etmeye de ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle demokratik toplantılarda birliktelik ve adaletin desteklenmesi gereği öğrencilere açıkça ifade edilmelidir”.

Burada önemli olan okul ve sınıfta demokratik ortamın oluşturulmasıyla olumsuz yöndeki örtük programı olumlu hale getirebilmektir. Örtük programda yapılması gereken, eğitsel ürünlerin tartışılması ve istenilen değerlerin uygun bir

ahlaki ortamda benimsetilmesidir. Sonuç olarak toplumumuz için gerekli ve ideal olan ahlaki değerlerin kazandırılması için sadece resmi programların geliştirilmesi anlayışından vazgeçilerek örtük programın da dikkate alınması gerekir. Çünkü resmi program ve örtük program birbirinden kopuk olmayan, bağlantılı programlardır (Yüksel, 2005).

2.8. Değerler Eğitimi Paydaşları

Değerler eğitimi ailenin, okulun ve öğretmenlerin işbirliğinde gerçekleştirilecek bir süreçtir. Bu bölümde, değerler eğitiminin paydaşlarına yer verilmiştir.

2.8.1. Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Eğitim bakımından en önemli kurumlardan biri ailedir. Hayatımızdaki pek çok davranışın temeli ailede atılır. Aile, bireylerin doğuştan üyesi olduğu en küçük gruptur (Ulusoy, 2007). Toplumsal normlar orada öğrenilir. Ayrıca çocuklar, değerleri, duyguları ve statü beklentilerini aileyle geçirdiği deneyim sonucunda öğrenmektedir (Tezcan, 1995). İyinin, doğrunun, güzelin fark edilmesi ve ortak bir yaşam süreci içerisinde öğrenilip içselleştirilmesinde, aile en etkili kaynaktır (Hökelekli, 2013).

Aile, çocuğun sosyalleşme sürecinde önemli faktörlerden biridir. Dünyaya geldiklerinde kendi ihtiyaçlarını karşılayamayan bebekler anne ve babalarına muhtaçtır. Çocuklar okula başlayıncaya kadar yani hayatlarının ilk yıllarında temel becerileri ailelerinden öğrenmektedir. Bu nedenle aile ortamı, çocuğun toplumsal hayata hazırlanma sürecinde çok önemlidir. Çocuk ailede başlayan toplumsallaşma sürecini okul, akran grupları, kitle iletişim araçları gibi diğer toplumsallaşma kurumlarıyla etkileşimde bulunarak devam ettirir (Genç, 2016).

“Çocuklar açısından aile; dünyanın en harika okulu, anne ve babalar ise, dünyanın en harika öğretmenleridir” (Yaman, 2012: 82). Çocuğun anne ve babadan aldığı temelde iki şey vardır: Sevgi ve eğitim. Sevgi, olumlu duyguları içerisinde barındıran ve çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlayan değerdir. Eğitim ise, kazandırılan bilgi ve becerileri, inançları, değer yargılarını, görgü kurallarını yani bir

anlamda insanın sosyalleşmesi için gerekli olan her şeyin öğretimini kapsar (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Bu bağlamda anne ve babanın, çocuğa karşı görev ve sorumluluklarını düzgün bir şekilde yerine getirebilmesi ve toplumun yaşayan değerlerini doğru aktarabilmesi için iyi eğitilmiş olması gerekir (Aktepe, 2014). Çünkü çocuğun, ailede öğrendiği davranış kuralları hayatının sonuna kadar ona rehberlik etmektedir (Hökelekli, 2013).

Ailelerin çocuklara değerleri kazandırmada model olma, demokratik tutum ve davranışlar gösterme, çocukların eğitimine destek olmalarının yanında, değerleri kazandırma sürecinde dikkat etmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda belirtildiği şekilde sıralanabilir (Akman, 2011'den Akt. Uyanık Balat, 2012: 20-21).

- “Aile için öncelikle hangi değerlerin önemli olduğu belirlenmeli ve bu değerlerle ilgili çocuklarla konuşulmalıdır.
- Aileler, çocuklara model olmak ve onlarla değerleri tartışmak için bilinçli olarak çaba göstermelidirler.
- Belirlenen değerler üzerinde aile içinde fikir birliğine varılmalı ve çocuğa hangi davranışın kabul edilebilir olduğuna ilişkin açık ve tutarlı mesajlar verilmelidir.
- Belirlenen değerlerin, çocuğa kazandırılması aşamasında çocuğun yaşı dikkate alınmalıdır.
- Değerlerin kazandırılması için sosyal ve fiziksel ortam yaratılmalıdır.
- Değerler eğitimi için yetişkin tarafından zaman ayrılmalı, yorgunluk ve geçmiş deneyimler gibi zorlukların üstesinden gelinmelidir”.

Kuralları ve kaideleri açıklamak her ne kadar önemli olsa da çocukların buna göre davranıp davranmayacakları ailelerin tavrına bağlıdır. Çocuklara kazandırılmak istenen hedefler ile aile ortamındaki davranışların birbiriyle çelişmemesi gerekir. Örneğin, bu tutum büyüklerin gerek kendi aralarındaki ilişkilerde gerekse çocuklara gösterilen saygı, huzur ve anlayış gibi değerlerin oluşturulması aşamasında tutarlı davranışlar olarak sergilenmelidir (Ulusoy, 2007).

Bugünün çocuklarından ve gençlerinden, öğrendiği değerleri sadece bireysel yaşantılarına değil, aynı zamanda toplumsal yaşantısına da aktarması beklenilmektedir. Dolayısıyla, toplumda değerleri bizzat yaşayan, yaşatan ve örnek olan model yetişkinlere sahip olma zamanıdır. Bu nedendir ki değer eğitimi sürecinde ailenin ve okulun etkisi önemlidir (Aktepe, 2014). Bu süreçte aile ve öğretmenin işbirliği çocukları oldukça etkilemektedir ve bu etki öğretmenin sınıfta tek

başına yaptığı etkiden daha fazladır. Bunun yanı sıra eğitim programları bu işbirliği doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir. Böylece aileler, eğitimciler ve eğitim programları arasında etkili bir uyum gerçekleşir (Debbarma, 2014). Program hazırlanırken ailede ve okulda öğretilmesi gereken birtakım değerler vardır. Bu değerler aşağıda belirtilmiştir (Aktepe, 2014: 89).

Tablo 3. Ailede ve okulda öğretilmesi gereken değerler

Sorumluluk	Saygı	Sevgi	Adalet
Mutluluk	Dürüstlük	Hoşgörü	İyilik
Sadelik	Özgürlük	Estetik	Birlik
Misafirperverlik	Fedakarlık	Öz saygı	Vefalılık
İşbirliği	Paylaşma	Sabır	Anlayış
Barış	Çalışkanlık	Yardımseverlik	Cömertlik
Açık fikirlilik	Bilimsellik	Alçakgönüllülük	Temizlik
Güvenilirlik	İffetli olmak	Öz denetim	Allaha inanmak
Tutumluluk	Duyarlılık	Sağlık	Vatanseverlik
Aileye bağlılık	Dayanışma	Azimli olmak	Empati
Kültürünü yaşatmak	Bağımsızlık	Özgüven	Merhamet

Kaynak: Aktepe, V. (2014). Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı. (Editör: Turan, R. & Ulusoy, K.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (77-94). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sonuç olarak, zamanla meydana gelen kültürel yapıdaki değişimler, aile yapısında birtakım değişikliklere yol açmıştır. Meydana gelen bu değişikliklerden en çok etkilenenler ise çocuklar olmuştur. Bu aşamada ailenin sunmuş olduğu bazı değerler çocuklar tarafından önemli görülmediğinden, bu durum aile içerisinde çatışmalara neden olmaktadır. Aile yaşantısında etkili iletişimin sağlanabilmesi için öncelikle çocukların birey olarak kabul edilmesi ve onların ilgi ve gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Dolayısıyla çocuğa ayrılan zamanın kaliteli ve nitelikli olması etkili eğitim ortamının oluşmasına imkan tanımaktadır (Dilmaç, 2007).

2.8.2. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü

Değerler eğitiminde aile, çevre ve okul vazgeçilmez öğelerdir. Ailede öğretilen değerlerle okulda ve çevrede öğretilen değerlerin tutarlı ve birbirini tamamlayacak nitelikte olması gerekir (Ulusoy, 2007; Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Ancak günümüzde medya çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Medyanın temel varlık sebebi tanıtım, iletişim ve pazarlamadır. Dolayısıyla gündemini popüler kültür belirlemektedir. Çocuk ve gençlerin ahlaki modellemelerinde, ahlak gelişimini olumsuz etkileyen medyadan fazlasıyla etkilenmesi beraberinde pek çok sıkıntıyı getirmiştir. Şiddet, hırsızlık, zalimlik, otoriteye karşı saygısızlık (öğretmenlerine değer vermeme), argo dil kullanımı, bağımlılık yapıcı madde kullanımı gibi davranışlarda artış gözlenmektedir. Dolayısıyla bu olumsuz gelişmelere karşı ailelerin kontrolü yeterli olamamaktadır (Hökelekli, 2013).

Aileler sahip oldukları değerleri, çocuklarına yeterince aktaramadıklarını hissetmektedirler. Özellikle sosyal alanda, gençlerin tutum ve davranışlarının kendi değerleriyle çeliştiğini gördüklerinde rahatsız olmaktadır. Bu durum insanları değerler konusuna daha duyarlı hale getirmektedir. Böylece değerler eğitimini daha sistemli ve planlı bir şekilde çocuklara vermek istemektedirler. Bu durum da sosyal bir kurum olan okulların önemini ortaya çıkarmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2013).

Okul bugün, belli kitleye belli bilgilerin aktarıldığı sınırlı yaşam alanı olmaktan uzaklaşmıştır. Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmesiyle eğitimde süreklilik formal kalıplardan çıkmış ve hayatın her anında her yerde gerçekleşen bir eylem haline getirilmiştir. Okullar, sürekli yaşam merkezleri olarak sanatsal, kültürel ve sosyal yaşam merkezlerine dönüştürülmüştür (Elkatmış, 2014).

Günümüzde değerler eğitiminin gerekliliği konusunda neredeyse hemen her ülkede ortak bir fikir vardır. Okul programlarında değerler eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmakta ancak hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği konusunda fikir ayrılıkları yaşanmaktadır (Hökelekli, 2013). Okulda değerler konusu sürekli tartışma konusu olmuştur. Değerler konusunda herkes tarafından okullara görevler yüklenmekte ancak bu durum ayrıntılı bir şekilde açıklanmamaktadır.

Okulda değerlerin durumu ise Şu Şekildedir (Welton ve Mallan, 1999'dan Akt. Ulusoy, 2007: 39).

- “Değerlerin ve karakterin okullardaki rolü devamlı tartişmalıdır.
- Her öğretmen açık olsun veya olmasın değer ve ahlak öğretir bundan kaçınmak imkânsızdır.
- Toplumun değer öğretimiyle ilgili görüşleri nadiren tutarlıdır.
- Karakter eğitimi, değerler ve değer kazanma sürecini kapsar.
- Örtük program öğretimin en güçlü aracıdır”.

Okullar, aileden sonra insanın bütün gelişim yönlerini etkileyen bir kurumdur. Bireyler küçük yaştan itibaren, anaokullarında okullaşma oranlarının artmasıyla, eğitim kurumlarını tanımaktadır. Özellikle anaokulu ve ilköğretim seviyesinde öğrencilere bilişsel alanın yanında duyuşsal alan davranışları da kazandırılmaktadır. Fakat okullarda, duyuşsal alan davranışlarının ihmal edildiğine dair görüşler bulunmaktadır (Akbaş, 2004).

“Toplum ve insanlık için faydalı insan, “bilgili insan”dan daha çok bildiklerini olumlu yönde kullanan, yapıcı ve üretici insandır. Bu bağlamda değerler ve tutumlar, bilginin, tekniğin önüne geçmektedir” (Aydın ve Akyol Gürler, 2013: 47). Eğitim seviyesi yükseldikçe, kişilerde tutarlı davranışların nicelik ve nitelik yönünden artması beklenir. Oysa eğitim sistemimizde, eğitim seviyesi yükseldikçe, özellikle duyuşsal alan açıdan bireylerde tutarlı davranış sayısının buna uygun olarak artmadığı görülmektedir (Sönmez, 2010). Selçuk (2001' den Akt. Akbaş, 2004) ise, öğretim programlarımızda bilişsel boyutun ön plana çıkarken duyuşsal ve psikomotor boyutlardaki hedeflerinin ihmal edildiğini, bunun sonucunda ise kavga eden, kendini denetleyemeyen ve saygı problemi yaşayan çocukların karşımıza çıktığını belirtmiştir.

Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmakken, diğer bir amacı ise öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata hazırlamak, hem de “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırarak onları kendi ahlak anlayışlarına uygun olarak yetiştirmektir (Aydın, 2010; Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Başka bir deyişle eğitim öğrencileri toplum için eğitmek zorundadır. Bu durum ise öğrencileri zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlaki ve duygusal anlamda bir bütün olarak eğitmekle mümkündür (Bacanlı, 1999).

Okullardan, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine yaptığı katkıların yanında onların ahlaki gelişimine de geliştirmesi beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında akademik, sosyal ve duygusal bağlamda mükemmel olarak nitelendirilebilecek okulların temelde 5 niteliğe sahip olması gerekmektedir (Eliaş, Parker, Kash, 2008'den Akt. Ekşi ve Katılmış, 2016: 115).

1. "Saygı, sorumluluk, adalet ve dürüstlük gibi spesifik temaları, karakter unsurlarını veya değerleri pekiştiren okula, öğrencilerin devamını özendirme, sağlamayı bütünüyle bir amaç olarak taşıyan bir okul ortamının sunulması.
2. Katılımcılığın teşvik edilmesi ve bunun sağlanması için gerekli yetilerin uygulanması ve bu kapsamda izlenecek ilkelerin belirlenmesi.
3. Öğrenci sağlığının pekiştirilmesi ve bu yöndeki problemleri önleyecek uygun gelişimsel direktifler verilmesi.
4. Öğrencilerin başa çıkma becerilerini geliştiren ve onların yaşayacağı geçişler, krizler ve çatışmalar ile başa çıkmaları için sosyal destek sağlayan sistem ve hizmetlerin sunulması.
5. Öğrencilerin karakter gelişimini olumlu yönde etkilemek amacıyla destek hizmetler kapsamında öğrencilere yaygın sistematik fırsatların sunulması".

Sağlıklı bir toplum oluşturmak için değerlerimizin okullarda öğretilmesi çok önemlidir. Öğrenciler için Matematik ve Türkçe derslerini öğrenmek ne kadar gerekliyse değerleri öğrenmek de o kadar gereklidir. Dolayısıyla değerler, doğrudan veya dolaylı olarak okul programları içerisinde yer almalıdır (Aydın, 2010).

2.8.3. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

"Eğitim öğretim sürecinin en kritik ve en etkili aktörü hiç kuşkusuz öğretmenlerdir" (Elkatmış, 2014: 65). Ryan'a (1999'dan Akt. Akbaş, 2004) göre; sınıf ve okul, ahlaki atmosfer oluşturan bir topluluktur. Bu toplulukta öğretmen, ahlakın uygulanması ve aktarılmasında anahtar rol oynar. Bu bağlamda; öğretmen öğrencilere saygı gösteriyor mu? Öğrenciler arkadaşlarına saygı gösteriyor mu? Öğretmenin sınıfta gözdeleleri var mı? Öğretmenin sınıf kuralları konusunda beklentisi nedir? Kurallar hızlı bir şekilde uygulanıyor mu? gibi soruların cevabı öğretmenin değer öğretimindeki rolünü belirtir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinin tümünde olduğu gibi değerler eğitiminde de öğretmenler öğrenmeyi planlama ve uygulama, öğrenmeyi kolaylaştırma, rehberlik ve model olma gibi özelliklerle eğitim sürecinin önemli ögesidirler (Yalar, 2010).

Öğretmenler öğrencilere program kapsamındaki bilgiler yanında neyin iyi, neyin doğru olduğunu da öğretmektedirler. Bunu yaparken de öğretmen öğrencilerin karşısına karakteri ve benliğiyle çıkar (Akbaş, 2004).

Ryan ve Bohlin (1999'dan Akt. Demirel, 2009: 38-39), öğretmenlerin iyi karakter eğitimcileri olmaları için yedi temel yeterlilik olduğunu düşünür:

- “Öğretmenler iyi karaktere ve karakter oluşturmaya örnek olabilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerinin karakter gelişimini mesleki bir sorumluluk ve öncelik haline getirmelidir.
- Öğretmenler öğrencileri ile hayattaki doğrular ve yanlışlara ilişkin konuşabilmelidir.
- Öğretmenler çeşitli etik konularda kendi konumlarını net biçimde tanımlayabilmeli; ama kendi görüş ve düşüncelerini öğrencilere yüklememelidir.
- Öğretmenler başkalarının yaşantılarını anlayabilmeleri için çocuklara yardımcı olmalı, kendi dünyalarından çıkarak başkalarının dünyasına girebilmelerini sağlamalıdır.
- Öğretmenler kendi sınıflarında olumlu bir değerler sistemini, yüksek etik standartların bulunduğu ve herkesin birbirine saygı duyduğu bir ortamı oluşturabilmelidir.
- Öğretmenler okulda ve toplulukta öğrencilere fedakar ve etik davranma deneyimi ve pratiği verecek faaliyetler sağlayabilmelidir”.

İlköğretim okullarında sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlerin doğrudan veya dolaylı olarak, öğrencilerin değerlerle ilgili duyarlılıklarını geliştirmede ve onları değerler konusunda bilinçlendirmede önemli görev ve rolleri bulunmaktadır (Yalar, 2010). Fakat öğretmenin kendisinde öğretim faaliyetlerinde uygulanması istenilen değerler yoksa veya öğretmen bu değerleri kazandırma yöntemlerini bilmiyorsa, öğretmen, öğrencilere model olmak yerine öğrencilerde bulunan mevcut değerlerin körelmesine ve hatta ortadan kalkmasına sebep olabilir (Yazıcı, 2006).

Aşağıdaki tavsiyelerin dikkate alınması, değerler öğretimi aşamasında öğretmenlerden kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin azaltılmasını sağlayabilir:

- Öğrencilerin bilgileri, davranışları ve hislerine odaklanarak onları eğitmek.
- Alıntılar ve sözler kullanmak.
- Öğrencilere, açık iletişim, tutarlılık, samimiyet ve umut kazandırmak.
- Öğrencilerde, akran baskısına direnme, öz saygını sürdürebilme ve çatışmaları şiddetsiz çözebilme becerileri geliştirmek.

- Pozitif kişisel örneklerle iyi bir model olmak.
- Saygın bir dil kullanmak ve bunlara ihtiyaç duymak.
- Merhamet, cesaret, nezaket, adalet, dürüstlük, bağlılık, azim, saygı ve sorumluluk gibi temel değerleri öğretmek için sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanmasını sağlamak.
- Övgü ve takdirle, öğrencilerin erdemli davranışlarını ve gayretli çalışmalarını güçlendirmek.
- Etik dışı, ahlaki olmayan ve saygısız davranışları düzeltmek.
- Heterojen gruplarda öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlamak.
- Akranları, aileleri ve toplumu sürece dahil etmek.
- Öğrencileri, toplum hizmetlerine katılmaları için cesaretlendirmek.
- Öğretmek, vaaz vermemek (Titus, 1994).

Öğretmenlerin, stratejiler kullanarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında değerlerle ilgili istendik öğrenmelerin gerçekleşmesi amacıyla öğrencilere çeşitli uygulamalar yaptırılmaları gerekir (Hökelekli, 2013). Lickona (1991), okul ve sınıf içinde değerlerin kazandırılmasında kullanılabilecek 12 strateji geliştirmiştir. Tüm okulu kapsayan stratejiler; “sınıfın dışındakileri de koruma ve önemseme”, “okulda pozitif bir değerler kültürü yaratma”, “aile ve çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etme” olmak üzere 3 stratejidir. Geriye kalan 9 strateji ise sınıf içi etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin sınıflarda bireysel olarak kullanabileceği 9 strateji ise şu şekilde belirtilmektedir (Doğanay, 2015: 248-250):

- 1- “Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen.
- 2- Herkesin birbirine saygı duyduğu ve birbirini önemseydiği sınıf ortamı yaratma.
- 3- Ahlaki disiplini sağlama.
- 4- Demokratik sınıf ortamı oluşturma için sınıf toplantıları.
- 5- Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme.
- 6- İşbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanma.
- 7- Vicdanları geliştirme.
- 8- Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme.
- 9- Çatışma yönetimini öğretme”.

Değer kazandırma sürecinde, yaşanan dünya ve insanlar konusunda öğrencilere karamsar tablolar çizmek yerine, onlara nasıl destek olunacağı konusunda bilinçli olmaya çalışmak daha faydalı olacaktır. Özellikle zor anlarda, tartışmak ve yakınmak yerine olumlu yansımaları olan pozitif düşünceleri uygulamaya geçirmek

daha doğru bir davranış olacaktır. Değer kazandırmada toplumsal değişim, öğretmenler ve aile için “bireyin, önce kendisinden, çocuklarıyla birlikte yakın çevresinden başlayarak”, iyimser bir dünya görüşü sergilemesiyle sağlanabilir (Ulusoy, 2007).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan literatür çalışmaları kapsamında “Değerler Eğitimi” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırma ve yayınlar incelenerek bunların sonuçlarına kısaca yer verilmiştir.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Dilmaç (1999), “İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine insani değerler eğitimini vermek ve ahlaki olgunluk ölçeği ile bu programın etkililiğini sınımayı amaçlamıştır. Bu çalışmada kullanılmak üzere ahlaki olgunluk ölçeğinin geliştirilmesi bir alt amaç olarak kabul edilmiştir. Amaca yönelik olarak insani değerler eğitim programını, Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılmış ve bir “ahlaki olgunluk ölçeği” geliştirilmiştir. Bu araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesi Küçükyalı Çocuk Esirgeme Kurumunda gerçekleştirilmiştir. İnsani değerler eğitiminden elde edilen bulgular sonucunda programın ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş (2004), “İlköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri” adlı doktora tezinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerini öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşlerini almıştır. Öğrenci değerlerini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “geleneksel değerler ölçeği”, “demokratik değerler ölçeği”, “çalışma-iş değerleri ölçeği”, “bilimsel değerler ölçeği” ve “temel değerler ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci değerleri ve değer öğretilmesine ilişkin görüşlerini almak için, öğretmen ölçeği geliştirmiştir. Araştırma,

Ankara ilinde 8.sınıfta bulunan 360 öğrenci ve bu okullarda görevli 44 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada öğrenci cinsiyetinin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin değerlere ulaşma düzeyinde farklılıklara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin değer öğretiminde çoğunlukla öğretmenin merkezde olduğu ve sözel iletişime dayalı etkinlikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçe (2004), “Üniversite öğrencilerinin kişisel değerlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel değerlerini, cinsiyet ve en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın verileri Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinden elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “üniversite öğrencileri kişisel değerler ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel değerlerden “entelektüellik, kendini kontrol, dürüstlük, sosyal beceri” alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. "Dine bağlılık", değer alanında ise erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kişisel değerlerden "kendini kontrol", "entelektüel olma", "dine bağlılık", "dürüstlük", "sosyal beceri" alanlarında öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Dılmaç (2007), “Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması” adlı doktora tezinde fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma Konya ili Meram Fen Lisesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İnsani değerler eğitimi programı çalışmasından elde edilen bulgular sonucunda programın, ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2008), “Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde,

dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2007- 2008 öğretim yılında Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde yer alan; OKS sınavı sonrasında herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleştirdikleri öğrenci yüzdelerine göre ayrılmış ilköğretim okullarında görev yapan 102 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri; değer eğitiminde telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları; değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşler arasında fark anlamlı bulunurken; eğitim durumlarına, kıdemlerine ve görev yaptıkları okulların başarı yüzdelerine göre fark anlamlı bulunmamıştır.

Yalar (2010) “İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirilmesi” adlı doktora tezinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler programında yer alan değer eğitimiyle ilgili görüşlerini ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise değer eğitimiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım da göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik bir program modülünün geliştirilmesidir. Araştırma Diyarbakır ilinde görev yapan 320 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında ise kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği, okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilemediği, hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersinin alınmasının öğrencilere değerleri kazandırmada yararlı olacağı, değerler eğitimiyle ilgili bir kılavuz olması durumunda bu kılavuzdan faydalanılacağı, erkek öğretmenlerin değerleri kazandırmada bayan öğretmenlere göre daha fazla görsel-işitsel araç gereçleri kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erkuş (2012) “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin programdaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 72 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ise, okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi ve paylaşım değerlerinin çocuklara verilmesi gerektiği, okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifi dahilinde verildiği, okul öncesi eğitimde; öğrenci sayılarının fazlalığı, ailelerin yeterli bilinçte olmamaları, değerler öğretiminin sadece öğretmene bırakılması gibi sebeplerden değerler eğitimi konusunda güçlük çekildiği, kitle iletişim araçlarının okulda verilen değerler eğitimini olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bozdaş (2013), “Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleriyle değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 406 sınıf ve branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ve değerler eğitimi uygulama düzeylerinin düşük olduğu belirlenirken; sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimine, sınıf içinde oluşan disiplin sorunlarının ardından yer verdikleri ve değerler eğitimi uygulamalarını çeşitlendirme eğiliminde olmadıkları gözlenirken; mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimini uygulamaya yönelik farklı etkinlikler uygulama eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Baysal (2013), “Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarını öğretmenler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Konya ilinde belirlenen 44 ortaokulda görev yapan 94 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma

sonucunda, sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi uygulamalarında en çok dürüstlük değerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin düzenlendiği; sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi uygulamalarında en çok ahlaki ikilem yaklaşımı kullanılırken, en az değer analizi yaklaşımının kullanıldığı; değerler eğitimi uygulamalarında en çok örnek olay tekniği kullanılırken, teşekkür mektubu yazdırma tekniğinin büyük oranda kullanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ğretmenlerin büyük çoğunluğunun; değerler eğitiminde gerekli olan materyallerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanması gerektiği ve değerler eğitimi programlarına ailelerin katılımının daha etkili sonuçlar oluşturacağı görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre erkek ve kadın öğretmenlerin değer kazandırma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Değerler eğitimi uygulamaları, öğretmenlerin mesleki kdemine, mezuniyet alanlarına, lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

zdaş (2013), “Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen ğrenci davranışlarına ilişkin ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, ortaokul ğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyini ve bu programın hedef kitlesini teşkil eden öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-ğretim yılında Batman ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ortaokul ğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin ğretmen görüşleri arasında; okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu, ancak cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ortaokullarda istenmeyen ğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin ğretmen görüşleri arasında ise okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen ğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ateş (2014), “İlkokul ve ortaokul ğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma” adlı yüksek lisans tezinde, 2012-2013 eğitim ğretim yılında değerler eğitimi (kazanımların kazandırılması, değerler eğitiminin gerekliliği, değerler eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği, ne tür

değerlerin öncelikli olarak verilmesi gerektiği, evrensel ve yerel değerler arası çatışmaların nasıl çözüleceği, öğretmenin değeri kazandırmadaki rolü gibi) konularında öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırma İstanbul/ Ataşehir ilçesinde görev yapan 16 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, değerler eğitiminin çok önemli bir ihtiyaç olduğu; ailelerin çocuklara evrensel değerleri kazandırmada yetersiz kaldıkları; medyanın, sosyal paylaşım sitelerinin, sokağın desteği olmadan verilecek bir değerler eğitiminde okulun da tek başına yetersiz kalacağı; şu an yapılan sistemde değerler eğitimi uygulamalarının daha çok kağıt üzerinde kaldığı; değerler eğitimi konularının öğrencinin başarısı üzerinde etkisinin olmaması nedeniyle öğrenci ve veli nazarında ağırlığının olmadığı; değerler eğitimi konularının okulda, sosyal faaliyetler ya da etkinlikler olarak planlanması gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır.

Uzunkol (2014), “Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi” adlı doktora tezinde hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemeyi ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden "denkleştirilmemiş ön test– son test kontrol gruplu desen" kullanılmıştır. Araştırma, 34 deney grubu öğrencisi ve 33 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 67 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı tespit edilirken; sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenciler, uygulanan programın hem kendileri için hem de sınıf arkadaşları için yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Görgüt (2015), “Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin ahlak, karakter ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi” adlı doktora tezinde, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin ahlak, karakter ve değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilen 11 il oluştururken, örneklem grubunu ise 2014-2015 eğitim öğretim döneminde ortaokullarda görev

yapan 862 Matematik, 858 Türkçe, 842 Beden Eğitimi, 838 Görsel Sanatlar/Müzik öğretmeni olmak üzere toplamda 3400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin ahlak ve karakter eğitimi ile değer sınıflaması arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sapsağlam (2015), “Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi” adlı doktora tezinde, anasınıfına devam eden çocuklara yönelik “sosyal değerler eğitimi programı” geliştirmeyi ve bu programın anasınıfına devam eden çocukların sosyal beceri kazanımlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal beceri kazanımına etkisi ön test- son test ve kontrol gruplu deneysel desenle incelenmiştir. Araştırma, Tokat il merkezinde, 20 deney grubu öğrencisi ve 20 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplamda 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sosyal değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri kazanımında etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Kirmanoglu (2016), “Değerler eğitiminin ilkokul toplum hizmeti uygulamalarına etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal kulüplerin toplum hizmeti çalışmalarında, değerler eğitiminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Yeşil Giresun ilkokulunda, "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel" yöntem kullanılarak 20 deney grubu öğrenci ve 20 kontrol grubu öğrenci olmak üzere toplamda 40 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerin deney öncesi ve sonrası yardımseverlik değeri tutum puanlarının cinsiyetlerine ve babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca etkinlik temelli yardımseverlik değer eğitiminin öğretim süreci ve sürece ilişkin bulgular incelendiğinde; yardımseverlik değeri etkinlik temelli öğretimin, toplum hizmeti çalışmalarında öğrencilerin daha bilinçli sürece katılmasını sağladığı, süreci somutlaştırdığı, yardımseverlik değerini öğrenmelerini ve içselleştirmelerini kolaylaştırdığı uygulama sürecinde görülmüştür.

Selçuk (2016), “Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği” adlı yüksek lisans tezinde, okullarda yürütülen planlı değerler eğitimi çalışmalarının ne kadar verimli olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Bursa ilinin Nilüfer

ilçesinde bulunan her türdeki yönetici ve öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, okulların değerler eğitimi çalışmalarını desteklediği, hazır etkinlik örneklerinin ve etkinlik paylaşımının olumlu olduğu, yaş grubu ve okul türüne göre etkinliklerin farklılaşabileceğine ulaşılmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Revell (2002), tarafından yapılan “Children’s responses to character education” (Çocukların karakter eğitime yanıtları) adlı araştırmada, Chicago bölgesinin Amerikan devlet okullarındaki öğrencilerin, karakter eğitiminin anlamını ve rolünü anlama ve algılama yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, çeşitli okul ve yaşlarda yaklaşık 700 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere vatandaşlık, Amerikalılık ve kimliği hakkında sorular sorulmuş ve onlardan karakter eğitimi hakkındaki düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan eğitim programları, öğretim tutumları ve materyalleri benzer olmasına rağmen öğrencilerin cevapları arasındaki en belirgin farkı okul faktörü (güçlü bir ilişki) oluşturmaktadır. Başka bir deyişle okula göre çocukların karakter eğitimine ilişkin inanç ve tutumları farklılık göstermektedir.

Knafo (2003), tarafından yapılan “Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers” (Otoriterler, gelecek nesil: Otoriter babaların ergen çocuklarının arasındaki değerler ve zorbalık) adlı araştırmada, ailedeki otoriterliğin çocukların değerlerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmaya 82 otoriter ve 252 otoriter olmayan İsraili babalar ve onların ergen çocukları katılmıştır. Otoriter babalar çocuklarından güç, geleneksellik ve uyum değerlerine yüksek düzeyde önem vermelerini beklerken, iyilikseverlik, evrensellik ve kendi kendini yönetme değerlerine ortalamanın altında bir düzeyde önem vermelerini beklemişlerdir. Otoriter babaların çocukları, otoriter olmayan babaların çocuklarına kıyasla, güç değerine daha fazla önem verirken evrensellik değerine daha az önem vermiştir. Ayrıca otoriter babaların çocuklarının zorba arkadaşlarla ilişki kurmaya daha meyilli oldukları da görülmüştür.

Lamberta (2004), tarafından yapılan “A values education intervention through therapeutic recreation for adolescents in a psychiatric setting” (Psikiyatrik kurguda

ergenler için tedavi edici rekreasyon yoluyla bir değerler eğitimi müdahalesi) adlı doktora tezinde, psikiyatri merkezinde yaşayan ergenlerin değer önceliklerinde tedavi edici rekreasyon yoluyla değerler eğitiminin etkileri incelenmiştir. Bu çalışmaya, 52 katılımcı arasından, 12-18 yaş arasında olan 18 öğrenci belirlenmiştir. Bunlardan 8'i deney grubunu oluştururken, geriye kalan 10 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her bir katılımcı Rokeach değerler envanterinin (araçsal ve amaçsal değerleri ölçen) ön test uygulamasını yapmıştır. Deney grubu öğrencileri dört haftalık değer eğitimi programına katılırken, kontrol grubu öğrencileri hiçbir programa katılmamıştır. Bu sürenin sonucunda deney ve kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre açık fikirlilik, dürüstlük, sorumluluk, barış içinde bir dünya ve sosyal farkındalık değerlerinde gruplar arasında farklılık görülmemiştir. Fakat özgürlük değerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca neşelilik, bağımsızlık, kendini kontrol etme, eşitlik, ulusal güvenlik ve memnuniyet değerlerinde de gruplar arası anlamlı farklılık görülmemiştir.

Husu ve Tirri (2007), tarafından yapılan “Developing whole school pedagogical values a case of going through the ethos of good schooling(İyi okul ahlakine erişmede tüm okul pedagojik değerlerinin gelişimi)” adlı çalışmada öğretmenlerin pedagojik değerlerinin içeriği ve yapısı incelenmiştir. Çalışma 24 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, mesleki ahlak ve okul toplumuyla ilgili değer ve inançları açıklamak için değer açıklama yöntemi kullanılmıştır. Okullarda ne tür değer yargılarının yaygın olarak kullanılabileceği açıklanmıştır. Değerlerin doğasının analizi sonucunda okul değerleri için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu değerler ise bireysel, toplumsal ve ilişkisel değerlerdir. Öğretmenler bu üç değer de pedagojik değerde önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Revell ve Arthur (2007), tarafından yapılan “Character education in schools and the education of teachers”(Okullardaki karakter eğitimi ve öğretmenlerin eğitimi) adlı çalışmada öğretmen adaylarının tutumları ve okullardaki karakter ve değer eğitimi deneyimleri araştırılmakta ve karakterin gelişimi için okullarda sağlanan fırsatların değerlendirilmesi incelenmektedir. Çalışmaya İngiltere’de iki üniversitede eğitim gören 1000 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmen adayları ahlak gelişim alanlarında yeteneklerini geliştirmek istemelerine rağmen bunu gerçekleştirme imkanlarının kısıtlı olduğu ve bu durumun gerçekleşmesinin aldıkları

eğitime ve öğrenim gördükleri okula bağlı olduğu belirlenmiştir. Karakter eğitimi, İngiltere’deki okul programlarında vatandaşlık eğitiminin bir parçası gibi görünmesine rağmen öğretmen eğitimi resmi programında yer almamaktadır.

Thornberg (2008), tarafından yapılan “The lack of professional knowledge in values education” (Değerler eğitiminde mesleki bilgi eksikliği) adlı araştırmada değer eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin bakış açıları ve onların bu konudaki profesyonellik dereceleri araştırılmıştır. Yapılan nitel araştırma 13 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre değer eğitiminin, çoğunlukla plansız olduğuna; günlük okul hayatı içerisinde yer aldığına; kısmen ya da çoğunlukla bilinçsiz bir şekilde yapıldığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler arasında değer eğitimi alanında mesleki bilginin eksik olduğu görölmektedir.

Richardson, Tolson, Huang ve Lee (2009) tarafından yapılan “Character education: Lessons for teaching social and emotional competence” (Karakter eğitimi: Sosyal ve duygusal yetkinlik öğretimi dersleri) adlı çalışmada yetersiz olan öğrencilerin, yeterli ve yetersiz olan akranlarıyla aralarındaki sosyal ilişkiyi geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğrenim yetersizliğine sahip 17 öğrenci ve davranış bozukluğuna sahip 8 öğrenci olmak üzere toplam 25 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin gelişimi sadece öğretmenin değerlendirmesiyle ölçölmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin yeteneklerinin gelişebileceğini ve akranlarıyla olan ilişkilerinin pozitif yönde ilerleyebileceğini göstermektedir.

Soriano, Franco ve Sleeter (2011), tarafından “The impact of a values education programme for adolescent Romanies in Spain on their feelings of self-realisation (Değerler eğitimi programının İspanya’daki ergen Romanların kendini gerçekleştirmelerine etkisi)” konulu araştırmada, Güney İspanya’daki Roman ergenlerinin kendine saygı, kendini algılama ve kendini gerçekleştirme üzerine değerler eğitimi programının etkileri incelenmiştir. Bu araştırma için deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve değerler eğitimi programı Roman költürüne adapte edilmiştir. Kendini algılama, kendini gerçekleştirme ve kendine saygı değerleri, “kendini algılama ve kendini gerçekleştirme anketi” kullanılarak iki grup içinde değerlendirmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında önemli farklılıklar gözlenmiştir. Değer eğitimi programının, genç insanların kendilerini gerçekleştirmelerine pozitif etkiler sağladığı belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, yaşanan ya da devam eden olayın ne olduğunu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modeli benimsenmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Tarama modellerinde, konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özellikleri büyük örneklem üzerinde belirlenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmakta ve onlara herhangi bir şekilde müdahale edilerek sonucu değiştirme ve etkileme çabası gösterilmemektedir (Karasar, 2015).

Bu araştırmada da değer öğretimde kullanılan etkinliklere ve rollere ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değer öğretimde kullanılan etkinliklere ve rollere ilişkin görüşleri cinsiyet, üniversite, değer öğretimine yönelik eğitim alma, anne ve baba ile birlikte yaşama, yaşanan yer açısından karşılaştırılmaktadır. Bu açıdan araştırma nedensel karşılaştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye devlet üniversitelerinin “İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği” bölümlerinde okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin büyük olması nedeniyle verilerin daha kısa sürede toplanması açısından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem yöntemi olarak seçkisiz olmayan örneklem yöntemleri içerisinde yer alan uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

Uygun örneklem yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Veriler, araştırmacının ulaşım kolaylığı açısından belirlediği üniversitelerden elde edilmiştir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Yüzüncü

Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin demografik değişkenlere ilişkin bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin cinsiyet bilgileri tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	296	65.8
Erkek	154	34.2
Toplam	450	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan kadın öğretmen adayları 296 kişi ile % 65.8'i, erkek öğretmen adayları ise 154 kişi olarak % 34.2'yi oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin üniversite bilgileri tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Üniversite Bilgileri

Üniversite	Frekans	Yüzde
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	73	16.2
Atatürk Üniversitesi	81	18.0
Balıkesir Üniversitesi	63	14.0
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60	13.3
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	88	19.6
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	85	18.9
Toplam	450	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretmen adayları 88 kişi ile % 19.6'yı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğretmen adayları 85 kişi ile % 18.9'u, Atatürk Üniversitesi öğretmen adayları 81 kişi ile % 18'i, Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adayları 73 kişi ile % 16.2'yi, Balıkesir Üniversitesi öğretmen adayları 63 kişi ile % 14'ü, Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğretmen adayları ise 60 kişi ile % 13.3 oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin değer öğretimine yönelik eğitim alma bilgileri tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Bilgileri

Değer öğretimine yönelik eğitim alma	Frekans	Yüzde
Evet	193	42.9
Hayır	257	57.1
Toplam	450	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan değer öğretime yönelik eğitim alan öğretmen adayları 193 kişi ile % 42.9'u, değer öğretimine yönelik eğitim almayan öğretmen adayları ise 257 kişi olarak % 57.1'i oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin anne ve baba ile birlikte yaşama bilgileri tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Bilgileri

Anne ve baba ile birlikte yaşama	Frekans	Yüzde
Evet	326	72.4
Hayır	124	27.6
Toplam	450	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan anne ve baba ile birlikte yaşayan öğretmen adayları 326 kişi ile % 72.4’ü, anne ve baba ile birlikte yaşamayan öğretmen adayları ise 124 kişi olarak % 27.6’yı oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yaşadığı yer (okuduğu şehir dışında) bilgileri tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yer Bilgileri

Yaşanılan yer	Frekans	Yüzde
Köy	97	21.6
Kasaba	17	3.8
İlçe Merkezi	119	26.4
İl Merkezi	217	48.2
Toplam	450	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan il merkezinde yaşayan öğretmen adayları 217 kişi ile % 48.2’yi, ilçe merkezinde yaşayan öğretmen adayları 119 kişi ile % 26.4’ü, köyde yaşayan öğretmen adayları 97 kişi ile % 21.6’yı, kasabada yaşayan öğretmen adayları ise 17 kişi ile % 3.8’i oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Bu bölümde yer alan bilgiler (cinsiyet, üniversite, değer öğretimine yönelik eğitim alma, anne ve baba ile birlikte yaşama, yaşanılan yer) araştırmanın değişkenlerini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının değerler öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, Oktay Akbaş (2004) tarafından geliştirilen “Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler” ve “Değer Öğretimine İlişkin Görüşler” ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Değer Öğretimde Kullanılan Etkinlikler Ölçeği, “Kullanılan Sözel Etkinlikler (KSE)” ve “Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinlikler (KÖME)” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. “Kullanılan Sözel Etkinlikler” alt boyutu 9 maddeye; “Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinlikler” alt boyutu ise 10 maddeye sahiptir. “Değer Öğretimde Kullanılan Etkinlikler Ölçeğinin”, likert tipi ölçek olması nedeniyle güvenilirlik analizi Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Alpha güvenilirlik katsayısı =0.89 bulunmuştur. “Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması, güvenilirlik için yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2015: 183). Ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için KMO ve Barlett testi uygulanmıştır. “Değer Öğretimde Kullanılan Etkinlikler Ölçeğinin”, KMO değeri = .92; Barlett değeri ise (p= .000) bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği kararına ulaşılmıştır. Faktör analizine ilişkin bulgular tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Değer Öğretimde Kullanılan Etkinlikler Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	KSE	KÖME
M1	.53	.54
M2	.72	.55
M3	.65	.60
M4	.61	.56
M5	.43	.60
M6	.58	.53
M7	.65	.52
M8	.59	.57
M9	.43	.67
M10		.65
Açıklanan Varyans	% 12.807	% 34.505

“Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde varsa bu sınır 0.30’a kadar indirilebilir” (Büyüköztürk, 2015: 134). Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.30 üzerinde olması her maddenin ölçmek istediği özelliği ölçtüğünü,

başka bir deyişle her maddenin ölçek içerisinde önemli bir ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği, “Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler”, “Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler” ve “Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler” olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. “Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler (ARİG)” alt boyutu 4 maddeye; “Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler (ODİG)” alt boyutu 5 maddeye; “Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler (ÖRİG)” alt boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır. “Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeğinin”, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı = 0.77 bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. “Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeğinin”, KMO değeri = .82; Barlett değeri ise ($p = .000$) bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği kararına ulaşılmıştır. Faktör analizine ilişkin bulgular tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	ARİG	ODİG	ÖRİG
M1	.35	.46	.38
M2	.50	.47	.45
M3	.57	.46	.46
M4	.55	.50	.56
M5		.47	.51
M6			.48
M7			.54
M8			.44
Açıklanan Varyans	%11.748	%13.135	%16.220

“Değer Öğretimine İlişkin Görüşler” ölçeğinin güvenirlik katsayısının 0.70 üzerinde olması ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.30 üzerinde olması ise her

maddenin ölçmek istediği özelliği ölçtüğünü, başka bir deyişle her maddenin ölçek içerisinde önemli bir ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Balıkesir Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinden gerekli olurun alınmasıyla, üniversitelerde 2017 yılının Şubat ve Mart aylarında ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Belirtilen üniversitelerde eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarından 457 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak 450 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına uygulanan ölçekler, araştırmacı tarafından analize uygunlukları açısından değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 7 ölçek değerlendirme dışı bırakılarak, araştırma verileri 450 ölçek üzerinden toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Dunnett's C ve korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde ise SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmeni adaylarından araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan bilgilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular üç ana başlık altında sunulmuştur.

- Birinci alt probleme yönelik sınıf öğretmeni adaylarının; değer öğretiminde kullanılan etkinliklere (sözel etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinlikler) ve değer öğretimindeki rollere (ailenin rolü, okulda değerler konusu ve öğretmenin rolü) ilişkin görüşlerinin betimsel analizi.
- İkinci alt probleme yönelik sınıf öğretmeni adaylarının; değer öğretiminde kullanılan etkinliklere ve değer öğretimindeki rollere ilişkin görüşlerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi.
- Üçüncü alt probleme yönelik sınıf öğretmeni adaylarının, değer öğretiminde kullanılan etkinliklere ilişkin görüşleri ile değer öğretimindeki rollere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu bölümünde birinci alt probleme yönelik sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleri, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri, ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değer konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin betimsel analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 11 'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	SS
Ders verici hikayeler anlatılmalıdır.	N	214	186	27	13	10	4.29	.88
	%	47.6	41.3	6	2.9	2.2		
Yeri geldikçe öğüt verilmelidir.	N	99	183	96	45	27	3.62	1.11
	%	22	40.7	21.3	10	6		
Derste telkinlerde bulunulmalıdır.	N	91	172	115	53	18	3.59	1.06
	%	20.2	38.2	25.6	12	4		
Değerleri teşvik eden güzel sözler seçerek öğrencilerle paylaşılmalıdır.	N	256	160	17	8	9	4.44	.82
	%	56.9	35.6	3.8	1.8	2		
Ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatılmalıdır.	N	149	187	72	23	19	3.94	1.04
	%	33.1	41.6	16	5.1	4.2		
Öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulmalıdır.	N	251	163	24	5	7	4.44	.78
	%	55.8	36.2	5.3	1.1	1.6		
Öğrencilere örnek olunmalıdır.	N	329	100	11	4	6	4.65	.70
	%	73.1	22.2	2.4	.9	1.3		
Değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmelidir.	N	252	166	20	7	5	4.45	.75
	%	56	36.9	4.4	1.6	1.1		
Sınıf kuralları koyarken önemli gördüğüm değerler merkeze alınmalıdır.	N	192	173	50	27	8	4.14	.96
	%	42.7	38.4	11.1	6	1.8		
Genel Ortalama							4.17	.55

Elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinlikler arasında en çok tercih ettiği, \bar{X} = 4.65 ortalama ile “öğrencilere örnek olunmalıdır” etkinliğidir. Öğretmen adayları tarafından ikinci sırada en çok tercih edilen etkinliğin ise, \bar{X} = 4.45 ortalama ile “değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmelidir” olduğu görülmektedir. Üçüncü en çok tercih edilen etkinliklerin ise \bar{X} = 4.44 ortalama ile, “değerleri teşvik eden güzel sözler

seçerek öğrencilerle paylaşılmalıdır” ve “öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulmalıdır” olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinlikleri, $\bar{X}= 4.29$ ortalama ile “ders verici hikayeler anlatılmalıdır” ifadesi takip etmektedir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri diğer etkinlikler ise, $\bar{X}=4.14$ ortalama ile “sınıf kuralları koyarken önemli görülen değerler merkeze alınmalıdır”, $\bar{X}= 3.94$ ortalama ile “ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatılmalıdır”, $\bar{X}= 3.62$ ortalama ile “yeri geldikçe öğüt verilmelidir” etkinlikleridir. Öğretmen adaylarının değer öğretiminde en az tercih ettikleri etkinlik ise $\bar{X}= 3.59$ ortalama ile “derste telkinlerde bulunulmalıdır” olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının değer öğretiminde, öğrencilere örnek olunması; değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi; değerleri teşvik eden güzel sözler seçilerek öğrencilerle paylaşılması; öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulması; ders verici hikayelerin anlatılması; sınıf kuralları koyulurken önemli görülen değerlerin merkeze alınması; değer öğretiminde ahlaki ikilemler içeren örnek olayların anlatılması; yeri geldikçe öğüt verilmesi ve derslerde telkinlerde bulunulması görüşlerinde oldukları söylenebilir. Etkinliklerin her birinin ortalaması, 3.40’ın üzerinde olması nedeniyle öğretmen adaylarının görüşlerinin “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının tüm maddelere yönelik görüşlerinin genel ortalaması, $\bar{X}= 4.17$ ortalama ile genel olarak olumludur.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşler		Kesinlikle	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle	\bar{X}	SS
		Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum			
Öğrencilere örnek kişilerin hayatları, alışkanlık ve ilkeleri araştırma konusu olarak verilmelidir.	N	181	194	59	11	5	4.19	.83
	%	40.2	43.1	13.1	2.4	1.1		
Medyadaki bazı olaylar eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirilmelidir.	N	168	194	60	20	8	4.10	.91
	%	37.3	43.1	13.3	4.4	1.8		
Dersimle ilgili önemli bireylerin biyografileri hazırlattırılarak tartışma yaptırılmalıdır.	N	160	218	54	15	3	4.15	.81
	%	35.6	48.4	12	3.3	.70		
Öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynatılmalıdır.	N	216	178	42	10	4	4.32	.80
	%	48	39.6	9.3	2.2	.90		
Örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmelidir.	N	235	171	27	13	4	4.38	.80
	%	52.2	38	6	2.9	.90		
Öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmelidir.	N	252	175	10	8	5	4.47	.73
	%	56	38.9	2.2	1.8	1.1		
Toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemleri istenilmelidir.	N	221	198	19	8	4	4.39	.73
	%	49.1	44	4.2	1.8	.90		
Bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırılmalıdır.	N	148	198	76	21	7	4.02	.91
	%	32.9	44	16.9	4.7	1.6		
Öğrenciler bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmelidir.	N	252	171	21	2	4	4.48	.69
	%	56	38	4.7	.4	.9		
Öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmelidir.	N	303	126	10	5	6	4.59	.72
	%	67.3	28	2.2	1.1	1.3		
Genel Ortalama							4.31	.54

Elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler arasında en çok tercih ettiği, \bar{X} = 4.59 ortalama ile “öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmelidir” etkinliğidir.

Öğretmen adayları tarafından ikinci sırada en çok tercih edilen etkinliğin ise, $\bar{X}= 4.48$ ortalama ile “öğrenciler bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmelidir” olduğu görülmektedir. Üçüncü en çok tercih edilen etkinliğin ise $\bar{X}= 4.47$ ortalama ile, “öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmelidir” olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinlikleri, $\bar{X}= 4.39$ ortalama ile “toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenilmelidir” ifadesi takip etmektedir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri diğer etkinlikler ise, $\bar{X}= 4.38$ ortalama ile “örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmelidir”, $\bar{X}= 4.32$ ortalama ile “öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynatılmalıdır”, $\bar{X}= 4.19$ ortalama ile “öğrencilere örnek kişilerin hayatları, alışkanlık ve ilkeleri araştırma konusu olarak verilmelidir”, $\bar{X}= 4.15$ ortalama ile “dersimle ilgili önemli bireylerin biyografileri hazırlattırılarak tartışma yaptırılmalıdır”, $\bar{X}= 4.10$ ortalama ile “medyadaki bazı olaylar eleştirisel bir yaklaşımla analiz ettirilmelidir” etkinlikleridir. Öğretmen adaylarının değer öğretiminde en az tercih ettikleri etkinlik ise $\bar{X}= 4.02$ ortalama ile “bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırılmalıdır” olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının değer öğretiminde, öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesi; öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi; öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmesi; toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenilmesi; örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi; öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırılması; öğrencilere örnek kişilerin hayatları, alışkanlık ve ilkeleri araştırma konusu olarak verilmesi; dersle ilgili önemli bireylerin biyografileri hazırlattırılarak tartışma yaptırılması; medyadaki bazı olayların eleştirisel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi ve bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırılması görüşlerinde oldukları söylenebilir. Etkinliklerin her birinin ortalaması, 3.40’ın üzerinde olması nedeniyle öğretmen adaylarının görüşlerinin “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının tüm maddelere yönelik görüşlerinin genel ortalaması, $\bar{X}= 4.31$ ortalama ile genel olarak olumludur.

4.1.3. Öğretmen Adayların Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	SS
Değer öğretiminde belirleyici olan ailedir.	N	165	205	52	23	5	4.12	.88
	%	36.7	45.6	11.6	5.1	1.1		
Okulda verilen değerler ailede ve çevrede pekiştirilmemektedir.	N	108	130	115	61	36	3.47	1.22
	%	24	28.9	25.6	13.6	8		
Okul ve ailede verilen değerler çatışabilmektedir.	N	88	200	102	42	18	3.66	1.02
	%	19.6	44.4	22.7	9.3	4		
Değer öğretiminde okul aile işbirliği kurulamamaktadır.	N	86	168	132	44	20	3.57	1.04
	%	19.1	37.3	29.3	9.8	4.4		
Genel Ortalama							3.70	.68

Değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin veriler incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu “değer öğretiminde belirleyici olan ailedir” ifadesinde “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu maddeye yönelik görüş puanlarının ortalamaları, \bar{X} =4.12 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Değer öğretiminde “okul ve ailede verilen değerler çatışabilmektedir” ifadesine ise öğretmen adayları \bar{X} = 3.66 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yine “değer öğretiminde okul aile işbirliği kurulamamaktadır” ifadesine ise öğretmen adayları \bar{X} =3.57 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının değer öğretimde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinde en düşük ortalama ise \bar{X} =3.47 ortalama

ile “okulda verilen değerler ailede ve çevrede pekiştirilmemektedir” ifadesine aittir. Yine bu ifadenin ortalaması “katılıyorum” seviyesindedir. Ayrıca öğretmen adaylarının tüm maddelere yönelik görüşlerinin genel ortalaması, $\bar{X}= 3.70$ ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları, değer öğretiminde belirleyici olan ana unsurun aile olduğunu, okul ve ailede verilen değerlerin çatışabildiğini ifade etmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının değer öğretiminde okul aile işbirliği kurulamadığı ve okulda verilen değerlerin ailede ve çevrede pekiştirilemediği görüşünde oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N		
Değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliği yoktur.	N	49	107	148	96	50	3.02	1.15
	%	10.9	23.8	32.9	21.3	11.1		
Okullarda değer çatışmaları olabilmektedir.	N	74	252	83	80	11	3.77	.89
	%	16.4	56	18.4	6.7	2.4		
Değer öğretimi okulların esas görevi olarak görülmemektedir.	N	76	192	113	47	22	3.56	1.04
	%	16.9	42.7	25.1	10.4	4.9		
Plan ve programın olmaması değer öğretimini olumsuz etkilemektedir.	N	109	199	93	39	10	3.80	.98
	%	24.2	44.2	20.7	8.7	2.2		
Değer öğretimi bir ders adı altında verilmediğinden etkili olamamaktadır.	N	71	143	124	85	27	3.32	1.13
	%	15.8	31.8	27.6	18.9	6		
Genel Ortalama							3.50	.67

Elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri arasında en çok tercih ettiği, $\bar{X}= 3.80$ ortalama ile “plan ve programın olmaması değer öğretimini olumsuz etkilemektedir” ifadesidir. Bu konuda öğretmen adaylarının puanları ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir. İkinci en yüksek ortalama $\bar{X}=3.77$ ortalama ile “okullarda değer çatışmaları olabilmektedir” ifadesine aittir. Yani öğretmen adaylarının puanları ortalaması “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Yine öğretmen adayları puanları ortalaması “katılıyorum” düzeyinde olan bir başka ifade ise $\bar{X}=3.56$ ortalama ile “değer öğretimi okulların esas görevi olarak görülmemektedir” ifadesidir. “Değer öğretimi bir ders adı altında verilmediğinden etkili olamamaktadır” ifadesinin ise $\bar{X}= 3.32$ ortalama ile “kararsızım” düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları tarafından, okulda değerler konusunda en düşük ortalama ise $\bar{X}= 3.02$ ortalama ile “değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliği yoktur” ifadesine verilmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarının puanları ortalaması “kararsızım” düzeyindedir. Ayrıca öğretmen adaylarının tüm maddelere yönelik görüşlerinin genel ortalaması, $\bar{X}= 3.50$ ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının, plan ve programın olmamasının değerler öğretimini olumsuz etkilediği, okullarda değer çatışmalarının olabileceği ve değer öğretiminin okulların esas görevi olarak görülmediği görüşlerinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının, değer öğretimi bir ders adı altında verilmese de etkili olduğu ve değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliğinin bulunduğu görüşünde oldukları görülmektedir.

4.1.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	SS
Derslerimizin yapısı bilgi temellidir.	N	210	173	38	25	4	4.24	.89
	%	46.7	38.4	8.4	5.6	.9		
Değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	N	36	106	116	136	56	2.84	1.16
	%	8	23.6	25.8	30.2	12.4		
Değer öğretimi bilgi kadar önemlidir.	N	244	156	30	12	8	4.37	.86
	%	54.2	34.7	6.7	2.7	1.8		
Değer öğretimi için zaman bulunamamaktadır.	N	44	112	106	120	68	2.88	1.22
	%	9.8	24.9	23.6	26.7	15.1		
Öğretmenler değer öğretiminde örnek kişi olamamaktadırlar.	N	60	122	142	77	49	3.15	1.18
	%	13.3	27.1	31.6	17.1	10.9		
Değer öğretiminde en önemli olan şey değerleri yaşamaktır.	N	224	174	37	12	3	4.34	.79
	%	49.8	38.7	8.2	2.7	.7		
Bireylerin değere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşanmaktadır.	N	108	226	90	20	6	3.91	.86
	%	24	50.2	20	4.4	1.3		
Medya, değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azaltmaktadır.	N	143	169	88	31	19	3.86	1.07
	%	31.8	37.6	19.6	6.9	4.2		
Genel Ortalama							3.70	.50

Elde edilen veriler incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında en çok tercih ettiği, \bar{X} = 4.37 ortalama ile “değer öğretimi bilgi kadar önemlidir” ifadesidir. Bu konuda öğretmen adaylarının puanları ortalaması “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. İkinci en yüksek ortalama \bar{X} =4.34 ortalama ile “değer öğretiminde en önemli olan şey değerleri yaşamaktır” ifadesine aittir. Yani öğretmen adaylarının puanları ortalaması “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. Yine öğretmen adayları puanları ortalaması “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olan bir başka ifade ise \bar{X} =4.24 ortalama ile

“derslerimizin yapısı bilgi temellidir” ifadesidir. “Bireylerin değere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşanmaktadır” ifadesi ise $\bar{X}= 3.91$ ortalama ile “katılıyorum” düzeyindedir. Bir diğer, “katılıyorum” düzeyinde olan ifade ise $\bar{X}= 3.86$ ortalama ile “medya, değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azaltmaktadır” ifadesidir. “Öğretmenler değer öğretiminde örnek kişi olamamaktadırlar” ifadesinde ise öğretmen adaylarının puanları ortalaması $\bar{X}= 3.15$ 'tir. Bu görüşün “kararsızım” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bir diğer, “kararsızım” düzeyinde olan ifade ise $\bar{X}= 2.88$ ortalama ile “değer öğretimi için zaman bulunamamaktadır” ifadesidir. Öğretmen adaylarının, değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinde en düşük ortalama ise $\bar{X}= 2.84$ ortalama ile “değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip değilim” ifadesine aittir. Bu konuda öğretmen adaylarının puanları ortalaması “kararsızım” düzeyindedir. Ayrıca öğretmen adaylarının tüm maddelere yönelik görüşlerinin genel ortalaması, $\bar{X}= 3.70$ ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları; değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğu, değer öğretiminde en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğu ve derslerin yapısının bilgi temelli olduğu görüşündedirler. Ayrıca öğretmen adayları, bireylerin değere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşandığını ve medyanın, değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının; öğretmenlerin değer öğretiminde örnek kişi olabildiği, değer öğretimi için zaman bulunabildiği ve değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları görüşlerinde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleri, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri, ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin normallik dağılımı tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Normallik Dağılımı

	Skewness	Kurtosis
Sözel etkinliklere ilişkin görüşlerin genel ortalaması	-1.433	4.848
Öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerin genel ortalaması	-1.745	6.659
Ailenin rolüne ilişkin görüşlerin genel ortalaması	-.619	.698
Okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerin genel ortalaması	-.444	1.054
Öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerin genel ortalaması	-.518	1.721

Normallik dağılımı için basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ideal olarak +1 ile -1 arasında olmasının arzulandığı, ancak +2 ile -2 arasındaki değerlerin de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Karaatlı, 2006). Skewness ve kurtosis değerlerine göre sınıf öğretmeni adaylarının; sözel etkinliklere ilişkin görüşleri ve öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri normal dağılım göstermemektedir. Öte yandan sınıf öğretmeni adaylarının ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri skewness ve kurtosis değerlerine göre normal dağılım göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu bölümünde ikinci alt probleme yönelik sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan etkinliklere (sözel etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinlikler) ilişkin görüşlerinin ve değer öğretimindeki rollere (ailenin rolü, okulda değerler konusu ve öğretmenin rolü) ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, üniversite, değer öğretimine yönelik eğitim alma, anne ve baba ile birlikte yaşama ve yaşanılan yer değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin, okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.2.1.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının sözel etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 17’ de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Kadın	296	226.08	66919.00	22621.000	.896*
Erkek	154	224.39	34556.00		

*p > .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşler açısından, kadınların sıra ortalaması (sıra ort.= 226.08) ile erkeklerin sıra ortalaması (sıra ort.= 224.09) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur (U= 22621.000; p > .05). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin cinsiyet ile ilişkili olmadığını göstermektedir.

4.2.1.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	P
Kadın	296	235.13	69598.50	19941.500	.029*
Erkek	154	206.99	31876.50		

*p < .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından, kadınların sıra ortalaması (sıra ort.= 235.13) ile erkeklerin sıra ortalaması (sıra ort.= 206.99) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmiştir/vardır (U= 19941.500; p < .05). Başka bir deyişle kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin cinsiyet ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene testi		Sd	t	p
				F	p			
Kadın	296	3.67	.66	.047	.828*	448	-1.557	.120*
Erkek	154	3.77	.72					

*p > .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre ailenin rolüne ilişkin görüşler açısından kadın öğretmen adayları ($\bar{X}=3.67$) ile erkek öğretmen adayları ($\bar{X}=3.77$) arasında istatistiksel açıdan farklılık manidar bulunmamıştır (t = -1.557; p > .05). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının ailenin rolüne ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

4.2.1.4. Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene testi		Sd	t	P
				F	p			
Kadın	296	3.46	.61	5.721	.017*	448	-1.244	.214**
Erkek	154	3.55	.76					

*p < .05; **p > .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre okulda değerler konusuna ilişkin görüşler açısından kadın öğretmen adayları ($\bar{X}=3.46$) ile erkek öğretmen adayları ($\bar{X}=3.55$) arasında istatistiksel açıdan farklılık manidar bulunmamıştır (t = -1.244; p > .05). Başka

bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

4.2.1.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene testi			t	p
				F	p	Sd		
Kadın	296	3.70	.47	3.585	.059*	448	.330	.741*
Erkek	154	3.69	.57					

*p > .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşler açısından kadın öğretmen adayları ($\bar{X}= 3.70$) ile erkek öğretmen adayları ($\bar{X}= 3.69$) arasında istatistiksel açıdan farklılık manidar bulunmamıştır (t = .330; p> .05). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

4.2.2. Üniversite Değişikine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin, okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin eğitim gördükleri üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının sözel etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi

Üniversite	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	P
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	73	249.50	5	7.680	.175*
Atatürk Üniversitesi	81	220.54			
Balıkesir Üniversitesi	63	216.39			
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60	252.78			
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	88	208.57			
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	85	214.65			

*p > .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşler açısından Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 252.78), Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 249.50), Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 220.54), Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 216.39), Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 214.65) ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 208.57) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur ($\chi^2=7.680$; $p > .05$). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin eğitim gördükleri üniversitelerle ilişkili olmadığını göstermektedir.

4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi

Üniversite	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	P
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	73	232.55	5	13.391	.020*
Atatürk Üniversitesi	81	185.40			
Balıkesir Üniversitesi	63	224.18			
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60	258.71			
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	88	241.13			
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	85	219.01			

*p < .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 258.71), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 241.13), Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 232.55), Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 224.18), Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 219.01) ve Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 185.40) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmiştir/vardır ($\chi^2= 13.391$; p < .05). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri, eğitim gördükleri üniversitelere bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla üniversiteler arasında ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi uygulanmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Atatürk Üniversitesi - Kilis 7 Aralık Üniversitesi Karşılaştırmasına Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Üniversite	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Atatürk Üniversitesi	81	61.36	4970.00	1649.000	.001*
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60	84.02	5041.00		

*p < .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 84.02) ile Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 61.36) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmiştir/vardır (U= 1649.000; p < .05). Başka bir deyişle Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum Kilis 7 Aralık Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Atatürk Üniversitesi–Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Karşılaştırmasına Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Üniversite	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Atatürk Üniversitesi	81	74.30	6018.00	2697.000	.006*
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	88	94.85	8347.00		

*p < .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 94.85) ile Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 74.30) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmiştir/vardır (U= 2697.000; p < .05). Başka bir deyişle Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi sınıf

öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Atatürk Üniversitesi–Abant İzzet Baysal Üniversitesi Karşılaştırmasına Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Üniversite	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Atatürk Üniversitesi	81	69.88	5660.00	2339.000	.025*
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	73	85.96	6275.00		

*p < .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 85.96) ile Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin sıra ortalaması (sıra ort.= 69.88) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmiştir/vardır (U= 2339.000; p < .05). Başka bir deyişle Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum Abant İzzet Baysal Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi(ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Levene testi	
				F	p
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	73	3.67	.61	2.29	.045*
Atatürk Üniversitesi	81	3.79	.69		
Balıkesir Üniversitesi	63	3.63	.58		
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60	3.90	.57		
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	88	3.72	.76		
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	85	3.57	.76		

*p < .05

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüş puanlarının üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 27’de verilmiştir. Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.90’dır. Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.79’dur. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.72’dir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.67’dir. Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.63’tür. Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması ise = 3.57’dir. Ancak yapılan analizde varyansın homojen olmadığı belirlenmiştir (F= 2.29; p < .05). Varyanslar homojen olmamasına rağmen dağılımlar normal olduğu için bootsrap tekniği uygulanarak tek yönlü varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	4.87	5	.974	2.116	.062*
Gruplar içi	204.406	444	.460		
Toplam	209.276	449			

*p > .05

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüş puanlarının üniversitelere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=2.116; p>.05). Başka bir ifadeyle üniversite değişkeni, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.2.2.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Levene testi	
				F	p
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	73	3.38	.55	3.781	.002*
Atatürk Üniversitesi	81	3.67	.69		
Balıkesir Üniversitesi	63	3.34	.48		
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60	3.70	.66		
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	88	3.51	.84		
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	85	3.39	.58		

*p < .05

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüş puanlarının üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 29’da verilmiştir. Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.70’tir. Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.67’dir. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.51’dir. Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.39’dur. Abant İzzet Baysal

Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.38'dir. Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması ise = 3.34'tür. Ancak yapılan analizde varyansın homojen olmadığı belirlenmiştir (F= 3.781; p < .05). Varyanslar homojen olmamasına rağmen dağılımlar normal olduğu için varyansların homojen olmadığı post-hoc karşılaştırmalarına yer verilmiş ve bootstrap tekniği uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8.724	5	1.745	4.070	.001*	Kilis - Abant İzzet Baysal
Gruplar içi	190.325	444	.429			Kilis - Balıkesir Kilis - Yüzüncü Yıl
Toplam	199.049	449				Atatürk-Abant İzzet Baysal Atatürk-Balıkesir

*p < .05

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüş puanlarının üniversitelere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F= 4.070; p < .05). Başka bir ifadeyle üniversite değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre Kilis 7 Aralık Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının ortalaması; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Atatürk Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının ortalaması ise; Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarından daha yüksektir.

4.2.2.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Levene testi	
				F	p
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	73	3.69	.44	1.571	.167*
Atatürk Üniversitesi	81	3.78	.50		
Balıkesir Üniversitesi	63	3.68	.40		
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60	3.69	.48		
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	88	3.70	.63		
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	85	3.64	.49		

*p > .05

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüş puanlarının üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 31’de verilmiştir. Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.78’tir. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.70’tir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.69’tur. Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması = 3.68’dir. Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması ise = 3.64’tür. Levene istatistiğine göre varyanslar homojen olduğundan (F= 1.571; p>.05) tek yönlü varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	.927	5	.185	.733	.599*
Gruplar içi	112.332	444	.253		
Toplam	113.259	449			

*p > .05

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüş puanlarının üniversitelere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=.733; p>.05). Başka bir ifadeyle üniversite değişkeni, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.2.3. Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin, okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.2.3.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının sözel etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Eğitim alma	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Evet	193	237.31	45801.00	22521.000	.094*
Hayır	257	216.63	55674.00		

*p > .05

Yapılan analiz sonucuna göre değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşler açısından, değer öğretimine yönelik eğitim alanların sıra ortalaması (sıra ort.= 237.31) ile eğitim almayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 216.63) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur (U= 22521.000; p > .05). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, değer öğretimine yönelik alınan eğitimle ilişkili olmadığını göstermektedir.

4.2.3.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Eğitim alma	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Evet	193	230.13	44415.00	23907.00	.512*
Hayır	257	222.02	57060.00		

*p > .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından, değer öğretimine yönelik eğitim alanların sıra ortalaması (sıra ort.= 230.13) ile eğitim almayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 222.02) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur ($U= 23907.00$; $p > .05$). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, değer öğretimine yönelik alınan eğitimle ilişkili olmadığını göstermektedir.

4.2.3.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Eğitim alma	N	\bar{X}	SS	Levene testi		Sd	t	p
				F	p			
Evet	193	3.62	.69	.002	.961*	448	-2.322	.021**
Hayır	257	3.77	.67					

* $p > .05$; ** $p < .05$

Yapılan analiz sonuçlarına göre ailenin rolüne ilişkin görüş puanları açısından, değer öğretimine yönelik eğitim alanlar ($\bar{X}= 3.62$) ile eğitim almayanlar ($\bar{X}= 3.77$) arasında eğitim almayan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -2.322$; $p < .05$). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının ailenin rolüne ilişkin görüşleri değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

4.2.3.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Eğitim alma	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
				F	p	Sd	t	p
Evet	193	3.39	.72	2.293	.131*	448	-2.673	.008**
Hayır	257	3.57	.61					

*p > .05; **p < .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre okulda değerler konusuna ilişkin görüş puanları açısından değer öğretimine yönelik eğitim alanlar (\bar{X} = 3.39) ile eğitim almayanlar (\bar{X} = 3.57) arasında eğitim almayan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur (t = -2.673; p < .05). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

4.2.3.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Eğitim alma	N	\bar{X}	SS	Levene testi			t	p
				F	p	Sd		
Evet	193	3.64	.53	.985	.321*	448	-2.154	.032**
Hayır	257	3.74	.48					

*p > .05; **p < .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşler açısından değer öğretimine yönelik eğitim alanlar (\bar{X} = 3.64) ile eğitim almayanlar (\bar{X} = 3.74) arasında eğitim almayan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -2.154$; $p < .05$). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

4.2.4. Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin, okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.2.4.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının sözel etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Anne ve babayla birlikte yaşama	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Evet	326	230.72	75215.00	18510.000	.166*
Hayır	124	211.77	26260.00		

*p > .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşler açısından aileyle beraber yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 230.72) ile aileden ayrı yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 211.77) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur (U= 18510.000; p > .05). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleri anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılık göstermemektedir.

4.2.4.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Analizi

Anne ve babayla birlikte yaşama	N	Sıra ort.	Sıra top.	M.W.-U/U	p
Evet	326	227.63	74207.50	19517.500	.572*
Hayır	124	219.90	27267.50		

*p > .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından aileyle beraber yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 227.63) ile aileden ayrı yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 219.90) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur ($U= 19517.500$; $p > .05$). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri anne ve babayla birlikte yaşama durumuna göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir.

4.2.4.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Anne ve babayla birlikte yaşama	N	\bar{X}	SS	Levene testi		Sd	t	p
				F	p			
Evet	326	3.69	.69	.204	.651*	448	-.514	.607*
Hayır	124	3.73	.65					

* $p > .05$

Yapılan analiz sonuçlarına göre değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler açısından aileyle beraber yaşayan öğrenciler ($\bar{X}= 3.69$) ile aileden ayrı yaşayan öğrenciler ($\bar{X}= 3.73$) arasında istatistiksel açıdan farklılık manidar bulunmamıştır ($t = -.514$; $p > .05$). Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleri anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılık göstermemektedir.

4.2.4.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Anne ve babayla birlikte yaşama	N	\bar{X}	SS	Levene testi		Sd	t	p
				F	p			
Evet	326	3.45	.67	.107	.744*	448	-2.133	.033**
Hayır	124	3.60	.65					

*p > .05; **p < .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre okulda değerler konusuna ilişkin görüşler açısından, aileyle beraber yaşayan öğrenciler ($\bar{X}= 3.45$) ile aileden ayrı yaşayan öğrenciler ($\bar{X}= 3.60$) arasında farklılık istatistiksel açıdan manidar bulunmuştur (t = -2.133; p < .05). Başka bir deyişle farklılık anne ve baba ile birlikte yaşamayan öğrenciler lehine bulunmuştur. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin anne ve baba ile birlikte yaşama durumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

4.2.4.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Anne ve babayla birlikte yaşama	N	\bar{X}	SS	Levene testi		Sd	t	p
				F	p			
Evet	326	3.68	.49	1.393	.239*	448	-1.088	.277*
Hayır	124	3.74	.53					

*p > .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşler açısından aileyle beraber yaşayan öğrenciler (\bar{X} = 3.68) ile aileden ayrı yaşayan öğrenciler (\bar{X} = 3.74) arasında farklılık istatistiksel açıdan manidar bulunmamıştır (t= -1.088; p> .05). Başka bir deyişle öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri anne ve baba ile birlikte yaşama durumuna göre farklılık göstermemektedir.

4.2.5. Yaşanılan Yer Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin, okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.2.5.1. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının sözel etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi

Yaşanılan Yer	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	p
Köy	97	243.21	3	3.714	.294*
Kasaba	17	189.91			
İlçe Merkezi	119	216.11			
İl Merkezi	217	225.52			

*p > .05

Yapılan analize göre değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşler açısından, köyde yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması (sıra ort.= 243.21), il merkezinde yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 225.52), ilçe merkezinde yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 216.11) ve kasabada yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 189.91) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur ($\chi^2= 3.714$; $p > .05$). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yerle ilişkili olmadığını göstermektedir.

4.2.5.2. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin puanları normal dağılım göstermediğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi

Yaşanılan Yer	N	Sıra ort.	Sd	x^2	p
Köy	97	233.69	3	6.726	.081*
Kasaba	17	159.44			
İlçe Merkezi	119	213.28			
İl Merkezi	217	233.72			

*p > .05

Yapılan analize göre öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşler açısından il merkezinde yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması (sıra ort.= 233.72), köyde yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 233.69), ilçe merkezinde yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 213.28) ve kasabada yaşayanların sıra ortalaması (sıra ort.= 159.44) arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmemiştir/yoktur ($x^2= 6.726$; $p > .05$). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yerle ilişkili olmadığını göstermektedir.

4.2.5.3. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Levene testi	
				F	p
Köy	97	3.62	.78	1.373	.250*
Kasaba	17	3.87	.53		
İlçe Merkezi	119	3.70	.67		
İl Merkezi	217	3.73	.65		

*p > .05

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüş puanlarının yaşanılan yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 45'te verilmiştir. Kasabada yaşayan öğrencilerin ortalaması = 3.87'dir. İl merkezinde yaşayan öğrencilerin ortalaması = 3.73'tür. İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ortalaması = 3.70'tir. Köyde yaşayan öğrencilerin ortalaması ise = 3.62'dir. Levene istatistiğine göre varyanslar homojen olduğundan (F= 1.373; p > .05) tek yönlü varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1.117	3	.372	.798	.496*
Gruplar içi	208.159	446	.467		
Toplam	209.276	449			

*p > .05

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüş puanlarının yaşadıkları yere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= .798; p > .05). Başka bir ifadeyle yaşanılan yer, öğretmen adaylarının

değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.2.5.4. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 47. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Levene testi	
				F	p
Köy	97	3.59	.65	.501	.682*
Kasaba	17	3.59	.57		
İlçe Merkezi	119	3.50	.63		
İl Merkezi	217	3.44	.69		

*p > .05

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüş puanlarının yaşadıkları yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 47’de verilmiştir. Köyde yaşayan öğrencilerin ve kasabada yaşayan öğrencilerin ortalaması = 3.59’dur. İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ortalaması = 3.50’dir. İl merkezinde yaşayan öğrencilerin ortalaması ise = 3.44’tür. Levene istatistiğine göre varyanslar homojen olduğundan (F= .501; p > .05) tek yönlü varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1.682	3	.561	1.267	.285*
Gruplar içi	197.368	446	.443		
Toplam	199.049	449			

*p > .05

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüş puanlarının yaşadıkları yere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=1.267; p>.05). Başka bir ifadeyle yaşanan yer, öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.2.5.5. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden; sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin yaşadıkları yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	Levene testi	
				F	p*
Köy	97	3.69	.52	1.043	.373
Kasaba	17	3.76	.39		
İlçe Merkezi	119	3.72	.54		
İl Merkezi	217	3.69	.48		

*p > .05

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüş puanlarının yaşanılan yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 49’da sunulmuştur. Kasabada yaşayan öğrencilerin ortalaması = 3.76’dır. İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ortalaması=3.72’dir. Köyde yaşayan öğrencilerin ortalaması ve il merkezinde yaşayan öğrencilerin ortalaması ise = 3.69’dur. Levene istatistiğine göre varyanslar homojen olduğundan ($F= 1.043$; $p > .05$) tek yönlü varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Öğretmen Adaylarının Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüş Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	.149	3	.050	.195	.899*
Gruplar içi	113.110	446	.254		
Toplam	113.259	449			

* $p > .05$

Yapılan analize göre sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüş puanlarının yaşadıkları yere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= .195$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının yaşadığı yer, değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt probleme yönelik öğretmen adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleri, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri, ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizine yer verilmiştir. Araştırma sonuçları tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51: Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görüşler ile Değer Öğretimindeki Rollere İlişkin Görüşler Arasındaki Korelasyon Analizi

		Sözel etkinlikler	Öğretmen merkezli etkinlikler	Ailenin rolü	Okulda değerler
Öğretmen merkezli etkinlikler	Pearson				
	Spearman	.495*			
Ailenin rolü	Pearson				
	Spearman	.083	.145*		
Okulda değerler	Pearson			.479*	
	Spearman	.089	.095*		
Öğretmenin rolü	Pearson			.431*	.469*
	Spearman	.131*	.172*		

*p < .05

Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleriyle; değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde ($r = .50$; $p < .01$), değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r = .13$; $p < .01$). Öğretmen adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleriyle; değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde ($r = .15$; $p < .01$), okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde ($r = .10$; $p < .01$), değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r = .17$; $p < .01$). Öğretmen adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleriyle; okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde ($r = .48$; $p < .01$), değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde bir ilişki vardır ($r = .43$; $p < .01$). Öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ile değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki vardır ($r = .47$; $p < .01$).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde birinci alt probleme yönelik elde edilen bulguların sonuç ve tartışma bölümlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleri, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri, ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ve tartışmalar aşağıda belirtilmiştir.

5.1.1. Değer Öğretiminde Kullanılan Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin, öğrencilere örnek olunması; değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi; değerleri teşvik eden güzel sözler seçilerek öğrencilerle paylaşılması; öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulması; ders verici hikayelerin anlatılması; sınıf kuralları oluşturulurken önemli görülen değerlerin merkeze alınması; değer öğretiminde ahlaki ikilemler içeren örnek olayların anlatılması; yeri geldikçe öğüt verilmesi ve derslerde telkinlerde bulunulması gerektiği görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından, “değer öğretiminde öğrencilere örnek olunması” etkinliği en çok tercih edilen etkinlik olurken, “derslerde telkinlerde bulunulması” etkinliği en az tercih edilen etkinlik olmuştur.

Değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin elde edilen araştırma sonuçları, Akbaş (2004), Baydar (2009), Kurtdede Fidan (2009), Çengelci (2010), Yalar (2010), Varol (2013), Sağlam ve Genç’in (2015) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Akbaş’ın (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından değerler öğretiminde; öğrencilere örnek olma, değerleri teşvik eden güzel sözleri öğrencilerle paylaşmak ve ders verici hikayeler anlatma en çok kullanılan etkinliklerdir. Yine

öğretmenlerin, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorma, sınıf kurallarını koyarken önemli görülen değerleri merkeze alma, öğrencilere telkinde bulunma, yeri geldikçe öğüt verme, ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatma ve değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerme etkinliklerini kullandıkları belirlenmiştir. Baydar'ın (2009) araştırma sonuçlarında ise, değer öğretim sürecinde öğretmenlerin kullandığı yaklaşım, yöntem ve teknikler arasında soru- cevap, açıklama ve anlatım, ahlaki ikilem ve öğüt verme yer almaktadır.

Kurtdede Fidan'ın (2009) araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları değer öğretiminde öğrencilere örnek olunması, değerleri teşvik eden güzel sözler seçilerek öğrencilerle paylaşılması, değer öğretiminde ders verici hikayelerin anlatılması, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için soruların sorulması, değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine öğretmen adayları değer öğretiminde, sınıf kuralları koyarken önemli görülen değerlerin merkeze alınması, değer öğretiminde ahlaki ikilemler içeren örnek olayların anlatılması ve derslerde telkinlerde bulunulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çengelci'nin (2010) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değerleri kazandırma sürecinde genelde soru yanıt yöntemini kullandığını, bu süreçte öğrencilere sorular sorarak değerler konusunda farkındalık oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda öğrencilere model olduğu da belirlenmiştir.

Yalar'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değer eğitiminde ahlaki muhakeme yaklaşımını ve soru-yanıt yöntemini kullandıkları görülmektedir. Varol (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, telkin yaklaşımının değerleri kazandırma sürecinde en az kullanılan yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değerlerin öğretiminde model olmayı önemsedikleri de belirlenmiştir.

Sağlam ve Genç'in (2015) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerleri öğretirken açıklama ve anlatma, soru-cevap ve model olma yöntem ve tekniklerini sık kullandığı belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin ahlaki muhakeme yaklaşımını, hikayelerle öğretim

ve öğüt verme tekniklerini de kullandığı görölmektedir. Telkin yaklaşımı ise en az kullanılan yaklaşım olarak belirlenmiştir.

5.1.2. Değer Öğretiminde Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin, öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesi; öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi; öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmesi; toplumda ve okulda öğrencilerden bazı değerleri gözlemelerinin istenilmesi ve örnek olaylar hazırlanarak öğrencilere analiz ettirilmesi görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarının öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynatılması; öğrencilere örnek kişilerin hayatları, alışkanlık ve ilkeleri araştırma konusu olarak verilmesi; dersle ilgili önemli bireylerin biyografileri hazırlattırılarak tartışma yaptırılması; medyadaki bazı olayların eleştirisel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi ve bazı değgerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırılması görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin elde edilen araştırma sonuçları, Akbaş (2004), Tokdemir (2007), Baydar (2009), Kurtdede Fidan (2009), Çengelci (2010), Yalar (2010), Akdemir (2012), Sağlam ve Genç'in (2015) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Akbaş'ın (2004) araştırma sonuçlarına göre değer öğretiminde öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim etkinliklerinin, öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verme; örnek kişilerin hayatlarını, alışkanlık ve ilkelerini araştırma konusu olarak verme; öğrencilerden toplumda ve okulda bazı değerleri gözlemelerini isteme ve bazı olayları eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirme olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından az kullanılan etkinlikler ise öğrencileri bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirme; dersle ilgili önemli bireylerin biyografilerini hazırlattırarak tartışma yaptırma; öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynatma; bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırma ve öğrencilerle

birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyretme olarak belirlenmiştir.

Tokdemir'in (2007) araştırma sonuçlarına göre tarih ğretmenlerinin, değer eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikler arasında örnek olay, tartişma, biyografi, gezi gözlem, drama, araştırma inceleme ve proje çalışması yer almaktadır. Baydar'ın (2009) araştırma sonuçlarında ise, değer ğretim sürecinde öğretmenlerin kullandığı yaklaşım, yöntem ve teknikler arasında örnek olay, tartişma, değer içeren klerinin analizi ve drama yer almaktadır.

Kurtdede Fidan'ın (2009) araştırma sonuçlarına göre değer ğretiminde ğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri etkinlikler, öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesi; değer ğretiminde öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmesi; öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi; toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenmesi; örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca ğretmen adaylarının değer ğretiminde, öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırılması; medyadaki bazı olayların eleştirisel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi; öğrencilere örnek kişilerin hayatlarının, alışkanlıklarının ve ilkelerinin araştırma konusu olarak verilmesi etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir.

Çengelci (2010) tarafından yapılan araştırmada, derste ele alınan konularla ilgili ğretmen ve öğrencilerin kendi yaşamlarından örnek vermesinin yanı sıra bilim adamları, devlet adamları gibi örnek kişilerin sözlerinden ve yaşamlarından örnek verilerek değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerler eğitiminde güncel olaylardan yararlanmanın da önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler konularla ilgili medyadan izledikleri haberleri paylaşarak, olaylarda geçen değerler ortaya çıkarılmaktadır.

Yalar'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, değer eğitiminde değer analizi yaklaşımını, örnek olay ve tartişma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Akdemir'in (2012) yaptığı araştırmada ise sınıf öğretmenlerin değer

öğretimi yaparken en çok anlatım, soru cevap, araştırma, örnek olay, tartışma ve drama yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir. Sağlam ve Genç'in (2015) araştırma sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin değerleri öğretirken örnek olay, tartışma, değer çözümlene ve drama yaklaşım, yöntem ve tekniklerini kullandığı belirlenmiştir.

5.1.3. Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma

Değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının, değer öğretiminde belirleyici olan unsurun aile olduğu; okul ve ailede verilen değerlerin çatışabildiği görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, değer öğretiminde okul aile işbirliği kurulamadığını ve okulda verilen değerlerin ailede ve çevrede pekiştirilemediğini belirtmişlerdir.

“Değer öğretiminde belirleyici olan ailedir” bulgusuna ilişkin elde edilen araştırma sonucu, Akbaş (2004), Kurtdede Fidan (2009), Baydar (2009), Kuş (2009), Yıldırım (2009), Akdemir (2012), Erkuş (2012), Yazar (2012), Özcan ve Polat (2016), Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş'ın (2016) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş'ın (2004), yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, değer eğitiminde belirleyici olan ana unsurun aile olduğunu belirtmişlerdir. Kurtdede Fidan'ın (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlar da benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları, değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğu görüşündedirler. Baydar'ın (2009) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin görüşlerine göre, değerlerin öğretiminde en önemli etkenin aile olduğunu görülmektedirler. Kuş (2009) değerleri kazandırmada ilköğretim programlarının ve örtük programın etkililiğini 8.sınıf öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile, değerlerin kazanılmasında öğretmen ve öğrenci için en önemli etken olarak belirlenmiştir. Yıldırım (2009) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada, değer eğitiminin ailede başlaması ve bu süreçte ailenin daha etkin bir rol üstlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Akdemir (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri, değer öğretiminde sorumlu buldukları kişilerin öncelikle aile olduğunu belirtmişlerdir. Erkuş'un (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri, ailede

değerlerin pekiştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yazar'ın (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, değerlerin kazanılması sürecinde ailenin önemli bir rol oynadığı görüşünde birleştikleri görülmektedir. Özcan ve Polat (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretim elemanları değer kazanımında en çok ailenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş'ın (2016), değer ve değer kazanımına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada ise, okul müdürlerinin çoğu değer kazanımında ailenin rolünün çok büyük olduğunu belirtmişlerdir.

“Okulda verilen değerler ailede ve çevrede pekiştirilememektedir” ve “okulda ve ailede verilen değerler çatışabilmektedir” bulgularına ilişkin elde edilen araştırma sonuçları, Akbaş (2004), Atbaşı (2007), Baydar (2009), Kurtdede Fidan (2009), Yıldırım (2009), Yalar (2010) ve Sağlam ve Genç'in (2015) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş'ın (2004), yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlarına göre öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir. Atbaşı (2007), sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler konusunu araştırmıştır. Yaşanılan sorunlar arasında öğrencinin derste öğrendiği davranışlarla ailede öğrendiği davranışların çeliştiği sonucuna ulaşmıştır. Baydar'ın (2009) çalışmasına göre öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştığı sorunlar arasında, ailenin olumsuz etkisi ve okul dışı çevrenin olumsuz etkisi yer almaktadır. Kurtdede Fidan'ın (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlar da bu noktada benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları, okul ve ailede verilen değerlerin çatıştığı görüşündedirler. Yıldırım'ın (2009) yaptığı araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler değerler eğitimi sürecinde özellikle ailenin ve çevrenin yetersizliğinden kaynaklanan birçok problemle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yalar'ın (2010) çalışması kapsamında görüş belirten öğretmenlerin tamamına yakını ise, okulda verilen değerlerin sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediğini ifade etmişlerdir. Sağlam ve Genç'in (2015) çalışmasında da öğretmenler, değerleri öğretme sürecinde karşılaştıkları güçlükler arasında okul dışı çevrenin olumsuz etkisinin ve ailenin olumsuz etkisinin yer aldığını belirtmişlerdir.

“Değer öğretiminde okul aile işbirliği kurulamamaktadır” bulgusuna ilişkin elde edilen araştırma sonucu, Akbaş (2004), Sarı (2007), Yıldırım (2009), Çengelci (2010), Yalar (2010) ve Kurtdede Fidan’ın (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş’ın (2004), yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler değer öğretiminde okul ve aile arasında işbirliği olmadığı görüşündedir. Sarı’nın (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, “okul yaşam kalite düzeyi” düşük olan okuldaki öğretmenler genel olarak, okul-aile işbirliğinin yetersiz olduğunu, velilerin genelinin ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Yıldırım (2009), araştırma sonuçlarına dayalı olarak, değerler eğitimi sürecinde öğretmenlere, ailelere ve medyaya sağlanacak gerekli eğitimlerle aralarındaki işbirliği eksikliğinin giderilebileceğini, değerler eğitimi sürecine ilişkin yeterliliklerinin artırılabilirliğini belirtmiştir. Çengelci’nin (2010) çalışmasında öğretmenlerin yaşadığı başlıca sorunlar arasında, aile ve toplumun yeterince değerler eğitimi desteklememesi yer almaktadır. Yalar’ın (2010), araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenler, değer eğitiminin daha yararlı hale gelmesinde ailenin önemli bir rol üstlendiğini ve ailenin öğretmenle işbirliği yapmasının gerekliliğine inandıklarını ifade etmiştir. Kurtdede Fidan’ın (2013) çalışmasından elde edilen sonuçlara göre ise öğretmenler, okulun bulunduğu çevrenin değer eğitimi kazandırmada önemli etkisinin olduğunu, ev ile okul arasında çatışma olmasının ve öğretmen ile aile arasında işbirliği eksikliğinin değerleri kazandırmada sorun yarattığını belirtmişlerdir.

5.1.4. Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin, plan ve programın olmamasının değerler öğretimini olumsuz etkilediği, okullarda değer çatışmalarının olabileceği ve değer öğretiminin okulların esas görevi olarak görülmediği görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri arasında, değer öğretimi bir ders adı altında verilmese de etkili olduğu ve değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliğinin olduğu yer almaktadır.

“Plan ve programın olmaması değer öğretimini olumsuz etkilemektedir” bulgusuna ilişkin araştırma sonucu Akbaş (2004), Baydar (2009), Devenci ve Ay (2009), Uçar (2009), Yalar (2010), Kurtdede Fidan (2013) ve Sağlam ve Genç’in

(2015) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş'ın (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, değer öğretiminin plan ve program dahilinde verilmemesinin öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Baydar'ın (2009) araştırmasında öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştığı sorunlar arasında, programın yeterince etkili olmaması yer almaktadır. Deveci ve Ay (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre, değerlerin öğrencilere etkili bir biçimde öğretilmesi ve değer kazanımlarının rastlantılara bırakılmaması için okullarda planlı değer eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Uçar'ın (2009) araştırmasında sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerine göre "risk alma, estetik, akademik dürüstlük, demokrasi, farklılıklara saygı, insan haklarına saygı, aile birliğine önem verme ve duyarlılık" ile ilgili değerlerin diğer değerlere göre mevcut programda ağırlıklı olarak yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalar'ın (2010) araştırma kapsamında elde ettiği sonuçlara göre öğretmenler, program içerisinde değerler eğitiminin yeterince yer almadığını ve değerler eğitimiyle ilgili yeterli etkinliğin olmaması bu değerlerin etkili bir şekilde kazandırılmasında bazı güçlükler nedeniyle olduğunu belirtmişlerdir. Kurtdede Fidan'ın (2013) araştırmasında öğretmenler, sosyal bilgiler programında değerlerle ilgili yer alan etkinliklerin yetersiz olduğunu, içeriğin organizasyonunun düzensiz, karmaşık ve sıkıntılı olduğunu, ülke genelinin ihtiyaçlarını dikkate almayan bir program olmasının olumsuz etkisini belirtmektedirler. Sağlam ve Genç'in (2015) araştırmasında da, öğretmen görüşlerine göre değer öğretiminde programın yeterince etkili olmaması az yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır.

"Okullarda değer çatışmaları olabilmektedir" bulgusuna ilişkin araştırma sonucu Akbaş (2004) ve Kurtdede Fidan'ın (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş'ın (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okullarda değer çatışmalarının meydana geldiği görüşündedirler. Kurtdede Fidan'ın (2009) araştırma sonuçlarında da öğretmen adaylarının, okullarda değer çatışmalarının olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonucun, öğretmen adaylarının "okulda verilen değerler ailede ve çevrede pekiştirilememektedir", "okul ve ailede verilen değerler çatışabilmektedir" bulgularına yönelik elde edilen araştırma sonuçlarıyla bir anlamda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

“Değer öğretimi okulların esas görevi olarak görülmemektedir” bulgusuna ilişkin araştırma sonucu, Akbaş’ın (2004) araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Akbaş’ın (2004) araştırma sonucunda, öğretmenlere göre, okullarda değer öğretiminin okulların esas görevi olarak görülmediği belirlenmiştir. Öte yandan Kurtdede Fidan’ın (2009) yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulguya göre öğretmen adayları, değer öğretiminin okulların görevi olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Kurtdede Fidan’ın (2009) elde ettiği bulgunun, bu çalışmada elde edilen “değer öğretimi okulların esas görevi olarak görülmemektedir” bulgusuna ilişkin araştırma sonucuyla çeliştiği görülmektedir.

“Değer öğretiminin bir ders adı altında verilmesi de etkili olduğu” ve “değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliğinin olduğu” bulgularına ilişkin araştırma sonuçları Akbaş (2004) ve Kurtdede Fidan’ın (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş’ın (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genel olarak, okul yönetimi ile öğretmenler arasında işbirliği bulunduğunu ve değer öğretiminin bir ders adı altında verilmesi de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kurtdede Fidan’ın (2009) araştırma bulgularında da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, değer öğretimi bir ders altında verilmesi de etkili olduğu ve okullarda öğretmen yönetim işbirliğinin bulunduğu görüşündedirler.

5.1.5. Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler Açısından Sonuçlar ve Tartışma

Değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adayları; değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğu, değer öğretiminde en önemli olan şeyin değerleri yaşamak olduğu ve derslerin yapısının bilgi temelli olduğu görüşündedirler. Ayrıca öğretmen adayları, bireylerin değere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşandığını ve medyanın, değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir. Yine öğretmen adayları öğretmenlerin değer öğretiminde örnek kişi olduğunu, değer öğretimi için yeterince zaman bulunduğunu ve değer öğretimi konusunda bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

“Değer öğretimi bilgi kadar önemlidir” bulgusuna ilişkin araştırma sonucu, Akbaş (2004), Tokdemir (2007), Kurtdede Fidan (2009), Yalar (2010) ve Kurtdede Fidan’ın (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş’ın (2004) araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin çoğunluğu değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Tokdemir’in (2007) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre tarih öğretmenleri, değer eğitiminin önemli olduğunu, okulların sadece bilgi veren kurumlar olmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı eğitimde değerlerin rolünün olduğunu, eğitim ve değerlerin iç içe olduğunu ifade etmişlerdir. Kurtdede Fidan’ın (2009) araştırmasına göre de öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yalar’ın (2010) yaptığı araştırma sonuçlarında da öğretmenler, değerler eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişiminde, sosyal gelişiminde ve ahlak gelişiminde önemli bir yeri olduğu görüşündedirler. Kurtdede Fidan’ın (2013) yaptığı çalışmada ise, sınıf öğretmenleri değerler eğitiminin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

“Değer öğretiminde en önemli olan şey değerleri yaşamaktır”, “derslerimizin yapısı bilgi temellidir” ve “bireylerin değerlere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşanmaktadır” bulgularına ilişkin araştırma sonuçları Akbaş (2004) ve Kurtdede Fidan’ın (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş’ın (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, okuldaki derslerin bilgi temelli olduğunu ve bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu bu yüzden sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kurtdede Fidan’ın (2009) araştırma sonuçlarında da öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

“Medya değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azaltmaktadır” bulgusuna ilişkin araştırma sonucu Akbaş (2004), Tokdemir (2007), Baydar (2009), Kurtdede Fidan (2009), Çengelci (2010), Yalar (2010), Erkuş (2012), Sağlam ve Genç’in (2015), Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş’ın (2016) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş’ın (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin

çoğunluğu, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azalttığını ifade etmişlerdir. Tokdemir'in (2007) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin, değer eğitiminde karşılaştıkları problemlerin kaynağı olarak daha çok medya ve interneti gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Baydar'ın (2009) araştırma bulgularında da öğretmenler, değer eğitiminde karşılaşılan sorunlar arasında medya ve internetin yer aldığını belirtmişlerdir. Kurtdede Fidan'ın (2009) araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığı görüşündedirler. Çengelci'nin (2010) araştırmasında değer öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar arasında, medyanın olumsuz etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Yalar'ın (2010) araştırma sonuçlarında da öğretmenler, kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların değerler eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Erkuş'un (2012) yaptığı araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri, kitle iletişim araçlarının okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Sağlam ve Genç (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler, dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazanımını etkileyen başlıca faktörler arasında yazılı ve görsel medyanın geldiğini ifade etmişlerdir. Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş'ın (2016) yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise, okul müdürlerinin çoğunluğu kitle iletişim araçlarının değer eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerin değer eğitiminde örnek kişi olduğu” bulgusuna ilişkin araştırma sonucu Akbaş (2004), Yalar (2010), Özcan ve Polat (2016), Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş'ın (2016) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş'ın (2004) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin değer eğitiminde örnek kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalar'ın (2010) araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamına yakını, bir model olarak öğretmenlerin değerler eğitiminde önemli bir rolü olduğu görüşündedirler. Özcan ve Polat'ın (2016) yaptığı araştırmaya göre, öğretim elemanlarının derste yeri geldiğinde değerlere değinerek ve rol-model olarak değerleri öğrencilere kazandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş'ın (2016) yaptığı araştırmada ise okul müdürlerinin çoğunluğu, öğretmenin rol model olduğu ve değer kazandırmada önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan Kurtdede Fidan'ın (2009) yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre öğretmen adayları, değer öğretiminde öğretmenlerin örnek kişi olmadıklarını

belirtmişlerdir. Kurtdede Fidan'ın (2009) elde ettiği bulgunun, bu araştırmada elde edilen “öğretmenlerin değer öğretiminde örnek kişi olduğu” bulgusuna ilişkin araştırma sonucuyla çeliştiği görülmektedir.

“Değer öğretimi için zaman bulunabildiği” bulgusuna ilişkin araştırma sonucu Akbaş'ın (2004) araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Akbaş'ın (2004) araştırma sonucuna göre öğretmenler, değer öğretimi için zaman bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan Yalar'ın (2010) yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulguya göre, sosyal bilgiler ders programındaki konuları yetiştirebilme kaygısıyla öğretmenlerin değerler eğitimine yeterince zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yalar'ın (2010) elde ettiği bu bulgunun, bu araştırmada elde edilen “değer öğretimi için zaman bulunabildiği” bulgusuna ilişkin araştırma sonucuyla çeliştiği görülmektedir.

“Değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olma” bulgusuna ilişkin araştırma sonucu Akbaş (2004), Baydar (2009), Kurtdede Fidan (2009) ve Sağlam ve Genç'in (2015) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akbaş'ın (2004) araştırma sonucuna göre öğretmenler, değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Baydar'ın (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenin değer eğitiminde bilgi sahibi olmamasının en az sıklıkla karşılaşılan sorun olduğuna ulaşılmıştır. Kurtdede Fidan'ın (2009) araştırma sonucuna göre öğretmen adayları, değer öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sağlam ve Genç (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Tokdemir'in (2007) yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulguya göre, tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerlerin tanımı ve kapsamı konusunda gerekli bilgilere sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tokdemir'in (2007) elde ettiği bu bulgunun, bu araştırmada elde edilen “değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olma” bulgusuna ilişkin araştırma sonucuyla çeliştiği görülmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ikinci alt probleme yönelik elde edilen bulguların sonuç ve tartışma bölümlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleri, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri, ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin cinsiyet, üniversite, değer öğretimine yönelik eğitim alma, anne ve baba ile birlikte yaşama ve yaşanan yer değişkenleri açısından sonuç ve tartışma bölümleri aşağıda belirtilmiştir.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, cinsiyetle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının, değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kurtde de Fidan (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının, değer öğretiminde ailenin rolüne, okulda değerler konusuna ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin cinsiyetle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Üniversite Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşlerinin, eğitim gördükleri üniversitelerle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, eğitim gördükleri üniversitelerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmen merkezli etkinlikleri, Atatürk Üniversitesi öğretmen adaylarından daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.
 - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmen merkezli etkinlikleri, Atatürk Üniversitesi öğretmen adaylarından daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.
 - Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmen adaylarının öğretmen merkezli etkinlikleri, Atatürk Üniversitesi öğretmen adaylarından daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin, eğitim gördükleri üniversitelerle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
 - Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin, üniversitelerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinden anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır
 - Atatürk Üniversitesi öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinden anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.3. Değer Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ve öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, değer öğretimine yönelik eğitim alma durumuyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne, okulda değerler konusuna ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin, değer öğretimine yönelik eğitim almayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.4. Anne ve Baba ile Birlikte Yaşama Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Sınıf öğretmen adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ve öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, anne ve babayla birlikte yaşama durumuyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin, anne ve babayla birlikte yaşama durumuyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşlerinin, anne ve baba ile birlikte yaşamayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5. Yaşanılan Yer Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ve öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşlerinin, yaşadıkları yerle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmen adaylarının değer öğretiminde; ailenin rolüne, okulda değerler konusuna ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin, yaşadıkları yerle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt probleme yönelik elde edilen bulguların sonuç ve tartışma bölümlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde; kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleri, öğretmen merkezli

etkinliklere ilişkin görüşleri, ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin sonuç ve tartışmaları aşağıda belirtilmiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklere ilişkin görüşleriyle; değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde, değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleriyle; değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleri, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleriyle; okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının; okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ile değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Öneriler

- Değerler eğitiminde ailenin rolü önemlidir. Bu amaçla ailelere yönelik değerler eğitimi programları hazırlanarak ya da değerler eğitimiyle ilgili sempozyum, konferans ve panellerle ailelerin değerler eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.
- Okulda öğretilen değerlerin ailede ve çevrede pekiştirilmesi ve okulda verilen değerlerin ailede çelişmemesi amacıyla okul, aile işbirliği sağlanmalıdır. Değerler eğitiminde başarının sağlanabilmesi ancak, okul, aile işbirliğinin artırılmasıyla mümkündür.

- Değerler eğitimi uygulamalarının istenilen nitelikte olabilmesi için, değer eğitimine yönelik yapılacak çalışmaların plan ve program dahilinde yapılmasında fayda vardır.
- Değerler eğitiminin bilgi kadar önemli olduğu düşünüldüğünde okullarda verilecek değerler eğitimi uygulamalarına daha fazla yer verilmelidir.
- Değerler eğitimi okulların esas görevi olarak görülmelidir. Bu sayede okullarda meydana gelebilecek değer çatışmaları önlenebilir.
- Yayın organlarının değerler eğitimi konusunda daha duyarlı olması sağlanmalı ve değerler eğitimine yönelik programlara yer verilmelidir.
- Değerler eğitiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanmasına yönelik sınıf öğretmeni adaylarına eğitim verilmesinin daha faydalı olacağı söylenebilir.
- Değerler eğitiminde yapılacak çalışmaların verimliliği açısından, öğretmen yetiştiren lisans programlarına, değerler eğitimine yönelik derslerin konulması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, S. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Görüşleri ve Bunların Kazandırılmasına İlişkin Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akıncı, A. (2005). Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 7-24.
- Aktepe, V. (2014). Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı. (Editör: Turan, R. & Ulusoy, K.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (77-94). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*, 28. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Atanur Başkan, G. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 20, 16-25.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15)1, 35-42.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi ve Öğretiminde Yaşanan Güçlükler (Aksaray örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M.Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 16-20.
- Aydın, M.Z., & Akyol Gürler, Ş. (2013). *Okulda Değerler Eğitimi*, 2.Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 119-142.

- Aysu, B. (2007). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri ile Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 21. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 19. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cevizci, A. (2003). *Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü*, 2. Baskı. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9 (2), 429-436.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak Pusulası, Ahlak ve Değerler Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınevi.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Çınar, İ. (2008). İlköğretimin Önemi ve Öğretmen. *Eğitişim Dergisi*, 20, 1-28.

- Çoban, A. (2011). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Debbarma, M. (2014). Importance of Human Values in The Society. *International Journal of English Language, Literature in Humanities*, (2)1, 181-195.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, 22. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. & Ay, T. S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6),167-181.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2015). Değerler Eğitimi. (Editör: Öztürk, C.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, (225-256). 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 356-383.
- Doktaş Yeşiltaş, P., & Mentiş Taş, A. (2016). Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1125-1146
- Elkatmış, M. (2014). Okul Kültüründe Demokrasinin Yeri. (Editör: Turan, R. & Ulusoy, K.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (41-76). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). *Uygulama Örnekleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erden, M., & Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, 14. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erkuş, S. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Fichter, J. (1994). *Sosyoloji Nedir?*. (Çev. Çelebi, N.), 2. Baskı. Ankara: Atilla Kitapevi.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile, Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, Y. B. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Değerlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Görgüt, İ. (2015). *Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Ahlak, Karakter ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*, 2.Baskı. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, 2. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing Whole School Pedagogical Values—A Case of Going Through The Ethos of “Good Schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, Ankara.
- Karaatlı, M. (2006). Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi. (Editör: Kalaycı, Ş.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, (1-48). 2. Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karababa, A. (2015). Kuramsal Temelde Değer. (Editör: Dilmaç, B. & Bircan, H. H.), *Değerler ve Değerler Psikolojisi*, (1-20). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 28. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırbıyık, H. (1998). Öğretmen Yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 37-39.
- Kızılcılık, S. & Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Konya: Günay Ofset.
- Kirmanoglu, B. (2016). *Değerler Eğitiminin İlkokul Toplum Hizmeti Uygulamalarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

- Knafo, A. (2003). Authoritarians, The Next Generation: Values and Bullying Among Adolescent Children of Authoritarian Fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199-204.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan Değerlerimiz: Aileden Topluma, Politikadan İnançlara, Sevgiden Aşka Kadar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2 (2), 1-18.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın Ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lamberta, G. C. (2004). *A Values Education Intervention Through Therapeutic Recreation for Adolescents in A Psychiatric Setting*. Published doctoral dissertation. Valden University.
- MEB (1943). 2. *Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 13 Ocak 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>.
- MEB (1974). 9. *Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 13 Ocak 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>.
- MEB (1988). 12. *Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 13 Ocak 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>.
- MEB (1999). 16. *Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 13 Ocak 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>.
- MEB (2006). 17. *Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 13 Ocak 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>.
- MEB (2009). Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Erişim tarihi: 26 Ekim 2016. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>.
- MEB (2010). 18. *Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 13 Ocak 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Özcan, A. & Polat, S. (2016). Öğretim Elemanlarının Öğrencilerde Görmek İstedikleri Değerler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 138-149.

- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239
- Özkan, R. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Himayeci Değerlerle İlgili Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 241-254.
- Revell, L. (2002). Children's Responses to Character Education. *Educational studies*, 28(4), 421-431.
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character Education in Schools and The Education of Teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2009). Character Education: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-78.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sağlam, Ö. E., & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 106-118.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 50-57.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.

- Selçuk, E. (2016). *Okullarda Değerler Eğitimi Uygulamalarının Verimliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 24.Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Soriano, E., Franco, C., & Sleeter, C. (2011). The Impact of A Values Education Programme for Adolescent Romanies in Spain on Their Feelings of Self Realisation. *Journal of Moral Education*, 40(2), 217-235.
- Soykan, Ö.N. (2007). Genel Geçer Bir Ahlak Olmalı mıdır? *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 45-54.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 16.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spranger, E. (2001). *İnsan Tipleri Bir Kişilik Psikolojisi*. (Çev. Aydoğan, A.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. & Johnson, P.L. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses, and an Annotated Bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Tezcan, M. (1995). Sosyolojiye Giriş “Temel Kavramlar”, 4.Baskı. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1(1), 53-59.
- Thornberg, R. (2008). The Lack of Professional Knowledge in Values Education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Titus, D. N. (1994). Values Education in American Secondary Schools. Erişim Tarihi: 25 Nisan 2017. www.eric.ed.gov.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. & Arslan A. (2014). Değerli Bir Kavram Olarak “Değer ve Değerler Eğitimi”. (Editör: Turan, R. & Ulusoy, K.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2015). *Değerler Eğitimi*, 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- UNESCO (2010). *Living Values Education*. Erişim tarihi: 25 Nisan 2017. <http://www.livingvalues.net/>.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. (Editör: Uyanık Balat, G.), *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri*, (1-36). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varol, Ç. (2013). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*, 2.Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, A. (2004). *Din, Kimlik ve Ön yargı: Biz ve Onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O. & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 61-68.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19)19, 499-521.
- Yazıcı, K. (2014). Medya ve Değerler. (Editör: Turan, R. & Ulusoy, K.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (141-189). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomeonological Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. *TC Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara*. Erişim tarihi: 12 Mayıs 2017. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz>.
- YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, *TC Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara*. Erişim tarihi: 12 Mayıs 2017. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz>.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 307-338.
- Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*, 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1: Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Derya ACAR BAŞEĞMEZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Afyonkarahisar, 01.04.1989

Yabancı Dil : İngilizce

Medeni Durumu : Evli

E-posta : deryaacar03@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2013-2017 : Yüksek Lisans, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

2008-2012 : Lisans, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2004-2008 : Kocatepe Anadolu Lisesi, Afyonkarahisar

1996-2004 : Fatih İlköğretim Okulu, Afyonkarahisar

İŞ DENEYİMİ:

2015-2017 : Sınıf Öğretmeni, Mohaç İlkokulu, Ankara/ Çankaya

2013-2015 : Sınıf Öğretmeni, Yukarı Düzmeydan İlkokulu, Ağrı/Taşlıçay

Ek 2: Uygulama Ölçeği

Değerli öğretmen adayları,

Bu çalışmanın amacı, SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEĞER ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİ belirlemektir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmakta ve veriler yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Samimi ve içten davranmanız bizim için çok önemlidir. Tüm maddelerin eksiksiz işaretlenmesi önemlidir.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Derya ACAR BAŞEĞMEZ

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet

Kadın Erkek

2. Okuduğunuz üniversite:

3. Değer öğretimine yönelik bir eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

6. Anne ve babanızla birlikte mi yaşıyorsunuz?

Evet Hayır

5. Yaşadığınız (okuduğunuz yerin dışında) yer:

Köy Kasaba İlçe Merkezi İl Merkezi

2. Bölüm: Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler

Bu bölümde değer öğretimi yaparken kullanmayı düşündüğünüz etkinlikleri belirtmeniz istenmektedir. Lütfen kullanmayı düşündüğünüz etkinliğin sıklığını ölçek üzerinde belirtiniz.

Kullanılan Sözel Etkinlikler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Değer öğretiminde;						
1.	Ders verici hikayeler anlatılmalıdır.					
2.	Yeri geldikçe öğüt verilmelidir.					
3.	Derste telkinlerde bulunulmalıdır.					
4.	Değerleri teşvik eden güzel sözler seçerek öğrencilerle paylaşılmalıdır.					
5.	Ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatılmalıdır.					
6.	Öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulmalıdır.					
7.	Öğrencilere örnek olunmalıdır.					
8.	Değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmelidir.					
9.	Sınıf kuralları koyarken önemli gördüğüm değerler merkeze alınmalıdır.					
Kullanılan Öğretmen Merkezli Etkinlikler						

1.	Öğrencilere örnek kişilerin hayatları, alışkanlık ve ilkeleri araştırma konusu olarak verilmelidir.					
2.	Medyadaki bazı olaylar eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirilmelidir.					
3.	Dersimle ilgili önemli bireylerin biyografileri hazırlatılarak tartışma yaptırılmalıdır.					
4.	Öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynatılmalıdır.					
5.	Örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmelidir.					
6.	Öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmelidir.					
7.	Toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemleri istenilmelidir.					
8.	Bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırılmalıdır.					
9.	Öğrenciler bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmelidir.					
10.	Öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmelidir.					

3. Bölüm: Okullarda değer öğretimine ilişkin görüşler

Bu bölümde okullarda değer öğretimine ilişkin görüşlerinize başvurulmuştur. Lütfen ifadelere katılma durumunu ölçek üzerinde işaretleyiniz.

Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Değer öğretiminde belirleyici olan ailedir.					
2.	Okulda verilen değerler ailede ve çevrede pekiştirilmemektedir.					
3.	Okul ve ailede verilen değerler çatışabilmektedir.					
4.	Değer öğretiminde okul aile işbirliği kurulamamaktadır.					
Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler						
1.	Değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliği yoktur.					
2.	Okullarda değer çatışmaları olabilmektedir.					
3.	Değer öğretimi okulların esas görevi olarak görülmemektedir.					
4.	Plan ve programın olmaması değer öğretimini olumsuz etkilemektedir.					
5.	Değer öğretimi bir ders adı altında verilmediğinden etkili olamamaktadır.					
Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler						
1.	Derslerimizin yapısı bilgi temellidir.					
2.	Değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.					
3.	Değer öğretimi bilgi kadar önemlidir.					
4.	Değer öğretimi için zaman bulunamamaktadır.					
5.	Öğretmenler değer öğretiminde örnek kişi olamamaktadırlar.					
6.	Değer öğretiminde en önemli olan şey değerleri yaşamaktır.					
7.	Bireylerin değere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşanmaktadır.					
8.	Medya, değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azaltmaktadır.					

Ek 3: Balıkesir Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 52899066-044-
Konu : Derya ACAR BAŞEĞMEZ

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06/12/2016 tarihli ve 27183868/044/15964 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 05/12/2016 tarih ve E.47380 sayılı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği" başlıklı çalışmasını Fakültemizde öğrenim gören dördüncü sınıf "Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı" öğrencilerine uygulaması adı geçenin çalışmayı kendisinin yapması ve çalışmanın yapılacağı tarihten en az iki hafta önce Bölümle iletişime geçmesi koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Fatih SATIL
Dekan V.

Ek 4: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03/
Konu : Tez Çalışması(Derya ACAR
BAŞEĞMEZ)

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü 06/12/2016 tarih ve 15964 sayılı Derya Acar
Başegmez konulu yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tezine yönelik "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği"ni Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Hayrettin ÖZTÜRK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak için : http://ebelge.ibu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BESAJZV

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gökçöy / Bolu

Telefon No: (0 374) 253 46 84

E-Posta: oidb@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 46 43

İnternet Adresi: <http://www.oidb.ibu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Nurnay BALKAN

Unvan: Bilgisayar İşletmeni



Ek 5: Atatürk Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-302.08.01-E.1600314735

28.12.2016

Konu : Uygulama İzni Derya ACAR
BAŞEĞMEZ

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15.12.2016 tarihli ve 27183868-044-16552 sayılı belge.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasına, uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğü ile ilgili Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinden alınan 26/12/2016 tarih ve 1600312780 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : 26.12.2016 tarihli 29202147-302.08.01-E.1600312780 sayılı belge



Ek 6: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni



T.C.
KILIS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76062934-044-E. 884/1477

Konu: Araştırma İzni

07/12/2016

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 06/12/2016 tarihli ve 27183868-044- sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tezine yönelik hazırlanmış olduğu "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği" konulu araştırması, Üniversitemizde öğrenim gören dördüncü sınıf "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı" öğrencilerine uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bektaş TEPE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



Adres: Mehmet Sımkı Mah. Doğan Güreş Paşa Bulvarı No.134 KİLİS
Tel: (0348) 814 26 66 Dahili:1039 Faks:(0348) 813 93 24

<http://www.kilis.edu.tr> İhbar: N.TUMEN AKSOY Bilg. İş.
Kep Adresi: kilis7aralikuniv.vesesi@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://ebys.kilis.edu.tr/dogrulu adresinden>, OHTVJSSR6AJS0 - 238849 kodlarıyla sorgulaya/bittiriniz.



Ek 7: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni



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



Sayı : 83427534-302.08.01-E.82
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

03/01/2017

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 06/12/2016 tarihli, 15964 sayılı ve "Derya ACAR BAŞEĞMEZ" konulu yazı
b) 29/12/2016 tarihli, 59704 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tezine yönelik "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği"ni Üniversitemiz Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı" öğrencilerine uygulama isteği Eğitim Fakültemizce, öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapılması koşulu ile uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet KARACA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı örneği (1 sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://obys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/AC3LTP8>

İstiklal Yarıçesesi 15030 BURDUR
Telefon:+90 248 213 11 90 Faks:+90 248 213 11 91
e-Posta: oidb@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:<http://oidb.mehmetakif.edu.tr> Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Selda KARATAŞ
Evrak Pin Kodu: 82412



Ek 8: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ölçek Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/12/2016-E.18699



T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 75548883-044-E.18699
Konu : Ölçek Uygulama Talebi

21/12/2016

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.12.2016 tarih ve 15964 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınıza istinaden; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tezi kapsamında "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler" ölçeğini Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi, uygulamanın ilgili tarafından uygulanması koşulu ile Eğitim Fakültesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Murat DEMİREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Ölçek Uygulama Talebi Hk. (13 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : Doğrulama/99SPS

Adres: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Zeve Kampüsü 65080, Tuşba / Van

Telefon +90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks+90 432 4865413
e-Posta: rktorluk@yyu.edu.tr Elektronik Ağ: http://www.yyu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için iritibar: Nesip TEKİN

Ünvanı: Memur

Dahili No: 2021



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 9: Ölçek İzni

05.06.2016

Ynt: Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretim... - derya acar

Ynt: Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği

oktay akbas

31.5.2016 (Sal) 12:59

Gelen Kutusu

Kime:derya acar <deryaacar_254@hotmail.com>;

Derya öncelikle nezaketin ve etik davranışın için kutlarım. Doktora tezimdeki ölçekleri kullanmada bir sakınca yoktur. Başarılar dilerim.
Kemal hocaya selamlar

Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

Gönderen: derya acar <deryaacar_254@hotmail.com>

Gönderildi: 31 Mayıs 2016 Salı 10:13

Kime: oktayakbas@hotmail.com

Konu: Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği

Merhaba Sayın Oktay AKBAŞ Hocam,

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER danışmanlığında "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerini" araştırmak için tezimde "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeğinizi" kullanmak istiyorum.

Ölçeğinize nasıl ulaşabilirim, bana bu konuda yardımcı olabilir misiniz?