

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

6. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA
DOĞRUDAN KAZANDIRILACAK DEĞERLERİN
ÖĞRENCİLER TARAFINDAN BİLİŞSEL
ÖĞRENİLMİŞLİK DÜZEYLERİ

Nesrin SADIKOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

KIRŞEHİR

ARALIK 2013

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**6. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA
DOĞRUDAN KAZANDIRILACAK DEĞERLERİN
ÖĞRENCİLER TARAFINDAN BİLİŞSEL
ÖĞRENİLMİŞLİK DÜZEYLERİ**

Nesrin SADIKOĞLU

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA

KIRŞEHİR

ARALIK 2013

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan  (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye  (İmza)

(Danışman)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye  (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırma 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin (yardımseverlik, sorumluluk, bilimsellik, çalışkanlık, hak ve özgürlüklere saygı doğal çevreye duyarlılık ve tarihsel mirasa duyarlılık) öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kırşehir il merkezinde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim gören 600 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi kullanılmıştır ve bu test 6. sınıfta öğrenim gören 600 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ile t-testi, One-Way ANOVA, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 6. Sınıf öğrencilerinin doğrudan kazandırılacak değerlere yönelik bilgi düzeylerinin %51.17'sinin yüksek, %37.17'sinin orta ve %11.67'sinin de düşük derecede olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte doğrudan kazandırılacak değerlere yönelik bilgi düzeyleri cinsiyete, okulun başarı düzeyine, öğrencilerin geçen yılki sosyal bilgiler dersi karne notuna, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, babanın mesleğine, annenin mesleğine, ailenin aylık gelirin, oturduğu evin mülkiyet durumuna göre değişirken; babanın düzenli bir işte çalışma

durumuna, öğrencinin kendine ait odasının bulunmasına, kardeş sayısına, kardeşleri içerisinde büyüklük sırasına ve ailedeki birey sayısına göre değişmediği tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara dayanılarak 6. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerleri bilişsel düzeyde daha iyi kavramaları için sosyal bilgiler uzmanlarının, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmeleri ve ders kitaplarında bu değerlerin müfredat konularıyla eşleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Programı, Değer, Bilişsel Düzey

ABSTRACT

The study was carried out to determine the cognitive learning levels of values which will be gained explicitly (helpfulness, responsibility, scientific, diligence, respect to rights and freedom, awareness of physical world and historical heritage) in the 6th grade Social Studies Curriculum by the students. The 6th grade students studying in the city centre of Kırşehir form the population of the research. The sampling of the study was composed of 600 students in the 6th grade during 2012-2013 education year.

The research is a descriptive study using survey model. Achievement test prepared by the researcher was used in the study and the test was implemented with the 600 students in the 6th grade. Frequency, percentages, arithmetic mean, standard deviation and t-test, One-Way ANOVA, Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis H Test were used for data analysis.

The findings of the research revealed that %51.17 of the 6th grade student knowledge levels towards the values which will be gained explicitly were high, %37.17 of them were medium and %11.67 of them were low. In addition, it was determined that while the knowledge levels towards the values changed depending on the gender, socioeconomic level of the school, students' previous year social studies course grades in the school report, mother's educational level, father's educational level, father's profession, mother's profession, family's monthly income and the house lived in by the owner or not, knowledge levels did not change depending on father's having a permanent job, student's having a room of his own,

number of the siblings, birth order of the siblings and the number of family members. Based on the results obtained from the study, it was suggested that the awareness of social studies experts, school administration and teachers should be raised so that the 6th grade students in the 6th grade Social Studies curriculum could understand the values which are going to be gained explicitly better at cognitive levels and the values in the text books should be matched with the subjects in the curriculum.

Key Words: Social Studies Curriculum, Value, Cognitive Level

ÖNSÖZ

Zaman içinde değişen düşünce tarzları, çevresel ve sosyal etkiler insanları etkilemektedir. Bu değişimler kişisel tercihleri, toplumsal yaşamı ve bilişsel biçimleri de etkilemektedir. Değişim sürekli olduğu için etki ve tepki ortamı da sürekli olarak değişmektedir. Bundan dolayı 2005 yılında yenilenen ilköğretim programında bireylerin kişisel gelişimlerine yardımcı olan değerlerin doğrudan kazandırılmasına Sosyal Bilgiler Öğretim Programının her kademesinde geniş şekilde yer verilmiştir. Müfredat değişiminde değer eğitiminin de önemli ölçüde değiştiiğini görmekteyiz. Değer bilinci bireysel ve toplumsal yaşamımızda önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen bilgiler olarak tanımlanabilir. Değer kavramı ise, ihtiyaç duyan, isteyen, amaç edinen bir varlık olarak veya insanın eşyayla gerçekleştirdiğı bağlantıda bir olgu olarak karşımıza çıkar.

Değerli jüri üyelerim sayın Prof. Dr. Hayriye SAYHAN'a, bu araştırmada, yoğun ve gergin geçen zamanlarımda hoşgörüsünden dolayı değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA'ya ve Yrd. Doç. Dr. Zeynel HAYRAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam sürecinde yardımlarını esirgemeyen, başarı testinin oluşmasında görüşlerine başvurduğum sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a, Yrd. Doç. Dr. Zafer KUŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Kadir KARATEKİN'e, Doç. Dr. Mehmet

TAŞDEMİR'e, Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a ve Doç. Dr. Rüşti YEŞİL'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Sıkıntılı anlarımda her zaman yanımda olan, beni destekleyen sevgili eşim Faik SADIKOĞLU'na ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nesrin SADIKOĞLU

Aralık 2013

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ	V
TABLOLAR LİSTESİ.....	X
GRAFİK LİSTESİ	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	XIII
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	6
1.3.PROBLEM CÜMLESİ	8
1.4.ALT PROBLEMLER	8
1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	10
1.6.VARSAYIMLAR	11
1.7.TANIMLAR	11
BÖLÜM II.....	12
2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1.TÜRKİYE'DE EĞİTİM PROGRAMLARI VE DEĞERLER EĞİTİMİ	13
2.2.SOSYAL BİLGİLER.....	16
2.2.1.Sosyal Bilgilerin Tanımı	16
2.3.DEĞERLER.....	21
2.3.1.Değerin Tanımı	21
2.3.2.Sosyal Bilgiler Programında Değer Kavramı	27
2.3.3.Değer Öğretiminin Gerekliliği ve Öğretimi Etkileyen Faktörler	34
2.3.4.Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler	43
2.3.5.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler Eğitimi.....	48
2.3.6.Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları	60
2.4.BLOOM TAKSONOMİSİ.....	116
2.4.1.BİLİŞSEL ALAN TAKSONOMİSİ	116
2.4.2.DUYUŞSAL ALAN TAKSONOMİSİ.....	132
2.4.3.PSİKOMOTOR ALAN TAKSONOMİSİ	133

2.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	133
2.5.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	133
2.5.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	144
BÖLÜM III.....	147
3.YÖNTEM	147
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ	147
3.2.ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	147
3.2.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	149
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	162
3.4.VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	167
3.5.VERİLERİN ANALİZİ	167
BÖLÜM IV	170
4.BULGULAR VE YORUMLAR	170
4.1.BİLİŞSEL ÖĞRENİLMİŞLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	170
4.2.BOYUTLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	185
4.2.1.Cinsiyet Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması.....	185
4.2.2.Anne Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması.....	186
4.2.3.Baba Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	188
4.2.4.Baba Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	190
4.2.5.Anne Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	193
4.2.6.Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	195
4.2.7.Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması ..	196
4.2.8.Kendine Ait Oda Olması Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	199
4.2.9.Kardeş Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması.....	200
4.2.10.Çocuk Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması.....	202
4.2.11.Ailedeki Birey Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması.....	204
4.2.12.Oturulan Evin Mülkiyet Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	206
BÖLÜM V	208
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	208
5.1.SONUÇ	208
5.2.ÖNERİLER.....	212

KAYNAKLAR.....	214
EKLER.....	240
EK 1: BAŞARI TESTİ VE BİLGİ FORMU.....	240
EK 2: OKUL LİSTESİ.....	246
EK 3: İZİNLER.....	247
EK 4: BELİRTKE TABLOSU.....	249
ÖZGEÇMİŞ.....	250

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Değerleri	46
Tablo 2: Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Sınıflara (4-7) Göre Dağılımı	50
Tablo 3: Yedi Basamakta Değer Belirginleştirme	75
Tablo 4: Kohlberg'in Ahlaki Akıl Yürütme Düzey ve Evreleri	80
Tablo 5: Türkiye Cumhuriyeti'nde Evlenme ve Boşanma Sayısı.....	103
Tablo 6: Orijinal Taksonominin Yapısı	131
Tablo 7: Uygulama Yapılan Okul ve Öğrenci Sayıları	148
Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyetleri	149
Tablo 9: Okulun Başarı Düzeyinin Gruplara Göre Dağılımı	150
Tablo 10: Katılımcıların Geçen Yıllık Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notları.....	151
Tablo 11: Annenin Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı.....	152
Tablo 12: Babanın Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Dağılım	152
Tablo 13: Baba Meslek Gruplarına Göre Dağılım.....	153
Tablo 14: Anne Meslek Gruplarına Göre Dağılım	154
Tablo 15: Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı	155
Tablo 16: Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı.....	156
Tablo 17: Kendine Ait Odası Olma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı.....	157
Tablo 18: Kardeş Sayısının Gruplara Göre Dağılımı.....	158
Tablo 19: Evdeki Çocuklar İçerisindeki Sırasının Gruplara Göre Dağılımı.....	159
Tablo 20: Ailedeki Birey Sayısının Gruplara Göre Dağılımı	160
Tablo 21: Oturulan Evin Mülkiyet Durumunun Gruplara Göre Dağılımı	161
Tablo 22: Alt Grup ve Üst Grupların Karşılaştırılması.....	163
Tablo 23: Cronbach's Alfa Güvenirlik Tablosu.....	165
Tablo 24: Madde Toplam Korelasyon Tablosu	165
Tablo 25: Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyi Testinin Değerlendirme Kriteri.....	168
Tablo 26: 6.Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testine Verdikleri Cevaplara Göre Doğru/Yanlış Sayıları.....	170
Tablo 27: Katılımcıların Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	173
Tablo 28: Katılımcıların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Bilişsel Öğrenme Bilgi Düzeyleri	175
Tablo 29: Katılımcıların Bilgi Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	176
Tablo 30: Başarı Puanının Betimsel İstatistikleri.....	177
Tablo 31: Katılımcıların Aldıkları Puanların Okulun Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması	177
Tablo 32: Katılımcıların Aldıkları Puanların Geçen Yıllık Sosyal Bilgiler Karne Notuna Göre Karşılaştırılması.....	178
Tablo 33: Katılımcıların Aldıkları Puanların Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması ..	179

Tablo 34: Katılımcıların Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	179
Tablo 35: Katılımcıların Aldıkları Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	180
Tablo 36: Katılımcıların Aldıkları Puanların Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması	180
Tablo 37: Katılımcıların Aldıkları Puanların Annenin Mesleğine Göre Karşılaştırılması	181
Tablo 38: Katılımcıların Aldıkları Puanların Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması	181
Tablo 39: Katılımcıların Aldıkları Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	182
Tablo 40: Katılımcıların Aldıkları Puanların Kendine Ait Odasının Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması	182
Tablo 41: Katılımcıların Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması	183
Tablo 42: Katılımcıların Aldıkları Puanların Çocuklar İçerisindeki Sırasına Göre Karşılaştırılması	183
Tablo 43: Katılımcıların Aldıkları Puanların Ailedeki Birey Sayısına Göre Karşılaştırılması	184
Tablo 44: Katılımcıların Aldıkları Puanların Oturulan Eve Göre Karşılaştırılması	184
Tablo 45: Cinsiyet Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	185
Tablo 46: Anne Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması ..	186
Tablo 47: Baba Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması..	188
Tablo 48: Baba Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	190
Tablo 49: Anne Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	193
Tablo 50: Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	195
Tablo 51: Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	196
Tablo 52: Kendine Ait Oda Olması Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	199
Tablo 53: Kardeş Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	200
Tablo 54: Çocuk Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	202
Tablo 55: Ailedeki Birey Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	204
Tablo 56: Oturulan Evin Mülkiyet Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması	206

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1 : Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı (%)	149
Grafik 2: Okulun Başarı Düzeyinin Gruplara Göre Dağılımı (%).....	150
Grafik 3: Katılımcıların Geçen Yılkı Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Dağılımı (%).....	151
Grafik 4: Anne-Baba Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı (%).....	153
Grafik 5: Anne-Baba Meslek Gruplarına Göre Dağılımı (%).....	154
Grafik 6: Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı (%)	155
Grafik 7: Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı (%).....	156
Grafik 8: Kendine Ait Odası Olma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı (%)	157
Grafik 9: Kardeş Sayısının Gruplara Göre Dağılımı (%).....	158
Grafik 10: Çocuk Sırasının Gruplara Göre Dağılımı (%)	159
Grafik 11: Ailedeki Birey Sayısının Gruplara Göre Dağılımı (%)	160
Grafik 12: Oturulan Evin Mülkiyet Durumunun Gruplara Göre Dağılımı (%).....	161
Grafik 13: Katılımcıların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Bilişsel Öğrenme Bilgi Düzeyleri (%)	175
Grafik 14: Kız Öğrencilerin Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı (%).....	176
Grafik 15: Erkek Öğrencilerin Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı (%).....	177

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS : Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

% : Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

n : Veri Sayısı

p : $p \leq 0,05$ Olmak Üzere Anlamlılık Değeri

sd : Serbestlik derecesi

t : t değeri (t testi için)

ss : Standart Sapma

U : Mann-Whitney U Testi Değeri

X² : Ki-Kare Değeri (Kruskal Wallis Testi Değeri)

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1.PROBLEM DURUMU

Mesafelerin neredeyse yok olduğu dünyada, eğitim var olan önemini artırarak gündemdeki yerini almaktadır. Eğitim bireylere başta mensubu oldukları topluma sonra da dünyaya uyumları için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmaktadır. Bireyin sahip olması gereken özelliklerden biri de değerlerdir.

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlakî ilke ya da inançlardır (MEB, 2005: 87). Değerler, yaşamın hazineleridir. Değerler, bağımsızlık ve özgürlük getirir, insanın kendi kendine yeterli olma kapasitesini arttırır. Kendi içimizde değerleri geliştirirken, bunu dünyayla paylaşıyoruz ve böylece daha iyi bir dünyaya doğru ilerleriz (Topkaya, 2011: 21).

Değerler, kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu yüzden açık bir şekilde değerlerin metodolojik ve kasıtlı bir şekilde öğretilmesi gerekir. Bu gereklilik okullarda sınıf ortamında değer eğitiminin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Ryna'a göre okul ve sınıf iyi ya da kötü atmosfer oluşturan bir topluluktur. Bu topluluğun anahtar kişisi ise öğretmendir (Yazıcı, 2006: 508).

Geleneksel Sosyal Bilgiler öğretimi Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri ile sınırlandırılan, öğretmen merkezli, ezbere dayalı kuru bilgi yığımindan oluşan, beceri ve değerleri içselleştirmede yetersiz kalan bir ders görüntüsündeydi. Geleneksel yaklaşımın bu basmakalıp uygulamaları sosyal bilgiler öğretiminde geçerliliğini yitirmiştir. Türkiye’de 2004 yılından itibaren öğretim programlarındaki yeniden yapılanma ve felsefi anlayışın değişimi Sosyal Bilgiler öğretimine farklı bir boyut kazandırmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler anlayışının üzerinde durduğu noktalar ile eğitimdeki değişim, Sosyal Bilgiler öğretiminde değerlerin ve sosyal becerilerin kazandırılması üzerine odaklandığı görülmektedir (Topkaya, 2011: 33).

Sosyal Bilgiler öğretiminde değerler eğitimi üzerinde özellikle durulmuştur. Bireyin kendi değerlerini oluşturması ve becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Birey kendi eylemlerinin merkezinde yer aldığı için eylemlerini planlar, yönetir, kontrol eder ve değerlendirir. Bunu başarabilmesi, bireyin kendini tanımasına bağlıdır. Kişinin kendini tanıması için sosyal bilgiler öğretiminde değerlerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Değerlerin kazanılması ile iyi bir insan ve etkin bir vatandaş olunabilir.

İnsanların sahip olduğu değerler onların yaşam tarzlarını, hayata bakış açılarını ve karakterlerini belirler. İnançları ve idealleri doğrultusunda değerlerine sahip çıkarlar. Çocuklar ise değerleri öğrenmeye yaşamlarının ilk yıllarında başlamaktadırlar. Başlangıçta değerleri aileden, sonrasında medya, akran grupları, oyun grupları, yerel topluluklar ve diğer kurumlardan öğrenmektedirler. Çocuklar okula başladıklarında okul öncesindeki yaşantılarından çok daha geniş çaplı farklı

değerlerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu süreçte okulun iki önemli rolü bulunmaktadır. Toplumda o anda geçerli bulunan değerlerin geliştirilmesi için hali hazırda başlamış olan süreçte çocukların değerlerinin yapılandırılması ve desteklenmesi; ikincisi ise bu değerleri kullanmaları için öğrencilere yardımcı olunmasıdır (Halstead ve Taylor, 2000: 177). Bu doğrultuda kültürel ve ulusal açıdan anlamlı bir yere sahip olan değerler devletlerin izledikleri eğitim politikaları doğrultusunda vatandaşlara kazandırılmaya ve böylece ortak, geçerli ve birbirleri için güven arz eden değerler oluşturulmaya çalışılır. Bunun amacı gelişmiş ve çağdaş ülkeler konumunda eğitim verebilmek ve insan yetiştirebilmektir. Bu aşamada bir insanın gelişim sürecinin en önemli basamağını oluşturan eğitim ve öğretimin birlikte verilmeye çalışıldığı okullar devreye girmektedir. Okulların bireyin her yönü ile gelişmesine aracılık eden kurumlar olduğu söylenebilir.

Öğrencilere okullarda gerek okul yaşantısı yoluyla gerekse öğretim programları aracılığıyla değer kazandırma faaliyeti yapılan 4 büyük alan vardır (Kirschenbaum, 1995a: 15). Bunlar: I. Karakter eğitimi, II. Vatandaşlık eğitimi, III. Ahlak eğitimi, IV. Değer gerçekleştirilmedi.

Eğitimin genel amacı yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleşmesi için bireylerin yetenekleri eğitim yolu ile en son sınırına kadar geliştirilir ve insan davranışları eğitim amaçları doğrultusunda değiştirilir. Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını, kalkınmasını ve devam etmesini sağlayacak nitelikte değer üretmek, var olan değerlerin

dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır (Akdağ ve Taşkaya, 2011: 295). Bu açıdan bakıldığında eğitimin bireylere yaşadığı toplumun değerlerini aktarma ve bireylerin topluma uyum sağlamalarına yardımcı olma görevi vardır. Eğitim bu görevi yerine getirme işini farklı eğitim programları ile yapmaktadır. Eğitim programları incelendiğinde değerler eğitiminin başta Sosyal Bilgiler olmak üzere birçok dersin (Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Türkçe vb.) kapsamına girdiği görülmektedir. NCSS (1993)'e göre Sosyal Bilgiler, Yurttaşlık ile ilgili yeterlilikleri desteklemek için Sosyal ve Beşeri Bilimlerden entegre edilmiş bir çalışma alanıdır. Okul programı kapsamında Sosyal Bilgiler, Antropoloji, Arkeoloji, Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Hukuk, Felsefe, Siyaset Bilimi, Psikoloji, Din ve Sosyoloji gibi bilimlerden ve bununla birlikte Beşeri Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimlerinden uygun içerikleri alarak bunları sistematik bir çalışma taslağının koordinasyonunu sağlar. Sosyal Bilgilerin ana amacı genç insanların, birbirine bağlı bir dünyada farklı kültürlere sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilgili ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmaktır. Tanımdan hareketle Sosyal Bilgiler eğitiminden geçen bireylerin farklı kültürlere sahip olması ve bunu kamu yararına kullanabilmesi öngörülmektedir. Farklı kültürlere sahip olmanın öncüllerinden biri değerlerle donanmış olmayı ifade etmektedir. Bu bağlamda ülkemizde 2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında değerler önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Programda 4.-5. sınıflarda adil olmak, aile birliğine önem vermek, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik doğrudan verilecek değerler olarak belirlenirken, 6.-7. sınıflarda ise,

bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, hak ve özgürlüklere saygı, çalışkanlık, farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik, dayanışma, adil olma ve barış doğrudan verilecek değerler olarak belirlenmiştir (MEB, 2005; MEB, 2005a).

Eğitim sisteminin genel amaçları arasında yer bulan değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını test etmeye ihtiyaç vardır. Çünkü okullarda duyuşsal davranışlara ulaşma düzeyleri devamlı kontrol edilirken, bilişsel davranışlar kazandırılmamakta ve devamlı bir şekilde ölçülmemektedir. Öğrencilerin ilköğretim programları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerinin tespit edilmesi hem okullarımızın bilişsel davranışlar kazandırmadaki başarısı hem de toplumsal değerler hakkında aydınlatıcı olacaktır. İşte bu bağlamda yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyini tespit etmek için 6. sınıflarla çalışılmıştır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri ve bu düzeye etki edebilecek bazı değişkenlerin ne derece etkilediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2005 yılına kadar sosyal bilgiler dersinin içeriğinde doğrudan kazandırılması istenen değerler yer almamaktadır. Ancak bu durum değerler eğitimi yapılmadığı anlamına da gelmemektedir. Değerler, özellikle Türk Milli Eğitiminin temel amaçları içinde yer alan duyuşsal amaçlarla okullarda doğrudan olmasa da dolaylı olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak ders programlarında değişiklikler yapılırken ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere Türkçe, Din kültürü, Vatandaşlık ve Demokrasi derslerinde değerlerin doğrudan kazandırılması yer almaktadır. Halk kültürü, Hayat Bilgisi gibi derslerde yapılan bu değişiklikler sonucu okullarda uygulanan bu değerlerin eğitiminde ne kadar başarılı olunduğu çalışma önem taşımaktadır. Ayrıca yapılan çalışma sonucu elde edilecek veriler Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince de kullanılarak daha nitelikli ders programları ve ders kitapları yapılmasına katkı sağlayacaktır.

Değer ve değerlerin kazandırılması ile ilgili yapılan çalışmalar eğitim uygulamaları içinde görülebilmektedir. Bunlar; değer gerçekleştirme, karakter

eğitimi, ahlâk eğitimi, vatandaşlık eğitimi, etik, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, değer sınıflama, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi ve din eğitimi adları altında yapılan uygulamalardır. Değer öğretimının nasıl yapılacağı konusunda pek çok fikir öne sürölmüş ve bu eğitimi sağlamak amacıyla pek çok yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yönelik olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan bazıları sınıf içinde ders programlarının içinde etkinlik olarak yer alırken, bir kısım da okulun açık ve örtük tüm programını kapsamaktadır (Doğanay, 2006: 266).

Okullarda değer öğretimının nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabileceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir. Alanla ilgili kaynaklar incelenerek değer öğretiminde kullanılan değer açıklama, ahlaki muhakeme, değerlerin doğrudan öğretilmesi, değer analizi gibi farklı yaklaşımlar görölmüşür.

1.3.PROBLEM CÜMLESİ

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri nedir?

1.4.ALT PROBLEMLER

Bu araştırmada problem cümlesine bağlı olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri nedir?
2. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri okulun başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri geçen yılki sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

6. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
7. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri babanın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
8. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri annenin mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
9. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri babanın düzenli bir işte çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
10. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?
11. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri kendine ait odası olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
12. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

- 13.6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri evin çocukları içerisindeki sırasına göre farklılık göstermekte midir?
- 14.6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri ailedeki birey sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 15.6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri oturulan evin mülkiyet durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırmada sorgulanan bilişsel öğrenmişlik düzeyi, 6. sınıfta doğrudan kazandırılacak yardımseverlik, sorumluluk, bilimsellik, çalışkanlık, hak ve özgürlüklere saygı, doğal çevreye ve kültürel mirasa duyarlılık değerleriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Kırşehir ilinde random yoluyla (seçkisiz örnekleme yöntemiyle) seçilen 18 ortaokul ve bu okullarda 6. sınıfta öğrenim gören 600 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma kapsamında değişkenler; cinsiyet, okulun başarı düzeyi, öğrencinin geçen yılki Sosyal Bilgiler dersi karne notu, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği, babanın düzenli bir işte çalışma durumu, ailenin aylık geliri, öğrencinin kendine ait odasının

olma durumu, kardeş sayısı, evin çocukları içerisindeki sırası, ailedeki birey sayısı ve evin mülkiyet durumu ile sınırlandırılmıştır.

1.6.VARSAYIMLAR

1. Uygulanan bilgi düzeyi testinin, öğrenciler tarafından ciddi ve samimi olarak cevaplandırıldığı düşünülmektedir.
2. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin, ölçme aracını cevaplandırırken birbirlerini yönlendirici davranışlardan kaçındıkları düşünülmektedir.
3. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

1.7.TANIMLAR

Değer: Bir millet, topluluk ya da sosyal grubun birlik, beraberlik ve devamı için zaruri gördüğü, üyelerinin tamamından beklediği ortak düşünce, amaç ve inançlara değer denir.

Değer Eğitimi: Değerler Eğitimi, “Değerleri öğretmek için açık bir girişim” olarak tanımlanabilir.

Bilişsel Öğrenme: İnsanın geçirdiği yaşantı yoluyla deneyim ve bilgiye ulaşarak öğrenmesidir.

BÖLÜM II

2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın Sosyal Bilgiler, Değerler, Bloom Taksonomisi, İlgili Araştırmalar konuları hakkında bilgi verilmiştir.

Sosyal Bilgilerin dersler, katılımcılar, öğrenci, aile ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, değerler eğitimi yaklaşımlarına uygun hazırlanma durumunu, değer kavramının ve ilişkili olduğu konuların açıklanmasında önemli yeri vardır. Bu yüzden, ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Programında kazandırılacak değerlerinin uygulamaları ve kuramsal açıdan açıklamaları incelenmiştir. Belirtilen genel konuların çeşitli alt başlıklarıyla açıklanan kuramsal içerik, açıklamaları ve yaklaşımlarıyla çalışmanın kavramsal çerçevesi doldurulmak istenmiştir. Bu açıklamalar; bireyin çevresiyle etkileşimi, süreçleri, çeşitli grafik analizleri ile objektif ve etkili içerik oluşturmaktadır.

2.1.TÜRKİYE'DE EĞİTİM PROGRAMLARI VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Eğitimin amacı, okulun varlık nedeni, yetiştirilmesi istenen insan profilini belirlemek ve hazırlanan program doğrultusunda eğitimciler tarafından bu profile uygun bireyler yetiştirmektir. Yeni bir eğitim ve okul vizyonunun çizilebilmesi için eğitimin amacı ve okulun varlık nedeni yanında, eğitim sisteminin ve okulların yapısı konusundaki inançların, değerlerin de ortaya konması gerekmektedir (Özden, 1999: 54). Eğitim sistemi yapı ve işleyiş olarak bilgi toplumu, küreselleşme, insan hakları gibi yeni değerler doğrultusunda varlık gerekçesini sürdürebilecek yeni amaçlar belirlemek ve yeni yüzyılda işlevsel olmanın yollarını aramak zorundadır (Baydar, 2009: 3).

Değer kavramı bilimsel bilgi gibi değişikliğe uğramaya açık olmamalıdır. Değer kavramı geliştirilebilir ve aktifleştirilebilir olmalıdır. Eğitim programları, hazırlanırken geleneksel ve yeni değerler göz önüne alınmalı; yeni oluşumlar desteklenmelidir. Bu programların temelinde insan etmeni yer aldığına göre atılacak her adımda onun sorgusu önemlidir.

Her ülke kendi kültürel anlayışlarını dikkate alarak küresel alanda düzeni bozmayacak eğitim programları geliştirmektedir. Türkiye'de 1923 yılında Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile pek çok alanda yenilikler yapıldığı gibi eğitim alanında da düzenleme ve yenilikler yapılmıştır. Değerlerle ilgili çalışmaların yansımaları ülkemizde özellikle altmışlı ve yetmişli yıllarda görülmeye başlanmıştır. Değer yaklaşımının duyuşsal eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Günümüze kadar birçok farklı programlar uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın

en son 2005'te hazırladığı ilköğretim programında da çeşitli alanlarda yenilik ve değişiklikler yapılmıştır.

Şu anda 2004 - 2005 eğitim - öğretim döneminde hayata geçirilen ilköğretim programı kullanılmaktadır. Bu programa göre belli bir tutum, davranış ve düşünceyi benimsemek ve uymak söz konusudur. Ayrıca programın yenilenmesini gerektiren maddeler arasında şunlar bulunmaktadır (Baydar, 2009: 3):

1. Ekonomi ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
2. Bireysel ve küresel değerlerin ulusal değerleri dikkate alınarak geliştirilmesi ihtiyacı,

Ayrıca ilköğretim programının yenilenmesinde:

1. Milli kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
2. Öğrencilerimizin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönden gelişmesinin sağlanması,
3. Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
4. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması anlayış ve ilkeleri esas alınmıştır.

Toplumsal temeller başlığı altında toplumun vazgeçilemez değerleri arasında alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, anlayışlılık, adillik, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu

bilinci yer almaktadır. Bunun yanı sıra hazırlanan yeni program milli, ahlaki ve manevi değerleri de belirlemiştir. Bunlar: Barışseverlik, fedakarlık, vatanseverlik, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, kahramanlık gibi değerlerdir. Belirlenen bu değerler ile sosyal duyarlılığın gelişmesi hedeflenmektedir (İNTERNET-1).

Buna bağlı olarak Kasım 2006'da düzenlenen 17. Milli Eğitim Şurası'nda "Eğitimle ilgili model arayışlarında, alışılmış neden-sonuç ilişkilerini ileri sürerek yapılan değerlendirmeler eğitim adına çözümler üretmeyi engellemektedir. Eğitimin niteliğiyle ve niceliğiyle ilgili sürdürülebilir iyileştirmeleri sağlamak istiyorsak basit neden sonuç ilişkilerinin dışına çıkmak zorundayız. Şûrada alınan kararları da bu şekilde değerlendirmemizde yarar vardır." kararı alınmıştır. Bunun yanı sıra alınan bir diğer karar da: "Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve iş birliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır." şeklindedir (İNTERNET-2).

Değerlerin etkili bir şekilde içselleştirilmesini isteyen öğretmenler, değerlerin yaşandığı bir sınıf ortamı yaratmalı, öğrencilere model olmalı ve onların değerlerinin farkına varmasını ve açıklamasını sağlayacak etkinlikler hazırlamalıdır. İnsani değerler, eğitimi programı olarak çocukların doğruyu yanlıştan ayırt edebilmelerini, ahlaki değerlerini öğrenebilmelerini ve ileride iyi vatandaşlar olabilmelerini sağlayan bir araç sunmakla bazı değişiklikler yapmayı amaçlayan ve İngiltere'de June Outon tarafından geliştiren bir programdır. Program Türkiye'de de uygulanmakta olup özel

veya devlet okullarınca benimsenebilecek niteliktedir (Doğanay, 2006). Dünya genelinde ÷lkelerin hazırladıkları eğitim programlarında değerlerin öğretilmesi farklı yaklaşımlarla yapılmıştır. Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yöneliktir (Doğanay, 2006: 236).

2.2.SOSYAL BİLGİLER

2.2.1.Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal bilgiler toplum, birey arasındaki bilgi ve becerileri geliştiren bir konudur. Bu konunun çevre, tarih, birey, toplum bağlamında geliştiği kabul edilmektedir; ancak bu kapsamlı konu farklı kişiler tarafından çeşitli bakış açılarıyla yorumlanmakta ve tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen bilgiler olarak tanımlanabilir. Toplumsal gerçek dendiğinde ise, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşam içerisinde kullandığı ve zorunlu olan, onu daha kolay, huzurlu, mutlu yaşamasını, insanın kendisini gizil güçleri ve yetenekleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirilmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir (Sönmez, 1998: 3).

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve Vatandaşlık Bilgisi konularını yansıtan; insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir derstir (MEB, 2005: 23). Sosyal Bilgiler eğitiminin önemli uzmanlarından olan Barr, Barth ve Shermis (1977)'e göre, "Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir" (Akt. Günindi, 2005: 30).

Sosyal Bilgiler, "Sosyal Bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak öğrencilere, sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programıdır" (Öztürk, 2006: 6). (Erden Bt: 8)'e göre, "Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı" olarak tanımlanabilir.

Sosyal Bilgiler bütün çeşitliliğiyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların çıkış sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Dönmez, 2003: 32).

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi NCSS (1993) ise sosyal bilgileri Şu Şekilde tanımlamıŐtır: “Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleŐtirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır (Akt. Tahiroğlu, 2006: 7).

Yukarıda bir kısmına değinilen Sosyal Bilgiler kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Ancak bu tanımlamaların ortak noktasını, Sosyal Bilgilerin Sosyal Bilimlerin bulgularından belli bir sistem dâhilinde yararlandığı oluşturur. Sosyal Bilgiler eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, Sosyal Bilimler alanındaki kurumsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim sũreci içinde ele alınarak, bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiŐtirilmesini amaçlar. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler bir ˆđretim programı olup, ilköğretimde sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ders durumundadır. ˆzet olarak Sosyal Bilgiler, ˆđretim amacıyla Sosyal Bilimlerden seçilmiş ve ilköğretim dũzeyindeki ˆđrencilerin anlayabileceği Şekilde hazırlanmıŐtır (Dˆnmez, 2003: 33).

Sosyal Bilgiler ˆđretimi Tũrk eğitim sisteminde 4. sınıftan başlayarak 7. sınıfa kadar devam etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi okullarda ilk okutulmaya baŐlandıđında tam olarak kavranamamıŐ, bu yũzden de değişik anlayıŐlar dođmuŐtur. Bunun sonucu olarak Barth ve Shermis (1977) gibi bazıları Sosyal Bilgileri yalnızca yurttaşlık bilgileri anlamında almış (Akt. Gũnindi, 2005: 30), MEB (2005: 23) ise Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgileri’nin birleştirilmesi olarak dũŐũnmũŐ, bunun yanı sıra Sosyal Bilimlerin yanlış bir yargıyla insan topluluklarının organizasyonuna ait bilgiler olarak savunulduğu da gˆrũlmũŐtũr. Bu gˆrũŐler içinde en yaygın olanı,

Sosyal Bilgileri; Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgileri konularının birleştirilmesi olarak algılayanlardır (Günden, 1995: 23).

J. Dewey'e göre Sosyal Bilgiler dersinin amacı, çocuğa uygarlığı, kültürü ve demokrasiyi tanıtır ve sevdirmek ve gençleri etkili bir yurttaş olarak yetiştirmektir. Uygarlık, kültür ve demokrasi binlerce yıllık birikimin sonucudur (Binbaşoğlu, 1976: 45). Sosyal Bilgiler dersinin amacı yeni müfredatla birlikte kuşaklara kültür birikimini aktarmak, onların davranışlarını yetişkinlerin hayat tarzı yönünde biçimlendirmek ve onları gelecekteki toplumsal rollerine hazırlamaktır. Kültür aktarımının daha seçici ve etkin yollarını araştıran eğitimciler birbirleriyle ilişkili bilgi, beceri ve davranışları içeren çeşitli derslerle bu amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de öğrencilere bu davranış modellerini kazandırmayı amaçlamak üzere yenilenmiştir. Yenilenen Sosyal Bilgiler müfredatında sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2005: 6):

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri ileri sürer.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Amaçlar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve Sosyal Bilgiler alanındaki hemen hemen tüm disiplinler ile ilişkili olduğu kolayca görülmektedir. Amaçlar çok genel olarak ifade edilmekle birlikte Sosyal Bilimler alanında kazanılması gereken önemli bilgi ve becerilere işaret etmektedir (Erden, Bt: 17).

2.3.DEĞERLER

2.3.1.Değerin Tanımı

Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmektedir. Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlakî ilke ya da inançlardır (MEB, 2005: 87). Kullanım alanı oldukça geniş olan değer olgusu, bir bakıma hayatımızın gayesidir, hatta sadece kendimizin değil, başkalarının hayatı içinde gaye olmasını istediğimiz

şeylerdir (Güngör, 1993: 84). İnsanın ihtiyaç duyan, isteyen, amaç edinen bir varlık olarak, eşyayla gerçekleştirdiği bağlantıda ortaya çıkan veya beliren olguya değer denir (Kıllıoğlu, 1990: 254).

Değerler kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Psikolojinin, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimcilerince geliştirilen yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından değer kavramının üzerinde büyük ölçüde tutarlılık kazandığı görülmektedir. Bireylerin her davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1994: 349).

Bu konuda Güngör (1993) ise; “değer hükmü, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır” der. Değer bir insanın, çeşitli insanları, insanlara ait olan özelliklerini, istek ve niyetlerini, davranışlarını değerlendirirken başvurduğu bir kriter demektir. Değer, bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelir. Bundan dolayı da organizasyonlardan oluşan bir sistem bütünlüğüdür.

Değerler en genel ifadesiyle, bir dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bir bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırılabilirse, bu somutlaştırma da tutarlı

ve anlamlı olur ise bir önem taşır (Erinç, 1995: 74). Çileli (1990)'ye göre değerler, etkinliklere yol gösteren ölçütler, değer sistemleri de çelişkileri çözmek, karar vermek için başvurulmuş genel planlardır. Çelikkaya (1995)'ya göre, değer; bir toplum içinde veya bir inanç ve ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insanî, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duygu, düşünüş, davranış, kural veya kıymetlerdir denilebilir. Başka bir ifade ile insan cinsini hayvan cinsinden ayıran temel özelliklerdir de denilebilir. Görüldüğü gibi değer kavramı, bazı kavramlarla ilişki içindedir.

Şirin (1986)'e göre, bir varlığın psikolojik, sosyal ve ahlâkî veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelikler onun değerini belirtir. Rokeach (1980)'a göre, değerler hiçbir sosyal sınıfa başlanmayan soyut ve değerlendirmeye kavramlardır. Bu tanıma örnek olarak özgürlük, adalet, güzellik, konfor ve itaat gibi değerler sayılabilir. Bu tanım değerlerin soyut kavramlar olduğunu ve insanların değere verdiği önemin birbirinden farklı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Değerler, davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlardır. Değerler, bir davranışın ya da davranışın oluş amacının, başka bir davranışa üstünlüğü doğrultusunda sahip olunan kararlı, derin bir inanç olup normatif nitelik taşımaktadır. Yine Rokeach (1980), obje veya durum tarafından harekete geçirilmiş ve onları aşmış, mevcudiyetin iç durumları ve davranışın ideal tarzları hakkındaki paylaşılan, yapılagelen-yasaklayıcı (prescriptive-proscriptive) inançlar olarak tanımlamaktadır (Akt. Aydın, 1997: 5).

Değerler; belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif edilebilir. Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlâki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir (Şirin, 1986:4). Ayrıca, toplumsal hayatta, insanların ortak olarak önemsedikleri görgül (ampirik) olgulara ise toplumsal değerler adını vermekteyiz (TÜSİAD, 1991:3).

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (Özgüven, 1994). Değerlerin ne olduğunu anlayabilmek için son yıllarda değerler üzerine çalışmalar yapan Schwartz ve Bilsky (2000)'nin belirlediği değer özelliklerini bilmek gerekir (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60):

1. Değer inançtır. Ancak tümüyle nesnel duygulardan arınmış, fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
3. Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin itaatkarlık değeri evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.
4. Değerler davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

6. Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Değerleri belirlemek üzere derinlemesine araştırmalar yapan Schwartz ve Bilsky ise değerleri şu şekilde tanımlamaktadır (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

- ❖ Değerler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- ❖ Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
- ❖ Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler.
- ❖ Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- ❖ Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler.
- ❖ Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü olarak nitelendirilebilir. Değer nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi

belirleyen niteliği olarak da tanımlanabilir. Bir toplum, bir sınıf ya da bir insan için önem taşıyan nesne ve olaylar değerin tanımı içerisinde yer almaktadır (İNTERNET:3).

Değer tanımlarından yola çıkarak değerlerin özellikleri; toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır ve toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır ve değerler, bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir şeklinde özetlenebilmektedir. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler.

Değerler bireylerle ve toplumsal sistemle ilişkili bir unsur olarak görülmekte ve tüm davranışlarda dolaylı ya da dolaysız etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Değerler, tutum ve inançlar gibi üç boyutlu ele alınmaktadır. Bunlar, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlardır. Değerlerin bilişsel yönü, değerlerin farkına varmayı ve kavrayarak nerede kullanılacağını bilmeyi, duyuşsal boyutu ise iyi kötü, olumlu olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkileri, psikomotor boyut ise bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışlara yön vermesini kapsamaktadır. Değerler çocuklukta başlayıp yaşa bağlı olarak artmakta ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Bireysel olarak değerler standart, güdü, karar verme ve davranış yaptırımı olarak toplum içinde ise siyasi ve ideolojik tercihlerde, toplumsal yargılamalarda gruba uyumda kullanılmaktadır (Özgüven, 1994: 349-350).

İnsanların ilişki kurdukları insanlar karşısındaki tutumları, yaşadıkları olaylar ve durumlarda aldıkları her kararın ve bu karara ilişkin tutum ve davranışların bireylerin yaşamlarına verdikleri yönü gösterdiğini, bu yönün ise insanın kendini nasıl değerlendirdiğiyle alakalı olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın var oluşunun temelinde insanın kendisinden ve diğer insanlardan beklediklerinin yattığını ileri sürmektedir.

2.3.2.Sosyal Bilgiler Programında Değer Kavramı

Değerler doğru ve yanlış ayırmaya yarayan temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkan tanırırlar. Değerler bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler. Değerler doğuştan getirilmeyip gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler (Bostrom, 1999: 3).

Sosyal bilgiler öğretiminde temel amaç günümüz dünyasında çağdaş toplumlar seviyesine ulaşmak için bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve yaşadıkları kültürde çok yönlü eğitim ile ideal vatandaş düzeyine ulaşmasını sağlamaktır. Bu anlamda sosyal bilgiler programlarının temel çıktısı ahlaki etik ve değer sistemine dayalı olan kararlar alabilen, adalete saygı duyan, güzeli takdir eden ve düşünen bireyler yetiştirmektir. Araştırma konusu göz önüne alındığı zaman Sosyal Bilgiler dersinin iyi vatandaş olmanın ayrılmaz parçaları olan etik ve demokratik değerlerin gelişmesine önem veren, öğrencilere toplumda adil olma ve hukukun rolünü, iyi bir toplum yaratmada bireylerin sorumluluğunu benimsetmiş bireyler yetiştirmiş olması beklenir. Bunun yanı sıra toplumun ve ülkenin gelişimi

için tarih okur-yazarlığı olan ve toplumsal tarihine sahip çıkan, kültürel değerlere sahip bireyler sosyal bilgiler programlarında ulaşılması hedeflenen amaçlardır.

Sosyal Bilgiler dersi, insan hakları eğitimi için her zaman önemli olanaklar sunar. Bu dersin programı sayesinde, öğrenciler ülkemizin ve dünyanın tarihsel temellerini öğrenmeye başlarlar. Bu bağlamda insanlığın gelişimine katkıda bulunmuş önemli kişilerin hayatlarını, demokratik yönetimleri ve bu yönetimlerin işleyişini ve ülkemizin zengin kültür mozaïği içinde yer alan inanç ve değerleri öğrenirler. Böylece, ülkelerine karşı duymaları gereken sorumluluk bilincini geliştirmeye başlarlar. Değer kavramı insan yaşamının her alanda tutum ve davranış olarak kendini göstermektedir. Değerler yaşam tarzının belirleyicisi niteliğindedirler. (Sarı, 2005: 76).

Ülkemizde hazırlanan yeni eğitim programı değerlerin birçoğunu kapsamakta ve bunun dışında ulusal ve kültürel değerlere ve bu değerlerin öğretimine yer vermektedir. Programda öncelikli değerler belirlenmiş ve bu değerlerin öğretiminde örnek olaylardan hareket edilmesi, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi çağdaş yaklaşımların kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (Akbaş, 2006: 290).

2.3.2.1.Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Özellikleri

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından kabul edilen Sosyal Bilgiler tanımı şöyledir: “Sosyal Bilgiler, Sosyal ve Beşeri Bilimleri vatandaşlık

yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, Antropoloji, Arkeoloji, Ekonomi, Coğrafiya, Tarih, Hukuk, Felsefe, Siyaset Bilimi, Psikoloji, Din ve Sosyolojinin yanı sıra Beşeri Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır” (Öztürk, 2006: 24).

Sosyal Bilgiler öğretiminde üç farklı yaklaşım vardır. Bu üç yaklaşım, Vatandaşlık aktarımı olarak, Sosyal Bilimler olarak ve yansıtıcı-araştırma alanı olarak Sosyal Bilgiler öğretimidir. Türkiye’de 2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler öğretim programında temele alınan yaklaşımlar Sosyal Bilimler olarak ve yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler öğretimidir.

Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımında bilgi, beceri ve değerlerin kazanılması önemlidir. Çünkü, öğrencilerin karmaşık dünyalarında karşılaşacakları sorunlarla başa çıkabilmeleri için gereklidir. Yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler, problem çözmeye ve karar verme becerilerinin gelişmesi için önemlidir. Öğrencilerde eleştirel düşünmenin oluşması, değerlerin, inançların oluşmasında araştırma becerisinin gelişmesi önemlidir (Öztürk, 2006: 27). Görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde temele alınan yaklaşımlarda değerler eğitime önem verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları incelendiğinde;

A- Evrensel Amaçlar

1. Bireye İlişkin Amaçlar
2. Beceriye İlişkin Amaçlar
 - ❖ Çalışma Becerileri
 - ❖ Düşünme Becerileri
 - ❖ Kişilerarası ve grup Becerileri
 - ❖ Değerlere İlişkin Beceriler
3. Sosyal Katılıma İlişkin Amaçlar

B-Ulusal Amaçlar, yer almaktadır.

Program değerlerin özelliklerini şu şekilde vurgulamaktadır (Yel ve Aladağ 2012: 138):

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincince yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Değerlerin insan davranışlarını ve tutumlarını yönlendiren genel standartlar olduğu anlaşılmaktadır. Değer kendi içinde hiyerarşi oluşturur ve etkileşim sonucunda değişime uğrarlar.

2.3.2.2.Değerlerin İşlevleri

Değerler üzerine yapılan araştırmalarla değerlerin işlevleri şöyle belirtilmiştir (Yazıcı, 2006:505):

1. Bireye amaç ve yön tarif eder.
2. Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü verir.
3. Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
4. Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiği ve kendisinden ne beklendiğini bilmesini sağlar.
5. Bireyin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyeni, ahlaki ve ahlaki olmayanı ayırt etmesini sağlar.

Rokeach (2000) ise değerlerin fonksiyonlarını şöyle belirlemiştir (Akt: Silah, 2000: 326-330):

1. **Standart olarak değerler:** Değerler bireyin toplum içindeki davranışlarını belirler. Bir olayla karşılaşan birey pozisyon alır ve karşılaştığı toplumsal olayları değerlendirirken ve yargılarken değerini kullanır.
2. **Çatışma ve karar vermede değer sistemi:** Birey çatışma ve karar verme durumuyla karşılaştığında değerler danışmanlık görevi yerine getirir. Böyle bir durumda değerlerin biri değil birkaçı birden harekete geçer ve birey önceden öğrenilmiş yapıları kullanarak karar verir ve çatışmaları çözer.
3. **Değerlerin seviyeleri:** Değerler tek başına değil, değerlerle birlikte var olur. Bir araya gelerek tutarlı ve sistemli kalıcı organizasyonlar oluşturur. Değerler aynı zamanda önem sırasına göre aşamalı sınıflandırma oluşturur.

4. Değer kazanımı: Değerler kalıtsal olmayıp öğrenme sonucu oluşur. Değer oluşumu çocuklukta başlar ve yaşa bağlı olarak artar. Ortak değerlerin oluşumunda sosyoekonomik düzey önemli rol oynamaktadır. Birey içinde bulunduğu ortamın (okul, iş yeri, aile) özelliklerine uygun değerler geliştirir.

2.3.2.3. Değerlerin Sınıflandırılması

Ercan'a (2001) göre, değerler ulusal ve evrensel değerler olarak ikiye ayrılır: *Ulusal Değerler*; Millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek görenekler ile ulusal marş bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgelerdir. Demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı ise *evrensel değer* olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında ise 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin belirlenen sorumluluk, çalışkanlık, bilimsellik, hak ve özgürlüklere saygı, yardımseverlik, doğal çevreye duyarlılık ve kültürel mirasa duyarlılık değerleri incelenmiştir. Belirlenen bu değerler hem toplumsal, hem bireysel hem de aile değerleri kapsamında veya diğer sınıflandırmalara baktığımız zaman evrensel ve ulusal değerlerin veya Schwartz'ın – Spranger'in değer gruplamasında yer almaktadır. Ancak bu değerlerin içinde buldukları kategori göze alınmaksızın değerlerin bilişsel düzeyde kazanımları belirlenmeye çalışılmıştır.

Değerler ayrıca toplumsal bağlamda, toplumsal değerler; bireysel bağlamda, bireysel değerler; küçük grup bağlamında ise aile değerleri olarak tasnif edilebilir (Winter, Newton & Kirkpatrick, 1998: 386). Cohen (Akt: Akbaba-Altun, 2003, 7-18)

ise değeri içsel (intrinsic), dışsal (extrinsic), ahlaki (moral), kişisel (personal) ve bilgiye dayalı (epistemic) değerler olarak kategorize etmiştir. Değerlere ait bir diğer sınıflamayı Spranger yapmıştır. Buna göre:

Bilimsel Değer: Gerçeği araştırmaya önem verir. Bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir.

Ekonomik Değer: Finansal amaçları ve araçları kapsar. Yararlı ve pratik olana önem verir.

Estetik Değer: Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetri uyum ve forma önem verir.

Sosyal Değer: Toplumsal ve bireysel ilişkilerde yönelimleri kapsar.

Politik Değerler: G, yetkinlik, liderlik vb değerleri kapsar. Her Şeyin üstünde kişisel g, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.

Dini Değer: Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun btnlğine bağlar. Schwartz'ın yaptığı değer sınıflamasına göre değerler on gruba ayrılmıştır (Kuşdil ve Kağıtbaşı 2000:61). Bu gruplamalar içinde ayrıca değerler oluşturulmuştur. Bu gruplama:

G: Sosyal güç sahibi olmak.

Başarı: Başarılı olmak.

Hazcılık: Zevk ve hayattan tat almak.

Uyarılıım: Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak.

z Yönelim: Yaratıcı olmak, merak duyabilmek.

Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek.

İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme.

Gelenekseverlik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık

Uyma: Başkalarına zarar verecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması.

Güvenlik: Toplumun var olan ilişkileri ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliği.

2.3.3. Değer Öğretiminin Gerekliliği ve Öğretimi Etkileyen Faktörler

Çağımızda değer eğitime yönelik kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır. ABD’de vatandaşlık eğitiminin temel ilkeleri arasında yer alan değer eğitiminin amacı, öğrencilerin “amaçlı, gayretli ve olumlu” bireyler olarak yetiştirilmelerine yardımcı olmaktır (Kıncal, 2002:180). Değerler, bireylerin tutumlarının temel yapısını oluştururlar. Değerler, bireyi belirli hedeflere çeşitli seçenekler içinden tercih etme yönünde zorlayan kararlı güdüler olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1994: 36). Değerler etkinliklere öncülük eden ölçütlerdir. Belirli bir durumla karşılaşan birey, değer sistemini kullanarak çelişkileri çözer, karar alır. Kişi değerleri sayesinde toplumsal olaylarda tercihte bulunur ve tavır alır. Bireylerin sahip olduğu değerler hakkında bilgi sahibi olduğunda davranışlarını tatmin etmekte kolaylaşacaktır (İlgar, 1996: 12). Toplumlar aileler, öğretmenler ve diğer kişilik gelişimine önem verenler gençlerinin geleceklerini şekillendirmeye çalışır, en iyi değerlerle onları yetiştirmek isterler. Ama ne olmalı, nasıl olmalı konusunda herkes hem fikir değildir. Aileler çocuklara farklı görüşler sunarlar. Ayrıca çeşitli sosyal

gruplarda çocuklara baskı uygulamaktadır. Din, politika amaçlı sosyal gruplar çocukların değerleri kabul etmelerinde ve değerlere inanmalarında etkilidirler.

Her toplumun kendine özgü bir kültürü ve bu kültürün geliştirdiği bir değerler sistemi bulunur. Toplum ve bu toplumda yaşayan bireyler bu değerler arasında bir hiyerarşi oluşturur. Toplum geçirdiği yaşantılara bağlı olarak ekonomik değerleri en üstte görebilir. Bu tür toplumda insanların en önem verdiği şey maddi refah olacaktır. Örneğin, sanayi dönemi öncesi toplumlarda bilgi ve tecrübeyi en çok yaşayanlar kazanıyordu. Bu yüzden farklı yaşlar arasındaki ilişkiler günümüze göre daha keskin çizgilerle belirlenmişti. Yaşça büyük olanlara daima aşırı bir saygı ve itaat gösterilirdi.

Günümüzde ise, yaş eski önemini kaybetmiştir. Eskiden öğretici olarak babaya verilen değer okulların ortaya çıkmasıyla azalmıştır. Ayrıca babanın ekonomik gücü azaldıkça, değer algılaması da farklılaşmıştır (Güngör, 1998: 137). Aileler çocuklarını en iyi yaşam şartlarında büyütebilmek için çabalarlar. Ancak her şey onların elinde değildir. Çocukları hayata hazırlayabilmek aslında onların yaşamlarını kolaylaştırabilmek ve güzelleştirmek adına yapılabilecek en iyi şeydir.

Ancak değer eğitiminin uygulanabilirliği ve değişkenliğine yönelik birçok eleştiri vardır. Bu eleştiriler değer eğitiminin bazı özelliklerini yansıttıkları için önem taşımaktadır. Bu eleştiriler şu başlıklar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Eyre ve Eyre, 1993):

- ❖ Değer eğitimi
- ❖ Değerleri belirginleştirme
- ❖ Din ve ahlak eğitimi
- ❖ Ahlak eğitimi
- ❖ Kişi ve toplum eğitimi
- ❖ Kişi, toplum ve ahlak eğitimi
- ❖ Kişi, toplum ve sağlık eğitimi
- ❖ Yargılama
- ❖ Vatandaşlık eğitimi
- ❖ Karakter eğitimi

Bu başlıklar eleştirilerin ortak noktaları oldukları gibi değer eğitiminin yaşamın hangi alanında olduğunu da göstermektedir (Bailey, 2000: 41). Hangi değerler, hangi yöntemlerle, kimlere, ne amaçlarla verilmelidir? Belirlenen değerler kişiyi ve toplumu ne açıdan ele almalıdır, bireylerin hangi alanda eğitimine önem vermeli ve geliştirmelidir, sorularına yanıtlar aramak amaçlı tartışılmaktadır. Bu tartışmalar eğitim programlarını tasarlamaya ve geliştirmeye yardımcı oldukları için önemli bulunmaktadır. Eleştiriler eğitimin doğru verilmesi ve verilen eğitimin yansıması olarak görülmelidir. Ayrıca bu başlıklar değer eğitiminin bireysel ve toplumsal anlamda önemli bir konumda olduğunu göstermektedir. Toplum hayatına uyum, çağdaş birisi olarak yaşama, insanlara ve haklarına saygı duyma ve onları kabullenme, ekonomik ve kültürel çalışmalara toplumun bir üyesi olarak katılma ve hayatı daha iyi anlama adına değer eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Hedefler toplumların önemli gördüğü ve ulaşmak istediği sonuçlardır. Bu nedenle, bir

toplumun hedefi neyse değeri de o olur. Bir toplum hangi hedefe gitmek istiyorsa ona uygun bir değer sistemi geliştirmeye çalışacaktır. Eğer hedefiniz kalkınma ise buna uygun değerler geliştirilir. Çağdaş medeniyet seviyesine ulaşma ise farklı değerlere sahip olmak gereklidir (Güngör, 1998: 103).

Değerler, Sosyal Bilimler alanında sürekli ilgi çekmiş konulardan birisidir. Bu ilgi, birçok sosyal bilimcinin değerleri insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, değerlerin araştırmacılara hem birey hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olması da söz konusu ilginin nedenleri arasında sayılabilir. Değerler konusu kuramsal yönden olduğu kadar, hızla değişen dünya içinde yerini arayan toplumumuzu yakından ilgilendirmesi açısından önem taşımaktadır. Sosyo-ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu (ve kimi zamanda aracı) olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin sağlıklı işleyebilmesi, bireylerin sahip oldukları değerlerin bu türden düzenlemelerle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu uygunluk sorunu, toplumun iyi tanınmasını, dolayısıyla da değerlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Değer eğitimi dünyada sadece öğretim programları, programda verilen aktiviteler ile sınırlı kalmamış ve toplumun çocuklarını daha iyi yetiştirebilmeleri adına ailelere yönelik kitaplar, dergiler, tv programları ve internet siteleri ile geniş bir alana yayılmıştır. Dünya genelinde genellikle karakter eğitimi ve ahlak eğitimi başlığı altında değer eğitimi yapılmaktadır. Değer eğitimi sadece programla sınırlı kalmamakta birçok ülkede “Yaşayan Değerler” olarak öğrencilerin değerleri

içselleştirerek yaşantılarına yansıtılmaları amaçlanmaktadır. 1995 yılında Hindistan’da Brahma Kumaris eğitim kuruluşu tarafından Birleşmiş Milletler’in ellinci kuruluş yıl dönümüne ithafen hazırlanan “Living Values” (Yaşayan Değerler) programı 12 temel değeri içermektedir. Unesco tarafından farklı ülkelerde yürütülen programın amacı öğrencilerin karar verebilen, toplumda saygın bir yeri olan, kişisel gelişimlerini sağlayan bireyler olmalarını kolaylaştırmaktadır (İNTERNET:4). Belçika’da Etik dersi programında “değerlerin ortaya çıkarılması” hedeflenmektedir. Bu derslerde öğrencilere hiç bir düşünceyi empoze etmeksizin, değerlerin tartışma yöntemleri ile ortaya çıkarılması üzerinde durulmaktadır. “Ahlâkî ikilem” ilkesi çerçevesinde örnek olay ve drama yöntemleri ile öğrencilere ahlâkî doğruları buldurma da derste en çok kullanılan yollardandır (Aydın, 1999: 117).

Değer eğitimiyle öğrencilere popüler kültürün dışında yer alan yüzlerce yıllık insani değerler bilgisinin sunulması ve bu birikimler ışığında kararlar almaları sağlanabilir. Eğitim bireyi topluma yararlı hale getirme olarak tanımlandığında okulların değer öğretimi öne çıkarılmış olur. Küçükahmet (2002: 2)’e göre, okullar, çocuğun doğal eğitimcilerinin (aile, komşu, çevre) eksik ve hatalı öğretimlerini gerçek eğitimciler yoluyla düzeltir. Kısaca okullar çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırarak onu yeniden toplumsallaşma sürecine sokar. Bu süreç ise topluma yeni katılan bireyin toplumsal değerler aracılığıyla topluma faydalı hale getirilmesidir.

Günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara

uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007: 316). Değerler, bireyi ve toplumu tanıma ve tanımlamada kullanılacak davranışları yönlendirme gücüne sahip, birey ve toplum açısından varlık ve devamlılık ölçütüdür. Bilgi, duygu ve davranış boyutları bulunan bir bütünlük gösterir. Bireyler ve toplumlar farklı değerlere sahip bulunmakla birlikte bu değerler yapı, mantık ve işlev açısından aynı özelliklere sahiptir (Yeşil ve Aydın, 2007: 80). Değerler aynı zamanda sosyal dayanışma oluşturmak suretiyle toplumda uyulması gereken ortak davranış kalıplarını belirlerler (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009: 107). Bireyin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesinde, başkalarıyla etkili iletişime geçmesinde ve sosyal konumunun belirlenmesi için uygun ortamın hazırlanmasında sahip olduğu değerler etkindir (Yazıcı, 2006: 505).

Değer eğitiminde, ahlaki gelenek, adalet, iyi ve doğrunun anlaşılması, çıkarımda bulunmak, şefkatli olmak, fedakârlık göstermek, özverili olmak, kendi duygu ve davranışlarını kontrol altına almak, alçak gönüllü olmak gibi değer ve uygulamalar yer almaktadır (Akbaş, 2008: 22). Bir toplum içinde değerler gruptan gruba veya bireylere göre değişebilir. Ancak bazı değerler vardır ki bunlar toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Bunlar milli ve kültürel değerlerdir. Toplum içindeki bireylerin davranış ve tutumlarını en çok bu değerler etkiler (Erden, 2004: 94). Toplumların bireyleri tarafından benimsenen ve paylaşılan değerlerin çokluğu ve bağlayıcılık gücünün fazla olması sonucunda güçlü toplum olma hedeflerine ulaşılabilir (Yeşil ve Aydın, 2007: 68). Değerlerin sahip olduğu özellikler şunlardır (MEB, 2005: 87):

- ❖ Toplum ve bireyler tarafından benimsenir ve bütünleştiricidir.
- ❖ Toplumun ve bireylerin menfaatine yönelik inanılan ölçütlerdir.
- ❖ Bilinç, duygu ve heyecanları içeren yargılardır.
- ❖ Bireyin bilincinde olan ve davranışı yönlendirendir.
- ❖ Değerler normu içermektedir.

Bireylerin sahip olduğu değerler, doğuştan getirilen bir özellik olmadığından ancak yaşamın içinde geliştirilir. Kişiliği, bakış açısını, davranışları belirleyen ve bireyin tanınmasında temel ölçütler olarak işleve sahip olacak değerleri, birey yaşamın içinde farklı zamanlarda planlı ve plansız bir şekilde öğrenecektir (Yılmaz, 2009: 111). Değerler aileden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit, model alma, ya da okuma yolu ile öğrenilmektedirler (Şen, 2008: 764–765).

Bu nedenle bireyin belirli değerlerin farkında olması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi, kişiliğini bu değerlere göre oluşturarak bunu davranışlarında göstermesi eğitim ile gerçekleşir. Bu eğitim ise değerler eğitimi olarak ifade edilmektedir (Ziebert, 2007: 447). Günlük yaşam içinde, örgün eğitim kurumlarında sistematik bir düzen ve program içinde değer eğitimi yapılmaktadır (Şen, 2008: 764–765).

Bireyi hayata hazırlama ve kişiye vatandaşlık becerilerini ve değerleri kazandırma işlevi eğitim kurumlarında eğitim programları aracılığıyla yürütülür. Bu işlev hem her dersin genel amaçları hem de Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi öğretim programlarıyla yerine getirilir (Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002: 3). Değerler bakımından yeterince olgunlaşmayan

veya değer olguları gelişmeyen birey, hem kendilerine hem de çevresindeki diğer kişilere karşı zarar verici eylemlerde bulunabilir (Doğanay, 2006: 257).

Bu nedenle değer eğitimi, eğitim sistemi içinde çok önemli bir yere sahiptir. Aile, toplum ve okulların başlıca amacı temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu açıdan okulların genel amacı, akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003: 79). Ayrıca değer eğitiminin, milli kimliğin korunmasında ve geliştirmesinde çok büyük rolü vardır (Tozlu ve Topsakal, 2007: 180). Değer eğitimi ile bireylerde sahip olması gereken değerler ve tutumlar geliştirerek onların değerler bakımından olgunlaşmaları sağlanmaktadır. Değerler eğitiminin en önemli özellikleri şu şekildedir (Kale, 2007: 319):

- 1. Bireyleri evrensel (etik) ve kültürel değerlere ve bunların önemine ilişkin bilinçlendirmek,*
- 2. Demokratik tutumlarla, hoşgörüyle çok kültürlülüğü ilişkilendirmek,*
- 3. Tüm değerleri insanın varlık şartları ve olanaklarını geliştirme ölçütüyle değerlendirmek,*
- 4. Etik değerlere ilişkin somut problemlerden hareketle hayatı bilgiye ve/veya bilgiyi hayata dönüştürmek,*

Toplumsal ilişkileri düzenleme, toplumsal gelişmeyi sağlama ve bireylerin davranışlarının etik olmasını sağlama gibi birçok işlevi olan değerlerin öğretilmesi her zaman eğitimciler tarafından dikkate alınmıştır. Değerler eğitimi, eğitim

programlarıyla ya da örtük programlarla sunulmuştur. Eğitim programlarında yer alan değer eğitimi doğrudan değer öğretimi olarak ifade edilmektedir. Doğrudan değer öğretiminin, derslerin içinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerle planlı bir şekilde öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Örtük program ile öğretilen değer eğitimi, okul ortamındaki kurallar, yönetimin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları vb. şeyler ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Örtük programda değer eğitimi plansız, programsız bir şekilde yapılmaktadır. Planlı veya plansız bir şekilde yapılan değer öğretiminde öğretmenlerin önemli görevleri vardır. Öğretmen sadece dersin içeriğini öğretmenin yanında öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimini de etkilemektedir (Akbaş, 2009: 404). Öğretmenlerin değer yargılarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi vardır (Yılmaz, 2009). Bu nedenle değer eğitimi-öğretimi sadece teori değil, aynı zamanda uygulamayı da içermelidir (Tozlu ve Topsakal, 2007: 181).

Değer eğitiminin öğrencilerin yaşamında daha anlamlı ve kalıcı olması için okulun yanında aile ve çevre tarafından desteklenmesi gerekir. Değer eğitimi ile öğrenciler iyi-kötü, doğru-yanlış anlayabilmektedirler. Bu anlamlandırmanın sonucunda olumlu aile, okul ve sınıf ortamı gelişmektedir. Yanlış ile doğruyu, iyi ile kötüyü ayırt edebilen, almış olduğu kararların sorumluluğunu üstlenen bireyler kendileri ve çevreleri için olumlu bir gelecek oluşturabilirler. Değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Deveci, 2008: 199):

- ❖ Değer eğitiminde en büyük sorumluluk öğretmenin olduğu için öğretmen öğrencilere model olmalıdır.
- ❖ Değer eğitiminde anlamlı ve kalıcı öğrenme için okul, sınıf ve aile ortamı olumlu bir yapıya sahip olmalıdır.
- ❖ Değer eğitimi sadece planlanmış eğitim programları ile sınırlı olmadığından dolayı okulun örtük programından da faydalanılmalıdır.
- ❖ Değer öğretimi tek bir yaklaşımla değil hem dolaylı hem de doğrudan öğretim ve yaklaşımları ile yapılmalıdır.
- ❖ Okul -aile işbirliği yapılmalıdır.

Değerler, bireylerin yaşantılarını içermekte ve bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerini düzenlemede büyük etkiye sahiptir. Bundan dolayı değer eğitiminde, bireyin yaşantı ve eylemlerinin sevgi, saygı, dürüstlük, güven, özgürlük, doğruluk gibi etik değerler çerçevesinde, her zaman değerlerin bilgisini de dikkate alarak hareket etmenin önemi belirtilir (Kale, 2007: 319).

2.3.4.Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler

Eğitim programlarının genel amacı sorumluluğunu bilen, etkin vatandaş ve insan yetiştirmektir. Bu çerçevede belirlenen amaçlar, genelde duyuşsal davranış özellikleri olan tutum, değerler ve kişilik özelliklerinden oluşmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 174). Başlangıçta, ülkelerin vatandaşlık anlayışı, mevcut toplumsal düzeni benimseyen ve onu sorgulamadan kabul eden, sorumlu vatandaş yetiştirmeyi amaçlıyorlardı. Günümüzde yaşanan küresel gelişmeler, vatandaşlığın boyutlarını

genişletmiştir. Günümüz vatandaşlık anlayışında ülkesine karşı sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra bütün insanlığa karşı kendisini sorumlu hissedeni, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Kısaca bir dünya vatandaşı yetiştirmektir. Dünya vatandaşı, insanlık gözüyle olaylara bakabilen ve gelecek nesillere sürdürebilir bir yaşantı bırakmaya çalışan evrensel bir kişilik olarak da ifade edilir (Kan, 2009: 25). Bunun yanı sıra küresel bir yapı kazanan dünyada, Türk öğrencilerin, ülkemizin içinde bulunduğu coğrafi konumu gereği yakın çevre ve Dünya'daki gelişmeleri izleyen, olayları analiz eden ve bu analizlerden sonuçlar çıkan bireyler olmaları gerekmektedir (Açıkalin, 2010: 1233). Tüm toplumlar eğitim yoluyla hem ülkesi hem de dünya için mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak yeni değerler üretebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen vatandaş yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Bunun yanı sıra bireyin duygularını içeren duyuşsal özelliklerde eğitimde oldukça önemlidir. Bireylerin eğitiminde, bireylere bir takım nesne ve olaylara karşı olumlu veya olumsuz duyguların kazandırılması ve toplum tarafından istenilen değer ve tutumların aktarılması duyuşsal hedeflerle ilgilidir. Bu hedeflere ulaşmak için yapılan eğitim ise duyuşsal eğitimidir. Duyuşsal eğitim genelde ahlak eğitimi, karakter eğitimi, değer eğitimi vb. anlamlarında kullanılmaktadır (Bacanlı, 2005: 13-14).

Milli Eğitim Temel Kanun'unda yer alan genel amaçlarında ifade edilen özellikler ve değerlerin Sosyal Bilgiler dersinin özünü ifade ettiği görülmektedir (Sözer, 1998: 22). Ayrıca toplumun sorumlu bir üyesi olan çocukların toplumsallaşmaları ve toplum içinde demokratik değerlere bağlı bir yaşam sürmeleri

için Sosyal Bilgiler Öğretim Programı oldukça önemli bir yere sahiptir (Bağcı, 2007: 41). Sosyal Bilgiler; Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgiler ışığında ilköğretim çağındaki çocuklara toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırarak iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim programıdır (Erden, Bt: 8). Sosyal Bilgiler dersi bir değer eğitimi dersidir. Gerek içeriğinin tarihsel bir nitelik taşıması, gerekse değişik kültür ve yaşam hikâyelerini anlatması ve çok disiplinli bir yapıya sahip olması açısından değer öğretimi bakımından önemlidir (Kan, 2010: 140). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı aynı zamanda milli menfaatleri merkeze alan bir özellik taşımaktadır (Yazıcı, 2009: 432). Nitekim 2004’de yenilenen ilköğretim programında Sosyal Bilgiler Öğretimin vizyonu şu şekilde belirtilmiştir:

“Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu, 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren) sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” (MEB, 2006: 25).

Sosyal Bilgiler dersi bir Vatandaşlık Eğitimi Programı olduğundan, etkin vatandaş yetiştirmek için duyuşsal eğitim yani değer eğitimi oldukça önemlidir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değer ; “bir sosyal grup veya toplumun

kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” (MEB, 2005: 87) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan beceri ve değerlerden yaratıcılık eleştirel düşünme, karara katılım, empati, hoşgörü, ekip çalışmasına yatkınlık, iletişim ve öğrenme becerileri, demokratik olma gibi beceriler ile sorumluluk, özgüven, farklı düşüncelere saygı, çevre duyarlılığı gibi değerler arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır (Doğan ve Sezer, 2009: 509). Değer eğitimi ile ilgili olarak farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, hazırladığı ilköğretim programında değer eğitimine dönük olarak başlıca 1) değer açıklamak, 2) ahlaki muhakeme, 3) değer analizi ve 4) gözlem yoluyla öğretim yaklaşımlarını öneri olarak sunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi doğrudan değer eğitimine yer vermiştir. Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi ile öğrencilere; toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için belli değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. MEB (2005: 87) tarafından belirlenen programın temel değerleri Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1: 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Değerleri

1	Adil olma	6	Çalışkanlık	11	Hoşgörü	16	Sevgi
2	Aile birliğine önem verme	7	Dayanışma	12	Misafirperverlik	17	Sorumluluk
3	Bağımsızlık	8	Duyarlılık	13	Özgürlük	18	Temizlik
4	Barış	9	Dürüstlük	14	Sağlıklı olmaya önem verme	19	Vatanseverlik
5	Bilimsellik	10	Estetik	15	Saygı	20	Yardımseverlik

Çocuğa demokratik toplumun gerektirdiği etkin ve özgür yurttaş kimliği kazandırmak için bireylerin kendisine, diğer bireylere, doğaya değer veren, kendisini yaşıadığı toplumun ve dünyanın bir parçası olarak gören ve topluma katkıda bulunabilme bilince sahip bireyler olarak yetiştirilmesi gerekir. Bireyleri bu bilinçte yetiştirebilmek için okul çağının ilk yıllarından başlayarak toplumsal hayatın işleyişı, toplumsal değerler, toplumsal sorunları ve çözümleri hakkında bilgi ve beceri kazandırılmalıdır (MEB, 2006: 41). Ayrıca demokrasinin yaşatılması, daha iyiye götürülmesi için demokratik davranışların kazandırılması yanı sıra kurallara uymanın önemi, birlikte çalıştığı, yaşadığı arkadaşlarına karşı anlayışlı davranma, karşı görüşte olanlara tolerans gösterme gibi özelliklerin kazandırılması gerekmektedir (Güven, Apaydın ve Işıık, 2005: 13). Sosyal Bilgiler dersinin önemli görevlerinden biri de çocuklara bu değerleri öğrenmelerini sağlayarak, demokratik yaşantıların onlara küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasını sağlamaktır (Sözer, 1998: 8). Sosyal Bilgiler dersi toplumsal yaşamla ilişkili olduğundan, öğrenci, içinde bulunduğu toplumsal yaşamı yakından tanıma fırsatı bulacaktır (Deveci ve Çengelci, 2006: 140).

Bu ders ile öğrencilerde diğer insanlara değer gösterme, empati geliştirme, farklı yaşam biçimleri ve kültüre sahip bireylere saygı ve hoşgörü geliştirme gibi değerlerin gelişimi de sağlanır. Ayrıca öğrencilerin, ekonomi, kültür ve devlet gibi insan sistemleri ile ilgili görüş geliştirmelerine, problem çözmeye, eleştirel düşünebilme, yaratıcılık becerilerinin gelişimine, insanların nasıl iletişim kurduklarını anlamalarına, gelecek bilincinin oluşturmalarına katkı sağlar (Yılmaz,

2006: 103). Kısaca Sosyal Bilgiler dersi; çalışkan, araştırıcı, özverili, erdemli, girişimci, yurdunu ve ulusunu seven, görev ve sorumluluk sahibi, bilimsel düşünebilen, hoşgörölü ve demokrat, tutumlu, üretken, yasalara uyan, insana ve çevreye saygılı, yardımsever ve Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı bireyler yetiştirilmesini sağlar (Otluoğlu, 2004: 295). Ayrıca toplum mühendisliği görevini üstlenen Sosyal Bilgiler dersinin yıkılan kültür ve değerlerimizi iyileştirme gibi bir görevi vardır (Bağcı, 2007: 41).

Ülkemizin ve milletimizin geleceği açısından hayati önem taşıyan Sosyal Bilgiler dersinde belirtilen değgerlere ulaşılması oldukça önemlidir. Çünkü bu değerleri benimsemiş bireyler yetiştirildiği takdirde Sosyal Bilgiler dersinin evrensel amacı olan sorumlu insan, etkin vatandaş yetiştirme amacına ulaşılır. Bu nedenle büyük önem taşıyan Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitiminde hassasiyetle durulması gerekmektedir.

2.3.5.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler Eğitimi

Sosyal Bilgiler öğretiminin beceriye ilişkin amaçlar kısmında yer alan değerlere yönelik becerilerin kazandırılmasında; farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirme, bireysel-birleştirici ve kamusal değerlere bağlı olma, uzlaşmazlıkları analiz ederken değer verme sürecini kullanma, insan ilişkilerinde sorumluluk sahibi ve saygılı davranma üzerine odaklanılmıştır.

Sosyal Bilgilerin içeriği, disiplinler arası ve bütünleşme ile yapılandırılmıştır. Sosyal Bilgilerde her temada yer alan konular, kavramlar çok farklı disiplinlere ait olabilir. Fakat temalar belirlenirken disiplinler arası anlayış iyi kurgulandığından birbirinden kesin çizgilerle ayırt etmek çok kolay değildir. Bu sebeple öğrenciler bir konunun farklı alanlarla ilişkisi olduğunu görebilir ve alanlar arasında ilişki kurup bütünleştirebilir. Günlük yaşamla kolay ilişkilendirilebilir olması da önemli bir özelliktir.

Sosyal Bilgilerin içeriğinin disiplinler arası olması 2005'te yürürlüğe giren yeni programın temele aldığı bilgi-beceri-değer üçgeninde ve Sosyal Bilgilerin amaçları doğrultusunda da değerler eğitiminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminde değerler eğitiminin ön plana çıkmasının temel nedeni şudur: "Değer" kavramı daha önce de belirttiğimiz gibi birçok alanın (Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Eğitim Bilimler vs.) konusudur. Sosyal Bilgilerin birçok disiplini kapsamaları değerlerin ön plana çıkmasını sağlamaktadır.

Eğitimin ve Sosyal Bilgiler anlayışının odak noktası bireydir. Bireyin kendini keşfetmesi, tanınması, anlaması, anlatması sosyal bilgileri oluşturan disiplinler için büyük önem arz etmektedir. Çünkü, hayatın kendisi bir süreçtir ve insan doğuştan itibaren mücadeleci bir ruhla hayata "Merhaba" der. Bireyin kendini gerçekleştirme için kişiliğine hayatını devam ettirdiği süreç içerisinde şekil vermelidir. İşte bireyin kendine şekil vermeye, hayata karşı duruşunu belirlemeye başlayacağı zaman, eğitimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler anlam kazanır. Sosyal Bilgiler, "kendini tanı" felsefesi ile anlam kazanır. Bireylerin kendi tarzında öğrenmesine olanak

sağlar. Bireylere özgür düşünmenin yolunu açar ve bireylere kendi hayatlarını kontrol edebilmeleri için gerekli güven ortamını sağlar. Böylece hem kendilerine hem başkalarına karşı sorumluluk duyguları gelişir ve “özsaygı” gelişmeye başlar. Bütün bu düşüncelerin özünde “değerler” vardır. Bireyin kendini tanıması, değerler eğitimi süreci ile başlayacaktır. Yeni ilköğretim programının Sosyal Bilgiler öğretimi boyutunda değerler eğitimi, 4-7. sınıf arası doğrudan verilecek değerler olarak tespit edilmiş, her üniteye işlenecek olan değer Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Bu değerler Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Sınıflara (4-7) Göre Dağılımı

ÜNİTE NO	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞERLER			
	4.sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf
1	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü	Sorumluluk	Bilimsellik	Farklılıklara saygı
2	Türk büyüklerine saygı,Aile birliğine önem verme, Vatanseverlik	Estetik	Doğal çevreye duyarlılık	Vatanseverlik
3	Doğa sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık	Estetik
4	Temizlik, Sağlıklı olmaya önem verme	Çalışkanlık	Sorumluluk	Bilimsellik
5	Bilimsellik	Akademik dürüstlük	Yardımseverlik	Dürüstlük
6	Yardımseverlik	Dayanışma	Hak ve özgürlüklere saygı	Adil olma
7	Bağımsızlık	Adil olma, Bayrağa ve İstiklal Marşı’na saygı	Çalışkanlık	Barış
8	Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık	–	–

Yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeylerini tespit etmek için 6. sınıflarla çalışılmıştır. 6. sınıfta doğrudan verilecek değerler şunlardır:

2.3.5.1.Bilimsellik

Bilimi, evrenin ya da olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneysel yöntemlere ve gerçekliğe dayanarak yasalar çıkarmaya çalışan düzenli bilgi olarak tanımlayabiliriz. Diğer bir deyişle bilim, genel geçerlik ve kesinlik gösteren yöntemli ve dizgesel bilgidir. Ayrıca bilim, belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir ereğe yönelen bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci olarak da tanımlanabilir (Altun ve diğerleri, 2006: 16).

Bilgi üretmek ve bilgiyi anlamak farklı ve yararlı iki iştir. Bir şey hakkında toplumu bilgilendirmek, duyarlık veya şaşkınlık yaratmak isteyenler, kendisinden bilgi talep edilen danışman ve mentorlar ile bunlar gibi çok sayıda kişi ve kurum bilgi üretir, bilgiyi paylaşır. Bunlar yararlı işlevlerdir.

Bilim, araştırma bulgularına dayanarak neden-sonuç niteliğinde ilişkiler bulmaya, olay ve olguları yöntemlere dayanarak çözümleyip genellemelere ulaşmaya çalışan sistematik bilgiler bütünüdür. Bilim, yüzyıllar süren bilimsel bilgi üretme sürecinde kendi niteliğini, geleneklerini ve standartlarını koymuştur. Bu süreçte,

çağdaş bilimin dört önemli niteliği oluşmuştur: çeşitlilik, süreklilik, yenilik ve ayıklanma. Bunları kısaca açıklayacak olursak;

- ✓ **Çeşitlilik:** Bilimsel çalışma hiç kimsenin tekelinde değildir; hiç kimsenin iznine bağlı değildir. Bilim herkese açıktır. İsteyen her kişi ya da kurum bilimsel çalışma yapabilir. Dil, din, ırk, ülke ayrımı yapılamaz. Böyle olduğu için bilimin ilgilendiği konular çeşitlidir; bu konulara sınır konulamaz. Hatta, bu konular sayılamaz, sınıflandırılmaz (Altun ve diğerleri, 2006: 17) .
- ✓ **Süreklilik:** Bilimsel bilgi üretme süreci hiçbir zaman durmaz. Krallar, imparatorlar yasaklamış olsalar bile, bilgi üretimi hiç durmamıştır; bundan sonra da durmayacaktır (Altun ve diğerleri, 2006: 17).
- ✓ **Ayıklanma ve yenilik:** Bilimsel bilginin geçerliği ve kesinliği her an, isteyen herkes tarafından denetlenebilir. Bu denetim sürecinde, yanlış olduğu anlaşılan bilgiler kendiliğinden ayıklanır; yerlerine yenileri konulur (Altun ve diğerleri, 2006: 17) . Bilimselliğin ölçütlerini ise şu şekilde sıralayabiliriz:
 - ❖ Bilim, genelleyci olmalıdır.
 - ❖ Bilim, nesnel (objektif) olmalıdır.
 - ❖ Bilim, eleştiriye açık olmalıdır.
 - ❖ Bilim, akla ve mantığa dayanmalıdır.
 - ❖ Bilimsel sonuçlar güvenilir olmalıdır.
 - ❖ Bilimsel çalışmalar, bilimsel yöntemle yapılmalıdır.
 - ❖ Her bilim dalının kendine özgü bir konusu olmalıdır.

- ❖ Bilimsel sonuçlar, bir kişi ya da grubun tekelinde olmamalıdır.
- ❖ Bilimin amacı, bilimsel yasa ve kurallara ulaşmak olmalıdır.

2.3.5.2.Doğal Çevreye Duyarlılık

İnsanoğlu tarih sahnesine çıktığı andan itibaren doğayla sürekli bir etkileşime girmiştir. Öncelikle doğadan korunmanın yollarını arayan insanlar, bir süre sonra doğayı kendi istekleri doğrultusunda değiştirmeye başlamışlardır. Böylece, doğayla insan arasındaki denge sürekli insan lehine, doğanın da aleyhine gelişmeye başlamıştır. Özellikle Sanayi Devrimi sonrasında insanlar, artan kaynak ihtiyaçlarını hep doğadan gidermeye çalışmışlar, bu da doğadaki tahribatı artırmıştır. İnsanlar, yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan temiz hava, su ve toprağa ihtiyaçları yokmuş gibi davranmışlar, bu da doğadaki hassas dengeleri bozmaya başlamıştır (Altun ve diğerleri, 2006: 50).

Ozon tabakasının delinmesi ve küresel ısınma, bu hassas dengelerin gözetilmemesi sonucunda karşımıza çıkan ve tüm insanlığın geleceğini tehdit eden olayların başlangıcı gibi gözükmektedir. Eğer insanlar doğaya verdikleri zararı durdurmazlarsa gelecekte dünya üzerinde soluk alıp verecek hava, ekilip biçilecek toprak ve içilecek su kalmayacaktır. Ayrıca unutulmamalıdır ki doğanın tek sahibi insanoğlu değildir. Binlerce bitki ve yüzlerce hayvan türü yüzyıllardır doğaya verilen zararlar sonucunda ya yok olmuş ya da nesilleri yok olmaya yüz tutmuştur (Altun ve diğerleri, 2006: 50) .

Gelecekte insanlar, üzerinde yaşayacakları bir toprak parçasına sahip olsalar bile bu toprakta yetişen bitkileri ve üzerinde gezinen hayvanların birçoğunu çocuklarına ancak fotoğraflardan tanıtabilecekler. Bu yüzden insanoğlunun doğaya karşı bilinçsizce başlattığı bu yıkıma bir son vermesi gerekmektedir. Doğa sevgisinin ve doğaya karşı duyarlı olma bilincinin verilebileceği derslerin başında da Sosyal Bilgiler gelmektedir. Sosyal Bilgiler, doğayla insanoğlunun arasındaki etkileşimin nedenlerinin ve sonuçlarının ortaya konulduğu derslerden biridir. Bu konular içinde doğanın önemini fark eden nesiller, gelecekte doğaya karşı elbette daha duyarlı olacaklardır.

2.3.5.3.Kültürel Mirasa Duyarlılık

İnsanlık tarihinin en eski yerleşim yerlerinden olan Anadolu'nun kültürel zenginliğiyle hepimiz iftihar etmekteyiz. Fakat iş, bu zenginliğin korunmasına gelince ellerin taşın altına uzanmadığını da hepimiz bilmekteyiz. Kültürel mirasa duyarlılık, millet olma bilincinin de önemli göstergelerindedir. Hem yaşadığımız coğrafyadaki zenginliği hem de somut olmayan kültürel mirasımızı korumak, gelecek nesillere yaşadığımız coğrafyanın ve kültürel birikimimizin tapusunu bırakmak anlamına gelmektedir (Altun ve diğerleri, 2006: 87).

Ülkemiz topraklarında, tarih öncesi dönemlerden kalma pek çok tarihi eser mevcuttur. Bu eserleri gün yüzüne çıkarmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Fakat bu çalışmaların niteliği ve niceliği konusunda da çeşitli problemler yaşanmaktadır. Anadolu'nun eşsiz hazinelerinin pek çoğunun yurt

dışındaki müzelerde sergilenmesi, bizim kültürel mirasımıza olan duyarlılığımızı, yabancı ülkelerin de dünya medeniyetine saygısını göstermektedir.

Tarihin ilk dönemlerinden beri yerleşim yeri olan Anadolu'da iki bin yılı aşkın bir tarihi birikimi olan Türk milleti, kültürel mirasa duyarlılık konusunda çok hassas olmak zorundadır. Yaşadığı yer pek çok devletin rüyalarını süslerken, tarihi ve kültürüyle ilgili yurt dışında pek çok akademik çalışma yapılırken, Türk milletinin bu duyarlılıktan yoksun olması büyük bir utanç kaynağıdır (Altun ve diğerleri, 2006: 87).

Kültürel miras, bu coğrafyada ve farklı coğrafyalarda yaşamış olan Türk milletinin bize bıraktığı maddi ve manevi varlıklardır. Miras kavramından yola çıkıp bunları yok etmek bizleri büyük bir yanılgıya düşürür (Altun ve diğerleri, 2006: 88). Bu sebeple miras kavramını daha iyi algılamalı, miras olarak bizlere bırakılan maddi ve manevi varlıkların tümünün bizden sonrakilere emanet edileceği unutulmamalıdır.

Yaşadığımız coğrafyada; dünyanın en eski medeniyetlerinden, Osmanlı Devleti'ne kadar pek çok devlet kurulmuştur. Bu devletler Anadolu'da, kültürel kimliklerinin izlerini taşıyan pek çok değerli eser bırakmıştır. Bugün, büyük tarihi öneme sahip ve hem ev sahibi ülkenin hem de insanlığın ortak mirası olan bu eserleri korumak uluslararası kültür kuruluşlarının görevidir (Altun ve diğerleri, 2006: 88).

Ülkemizde hüküm sürmüş eski uygarlıklardan kalan eserleri korumaya yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çerçevede, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi

uluslararası kuruluşlarla iş birliği halinde projeler yürütülmektedir. Özellikle Avrupa Konseyi bünyesinde 1997'den itibaren çalışmalarına başlanan Avrupa Ortak Mirasının Ortaya Çıkarılması ve Korunması kampanyası, topraklarımızda yaşamış çeşitli kültürlerden, Anadolu Türk toplumuna kadar geniş bir yelpazeye yayılan kültürel eserlerin tanıtılması ve korunması konusunda büyük yarar sağlamaktadır (Altun ve diğerleri, 2006: 88).

İnsanlığın başlangıcından bu yana, insanın yaratıcılığı ve toplumlar arası etkileşimler sonucu ortaya çıkan kültürel değerlerin ortak bir miras olduğu bilincinin tüm toplumlara yerleştirilmesinin, gelecek nesillerin kültürel çeşitliliğe hoşgörülle bakabilmeleri için gerekli olduğu unutulmamalıdır. Dünyanın neresinde olursa olsun, bir dönemin siyasal, kültürel ve sanatsal izlerini taşıyan eserlerin yok edilmesi, tarihin yok edilmesiyle eş anlamlıdır.

Kültürel mirasa duyarlılık, sadece mimari eserlerin, höyüklerin, anıtların korunması anlamına gelmemelidir. Kültürel mirasa duyarlılık, kökü Uygurlara kadar uzanan minyatür sanatını yaşatmak, bahar geldiğinde Nevruz Bayramı'nı kutlamak, Manisa'da mesir macunu dağıtmak, Oğuz Kağan Destanı'nı anlatmak, Türk yemeklerini tercih etmek anlamına da gelmektedir. Yunanistan televizyonlarında her sabah Karagöz-Hacivat oyununun gösterilmesi, kültürel mirasımıza duyarlılığımızı artırmamız gerektiğini gösteren örneklerden bir tanesidir (Altun ve diğerleri, 2006: 88).

2.3.5.4.Sorumluluk

Sorumluluk, kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir durumun sonuçlarını üstlenmesi olarak tarif edilebilir. Sorumluluk, toplum içinde yaşayan her bireyin sahip olması gereken en önemli değerlerden biridir. Bu denli önemli bir değer olan sorumluluk, öncelikle bireye aile tarafından informal bir şekilde verilmeye başlamaktadır. Birey, ailenin bir ferdi olarak, anne-baba ve kardeşlerine karşı sorumlu iken daha sonra yakın çevresine karşı bazı sorumluluklar almaya başlamaktadır. Birey, sorumluluk bilincine ilişkin kazandığı bazı değerleri okul ortamında, planlı bir şekilde geliştirmeye başlamaktadır. Birey, okulda arkadaş ilişkilerinde, sınıf içi ve dışı etkinliklerde planlı bir şekilde sorumluluklarını bilen bir vatandaş haline gelmektedir. Okulun, bilgiye ulaşma görevi yanında kültür kazandırma misyonu da çok önemlidir. Bireye, gelecek yaşamında toplumun bir ferdi olması, toplum kurallarına uyması gerektiği ve sorumlu bir vatandaş olarak yükümlülüklerinin öğretilmesi aileden başlayarak okulda devam etmektedir. Yukarıda belirtilen bilinçli bir vatandaş olmak ise, sorumluluk sahibi ve bilinçli bireylerle gerçekleşecektir (Altun ve diğerleri, 2006: 135).

2.3.5.5.Yardımseverlik

Yardımseverlik, kişisel ilişki kurulan insanların refahını korumak ve muhtaç insanların ihtiyaçlarını gidermekle ilgilidir. Yöntem olarak değişse de amaç olarak toplumdan topluma değişmeyen evrensel bir değerdir. Böyle bir değer var olması hem insanlığın bir gereğidir hem de insanlığın devamı için vazgeçilmezdir. Yardımseverlik, maddesel alandan ruhsal alana uzanır ve eldeki kaynakları,

imkanları bu amaçla kullanmayı kabul etmek anlamına gelir. Bireysel olarak düşünülduğünde, kişilerin ruhsal gelişimlerine olumlu katkısı olan yardımseverlik, toplumsal olarak düşünülduğünde, çok daha kararlı, korunmuş ve sağlam bir toplum yapısı oluşturmanın temelinde yer alan bir değer olarak ön plana çıkmaktadır. Evrensel olarak kısaca bu şekilde açıklayabileceğimiz yardımseverlik, Türk toplumunda tarih boyunca var olan, toplumsal yapımızı koruyan ve toplumumuzun sağlıklı bir şekilde gelişmesine hizmet eden bir değerdir. Yardımseverliğin toplumumuzdaki bu kritik rolünü devam ettirmesi için genç kuşakların bu değeri yaşaması ve yaşatması son derece önemlidir. Bu konuda öğrencilerin, özellikle kendi fikirlerini ortaya koymaları ve bunları uygulama fırsatları bulmaları gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenler olarak çeşitli projeler, kampanyalar ve benzeri çalışmalarını planlamamız ve gerekli ortamı hazırlamamız yararlı olacaktır (Altun ve diğerleri, 2006: 168-169).

2.3.5.6.Hak ve Özgürlüklere Saygı

İnsan olmanın temel şartlarından biri, toplumda birlikte yaşayabilmektir. Elbette bunu başarmadan toplumda yaşıyor sayılmayız. İnsanı diğer canlılardan ayıran pek çok özellik vardır. İnsan olmak, düşünmek ve düşündüğünü ifade etmekle mümkündür. Toplumda yaşayabilen insanın önemli bir niteliği ise düşünerek hareket etmesidir. Yeryüzünde bir arada yaşamak bizim koyduğumuz kurallarla mümkündür. Kurallar, elbette temel hak ve özgürlüklere engel olmamalıdır. Kurallara uyulduğu müddetçe haklara sahip çıkmak mümkün olur. Yoksa güçlünün haklı olduğu kanunların da örümcek ağına dönüştüğü bir ortam oluşur. Güçlü olan, ağı yırtar

geçer. Güçsüz olan ise ağa takılır. Sınırsız hak ve özgürlük, toplum içinde yaşarken mümkün değildir. Yalnız başına, adada yaşayan bir insan için uygun olabilir. Başkasının özgürlüğünün başladığı yerde kendi özgürlüğümüz biter. Çünkü, toplu halde yaşam haklarımızı korumak için sorumluluklarımızı yerine getirmeyi kabul ederiz. Demokrasi, en geniş şekilde insan hak ve özgürlüklerinin uygulanmasına zemin hazırlayan bir yönetim tarzıdır. Demokrasilerde hak ve özgürlük, başkasının insanlara bir lütfu, bir keremi değildir. Aksine doğuştan sahip olunan kazançlardır (Altun ve diğerleri, 2006: 195).

2.3.5.6.Çalışkanlık

Sözlüklerde çalışkan olma durumu veya faaliyet diye tanımlanan çalışkanlık, bir şeyi oluşturmak veya ortaya çıkarmak için emek harcamak diye de tanımlanabilir. Öyleyse çalışkanlık, her şeyden önce başarılı olmanın ilk şartıdır. Çalışkan insanların en başta gelen özellikleri, günlük yapacakları işi ertesi güne bırakmadan bitirme gayreti göstermeleridir. Üzerinde düşünüp tartıştığımız ve nasıl yapacağım sorusuna öyle veya böyle cevap verebildiğimiz bir konunun, işin, dersin, kitabın, ürünün vs. başarılı bir şekilde sonuçlanması için hiç şüphesiz çalışkan olmak zorunluluğu vardır. Çalışırken disiplin, düzen ve zamana uymak gerekir. Çalışmamızla ilgili bütün materyalleri toplayıp ondan sonra işe başlamak ve çalışma esnasında işin yavaşlamasına veya durmasına neden olabilecek durumlardan kaçınmak gerekir. İşimizi veya dersimizi bölüp uzun süreli aralar vermek, ulaşmak istediğimiz sonucu olumsuz etkileyecektir. Bu yüzden, çalışkan insanlar, işleri esnasında, demirci ustasının ham demire şekil vermek için demiri sürekli ateşte tutması gibi işlerine ara

verip bıkkınlık göstermemeye özen gösterirler ki hedeflenen amaca ulaşılabilsin. Çalışırken nöbet tutan asker gibi uyanık, dikkatli ve heyecanlı olmak da gereklidir. Eğer fikri bir çalışma yapıyorsak veya bir konu üzerinde bir şeyler yazmamız gerekiyorsa; o zaman günün aynı saatlerinde düzenli bir çalışma gerekir. Böyle çalışmak, verimliliği artıracak, beraberinde başarıyı getirecektir. Bu konuda verilebilecek en iyi örneklerden birisi de ünlü filozof İbn-i Sina'nın, Kitabı'ş-şifa isimli eserini yazarken sabahları, günde sadece bir-iki saat çalışarak böyle bir eser meydana getirmesidir. Sultan II. Mehmet'i kendi çağdaşlarından ayıran en önemli özelliği, hiç şüphesiz çalışkanlığıdır. İstanbul'un fethine yakın tarihlerde Bizanslılar, meleklerin erkek mi, yoksa dişi mi olduklarını tartışırken o, surları yıkacak topların projelerinin çizimiyle bizzat ilgilenmiştir. Bu çalışkanlığı nedeniyle döneminin ve tarihin gördüğü en büyük liderlerden biri olmaya hak kazanmış, çalışkanlığı ve başarıya azmi ile "Fatih" unvanını almıştır (Altun ve diğerleri, 2006: 229).

2.3.6.Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları

2.3.6.1.Değerler Eğitimi Tarihçesi

1900'lere kadar Amerika ve Kanada'da değerler ve ahlak eğitiminin hedefleri ve yöntemleri üzerine çok çalışma yapılmaktaydı. Ebeveynler, eğitimciler, dini kuruluşlar ve hizmet organizasyonları değerler ve ahlak konularında toplumun gidişatından etkilenmekteydiler (Simon ve diğerleri, 1972: 56).

1900'lerin başından itibaren eğitimde insanları toplumun normları ve değerleri içinde yetiştirme yolları aranmaya başlandı ve önemli gelişmeler yaşandı. II. Dünya Savaşı sonrası, değerler ve ahlak eğitimi için, okul içinde ve dışında değer telkin etme ve modelleme yöntemi uygulanmaktaydı. Bu yöntemlerle çocuklar bazen düzenli ve kibar olmaya, sıkı çalışıp başarılı olmaya, ulusal kahramanlara benzemeye, otoriteye saygı göstermeye ve görgülü davranmaya teşvik edildiler. Kısacası değerlerin öğretilmesi için pek çaba harcanmadığı ve geleneksel yöntemlerin uygulanmaya devam edildiği görülmektedir. 1960-70'li yıllarda geleneksel roller ve değerler ciddi bir şekilde sorgulanmaya başlandı. Siyahların, kadınların, öğrencilerin ve azınlıkların durumuna bakışta sosyal değişme başlamıştır. İnsanın cinsiyeti, dini, kariyer seçenekleri, hayat tarzı ve kişisel değerleriyle ilgili tecrübeleri yeni değerlerin gelişmesine neden olmuştur. Değerler ve ahlak eğitimiyle bu değerler topluma yansıtılmaya başlandı. Bu dönemde değer yaklaşımlarından değer telkin etme ve modelleme yerine; öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları, ahlaki muhakemenin daha üst sınırlarını öğrenmeleri ve değer analizi yeteneklerini geliştirmeleri ön plana alınmıştır. Eğitimciler kendi değerlerini ve ahlaklarını öğrencilere empoze etmeme konusunda uyarıldılar. Çünkü, giderek artan çoğulcu toplumda kimin değerleri doğru değerler tartışması başlamıştı. Bu nedenle insanlara ahlaki muhakeme yapmayı ve karar verme becerilerini geliştirmeyi öğretmek hedeflenmektedir.

1980-90'lı yıllarda toplum eleştirilenleri, ebeveyn grupları, dini liderler, partiler; sosyal sorumluluk, kişisel disiplin, aile, vatan sevgisi ve diğerlerine hizmet gibi "geleneksel değerlere" geri dönmek için çalışmalar başlatmışlardır (Simon ve

diğerleri, 1972: 58). 1960-70'li yıllarda benimsenen değerler eğitimi yaklaşımlarının yerine tekrar geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Bu dönüşüm için veliler, eğitimciler, muhafazakar politikacılar değer telkinini öğreten programlar geliştirmeye başladılar (Kirschenbaum, 1995: 3-6).

1990'lı yıllardan sonra UNİCEF gibi uluslararası kuruluşların desteği ile evrensel değerleri dünyaya anlatmak için programlar geliştirilmiştir. Bu programlardan biri de “Yaşayan Değerler Eğitimi” programıdır. Yaşayan Değerler Eğitim Programı, 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıldönümü onuruna Brahma Kumaris'in hazırladığı uluslararası bir programdan gelişmiştir. “Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım” isimli bu proje on iki evrensel değer etrafında şekillenmektedir. Birleşmiş Milletler şartının başlangıcındaki bir ilkedden uyarlanmış olan tema: “ Temel insan haklarına, insanlık onuruna ve değerine olan inancı yeniden pekiştirmek için...” dir. *Yaşayan Değerler: Bir Eğitim Girişimi*, Ağustos 1996'da dünyanın her yerinden gelen 20 eğitimci New York City'de ki UNİCEF Merkezi'nde çocukların gereksinimlerini, kendilerinin değerlerle ilgili çalışmalarında elde ettikleri tecrübeleri ve yaşam boyu süren bir eğitime daha iyi hazırlamak için, eğitimcilerin değerleri günlük programla nasıl bütünleştireceklerini tartışmalarından ortaya çıktı. Dünyadaki eğitimciler tarafından ortaklaşa kullanılan bir eğitim programıdır. UNESCO tarafından desteklenmekte UNİCEF ve Brahma Kumaris'in sponsorluğunda yürütülmektedir. Bu programın öne çıkan en önemli özelliği on iki evrensel değeri uygulamaya çalışırken her toplumun kendi kültürel ve toplumsal mirasından faydalanarak bu çalışmayı yapması teşvik edilir. Yaşayan Değerler Programı, değerlerin eğitimi işleyen bir programdır. Bu değerler; işbirliği,

özgürlük, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sevgi, huzur-barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birliktir. Yaşayan Değerler Eğitim Programının amaçları şunlardır (Tillman, 2000: 10-11):

1. Bireylerin farklı değerlerin üzerinde derinlemesine düşünmelerine ve bunları kendileriyle, başkalarıyla, toplumla en geniş anlamda dünyayla ilişkilerinde pratik olarak uygulayarak ifade etmelerine yardımcı olmak.
2. Olumlu kişisel ve sosyal seçimler yapmak için anlayışın, motivasyonunun ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesi.
3. Bireylere kendi kişisel, sosyal, ahlaksal ve ruhsal değerlerini seçmeleri ve bunları derinleştirmeye yarayacak pratik yöntemleri fark etmeleri için ilham vermek.
4. Eğitimcilere ve bakıcılara bir yaşam felsefesi verirken eğitim konusunu onların her bakımdan büyümelerine, gelişmelerine ve topluma saygı, güven ve amaç sahibi olarak bütünleşmelerini sağlayacak seçimleri yapmalarına yardımcı olacak bir disiplin olarak görmeleri için cesaret vermek.

Bu programın başarıya ulaşması için hem öğretmen hem de öğrenci açısından değerlere dayalı bir ortam oluşturulmalıdır. Sadece değerlerle ilgili bir takım ortamların sadece değerlerle ilgili bir takım durumların anlatılması yeterli değildir. Değerleri benimsemek için değerleri düşünmek, hissetmek ve her şeyden daha önemlisi deneyimlerle yeni davranış boyutunda yaşamak gerekir. Bunu yapabilmek için öğrencinin sosyal becerilerinin ve karar verme becerisinin gelişmiş olması gerekir. Çünkü bu becerileri gelişmiş değer atmosferini solumuş öğrenciler “Nasıl bir dünya istiyorum?” sorusunun cevabını kendilerince ve kendilerini tanıyınca

keşfetmiş olacaklar. Son olarak Yaşayan Değerler Eğitim Programı Türkiye Koordinatörü Sema Özsoy şunu dile getiriyor: “Zihnimizin ekranında oluşturmuş olduğumuz değerlerle, bezediğimiz “hayali” dünyamızı yere indirebilmek ancak bu değerler içinde yaşadığımızın bugünün dünyasında yaşarken yaşamak, yaşatmak ve çevrenize yansıtma rolü ile mümkündür.” (Tilman, 2000: 15; Özsoy, 2007: 31).

2.3.6.2. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerlerin öğretiminde birçok yaklaşım benimsenmiştir. Geleneksel telkin yöntemi ve değer açıklama yaklaşımı, ahlaki muhakeme gibi yaklaşımlar değerler eğitiminde tercih edilen yaklaşımlardır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda bu yaklaşımların içeriği daha da genişletilmiştir. Önemli olan bu yaklaşımlarla bireyde değerlere yönelik farkındalık yaratmaktır. Tabii ki, değerlerin önce bilişsel düzeyde anlamlı kılınması, ardından duyuşsal düzeyde anlamlı kılınması ve en önemlisi değerlerin davranışsal boyutunun kazandırılmasıdır. Değerlerin bireyde içselleştirilmesi daha sonra davranışa dönüşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır. Ama bu süreçte değerler eğitimi yaklaşımlarının bütün derslerde ve okulda uygulanması süreci kısaltan uygulamalardır. Değerler eğitiminin -örtük programın dışında- bütün derslerin zeminine yerleştirilmiş olması, okul ile bütüncül bir anlayışla işlenmesi ve değerlendirilmesinin daha önceki yıllarda yapılan değer uygulamalarından daha etkili olduğu gözlenmektedir.

Bireyde var olan değerler sistemi, gelişimsel bir süreç içinde ortaya çıkmaktadır. Ahlak gelişimi de denilebilecek bu süreç, birçok psikologun ilgi alanı

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

Değer telkini yaklaşımı, tarih boyunca insan davranışlarını ve karakterini şekillendirmede bilinçli veya bilinçsiz olarak en sık kullanılan yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşıma göre öğrencilere sürekli tekrar ve tavsiyelerle bir şey yeteri kadar duyurulduğunda onu kabul ederek davranışa dönüştürecektir (Whitney, 1986: 66). Telkin yaklaşımı açısından değerler, “sosyal ve kültürel olarak kabul görmüş standartlar veya davranış kuralları” olarak görülmektedirler. Bundan dolayı değer kazanma, kişinin toplumdaki kurumları, önemli bireysel kuralları ve kabul edilmiş standartları öğrencilere tanıtan bir yaklaşım olarak da düşünülmektedir (Huitt, 2004: 2).

Değer açıklaması yaklaşımı ele alındığında ise, değerlerin aşılmasına bir tepki olarak geliştirilmiştir (Stanley, 1983: 243). Bu yaklaşımda öğrenciler kendi değerleriyle ilgili mantıklı açıklamalar yapmak için düşünmeye teşvik edilmektedirler (Afdal, 2007: 334; Lee, 2001: 2). Öğretmenler değerleri öğretmeye çalışmamakta (Lickona, 1991: 10), onlara değerlerini açıklamaları için birden fazla seçenek sunulmaktadır. Öğrencilerin seçtiği değere uygun davranışlardan hangilerini ödüllendirmesi gerektiği ve yaptıkları seçimin doğruluğunu fark etmesi için fırsatlar verilir. Seçtiği ve uygulama yoluyla davranışa dönüştürdüğü değerinin kalıcılığı sağlanır (Huitt, 2004: 7). Değerler açıklaması, öğrencilerin söylemleri ile davranışları

arasındaki boşluğu doldurmak için onların düşüncelerini sağlayacak önemli değer konularına odaklanmaktadır (Lickona, 1991: 11).

Değer analizi yaklaşımına bakıldığında ise, duygulardan çok mantık ve analitik düşünme yetilerinin ön planda olduğu görülmüştür. Bireyin muhakeme yapmasını vurgulamaktadır. Daha çok sosyal konularla ilgili değerler üzerine odaklanan bu yaklaşımda öğrenciler çevrelerindeki problemlerin çözümüne ilişkin gerçek kanıtlar üzerinde çalışırlar (Huitt, 2004: 6; Whitney, 1986: 76). Ziebert (2007: 460) tarafından “değer iletişimi” olarak da adlandırılan bu yaklaşımda “etkileşim”, değerler ve normların kazanılmasında belirleyici faktördür. Öğrenciler bu yaklaşımda kendilerine sunulan değerleri kabul etmezler. Bu değerler hakkında bir görüş geliştirirler ve onları yorumlamaya çalışırlar. Değerler analizi öğrencilere, bir değer nesnesini belli bir şekilde değerlendirmeyi öğretmeyi; söz konusu değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya nasıl ulaşacaklarını göstermeyi ve bu yolla onlara yardım etmeyi hedeflemektedir (Bacanlı, 2005: 34).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, değer kazandırmadan ziyade, eleştirel düşünmeyi ve muhakeme yapmayı vurgulamaktadır. Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda değerler, bilişsel ahlaki inançlar veya konular olarak düşünülmektedir (Whitney, 1986: 67). Bu yaklaşım daha çok anlayışlı olma, adalet, eşitlik ve insani duyarlılık gibi ahlaki değerlere odaklanmaktadır (Huitt, 2004: 3). Bu yaklaşımda çok sık kullanılan tartışma yöntemi, özellikle öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı olarak rol aldığı bir ortamda yapıldığında (Suh ve Traiger, 1999: 724) ahlaki gelişim seviyelerinden bir üstteki seviyenin seçilmesinde ve model alınmasında çok yararlı

olmaktadır. Çok sayıdaki araştırma da bu durumu doğrulamaktadır (Halstead ve Taylor, 2000: 182).

Eylem öğrenme yaklaşımına bakıldığında, insanların davranışlarındaki değerleri örnek almaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireyin düşünce ve davranışlarının temelindeki etken önemlidir. Bu nedenle eylem öğrenme yaklaşımı, öğrencinin değerleri davranışa dönüştürmesine odaklanmıştır. Eğer bir değer, kişinin davranışlarında gözlenmiyorsa söz konusu değer bir kıymeti ve önemi olmadığına inanılmaktadır (Huitt, 2004: 8-10). Stanley (1983: 243)'e göre de değerlerin davranışa dönüştürülmesi ile insanlar, değerleri anlamının ve sözle ifade etmenin ötesine geçeceklerdir. İşlem ve sonuç döneminde oluşan bu yöntem, sonuç döneminde seçilen çözüm yolu için gerekli planlama yapılarak uygulanır. Kontrol döneminde de uygulanan çözüm yolu ile ilgili değerlendirme yapılır (Huitt, 2004: 9-10).

Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı, öğrenciyi aktif kılarak kendi duyu organları vasıtasıyla ilk elden öğrenmesini sağlamaktadır. Gözlem yoluyla öğrenme, birçok sosyal davranışın ve değerlerin kazanılmasına kaynaklık etmektedir. Bu model anne-baba olabileceği gibi televizyon, sinema, spor ve müzik dünyasından biri de olabilmektedir.

Değer eğitimcileri için önemli bir başka konu ise vatandaşlık ve ahlaki değerlerin öğretilmesidir. Bu derslerde ağırlıklı olarak insanların devlet ve diğer insanlarla olan ilişkilerinin sınırları çizilir. Ahlaki gelişmede, çocuğun bilişsel

gelişme dönemlerine paralel bir seyir olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu durum sadece kronolojik yaşa bağlı değildir. Çünkü bazı kişilerin yetişkin oldukları halde, tüm yaşamları boyunca ileri ahlak standartlarına ulaşamadıkları görülmektedir. Gerçekte ahlaki gelişme, önceki dönemlerin ahlaki standart ve değerlendirme stratejilerini, yeni dönemlerin koşullarına uygun sentezler haline dönüştürerek yetkinleşmektedir (Aydın, 1999: 18).

Ahlak gelişimine yönelik olarak ilk açıklamalardan biri, süper egonun psikoanalitik kuram çerçevesindeki oluşumudur. Süper ego ilk başta, ana baba tarafından konulan kuralların ve yasakların içselleştirilmesi ile oluşmaya başlar. Kurallara uyan davranışlar doğru, uymayanlar ise yanlış olarak kabul edilir. Zaman içinde ana babanın koyduğu kural ve yasakların yanı sıra, toplumun onayladığı davranışlar doğru, onaylanmayan davranışlar da yanlış olarak içselleştirilerek süper egonun oluşumu tamamlanır. Süper ego bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olur. Psikoanalitik görüş ile davranışçı görüş doğru ya da yanlışla ilişkin yargıların nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışmakla birlikte ahlaki gelişim üzerinde fazla durmamışlardır. Bilişsel gelişimle ilgilenen bazı kuramcılar ahlak gelişimi üzerinde de durarak, bilişsel gelişim gibi ahlak gelişiminin de birbirinden niteliksel farklılıklar taşıyan belirli dönemler içinde ortaya çıktığını öne sürmektedirler.

Doğanay (2006: 257)'a göre ise, kendine ve sosyal-fiziksel çevresine karşı gerekli olan değerlerle donatılmamış bireyler, bilgileri ile insanlığın ve çevrenin zararına olan eylemler ortaya koyma tehlikesi taşımaktadırlar. Bu bakımdan değerlerin eğitim ile verilmesi büyük önem taşımaktadır. Teknolojinin gelişmesi,

insana verilen önemin artması, ülkelerin büyüme çabası, sosyal ve ekonomik bütünlük sağlama arzusu, eğitimde yeni arayışlar, değerlerin eğitiminde eğitimcilerle farklı yaklaşımlar sunmaya başlamıştır. Değer öğretimi bireysel açıdan önemli olduğu kadar sosyal açıdan da önemlidir. Bu nedenle değer öğretimi konusunda değişik yaklaşımlar söz konusudur. Değerler; değerlerin doğrudan öğretimi, değerlerin belirginleştirilmesi, ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımlarıyla farklı yöntemlerle öğretilir. Bu yaklaşımlar:

- ❖ Değeri Doğrudan Öğretmek, Telkin Etmek,
- ❖ Değerleri Belirginleştirme, Değer Açıklamak,
- ❖ Değer Analizi,
- ❖ Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı,
- ❖ Değer Öğretiminde Piaget, Kohlberg ve Ahlaki Muhakeme,
- ❖ Değerler Eğitiminde Gözlem Yoluyla Öğrenme, başlıkları altında incelenecektir.

2.3.6.2.1. Değeri Doğrudan Öğretmek, Telkin Etmek

Tarih boyunca değer öğretiminde en eski yaklaşım değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım basit ve doğal bir süreci kapsamaktadır. Doğrudan öğretim yaklaşımı, çokça kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen merkezli bir yaklaşımdır.

Yetişkinler doğru ve kabul edilebilir gördükleri şeyleri çocuklara dayatarak kendi sahip oldukları değerlerin çocuklarında sorgusuzca kabulüne çalışır (Sprinthall,

1974: 21). Bu yaklaşım farkında olarak veya olmayarak en çok ve en eskiden beri uygulanan değer öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. *Telkin* veya *değer aşılama* olarak da adlandırılan bu yöntemde öğrencilere neyin iyi neyin kötü olduğu söylenmektedir (Doğanay, 2006: 236).

a. Telkin Yaklaşım Yöntemi:

- ❖ Doğru ve yanlış kavramları öğrencilere sürekli tekrar edilir.
- ❖ Doğru ve yanlış kavramları dışsal etkilerle çocuk hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu görür.
- ❖ Aktif olarak düşünen ve plan yapan kişi eğitimcidir.

Değerlerin öğrenciye telkin yolu ile kabul ettirilmeye çalışılması ile öğretimi söz konusudur. Doğru ve yanlış kavramları öğrencilere sürekli tekrar edilir ve dışsal etkilerle çocuk hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu görür. Bu yaklaşımdaki en büyük eksik bireyin kendi düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini görmezden geliyor olmasıdır. Aktif olarak düşünen ve plan yapan kişi eğitimcidir. Hangi değerlerin nasıl ve hangi düzeyde kazandırılması gerektiğine eğitimci karar verir. Öğretmen ve velilerin sıkça kullandığı bu yaklaşım etkisini yitirmeye başlamaktadır. Bunun yerine öğrencinin de aktif olarak düşünmesini sağlayacak, kendi kararlarını kendilerinin alacağı yaklaşımlar yaygınlaşmaya başlamıştır (Superka ve diğerleri, 1976: 21).

Telkin yaklaşım yönteminde değerler analiz yaklaşımında olduğu gibi neyi öğrenip öğrenmeyeceğini sorgulama olmadan yetişkinler tarafından öğretilenlerin

öğrenilmesi sürecine dayanır. Superka değerlerin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı yöntemlerinden olan telkin yaklaşımı için sistematik durumlarda kullanılan öğretim modeli geliştirdi. (Superka ve diğerleri, 1976: 21) tarafından geliştirilen bu modelin basamakları aşağıda basamaklar halinde verilmiştir:

- ❖ Telkin yaklaşımı olabilecek değerleri belirleme
- ❖ Davranışsal amaçları belirleme
- ❖ Uygun metotları seçme
- ❖ Metotları uygulama
- ❖ Sonuçları değerlendirme

Değerler öğretiminde telkin yaklaşımının yaygın bir şekilde kullanılması ihtimaldir. Çünkü içsel ve dışsal kullanımı mümkündür. Değer öğretim sürecinde öğrenilecek değerler sisteminin yetişkinlerin yönlendirilmesi sonucu hangi değerleri öğretmek istiyorlarsa çocuklar da değeri öğrenmek durumundadır.

b. Davranış Değiştirme Yöntemi:

- ❖ Toplumun davranış ve değer sistemine etkisi söz konusudur.
- ❖ Toplum oluşturulan bireylerin benzer süreçler geçirmeleri sonucu genel değer oluşumu inancı.
- ❖ Fikir olarak çoğunluk tarafından onaylanan değerlerin kabulü.

Davranışçı yaklaşımın önemli kuramcılarında birisi olan, Skinner tarafından operant koşullanmadan esinlenerek bireylerin davranışlarını

değiştirmek/şekillendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem değerler öğretim yaklaşımlarından doğrudan öğretim yaklaşımında kullanılan bir yöntemdir. Öğretilmesi istenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere, amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, uygulanacak yöntemi seçme, seçilen yöntemin uygulanması, seçilen yöntemin değerlendirilmesi ve gerektiğinde de tekrar etme seklinde beş basamak işlem uygulanır (Dilmaç, 2007: 23).

Değerler toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılası gerektiğini belirtir. Topluma yeni katılan bireylerde, toplum tarafından aktarılan değerleri içselleştirir. Toplumu oluşturan bireylerin benzer süreçler geçirmeleri sonucunda, çoğunluk tarafından kabul edilen değerler ortaya çıkar. Ulaşım imkânlarının artması, turizm ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişmeler kültür taşıyıcısı olan insanların diğerlerinin farkına varmasına neden olmuştur. Farklı kültürlerin karşılaşması sonucunda hangi değerlerin daha önemli olduğu konusunda kargaşa yaşanmaya başlamıştır. Bu durum değer kazanma sürecinde olan gençleri daha fazla etkilemiştir. Bütün bu gelişmeler, değer öğretiminde geleneksel telkin yönteminin etkisizleşmesine neden olmaktadır. Değer öğretiminde değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme gibi yaklaşımlar ile değer eğitim ve öğretimi daha geniş kapsamda yapılmaya başlanmıştır (Akbaş, 2004: 44).

2.3.6.2.2. Değerleri Belirginleştirme, Değer Açıklamak

- ❖ Mantıksal ve duygusal değer kazanımını inceler.
- ❖ Farklı değer kabullerini görme şansı vardır.
- ❖ Bireyin değer benimsemesi gerekmektedir.

Aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımında ise, öğrencilerin kendisinin ve başkalarının değerlerinin farkında olmasına ve bunları belirlemesine yardım etmek, öğrencilerin değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst olarak iletişimde bulunmasına yardım etmek, öğrencilerin kişisel duygularını, değerlerini ve davranış örüntülerini incelemeleri için hem mantıksal düşünmeyi hem de duygusal farkındalığı kullanmalarına yardım etmek amaçlanır. Rol oynama, benzetim, tasarlanmış ya da gerçek-değerle yüklü durumlar, derinlemesine kendini analiz etme alıştırmaları, duyarlılık etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikler ve küçük grup tartışması bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (Superka ve diğerleri, 1976: 63).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, değerlerin doğrudan verilmesi yaklaşımından farklı olarak bireyin değerleri benimsemesinde karar verme sürecinde bulunmasıdır. Bu yaklaşımda birey kendine ait istek, inanç, düşünce seçiminin farkında olur. Bu yaklaşımda öğrencilere kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunmaktadır. Bu tekniğin altında yatan varsayım bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacaklarıdır. Değerin belirginleştirilmesi yaklaşımı, öğrencilere yardım ederek kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir. Birey kendi kararını kendisi alır, yaşamın farkındalığı içindedir ve

aldığı kararı kendisi uygulama yoluna gider. Sadece yol gösterici olmak amacıyla değerlerin gerekli açıklamaları yapılmıştır. Seçim hakkı bireye kalmıştır.

Öğretmenler değer açıklamasını tüm yaş seviyelerinde ve konularda kullanabilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler grupta çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri dayatmadan öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler (MEB, 2005: 41).

Bu yaklaşımdaki amaç, bireyin kendi yaşantıları yoluyla değerlerinin farkına varmasını, tercih etmesini ve ortaya çıkarmasını sağlamaktır. Bu yaklaşım değerleri telkin etme yaklaşımının karşısındadır. Bu yaklaşımda öğretmen kendi cevabını söylerken, öğrencinin kendi cevabını önermesi, kendi değerlendirmesini yapmasını esas alır. Öğretmen artık aktarandan ziyade değerlerin ortaya çıkması, belirginleşmesi konusunda öğrenciye destekçi tarafıyla karşımıza çıkmaktadır. Birey artık bu zamanda kendisi için neyin iyi, neyin kötü veya neyin anlamlı olduğunu ortaya koyabilmektedir. Bu konuda cesaretlendirilmiş ve özgürleştirilmiştir. Bu yaklaşımda bireyin sorgulaması sağlanır ve sorgulama üzerine düşünmesi sağlanarak, üzerinde tartışılan değeri öğrenci kendi sorgulamaları sonucunda açıklığa kavuşturarak içselleştirmesi ve daha sonra da bireyin değeri davranışa dönüştürmesi beklenir (Akbaş, 2004: 73; Doğanay, 2006: 269). Simon (1972: 8)'a göre; değer açık bir şekilde öğretilirse yedi basamakta değer kazandırmayı hedefler. Tablo 3'te değer belirginleştirme yedi basamakta verilmiştir (Akt: Akbaş, 2004: 73):

Tablo 3: Yedi Basamakta Değer Belirginleştirme

<p>SEÇME</p> <p>1- Özgürce seçim ya da bağımsız seçim yapma</p> <p>2- Bir dizi seçeneği değerlendirdikten sonra alternatifler arasından seçebilme</p> <p>3- Her alternatifin olası sonuçlarını düşünerek değerlendirdikten sonra seçebilme</p>
<p>ÖDÜLLENDİRME</p> <p>4- En önemli ve değerli olduğu düşünülen şeyleri ödüllendirme ve ona değer verme</p> <p>5- Serbestçe seçilen bir değeri söyleyebilme</p>
<p>HAREKET</p> <p>6- Serbestçe seçilen değerle uyumlu olan hareket belirleyebilme</p> <p>7- Seçilen değerle uyum içerisindeki hareket tarzını yineleyebilme.</p>

Sonuç olarak, bu yaklaşımda öğretmen bireyi kendi seçim ve değerlendirmelerinde özgür bırakarak sonuca veya değere ulaşmasını sağlamaya çalışıyor. Daha sonra bu yöntem de etkililiğini yitirmeye başlıyor. Çünkü, bu yöntemde öğretmenin çok pasif kaldığı iddia edilerek öğrencilerin istenilen hedefe ulaşamadığı savunuluyor.

2.3.6.2.3.Değer Analizi

Değer analizi yaklaşımı sosyal bilimler eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Amaç öğrencilerin, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Değerleri problem çözme süzgecinden geçirerek karar vermeyi sağlamaktır (Doğanay, 2006: 272).

Bu yaklaşım öğrencinin düşünme becerisi ile yakından ilgilidir. Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir. Öğrenciler değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde değer sorularını test eder.

Bu yaklaşım, Oliver ve Newmann, Shaver ve Larkins ile Metcalf tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için öğrencilerin mantıksal düşünmelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına, kendi değerlerini kavramsallaştırmalarına, bunlar arasında karşılıklı bağlantılar kurmalarında mantıksal ve analitik süreç izlemelerine yardım etmek amaçtır. Kanıtlar kadar nedenlerin uygulanmasını gerektiren yapılandırılmış mantıksal tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme, münazara ve araştırma bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (Superka ve diğerleri, 1976: 25).

Welton ve Mallan (1999: 27); Ryan'a (1991: 44) göre değer analizi yaklaşımının bazı temel görevleri vardır (Akt: Akbaş, 2008: 15):

1. Değer sorununu belirleme veya tanımlama

2. Alternatiflerinin açıklanması
3. Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmini
4. Kanıtların değerlendirilmesi
5. Potansiyel durumun tanımlanması
6. Her durum için sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması
7. Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar verme

Yukarıdaki süreci takip ettiğimizde telkinden, nasihatçılıktan uzak bir yaklaşım görmekteyiz. Birey değeri içselleştirme konusunda bilimsel bir yol takip etmektedir. Takip ettiği sürecin içinde yer alması, mantık süzgecinden geçirmesi, soyut olan değer sorunlarını davranışa yansıdığı boyutuyla değerlendirmesi bireyin kendi kendine karar vermesini sağlamaktadır.

2.3.6.2.4.Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı

- ❖ Değerlere dayalı kişisel ve sosyal eylemler söz konusudur.
- ❖ Sistemin parçası olma hissi söz konusudur.

Eylem/Davranış öğrenme yaklaşımı, Jones ve Newmann tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda amaç; öğrencilere değerlerine dayalı kişisel ve sosyal eylemleri için imkanlar sağlamak, onlara kendi kendilerini kişisel-sosyal olarak karşılıklı etkileşim içinde olan bir varlık olarak görmeleri konusunda cesaret vermektir. Burada kastedilen öğrencinin tamamen özerk olması değil, bir topluluğun ya da sosyal sistemin üyesi olmasıdır. Bu yaklaşımda ise değerler eğitimi sürecinde, analiz ve aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımındaki yöntemlere ek olarak okul ve

topluluklar içinde eylem/davranış projeleri, organize edilmiş gruplar ve kişilerarası ilişkilerde beceri uygulaması kullanılır (Superka ve diğerleri, 1976: 26).

2.3.6.2.5. Değer Öğretiminde Piaget, Kohlberg ve Ahlaki Muhakeme

- ❖ Geleneklere bağlı yöntemdir.
- ❖ Hikayeler rehber olabilir.
- ❖ Hikayelerden çıkarılması gereken dersler vardır.

Ahlaki gelişim konusunda önemli çıkarımlarda bulunan Kohlberg değer eğitiminde ahlaki muhakeme yaklaşımının yaratıcısıdır. Ahlaki Muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü ahlaki ikilemlerin bulunduğu kısa öyküler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır ve kendine en uygun ve en yakın durumu anlatması istenir. Bu yaklaşımda istenilen amaç, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil, yaptıkları hareketlere rehberlik etmek için ahlaki prensiplerini geliştirmede yardımcı olmaktır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004: 35).

Bireyin ahlaki gelişimi üzerine farklı teoriler üretilmiştir. Ancak Piaget'in ve Kohlberg'in kuramları bunlar arasında en çok yer alanıdır. Ahlaki gelişim karakter gelişimi ile eş değer tutulmakta ve bireyin değer kazanımında yaptığı seçimlerin de ahlaki gelişimi ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004: 35). Ahlak yaklaşımını tanımlamak için kullanılan çeşitli dönemler vardır. Bu, yaş ve çevresel ilişkilerin artması ile değişime uğramış dönemlerdir.

Dışa bağlı Dönem: Ahlak gelişiminde on yaşına kadar olan dönem, dışa bağlı dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar ahlaki yargıları açısından başkalarına bağımlıdırlar. Yetişkinler tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler. Dönemin sonuna kadar çocuklar için işlenen bir suçun önem derecesini suça bağlı olarak ortaya çıkan fiziksel sonuçlar belirler. Sonuçta daha fazla fiziksel zarara yol açan suçlar, daha az fiziksel zarara yol açan suçlara göre daha kötüdür. (Bacanlı, 2005: 37).

Özerk Dönem: On bir yaş ve üstüne doğru çıkıldıkça çocukların yaptıkları değerlendirmeler “görelilik” kazanmaya başlamaktadır. İçinde bulunulan koşulları dikkate alarak değerlendirme yapan çocukların ahlaki yargıları ve kuralları uygulayışları esneklik göstermektedir. Bu döneme geçen çocuklar, başkalarının değerlendirmelerinden çok, kendi yaptıkları değerlendirmeye uygun davranmaya başlarlar. Bir davranışın iyi ya da kötü olduğuna karar verirken davranışın altında yatan niyette dikkate alınır. (Bacanlı, 2005: 38).

Sonuç olarak Piaget, ahlaki gelişimle bilişsel gelişim arasında bir paralellik kurarak soyut işlemler dönemine doğru ilerledikçe çocukların dışa bağlı dönemden özerk döneme doğru geçtiklerini ifade etmiştir. Kohlberg genel olarak Piaget'nin gelişim kavramından esinlenmiş ve Piaget gibi ahlaki gelişim sürecinin değişmezliği ve evrenselliğini esas almıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyleri şöyledir (Kohlberg , 1973: 449) :

Tablo 4: Kohlberg'in Ahlaki Akıl Yürütme Düzey ve Evreleri

Düzeyler ve Evreler Davranış Tanımı 1- Gelenek Öncesi (Preconventional)	1.1 Ceza ve İtaat Evresi: Cezadan kaçındığı için kurallara uyar. 1.2 Ödül (Araçsal Görecelik Evresi): Ödüle ulaşmak için kurallara uyar.
2- Geleneksek Düzey (Conventional)	2.1 İyi Çocuk Evresi: Başkalarının kabul ve onayını kazanmak için kurallara uyar. 2.2 Yasa ve Düzen Evresi Yetkeye, sosyal kurallara ve yasalara suçluluk ve dışlanma kaygılarından korktuğu için uyar.
3- Gelenek Üstü Ahlaksallık (Post Conventional)	3.1 Sosyal Anlaşma Evresi Davranışlarına insanların ortak mutluluğu için gerekli olan ahlaksal ilkeler yön verir. 3.2 Evrensel Ahlak İlkeleri Evresi Davranışlarına, insan hakları, demokrasi, eşitlik, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir.

Bu yaklaşım Tablo 4'te görüldüğü gibi, karşılıklı temele alarak çıkmazlarla sorunu çözmeye ahlaki olguların ortaya çıkmasını sağlar. Ahlaki olguların güçlü

olduğu iki hikaye verilir. Bu iki hikayenin çıkmazları belirlenir. Değerleri belirlenir, daha sonra bir soru etrafında ahlaki sorgulama başlar. Öğrencilerin ikilem arasında kalarak içlerinde var olan ahlaki yargıları ortaya çıkarmayı hedefler. Ortaya çıkan bu yargılar değerlendirilir ama öğretmen yerine yenilerini koymaya çalışmaz. Ahlaki sorgulama devam eder ve hikayede tartışılan ve tartışma sonucunda ön plana çıkan değerlerin benimsenip benimsenmemesi veya davranışa dönüşmesi öğrencinin inisiyatifindedir. Aslında amaçlanan bu ahlaki çözümlemede bu sonuca neden ulaşıldığıdır. Öğretmen bu konuda sadece rehberdir. Etkin rol oynamaz (Akbaş, 2004: 76). Kohlberg ahlaki gelişimiyle ilgili altı alt evreye ayrılan üç düzey belirlemiştir. Her evre, çocukların yalnızca kurallara uyup uymamalarına ya da gereksinimlerini dikkate alıp almamalarına değer, yaptıkları seçimler için nasıl bir neden ya da açıklama gösterdiklerine de bağlıdır.

Birinci Düzey: Gelenek Öncesi Düzey.

Birinci evre: Uyuma ve Ceza Eğilimi.

Gelenek öncesi dönem, cezadan kaçmak için güçlü ve etkili kişilere genellikle anne babaya karşı saygılı ve ince olma davranışını içermektedir. Bir eylemin ahlaksal olup olmaması eylemin fiziksel sonuçları bağlamında tanımlanır.

İkinci Evre: Bireysellik ve Araçsal Amaç Eğilimi.

Bu evrede çocuk, ödül kazanmak için kurallara uyar. Karşılıklılık ve paylaşma davranışlarının belirtileri varsa da bu davranışlar; gerçek bir adalet duygusuna, cömertliğe, duygudaşlığa bağlı olmaktan çok; belli bir amaca, çocuğun kendi çıkarlarını gözetmesine dayalı bir karşılıklılık taşır. Bu evreye uygun örnekler şunlar olabilir:

“Senin kamyonunla oynamama izin verirsen sana bisikletimi ödünç vereceğim.”, “Eğer bu akşamki filmi izlememe izin verirsen ödevlerimi hemen yapacağım.”

İkinci Düzey: Geleneksel Dönem: Geleneksel Kurallara Uyma.

Üçüncü Evre: İyi Çocuk Eğilimi.

Bu evrede başkalarıyla iyi ilişkiler içinde olmak ve onaylanmak, çocuk için iyi davranışın ölçütlerini oluşturur. Çocuk neyin doğru, neyin yanlış olduğuna ilişkin yargılarında hala başkalarının tepkilerine bağlı olmakla birlikte, kendi davranışlarının doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda yargıda bulunurken başkalarının fiziksel gücünden çok kendi davranışlarını onaylayıp onaylamadıklarıyla ilgilenir. Böylece başkalarının toplumsal düzenlemelerini kabul etmeye başlayan çocuk, davranışının iyiliğini ya da kötülüğünü bu kurallara uymayan kişinin niyetini göz önünde bulundurarak değerlendirir.

Dördüncü Evre: *Otorite ve Toplumsal Düzeni Sürdürme Eğilimi.*

Bu evrede toplumsal gelenek ve kuralları körü körüne kabul eden birey, toplumca onaylanmama durumundan kaçınmak için toplumsal kurallara uymak gerektiğine inanır. Toplumsal düzenlemelerin sorgulanmadan kabul edildiği bir kanun ve düzene uyma eğilimiyle tanımlanan bu evrede iyi davranış, bir dizi katı kurala uymaktır. Bununla birlikte toplumdaki bireylerin büyük bir çoğunluğu, geleneksel ahlak döneminin ötesine geçememektedir.

Üçüncü Düzey: *Gelenek Ötesi Dönem: Kişisel olarak kabul edilen ahlak ilkeleri.*

Beşinci Evre: *Sözleşme ahlakı, bireysel haklar, demokratik olarak kabul edilen yasalar.*

Daha önceki evrelerde eksik olan ahlaksal inançlarda esneklik bu evrede görülmektedir. Ahlaklı davranış, bireyin kurallara uymak üzere yapılan anlaşmalara uyup uymamasına bağlıdır. Uyulması gereken kurallar toplumsal düzeni sürdürmek ve başkalarının haklarını korumak için gereklidir. Bununla birlikte bu evrede kurallar toplumsal sözleşme niteliği taşıdığından toplumdaki insanlar, çoğunluğun yararına olabilecek seçenekleri mantıksal olarak tartıştıklarında ahlaksal ölçütler değiştirilebilir.

Altıncı Evre: Bireysel İlkeler ve Vicdan Evresi.

Bu evrede bireyler toplumsal ahlak kurallarına ve içselleştirilmiş ideallerin gerektirdiği davranış biçimlerine başkalarının eleştirilerinden çekindikleri için değil, kendilerini cezalandırmaktan ya da suçluk duymaktan kaçındıkları için uyarlar. Kararlar adalet, eşitlik ve başkalarını anlama gibi soyut ilkelere göre verilir. Başkalarına saygı duymaya dayalı bir ahlak anlayışı vardır. Bu evredeki insanların sahip oldukları ahlaki inançlar, çoğu zaman toplumdaki çoğunluk tarafından kabul edilen sosyal düzenle çatışma halindedir (İnanç ve değerleri 2004: 57)

2.3.6.2.6. Değerler Eğitiminde Gözlem Yoluyla Öğrenme

Değer öğretiminde öğrenciyi aktif kılan ve kendi duyu organlarıyla ilk elden öğrenmesini sağlayan yöntemlerden biri gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözlem yoluyla öğrenme, birçok sosyal davranışın ve değerın kazanılmasına kaynaklık etmektedir. Çünkü insanlar sosyal davranışlarının birçoğunu birilerini model alarak öğrenmektedir.

Bu model anne-baba olabileceği gibi televizyon, sinema, spor ve müzik dünyasından biri de olabilmektedir. Geçmişte çocuğun modeli çoğunlukla yakınındaki insanlar olmaktadır. Günümüzde ise dünyanın öbür ucundan bir futbolcu veya şarkıcı model olabilmektedir. Bu yaklaşım da öğrencilere kendi hayatlarında bulunan kişilerin olumlu değerlerinin farkına varmalarını ve bunu içselleştirmelerini sağlamaktadır. Kendi değerleri ile model aldığı kişinin değerlerini

karşılaştırarak aynı zamanda model aldığı kişinin görüşlerinin anlaşılmasına da yardımcı olunacaktır (Akbaş, 2006a: 58-59).

Değerlerin tanımında karşılaşılan farklı görüşlere değer eğitimi yaklaşımında da rastlanmaktadır. Ancak araştırmacıların hemen hepsi aynı yaklaşımları farklı dillerle ifade ettiklerinden çok farklı yaklaşımlar ortaya çıkmamaktadır. Burada dikkat çeken ise Kirschenbaum tarafından dile getirilen ve Aktif öğrenme yaklaşımının da kısmen kullandığı “Kapsamlı Değerler Eğitimi” modelinin daha da geliştirilerek eğitim hayatına sokulmasına duyulan ihtiyacın varlığıdır. Değerler eğitimi yaklaşımları uygulamada bazı yöntemleri kullanmaktadırlar. Onlardan bazıları şunlardır (Akbaş, 2006a: 62):

a. Eleştirel düşünme:

Fikirlerin karşılaştırılması ve analizi yoluyla değer geliştirilmesi ve değerlerin iyice düşünülmesi amaçlanmaktadır. Ahlaki muhakeme yaklaşımında değerler mantık kuralları çerçevesinde düşünülmekte ve değerlerin öğrenilmesi için bilişsel gelişim aşamalarına yoğunlaşıldığından eleştirel düşünme yöntemi sıkça kullanılmaktadır.

Değerler eğitimi, öğrencilere değerleri oluşturmayı, inşa etmeyi, insanlara ne yapıp neye inanacaklarını düşünmelerini ve nedenlerini gösterebilir. Eleştirel düşünme ise ahlaki gelişimin bakış açısında değerlerin etkili olduğu bir boyut

ekleyebilir. Eleştirel düşünme temelde anlamaya yönlendirir, amaç niteliğindeki değerlere yönlendirmez (Yüksel, 2005: 330).

Ancak ahlaki muhakeme, eleştirel düşünmeyi daha çok amaç merkezli yapabilir. Hem eleştirel düşünme hem de ahlak gelişimi, bir öğrencinin kendi değerlerini geliştirmeye ihtiyaç duyduğu temel karakterlerle öğrencilerin öğrenme aktiviteleriyle ilgili görüşleri içerir. Çünkü her ikisi de uygulamada öğretmenler için tarafsız bir değer pozisyonu geliştirmektedir.

Eleştirel düşünme yöntemi, kuvvetli bir şekilde bilişsel bir öğrenme yöntemi olarak görülmesi ve göreceliği özendirilmesi nedeniyle eleştirilmektedir. Öğretmenler öğrencileri için önemli buldukları değerleri kesinlikle açıklamazlar. Öğrencilere bütün değerler eşit şekilde etkide bulundurulur. Bu eleştirilere göre öğrenciler değer içerikli görüşleri öğrenir fakat öğretmenler tarafsız kaldığı için, onlar neyin iyi neyin kötü olduğu hakkında yeterli şekilde bilgilenemezler. Bu eleştiri daha çok geleneksel değerlerin kaybolmasıyla ilgilenen Bloom gibi insanlardan gelmektedir. Ancak tarafsızlık tam anlamıyla başarılamamaktadır. Çünkü öğretmenler değer kazandırırken veya öğretirken değerleri ifade etmekte, yorumlarını yapmaktadırlar (Veugelers, 2000: 38-39).

b. Özdeşim kurma (Değer günleri oluşturma):

Bir diğer strateji ise karakter eğitimini hâkim kılacak bir uygulamadır. Her gün için bir değer seçilir ve o gün o değere uygun davranışlar sergilettirilir. Örneğin,

“Eğer bugün Salı ise, ben dürüst olmalıyım.” gibi. Burada öğrencilerin günlük, haftalık, aylık bir değeri gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu uygulamada bazı değerlerin aynısı olmasa da yakın anlamları da hissedilebilir. Sonrasında öğrenciler ödüllendirilir (Kohn, 1997: 431).

c. Doğrudan eğitim ve özel öğretim programı çalışmaları:

Değer telkini yaklaşımında kullanılan bu yöntem, ahlaki değerlerin çocuklara doğrudan öğretilmesinin yetişkinlerin görevi olduğu inancına dayanmaktadır. Böylece yetişkinler, iyi davranış geliştirmede çocuklara yardımcı olabilmektedirler. Bu yöneme göre seçilecek değerler, insanlar tarafından çok tercih edilen değerlerden seçilmeli ve öğrencilere belirli zaman dilimlerine ayrılmış, programlanmış uygun durumlar oluşturularak üzerinde çalışılmalıdır. Bu yöntem; problem çözme, işbirlikli öğrenme, deneylere dayalı projeler üretme, tamamlanmış tematik öğrenme ve tartışma gibi çok sayıda yöntemle birlikte yapılabilir. Özel öğretim program çalışmaları ise fırsat eşitliği, tolerans ve saygı gibi özel değerlere odaklanmış olarak tasarlanmaktadır. Milhouse ve Henderson, (1993)'un raporuna göre, çok kültürlü bir eğitim programının farklı kültür ve etnik gruplar üzerinde uygulanması sonucunda kabul edilemeyen davranışlar karşısında öğrencilerin verdiği olumlu tepkilerde artış olduğu gözlenmiştir. (Akt: Halstead ve Taylor, 2000: 181). Ülkemizde ise bu konuda özellikle özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmalar yapılmaktadır.

ç. Adil Toplular:

Adil toplular yöntemi, Kohlberg ve arkadaşlarının, öğrencilerin ahlaki muhakeme ve davranışlarına etkisiyle ilgili bir dizi deneyleriyle başlamıştır. Onlar devlet okullarında oluşturdukları 60–100 öğrencilik küçük bir alternatif okulda, gerçek demokratik değerler sistemi geliştirmeyi planlamışlardır. Adil toplular, ahlak ikileminde kuralların oluşturulmasında ve yaygınlaştırılmasında yaptıkları katkılarla özel bir yer edinmişlerdir (Halstead ve Taylor, 2000: 182).

d. Din eğitimi:

Özellikle ahlak eğitimi alanında yapılan bu çalışma ülkemizde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ders programıyla yapılmaktadır. Dinler hakkında verilen bilgilerin yanı sıra toplumsal ahlak kurallarının da verildiği bu derste öğrencilerin daha iyi insan olmaları hedeflenmektedir. Yurtdışında din eğitimiyle ilgili farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Örneğin, İngiltere’deki okullar temelde Hıristiyanlıkta yer alan günlük bir toplu ibadet aktivitesi yapmak istemişlerdir. Fakat çok sayıda okul - özellikle ikinci kademe okullar- bu çalışmanın ideolojik ya da politik temelli olacağı ihtimaline dikkat çekerek karşı çıkmışlardır (Halstead ve Taylor, 2000: 183).

e. Okul programı dışı aktiviteler:

Okullardaki ders programlarının haricindeki aktivitelere katılmak, öğrencilerde özellikle takım çalışması, liderlik becerilerinin gelişmesi, yeni roller

sergileyebilme fırsatları sağlayabilir ve bu da onlara ilginç gelebilir. Gerçek hayatta yapılandırılmış ortamda anlatılan ahlaki konuların denenmesi (toplum hizmeti ya da çatışılan değerlerin çözümlenmesindeki gibi) ahlak gelişimi için önemli olabilir. Karakter eğitimi taraftarlarına göre öğrenciler, hayatlarında bazı alışkanlıkları kazanana kadar, iyi davranışları tekrar etmeye ihtiyaç duymaktadır (Halstead ve Taylor, 2000: 185).

Örneğin öğrencilerle birlikte çevre temizliği yapılması, gıda ürünlerinin üretim ve pazarlamasının yapıldığı yerlerin ziyaret edilmesi, hastane ve huzur evlerinde bir günlük çalışmaların yapılması gibi faaliyetler öğrencilerde bazı değerlerin yerleşmesine katkı sağlayacaktır.

f. Sınıf kurallarının tartışılması ve oluşturulması:

Gelişen okul disiplin anlayışında okullarda kuralların oluşumunda öğrencilerin katılımını gerekli kılan asıl neden onlara yardımcı olmaktır. Çünkü toplum ve hukuk kurallarını anlamada, vatandaşların sorumluluk ve haklarını anlamaları için ahlaki muhakemelerini geliştirmede, mantıklı kararlar almalarında, onlara yetki vermede, grup çalışmasına katılmada ve öz disiplinini sağlamada gerekli olan beceriler bu yöntem sayesinde öğrencilere kazandırılabilir (Halstead ve Taylor, 2000: 185).

g. Daire yöntemi:

Herkesin sandalyelerde dairesel şekilde oturduğu ve aynı seviyede, eşit durumda duygu ve fikirlerini paylaştığı daire yöntemi hem Avrupa hem de Kuzey Amerika'da öğrencilerde kendine saygı duyma, öz bilgisini ve güvenini geliştirmede hızla etkisi artan bir metottur. Daire yöntemi, öğrencilere duygularını ifade etmede, güven, sorumluluk, empati, işbirliği, başkalarının duygularına saygı gibi değerleri geliştirir ve kişisel düşünceleri ve kendi değerlerini açıklamasına imkân tanıyan bir ortam oluşturarak yardımcı olur (Halstead ve Taylor, 2000: 186).

h. Hikâye Kullanımı:

120 kitap önermiş ve bunlardan herhangi birinin rehberliğinin öğrencilerin karakterini geliştirebileceğini belirtmiştir (Halstead ve Taylor, 2000: 187). Örneğin, kahramanlık hikâyeleri, insanların yaşamlarını hem pozitif hem de negatif görüşlerle dengelemekte ve tamamlamaktadır. Kahramanların hikâyeleri genel durum içinde dikkatlice düşünülmüş olmalıdır. İnsanın davranışları hakkındaki yargılar öncelikle kişinin içinde bulunduğu yer ve zamandaki kültüre göre yapılmalıdır. Kahramanın yaptıklarında ve sözlerinde belki küçük değişiklikler olabilir fakat cesaret, azim, merhamet, dürüstlük, hoşgörü ve belirli yer ve zamanla kısıtlanmayan insanların diğer belirgin iyi karakter özellikleri değişmeyebilir. Kahramanların hikâyeleri seçilirken dünyanın farklı alanlarındaki değişik kültürlerden seçilmiş olmalıdır. Çünkü dünyanın her tarafından seçilen bu hikâyelerdeki örnek değerler karşılaştırılarak analiz edilmelidir (Sanchez, 1998: 3). Hikâyelerdeki karakterlerin

özelliklerinin doğrudan tartışılması ilköğretim öğrencilerinin kendi karakterlerini ve toplumsal bağlamda sosyal statülerinin farkına varmalarını sağlayabilir.

1. Kişisel öyküler/hikâyeler:

Bu yönetime göre bireyler, kendi yaşamlarında anlam verdikleri, temsil ettikleri davranışları hikâyeleştirirler. Kendi deneyimleriyle ilgili anlattıkları hikâyelerin derslere yansıtılmasıyla ahlakiliğe ve dini değerlere önem verme gelişmektedir. Öğretmenin görevi, bu hikâyelerdeki ahlaki içerikli dersleri anlama, hissetme, uygulama konusunda öğrencileri ahlaki seçimlerde bilgilendirmek, öğrenciye hikâye oluşturmada yardımcı olmaya çalışmak ve birini yargılamadan konuşmaktır. Bu yaklaşımın değerler açıklaması ile bazı benzerlikleri vardır (Halstead ve Taylor, 2000: 187).

i. Akran arabuluculuğu:

Bu yöntem, okullardaki iletişim problemleri, disiplinsizlik ve şiddet gibi çatışma durumlarının olduğu yerde öğrencilerin eğitilmesini gerektirmektedir. Akran arabuluculuğunun çeşitli becerileri öğrenmiş öğrencilerle, daha fazla işbirliğinin yapıldığı okul çevrelerine geçişte, şiddetin, düşmanlığın ve gerilimin azalabileceği iddia edilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000: 188).

j. Çocuklar için felsefe:

Bu yöntem, uygun örneklerin kullanımı, tanımların açıkça belirtilmesi, kavramsal analiz, tartışma tekniklerinin öğretilmesi ve Sokratik diyaloglar vasıtasıyla çocukların ahlaki yargı ve muhakemelerini kuvvetlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, felsefi romanlardan tartışmak istedikleri konuları tanımlar. Sonra analiz, sentez ve değerlendirmesini yapar. Böylece eleştirel düşünmenin daha üst düzeyde gerçekleşmesi sağlanır (Halstead ve Taylor, 2000: 189).

k. Diğer öğretim ve öğrenim metotları:

Çocukların alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyen diğer metotlar olarak; rol yapma, drama, eğitim amaçlı oyunlar, simülasyon (benzetim) çalışmaları, uygulamalı aktiviteler, işbirlikçi öğrenme, grup çalışması, öğrenci merkezli araştırma, (Halstead ve Taylor, 2000: 189) düzenli bir okul çevresi oluşturma, model olma, taklit (Hooper, 2003: 36) örnek olarak verilebilir. (Tozlu ve Topsakal, 2007: 180)'a göre değerler eğitiminin ilk basamağı olan taklit döneminde çocuklar anne-babalarını taklit ederek, benimseyerek yetişir. Freud da buna "özdeşleşme" demektedir. Ona göre olgu cinsiyete dayalı olarak başlar. Kız çocuklar annelerini, erkek çocuklar babalarını taklit ederek, benimseyerek yetişirler. Onlarla özdeşleşirler. Bu ilerleyen yaşlarda milli kahramanları, edipleri, bilim adamlarını, artistleri vs. benimseme, ideal olarak kabullenme şeklinde devam eder. Bu metotlar içinde tartışma temelli yaklaşımlar ve öğrenci merkezli en temel olanlardır. Değerler eğitimi için öğrenciler daha çok deneysel, daha az didaktik öğretimin

yapılmasını talep etmişlerdir (Halstead ve Taylor, 1996: 11). Bu durumda öğrencilerin değerleri öğrenmede yetişkinlerden uygulama bazında yardım talep ettiklerini ortaya koymaktadır. Hem klasik hem de çağdaş yaklaşımların anlaşılması, hem tanıma hem de değerlendirmede farklı değerlerin ve inançların olduğu bir toplumun oluşturulmasında gereklidir (Lee, 2001: 4).

Değerler eğitimi yaklaşımlarına baktığımızda Huitt'in çalışmasında yer verdiği 5 yaklaşımın en popüler yaklaşımlar olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu 5 yaklaşım da kendi içlerinde kıyaslandığında farklı görüşleri savunmaktadır. Örneğin, değer telkini ile diğer yaklaşımlar gibi. Sonuçta, her yaklaşımın etkililiği öğretmenlere bağlı olduğu için yaklaşımların bilgi bölümleri iyi oluşturulmalıdır. Bu sayede öğretmenler rahat hareket ederek değerlerin içselleştirilmesinde başarılı olabilir. Örneğin, iyi bir öğretmen sınıfının durumuna göre uygun yaklaşıma müracaat eder. Birisi değerler analizini onaylarken muhtemelen ilk kademedeki öğretmen bu yaklaşımı uygulamayacaktır (Stanley, 1983: 245).

Çok kültürlü bir toplumda herkes aynı değerleri paylaşmadığı için bir yaklaşım sergilemek de imkânsızdır. Ancak toplumun genelinde paylaşılan temel değerler vardır. Açıkçası çok az da olsa bir dizi genel değer ve davranış standardı olmaksızın toplum oluşmaz. Böyle toplumlar muhtemelen 3 hususu içerir:

1. Temel bir sosyal ahlaklılık (adalete saygı, diğer grupları tanıma, kabul etme gibi),
2. Genel bir kanun sistemini ve bütün grupları temsil eden hükümeti kabul etme,

3. Değer anlaşmaları için çoğulculuk fikirlerinin gerekliliği (farklı grupların fikirlerine toleranslı yaklaşmak gibi) (Halstead ve Taylor, 1996: 7).

Değerler eğitimi hakkında şimdiki düşünce meyli çeşitli yaklaşımların derlenmesi şeklindedir. Amerika'da önceleri değerler açıklamasına meyleden önderler, şimdi iyi bir ahlaki rehberliğin ve değerler açıklamasının karışımı olan bir yaklaşımı desteklemektedirler (Halstead ve Taylor, 1996: 10). Kirschenbaum'da benzer şekilde artık günümüzde değer eğitimi yaklaşımlarının yalnızca birinin uygulanmasının mantıklı olmayacağı bunun yerine tüm yaklaşımların kullanıldığı bir "kapsamlı değerler eğitimi" programı önermektedir. Kapsamlı değerler eğitimi içerik olarak kişisel değerlerin seçiminden, ahlaki konulardaki etik sorunlara kadar değerlerle ilgili tüm konuları kapsamaktadır.

Metodoloji olarak ise öğrencilerin gerekli yaşam becerilerini elde etmeleri için telkin ve model olma başta olmak üzere tüm yaklaşımların gerekli olduğunu öne sürmektedir (Titus, 1994: 2). Yaptığı araştırmada değer eğitimi yaklaşımlarının kendi başlarına başarısız olduklarını tespit ederek Kirschenbaum'u desteklemiştir. Kapsamlı değerler eğitimi okulda, sınıfta, ders programı dışındaki aktivitelerde, kariyer eğitiminde ve tüm okul yaşantısında kapsamlı olarak yer almaktadır. Sonuçta kapsamlı değerler eğitimi aileler, dini kurumlar, toplum liderleri, emniyet güçleri vb. toplum birimlerinde de kullanılabilir (Kirschenbaum, 1992: 85-86).

2.3.6.3.Değerler Eğitimi ve Öğretmen

Değerler eğitiminde ahlaki gelişim ve eleştirel düşünme akımları, öğretmenin değerlerde tarafsız olması durumunu destekler. Öğretmenin öğrencileri için önemli bulduğu değerlere odaklanması yeterli değildir, öğretmen bu değerleri öğrenci arasındaki değer düzeyinde, etkileşim içinde ifade eder (Veugelers, 2000: 37). Okulların değer öğretiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Bunlar:

- ❖ Daha iyi bir karakter eğitimi için öğretmen olumlu bir model olmalı.
- ❖ Ahlaki bir disiplin uygulayarak okulda olumlu bir ahlaki ortam oluşturmali.
- ❖ Demokratik bir sınıf oluşturarak işbirlikçi öğrenmeyi kullanmalı.
- ❖ Öğrencilerini, tepkilerini ahlaki olarak vermeleri için teşvik etmeli.
- ❖ Sınıf dışında öğrencilere olan ilgi ve dikkatini artırarak ailelerle işbirliği yapmalı.
- ❖ Değerlerin öğretiminde belirli bir program takip etmeli (Suh ve Traiger, 1999: 726).
- ❖ Öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara belirli konularda seçme ve karar alma yetkisi vermeli (Jakson, 2007: 483).
- ❖ Değerleri düşünüp analiz etmeli ve öğrencilere de düşündürerek analiz ettirmeli (Sizer, 1975: 149).
- ❖ Öğrenciler kendi değerlerini oluştururken onlara hangi değerlerin kazanılması gerektiği konusunda rehberlik etmeli (Veugelers, 2000: 44).
- ❖ İşe zamanında ve düzenli gelmek, sınıflarda dikkatli ve düzenli hareket etmek, okul yönetimiyle ilgili problemlerini nazik bir dil kullanarak

eleştirmek ve çözüm yolu üretmek gibi ahlaki görevlerini yerine getirmeli (Benninga, 2003: 1).

- ❖ Değerlere göre düşünme ve algılama becerilerini geliştirmeli (Hill, 2004: 12).
- ❖ Öğrencilerle açık, samimi ve içten konuşarak saygılı bir dil kullanmalı.
- ❖ Öğrencilerde akranlarının baskısına karşı koyabilecek, kendine saygıyı koruyacak, çatışma çözecek becerileri geliştirmeli.
- ❖ Övgü ve takdirle öğrencilerin sabırlı, azimli çalışmalarını ve erdemli davranışlarını desteklemeli.
- ❖ Öğrencileri toplum hizmetleriyle ilgilenmeye teşvik etmeli.
- ❖ Öğrencilere değerleri öğretirken nasihat etmemeli (Titus, 1994: 5).
- ❖ Kendini bilme ile ilişkili olarak öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmeli (Dilmaç, 2002: 35).

Ayrıca, öğretmen tarafsız pozisyonda olduğunda neyin iyi, neyin kötü olduğu hakkında bir işaret olmadığı; kimin kaybedilen geleneksel değerlerle ilgileneceği konusunda eleştiriler belirtilmiştir. Bu eleştiriler Kirschenbaum'un da görüşüyle birleşmektedir (Kirschenbaum, 2000: 78). Değerler hakkında açık olma, öğretmenin değerlerde tarafsız olması pozisyonundan kaçınmasıyla olabilir. Değerlerde tarafsız olma pozisyonu ifade edilebilir; ancak bu, başarılamaz. Çünkü tüm öğretmenler, her zaman değerleri ifade ederler. Bunun sonucunda eğitimde şu iki yöntemin birleşimi önerilmiştir: Öğrencilere kendi değerlerini geliştirme becerilerinin öğretimi ile öğretmenin kendi değerlerini özendirme/teşvik etmesi (Veuglers, 2000: 37).

Öğretmen, pedagojik içerik içerisinde değerleri ifade ederek, eğitim programını yorumlayarak öğrencilerinde değerleri geliştirmek ister. Öğretmenler konu alanı, seçilen örnekler ve öğrencilerine gösterdikleri tepkileri aracılığıyla, bu değerleri öğrencilerinde geliştirmek için onları özendirmeye çalışırlar. Öğretmenler süreci içerikle, özellikle öğrencilerle kurdukları etkileşimle etkilemeye çalışırlar. Öğrenciler kendi değerlerini geliştirirler, kendi anlamlarını oluştururlar; öğretmenler de bu anlamlandırma sürecini etkilemeye çalışırlar. Hem yapılandırmacılıkta hem de eleştirel pedagojide, öğretmenler öğrencilerine doğrudan değerleri aktarmazlar; çünkü öğrenciler kendi kavramlarının anlamlarını yapılandırır ve kendi değerlerini geliştirirler. Diğer yandan öğretmenler belirli değerleri geliştirmeleri için öğrencileri teşvik edebilirler veya onları etkilemeye çalışabilirler (Veugelers, 2000: 38). Öğretmenlerin, öğrencilerde değerlerin gelişimi ile ilgilenirken aynı zamanda bilişsel stratejiler ve eleştirel düşünme stratejileri üzerinde yoğunlaşabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca değerler öğretimi sırasında öğretmenleri, kullandıkları öğretim stratejilerine göre dörde ayırmıştır (Veugelers, 2000: 38):

- ❖ Kendi değerlerini ifade etmeye çalışmayan öğretmen
- ❖ Önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen
- ❖ Önem verdiği değerleri ifade etmeden değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen
- ❖ Önem verdiği değerleri ifade ederek değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen

Yine Veugelers'e (2000) göre öğretmenler, pedagojik görevlerinin bir parçası olarak belirli değerler için öğrencileri özendirmelidir; fakat aynı zamanda öğrencilerin kendine saygı duygusunu, kültürel farklılıklarını göz önüne alarak onların görüşlerine saygı göstermelidirler. Değerler eğitiminde, değerleri aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımında ise öğretmen, aşağıda belirtilen maddelerde olduğu gibi davrandığında, öğretmenin etkisi artmaktadır (Harmin ve diğerleri, 1973):

- ❖ Kabul edici olmak, yargılayıcı olmamak.
- ❖ Çeşitliliği desteklemek, değerlerle ilgili sorular için kesin bir doğru ya da yanlış cevabın olmadığını fark etmek.
- ❖ Katılsa da katılmasa da bireyin tercihlerine saygı göstermek.
- ❖ Bireyin tepkisine saygı göstermek.
- ❖ Her bireyi dürüstçe cevap vermesi için cesaretlendirmek.
- ❖ Öğrencilere aydınlatıcı / belirginleştirici sorular sormak.
- ❖ İyi bir dinleyici olma konusunda öğrenciler için model olmak.
- ❖ Düşünmeyi tehdit eden ya da sınırlayan sorulardan kaçınmak.
- ❖ Hem kişisel hem de sosyal ilgi sorularını artırmak.

Değerleri aydınlatma/belirginleştirme yaklaşımında değer verme sürecinin nasıl kolaylaştırılabileceği ile ilgili stratejiler oluşturulmuştur. Bu stratejilerden bazıları şunlardır: Değerlere oy vermek (bu strateji öğrencilerin çeşitli konulardaki duruşunu kontrol etmek ve bunları onaylamak için hızlı bir yöntemdir), değerleri sıralama (alternatifler arasından öğrencilerin kararlarını göz önüne almalarını ve önceliklerini açıklamalarını sağlar), seçim yapmaya zorlama (seçimi zor olan iki seçenek arasında

karar vermeye zorlar),değerlerin sürekliliği (belirli konularda seçimleri derecelemeyi sağlar), tamamen katılıyorum/tamamen katılmıyorum (verilen konu ya da değer hakkında duyguların gücünü incelemeye yardım eder), değerleri kamçılama (düşünmeyi sağlamak için sorular ve konular ortaya atılır), bitirilmemiş cümleler (ortaya konan tutumlar, ilgiler, kanılar, hoşlanılanlar, hoşlanılmayanlar, amaçlar vb. ile öğrenci değerlerinin işaretçileri yüzeye çıkar), otobiyografik anketler (öğrencinin yaşam örüntülerinin farkındalığını kolaylaştırır), başlığı olmayan resimler (öğrencilerin ifade özgürlüğüne izin verir, o anki duygu ve düşüncelerini açığa çıkarır), bir okuma parçasında beğendiği ve beğenmediği fikirleri işaretleme (okumada eleştirel olmayı sağlar) (Kirschenbaum ve diğerleri, 1992). Bu stratejiler öğrencilerin değerleri aydınlatmasına/belirginleştirmesine yardımcı olur, öğrenciyi süreçte yönlendirir (UNESCO, 2002).

Ahlaki bilgi bölümünde, ele alınan bir değer ne anlama geldiği üzerinde durulur, kişinin kendisi ve kendisi gibiler için bu değer ne içerdiğinin anlaşılması söz konusudur. Ahlaki hisler bölümünde, kişinin ele alınan değeri yansıtmaya önem vermesi, bu değeri duygularında anlaması, bu değere uygun davranmadığında sonuçların neler olacağını bilmesi, başkalarının ele alınan değere uygun davranmadıklarında neler hissedeceğini bilmesidir. Ahlaki davranışlar bölümünde ise kişinin ele alınan değere uygun davranışlarda bulunmasıdır. Ahlaki bilgi, ahlaki hisler ve ahlaki davranışlardan oluşan temel değerler ile iyi olmayı bilme, iyi olmayı isteme ve iyi davranma şeklinde üç aşamadan oluşan iyi bir kişilik arasındaki bağlantı da oldukça açıktır. Dolayısıyla iyi bir kişilik için temel değerlere sahip olmak ve bunları uygulamak gerekmektedir (Buzelli ve Johnston, 2002: 52).

Çocukların ilk iki yıl içinde ahlaki bir anlayış geliştirdiği ile ilgili kanıtlar vardır. Bu nedenle çocuklar, okula başladıklarında okul öncesi yaşantılarından getirdikleri farklı değerlere sahip olarak gelirler. Okulun burada iki rolü vardır: Şu anki toplumda yer alan değerler dizisini (eşitlik, farklılıklara saygı gibi) ileride ortaya çıkarmayı teklif ederek, çocukların geliştirmeye başladığı değerleri oluşturmak ve bunlara yenilerini eklemek; çocukların bu değerleri yansıtmasına, kendi geliştirdikleri değerleri anlamaları ve uygulamalarına yardım etmektir. Bunun için, ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisi de yeniden tanımlanmalıdır. Öğretmen güç ve otoriteyi öğrencilerle paylaşmalı, öğrenciyle ortak öğrenen durumuna gelmeli, öğrencileriyle birlikte araştırmacı rolüne sahip olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel olarak düşünmeleri sağlanmalıdır. Bu, onların ahlaki duyarlılıklarını besler (Buzelli ve Johnston, 2002: 53).

Çocuklar okul ortamı dışında aileleri ve toplum tarafından da oldukça etkilenirler ve eğer çocukların çevrelerindeki gerçek yaşamla okulda öğretilenler arasında çatışma yaşanırsa, bunların öğrenilmesi ve içselleştirilmesi zorlaşır. Ayrıca okulların, toplumun özelliklerine karşı çıkan yenilikçi programları uygulamaları da zordur. Bu nedenle, programların etkili hale gelmesi için toplum normları göz önüne alınarak, toplumdaki ilgili gruplarla görüşmeler yapılarak yaklaşımlarda düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece toplumdaki gruplar da eğitim programına sahip çıkabilirler (Sinclair 2004: 6).

2.3.6.4.Değer Eğitiminde Aile ve Toplumun Rolü

Çoğu eğitimciye göre çocuğun ilk eğitim ortamı olan aile, gelecekte çocuklar için önemli olan ahlaki duyarlılıkların temelini, sevgiyi, saygıyı, güveni ve daha birçok değer ve becerinin öğretilmesine temel oluşturur. Bu nedenle, çocukların duygularının aile ortamında beslenip geliştirilmesi, ilgilerinin ev ortamında teşvik edilip desteklenmesi, yeteneklerinin, hünelerinin ve duyarlılıklarının gelişmesi son derece önemli bir husustur (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 388). Çünkü çocukta yanlış gelişmiş bir değerın arzulan başka bir değerle değiştirilmesi yeni bir değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Baloğlu ve Balgalmış, 2005: 23). Bu nedenle ailede olumlu değerlerin öğretimi konusu önemlidir.

Değerlerin aile ortamında öğretilmesiyle ilgili tartışmalar da yaşanmaktadır. Örneğin: “Ana-babalar çocuklarına hangi değerleri aşılmalıdır? Değerleri kabullenmeleri için çocuklar nasıl ve ne şekilde eğitilmeli? Değer eğitiminde ceza mı, demokratik yollar mı daha çok tercih edilmelidir? vb.” Burada ailelere önemli görevler düşmektedir. Çünkü eğitim alanında garantili, basmakalıp reçeteler verilememekte; bunun yerine yeni fikirler ve çözüm önerileri getirilmektedir. Aileler de bu önerilerden kendilerince neyin iyi ve daha önemli olduğuna, nerede sınır koyup nerede olayları kendi haline bırakmaları gerektiğine ya da nerede müdahale etmek zorunda kalacaklarına karar vermelidir (Beil, 2003: 8-9).

Özellikle 20.yy’da bazı nedenlerden dolayı bozulmaya başlayan aile hayatı değerler eğitiminin ilk basamağını eksik bıraktığı için diğer yüzyıllara göre daha fazla hissedilmiştir. Örneğin, 1972’li yıllarda başta feministler olmak üzere bir takım

kadın savunucuları karşı cinsle evliliğe ve geleneksel aile yapısı ile çocuk yetiştirmeye karşı çıkarak şu iddialarda bulunmuşlardır: “Kadının kurtuluşu için artık evlilik kurumunun sona ermesi zorunlu bir durumdur. Bu yüzden bizim için kadınların kocalarını terk etmeleri ve bireysel olarak erkeklerle yaşamamalarını teşvik etmek oldukça önemlidir. Biz evliliğe karşı alternatifler geliştirmek zorundayız.” Bundan on sene sonra başka bir yazar da, yeni aile yapılarının kurulması ve geliştirilmesi gerektiğini savunarak, bunun aile kurmaksızın karı koca gibi yaşamının, part-time evliliğin ve karşı cinslerin işbirliğine dayanan bir hayatı savunmuştur. Belki bu yazarların önerdiği ya da düşündüğü aile yapısı tamamıyla gerçekleşmediyse de, bu doğrultuda önemli değişikliklerin yaşandığı da bir gerçektir. Bunun da en büyük göstergesi evlilik dışı yaşamın gittikçe artmasıdır. Örneğin, 1975 ile 2002 yılları arasında Amerikalılardan hiç evlenmeyenlerin oranı % 24'ten % 29'a yükselmiştir. Farklı ırk ve etnik gruplar içinde de benzer durum yaşanmıştır. Örneğin 1975-2002 yıllarında siyalardan hiç evlenmeyenlerin oranı % 32'den % 43'e yükselmiştir. Buna mukabil olarak da aynı dönem zarfında siyahlar arasındaki evlilik oranı da % 42'den % 33'e düşmüştür (Köylü, 2007: 300). Hatta ABD'de “USA Weekend” tarafından yapılan ulusal bir araştırmada deneklerin % 80'i boşanmalar neticesi çöken aile kurumunun çocuklara gerekli değerleri veremediği, bu nedenle değerlerin okulda öğretilmesi gerektiğini düşündüğü tespit edilmiştir (Suh ve Traiger, 1999: 723). ABD'deki bu olumsuz tablonun yanında ülkemizde Tablo 5'te belirtildiği gibi geçmişten gelen aileye önem verme değerinin korunması neticesi aşağıdaki durum oluşmuştur ki bu durum da millet olarak aile kurmaya verdiğimiz önemi göstermektedir (TÜİK, 2008: 38-39).

Tablo 5: Türkiye Cumhuriyeti'nde Evlenme ve Boşanma Sayısı

Yıl	Evlenme Sayısı	Boşanma Sayısı
2000	461 417	34 862
2001	544 322	91 944
2002	510 155	95 323
2003	565 468	92 637
2004	615 357	91 022
2005	641 241	95 895
2006	636 121	93 489
2007	638 311	94 219

(TÜİK, 2008: 38-39)

Tablo 5 'teki verilere göre ülkemizde halen evlilik ve aile kurumunun önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Ancak boşanma sayısının da azımsanamayacak sayıda olması ve evlilik sayısının önceki yıllara oranla düşüş göstermesi dikkat çekmektedir. Bu durum da değer eğitiminin ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ailelerin yanı sıra çocukların hayatında medya, akran grubu, oyun grupları, yakın çevresi ve diğer etkenlerde yer almaktadır. Çocukların muhtemelen iki yaşına kadar ahlaki bir his/duygu geliştirdiğine dair kanıtlar vardır. Bu onların duygusal ve sosyal gelişmeleriyle yakından ilişkilidir (Halstead ve Taylor, 2000: 169). Örneğin ülkemizde yapılan araştırmalarda çocukların ders ve ödev çalışmaları dışında kalan zamanın %11'ini oyun oynamak için ayırdığı ancak % 77,3 gibi bir oranı da televizyon seyretmeye ayırdığı ve televizyona karşı ilginin ilk 3 yaşta oluştuğu tespit edilmiştir (Mete, 1999: 41).

Bu tarz bir hayat da çocukları antisosyal yapmakta ve televizyon programlarının etkisiyle şiddet vb. olumsuz değerlerin etkisi altında bırakmaktadır. Aileler, değer taşıyan fikirlerini ve sahip oldukları inançları çocuklarına keşfettirerek vermelidirler. Özellikle çocukların hayatında “iyi” kavramının bir çerçevesini oluşturmalarıdır (De Ruyter, 2002: 37). Ayrıca anne-babalar olumlu değer yargılarını tutarlı bir şekilde çocuğa örnek olarak sunmalı, kişisel ruh haline göre bazen müdahale edip bazen görmezlikten gelmemelidir (Beil, 2003: 25).

Bunun için de öncelikle aileler bu konuda bilinçlendirilmeli, kazandırılmak istenen değerler konusunda duyarlı davranmaları sağlanmalıdır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 391). Böylece aileler kendi karakterlerini iyileştirdiklerinde çocuklarının da karakterlerinin gelişmesine yardımcı olacaklardır (Ryan ve Bohlin, 1999: 137). (Nielsen ve Erwin, 2000: 180) bu süreçte ailelerin özellikle şu değerlere odaklanmasının uygun olacağına inanmaktadır:

- ❖ Sorumluluk
- ❖ Minnet
- ❖ Bütünsellik
- ❖ Esneklik
- ❖ Cesaret
- ❖ Çok çalışma
- ❖ Dürüstlük
- ❖ Başkalarının ve toplumun iyiliğine olan şeyler yapma arzusu
- ❖ Kendine ve başkalarına saygı gösterme

Ailelerle birlikte toplumun da değerler eğitimine katılması son derece önemlidir. Çünkü toplumda aşağıdaki üç kriter olduğu zaman değerler eğitiminin sonuçları daha da olumlu olacaktır (Ross, 1974: 178):

- ❖ Toplum, değerler eğitimi hakkında bilgilendirilmiş olmalıdır.
- ❖ Toplumun tüm kesimleri karar alma aşamasına katılmış olmalıdır.
- ❖ Toplum, karar alma aşamasında eğitimcilere kural belirleyici olarak değil de arkadaş, ortak olarak katılmalıdır.

Değerler eğitimi doğru şekilde uygulandığında da toplumda ve bireylerde şu özelliklerin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Refshauge, 2004: 6):

- ❖ Bütün insanları değer sahibidir.
- ❖ Bireyleri kişisel, sosyal ve çalışma imkânlarını geliştirirken zarar görmemek için yardım alır.
- ❖ Toplumsal barış ve sosyal bütünlük üst düzeydedir.
- ❖ Kültürel, sosyal ve etnik farklılıklara rağmen huzurlu bir hayat yaşanır.
- ❖ Toplum bireyleri merhametli, ortak mirasın farkında ve aktif vatandaşlardır.
- ❖ Ülke geleceği için eğitime katkı sağlayan değerlere sahiptir.
- ❖ Olumsuz şeyleri fark etmeyi, usanç duymayı ve şiddeti reddeder.
- ❖ Çatışmaların barışçıl bir şekilde çözümünü destekler.

2.3.6.5. Değer Eğitiminde Okulun Rolü

Okullar, ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve yeni bazı değerlerin kazanılacağı ortamlardır. Ailede olduğu gibi, okulda da değerler

eğitiminin yaşantıların bir parçası haline getirilerek verilmesi en uygun olan yoldur. Kazandırılmak istenen değerlerin, bütün okul çatısı altında kabul gören, benimsenen ve yaşanan değerler olması, bunların sosyal öğrenme yoluyla ve doğal bir süreçte edinilmesini kolaylaştırmaktadır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 389). Çünkü değerler, okullarda hem uygulanan aktivitelerin hem de eğitim çalışmalarının merkezindedir (Halstead ve Taylor, 1996: 3).

Demokratik değerlerin (insanlara saygı duymak, hayattaki kutsal şeylere hizmet etmek, fikir ayrılığının olabileceğini bilmek ve insanların kanun önünde eşit olması gibi) öğretildiği yer olan okullar ve eğitim programları, ahlaki karar almada ve karakter eğitiminde aileyi de desteklemelidir. (Suh ve Traiger, 1999: 723). Çünkü çocukların ailelerinde ve okullarında tutarsız davranışlarla karşılaşmaları değer kazanımını ya engelleyecektir ya da süreci uzatacaktır. Bu nedenle okullar ailelere değer öğretiminde yardım etmelidir (Refshauge, 2004: 2).

Lickona (1991: 3)'ya göre okulda değerlerin öğretilmesinin neden gerekli olduğu konusundaki tartışmasında önceleri kimin değerlerinin öğretileceğinin sorun olabileceğini fakat günümüzde yaşanan ahlak problemleri –uyuşturucu ilaç kullanma ve intihar gibi yıkıcı davranışlardan açgözlülük ve namussuzluktan şiddet uygulamaya kadar – karşısında artık bu sorunun sorulamayacağını iddia etmektedir. Özellikle medya organlarında çıkan cinsellik ve şiddeti ön plana çıkaran yayınların ahlaksız karakter oluşturabileceği dikkate alındığında okulların aktif görev almasının gerekçesi de ortaya çıkmaktadır. Sorumlu vatandaşların yetiştirilmesi ve topluma katılımında öğrencilere fırsatların tanındığı mini toplum olarak da adlandırılan

okullarda özellikle demokratik, adil ve çevreyle ilgili bir model olmak önemlidir. Çünkü öğrenciler kendilerine faydalı olacak değerleri fark etme ve onları geliştirmede özellikle okuldaki görevlilerden yardım beklemektedirler (Suh ve Traiger, 1999: 723).

Bu konuda karakter eğitimcileri de aynı paralellikte düşünmekte ve özellikle okullarda çeşitli özelliklerin paylaşılmasının değerlerin öğretiminde önemli olduğuna inanmaktadırlar. Bunun yanında öğrencilerden de sorumluluk almaları beklenmektedir. Karakter eğitimciler, okulda değer eğitimi yapılırken özellikle toplumumuzda sıkça tekrarlanan “Söylediğimi yap, yaptığımı yapma” sözüne karşı çıkmakta ve bu konuda öncelikle öğretmenlerin iyi bir model olması gerektiğini belirtmektedirler (Titus, 1994: 3). Ayrıca mümkün olduğu ölçüde, okul hayatı demokratik ilkelerin kabul edilebilir uygulamalarına ve temel demokratik değerlerine dayanıyor olmalıdır (NCSS, 1997: 226).

Okul personelinden özellikle öğretmenler fiilen hangi modeli kullanırsa kullansın, okullardaki değer eğitiminin iki aşırılıktan kaçınması gerekmektedir; katılık ve aşırı hoşgörülülük. Çünkü değer eğitiminde katılığın beyin yıkamaya dönüşme, aşırı hoşgörülülüğün de bir ahlaki ihmale dönüşme riski bulunmaktadır (Ziebert, 2007: 463).

Okulda değerler eğitimi faaliyetlerinde okuma, yazma, konuşma, duyguların ifade edilmesi ve fikir oluşturma arasında ilişki vardır. Bu nedenle dergilere yazı yazma, ahlaki ya da ders veren hikâyeler okuma-yazma ve otobiyografik deneme

yazma gibi teknikler kullanılabilir (Suh ve Traiger, 1999: 726). Bunların yanı sıra özellikle aktif öğrenme yaklaşımında kullanılacak bazı uygulamalara da yer verilebilir. Özellikle öğrenciler, sokak çocuklarıyla ilgilenen ve onlara yardımcı olan bir vakıf ya da derneğe, çocuk esirgeme kurumlarına, hastanelere, huzurevlerine, kır ve doğa gezilerine, tarihi mekânlara götürülerek onlarda bazı değerlerin yerleşmesine yardımcı olunabilecektir (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 390).

Okulda değer bir bütün olarak bulunduğu için servis şoförlerinin doğru davranışları, kantinde çalışanların öğrencilere “lütfen ve teşekkür ederim” kelimelerini kullanması da birçok değer kazanılmasına teşvik etmektedir. Başkalarına saygı duyma, kendi masasını temiz tutma, çantasını kendisine ait yere koyma gibi değerler okulun değer eğitimini olumlu yönde etkileyen unsurlarıdır. Bu nedenle okulda bunlara dikkat edilmelidir. Ayrıca ailelerle etkileşim halinde bulunulmalı ve bu konuda öğrencilere “20.yy’ın en tehlikeli insanı kimdir? Hiç benim yaptığım davranışların benzerlerini yaptınız mı? Benim yaşımdayken nelerden hoşlanırdınız?” gibi sorular yönelterek aileleriyle röportaj yapmaları istenebilir. Daha sonra bu röportaj sonuçlarından yararlanılarak ailelerinin hayatlarında önemli olduğuna inandığı ahlaki değerleriyle ilgili uygulama çalışmaları yapılabilirler (Ryan ve Bohlin, 1999: 136-157; Kirschenbaum, 1995: 6).

Eğer bu çalışmalar tutarlı ve düzenli bir şekilde okullarda uygulanırsa eğitim öğrenciler üzerinde odaklanacağı için öğrencilerin başarısı ve buna paralel olarak liderlik yetenekleri artacak, öğretmenler daha çok yetki ve sorumluluk alacak, yöneticiler de personeline yardımcı bir anlayışa sahip olacaktır (Özden, 1999: 70).

Dolayısıyla bu faaliyetlerin sonucunda öğrencilerin değer kazanma süreci etkili bir şekilde hızlanacaktır. Öğrencilerin değer ve inançlarına sahip çıkan ve dünyaya ortak bir dil yerleştiren okulların (Cafoglu ve Akar, 2007: 795) değer eğitimindeki görevleri kısaca şu şekildedir:

1. Özellikle karakter eğitimi yaparken okulları belirli karakteri temsil eden fotoğraf, yazı, kahramanların hayat hikâyeleri (Sanchez, 1998: 1).
2. Toplumun istediği gerekli ahlaki muhakemenin nasıl geliştirileceğini düşünmek (Lee, 2001: 1).
3. Okul programında açıkça belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek (Akbaş, 2007: 676).
4. Toplumdaki farklı değerlere dikkat çekmek ve değerlerin içeriğini, amaçlarını, programlardaki hazırlıkları ve bu değerlerin uygunluklarını ve tutarlılıklarını incelemek (Halstead ve Taylor, 1996: 9).
5. İyi davranış ve değerleri öğrencilere aktarmak ya da aşlamak (Kohn, 1997: 439).
6. Toplumdaki fırsat eşitliği, farklılıklara saygılı olma gibi değerleri öğrencilere yerleştirerek kendi değerlerine müracaat etmede ve onları hayatlarında uygulamada yardımcı olmak (Halstead ve Taylor, 2000: 169).
7. Öğrencilerin karşı karşıya geleceği nesnel ve öznel bilgilerin gösterildiği, ahlaklı bir model ortaya koymak (Mead, 2003: 38).

8. Demokratik bir toplumun amaçları ahlak eğitimi ile okullarda verilebilir. Bu nedenle son yıllarda karşılaşılan ahlak problemlerinin çözümü için uygun bir ahlak eğitimi uygulamak (Marcus ve Fritzer, 1999: 1).
9. İnsanların nasıl davranacakları, nasıl birlikte çalışacakları ve nasıl karar alacaklarında etkili olduklarının bilincinde hareket etmek (Refshauge, 2004:2).
10. Daha iyi bir değer eğitimi için okul personeline çocuklara neyin doğru neyin yanlış olduğu temel duygusunu vermede ihtiyaçları olan gerekli bilgiyi vermek (Benninga, 2003: 2).
11. Çocukların hayatlarında karşılaşacakları sayısız problemleri çözmeye onlara yardım edecek “ahlaki bir çevre” oluşturmak (Suh ve Traiger, 1999: 726).

Değer eğitiminde uygun okul atmosferinin sağlanması ve kendini bu eğitime odaklamış öğretmenlerin olmasının yanı sıra bir de bu konunun teorik yapısını düzenleyen akademisyenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle zaman ve mekâna bağlı olarak değerlerin neler olduğu ve nasıl öğretileceği üzerinde felsefi araştırmalardan hareketle programlar yapmaları, değer eğitiminde örnek olarak kullanılacak değerlerin kendilerinde gerçekleştiği kişilik örneklerini eğitimcilere sunmaları (Uyanık, 2007: 439) gibi faaliyetlerle değer eğitiminin yol haritasını çizerek öğretmenlere yardımcı olmaları beklenmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere değer eğitiminin belirli bir program dahilinde yapılması gerekmektedir. Bu da okullarımızda ders programları başlığı altında doğrudan yapılmaktadır. Bu programlar öğrenciler için yararlı olacak özel yaşam

tarzlarını, çeşitli bilgileri ve ekonomik, sosyal, ulusal, kültürel, politik, dini ve yurttaşlıkla ilgili değerleri seçmeli ve uygulanmasını sağlamalıdır (Law & Ho, 2004: 65).

Bu yapılırken de iyi bir programın şu 7 temel amacı dikkate alınmalıdır; (i) ülkesini ve evini sevmek, (ii) insanları ve toplumu sevmek, (iii) öğrenmeyi ve bilimi sevmek, (iv) çalışmayı sevmek, (v) sosyal becerileri ve (vi) kanunlara bağlılığı geliştirmek, (vii) hayatta iyi tutumlar ve özellikler geliştirmek (Law & Ho, 2004: 67). Genel olarak ise değerler eğitiminde her program alanında uygun yaşam tarzı oluşturmak için bazı sorumlulukların kabul edilmesi ve programlarda özel dini çalışmaların ve diğer yaşam tarzlarının da barındırılması gibi şartlar yer almaktadır (Hill, 2004: 13).

Değerler eğitiminde karşılaşılan “kimin değerlerinin öğretileceği” sorunu ile okullarda da karşılaşılmaktadır. Çünkü farklı eğitimciler okullarda farklı alanlardaki değerlere odaklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Doğanay ve Sarı (2004), okulların demokratik değerlerin kazandırılmasına önem vermesi gerektiğini vurgulamış ve değerlerin eğitimi ile ilgili modeller geliştirilmesini önermiştir. Şişman, (2002) da sorumluluk sahibi olmak, kendini kontrol, farkındalık gibi değerlerin okulda kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bal, (2004) ise, değerlerin kazanılmasında ailenin önemini belirtmiş ve aile ile birlikte okulun bu konuda etkili bir şekilde çalışması gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Baloğlu ve Balgalmış, 2005: 23).

Fakat bu konularla ilgili tartişmalarda ders programlarının içeriğine de bağlı kalınması gerektiği vurgulanmalıdır. Çünkü lkemizde değerler eğitimi ders programlarında kazanımlarla birlikte verilmekte ve program bütünlüğu açısından bu sınırın dışına ıkılmamaktadır. Öğrencilerin değerlerinin gelişimine katkı sağlayan okullar, onları her zaman değer konusunda bir adım ileri götürmeyi hedeflemektedir. Özellikle içinde yaşanılan toplumun değerleriyle barışık ve uyumlu öğrenciler yetiştirmek gerekmektedir. Ayrıca kazandırılan bu davranışların uygulanmasına da çalışılmalıdır (Abbass, 1974: 261).

Örneğin Japon denizini temizleme projesine 70 000 insanın gönüllü olarak katılması toplum faaliyetlerinin önemini gözler önüne sermektedir. Okullarda değer eğitiminde en önemli göreve sahip öğretmenler de davranışlarının sorumluluğuna dikkat etmelidirler. Çünkü en iyi değer eğitimi programı dahi öğrencileriyle ilişkilerinde saygısız ve çalışmalarında sorumsuz olan öğretmenlerin ellerinde muhtemelen etkili olmayacaktır. Ayrıca okulda disiplin veya uygulanan kurallar açısından öğrencilerce herhangi bir durum haksızlık olarak kavrandığında, öğrencilerin adalet duygusu büyük olasılıkla geliştirilemeyecektir (NCSS, 1997: 226).

Bu nedenle okul personeli tutarlı ve olumlu örnekler sergilemelidir. Küreselleşme unsuru dikkate alındığında ise okullar öğrencilerine geleneksel değerlerin yanında bu ortamda rekabet edebilecek ve uyum sağlayabilecek evrensel değerler ile bilgi ve becerileri de kazandırmalıdır (alık ve Sezgin, 2005: 65). Eğer bu çalışmalar düzenli olarak yapılırsa benlik saygıları güçlü, iyiliksever ve kişisel olarak kendini

gerçekleştirebilen, etik kararlar alan ve sosyal sorumluluk yüklenebilen öğrenciler yetiştirilebilecektir (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 391).

2.3.6.6.Değerler Eğitiminin Amacı ve Önemi:

Değerler eğitiminde çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmaları amaçlanır. Bu bağlamda örtük program anlayışından ayrılarak daha sistemli ve açık bir yapıya sahip olduğu görülür. Değerler eğitimi sorumluluk, sevgi ve karakter eğitimi desteklerken girişimciliği, temel insani değerleri kazandırmayı, kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler yetiştirmeyi, etkili bir okul kültürü yaratmayı, toplumsal düzeni korumayı kapsar (Aydın ve Gürler, 2012: 16).

Değerler eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak; insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır. Bu nedenle, çocuklara ahlaki ve ahlaki olmayan özellikler hakkında doğru bilgiler verilmeli, sağlam kanaatler oluşturulmalıdır (Erden, Bt: 14). Bu şekilde onlar iyi eğilimlerini geliştirmeyi, kötü eğilimlerine teslim olmamayı denerler ve böylece karakterleri olumlu yönde gelişir.Çocuklara yüksek fikirler verilmeli ki yüksek duygular meydana gelsin. Doğrunun öğretilmesi ile yüksek fikirler oluşur. (Deveci, 2008: 190).

Değerler eğitiminin önemi hususunda bilgi ve değer arasındaki dengeden söz etmek gerekir. Bilgiyle donanımlı hale gelen kişi insani, ahlaki, sosyal, kültürel değerlerle olgunluğa erişir. Bilgi nesnel bir yapıdayken değerler özünde iyiden, olumludan yanadır (Kirschenbaum, 1995). Değerden yoksun olan bilgi kişiye mutsuzluk getirebilir. Tıpkı atomu parçalama gücüne sahip bir beynin, bir anda milyonlarca insanın da ölümüne sebep olacağı gibi. İnsanlığın mutluluğu için bilgi ve değer birbirini tamamlamalıdır (Bacanlı, 2005 : 40).

Eğitimin birinci gayesi de kendisi, toplumu halkı, milleti için değer yaratacak bireyler yetiştirmektir (Sinanoğlu, 2002: 101). Bu gayenin gerçekleşme durumu, ülkenin kalkınmışlık seviyesinin temelidir. Milletini ve ailesini seven, insan haklarına saygılı, görev ve sorumluluklarını bilen, iyi, ahlaki, katılımcı, sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmek için ülkemizde değerlerin öğretimi sorgulanmalı ve çağdaş uygarlık seviyesine yükselmede sıçrama tahtası olarak kullanılabilmelidir (Aydın ve Gürler, 2012: 17).

Değerler konusu, basit bir bilgi konusu değil, insan kişiliğinin ve karakterinin en derin yapıcı unsurudur. Değer öğretiminin asıl amacı insanı bu konuda bilgilendirmek değil, insan hayatını anlamlı kılmak, ruhsal dengeyi korumak, kişiliği güçlendirmek, ahlak ve karakteri sağlamlaştırmaktır. Buna uygun olarak değer eğitiminin kendine özgü karakteristiği göz önünde bulundurulmalıdır (Kirschenbaum, 1995). Okul hayatı boyunca çeşitli derslerin programı çerçevesinde öğrenilen bilgilerin pek çoğunun kullanım süresi ve bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkisi son derece kısıtlı kalırken, değerler ile ilgili öğrenmeler hayat boyu

önem ve etkisini devam ettirirler. Bu anlayışa uygun olarak değerler eğitimi, çocuk ve gencin kendini ve hayatın anlamını keşfetme ve anlama, iyi ahlak ve dürüstlük, dayanışma, hoşgörü, sosyal bütünleşme vb. ilkeler esas alınarak yapılmalıdır (Bolay, 2007: 58).

Değerler eğitiminde amaç çocuğun çevresine ve kendisine karşı olan sorumluluklarının farkına varmasını sağlamak, evde okulda ve buna bağlı olarak da uyumlu bir geleceğin oluşturulmasında kendilerine düşen görevinin farkına varmalarını sağlamaktır. Ayrıca ilişkide bulunduğu insanlarla işbirliği yapmayı öğrenmek, başkalarının görüşlerine önem verilmesinin farkında olmak, ebeveyne, öğretmenlere, birbirimize, yaşlılara, yasalara ve düzene kısaca her şeye yönelik saygı geliştirmektir (Yılmaz, 2010: 66). Çocuklara değerlerin öğretilmesinde, anne babanın ve öğretmenlerin etkileri ve her türlü öğretici rolleri vardır. Anne baba ve öğretmenlerin etkilemeleri ve öğretici rolleri, bilinçli/sistemli olabileceği gibi gelişigüzel bir şekilde de olabilir. Ancak öğretme ve etkileme amacı taşımadan, bilinçsizce yapılan faaliyetlerin sonucu kestirilemez. Çünkü her etki, farklı kişilerde, farklı zamanlarda değişik tepkiler oluşturabilmektedir. Rastgele etkilerin olumlu tepkiler oluşturması için bunları belli değerler üzerinde tutarlılık ve süreklilik göstermesi gerekir. Babanın, annenin veya öğretmenin değerlerle ilgili davranışları, doğru, tutarlı ve sürekli olursa çocukların bu yönde davranışlar geliştirmeleri daha kolay olacaktır. İşte bu nedenle değer eğitimi önemsenmeli ve planlanmalıdır. (Afdal, 2007: 333).

2.4.BLOOM TAKSONOMİSİ

Bir taksonomi veya bir sıralamaya dayalı olarak hazırlanan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken, öğrencinin üst düzey becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların yalnızca bir ya da iki basamakta gruplaşmasını önleyecektir. Literatürde sorular çeşitli biçimlerde sıralanmış ve sınıflanmıştır. Bu sınıflamaların yararı; öğrencilerin uygulamalarını kolaylaştırması, öğretmenlerin hedeflediği bilişsel düzeyde soru sorması ve böylece öğrencilerin bilişsel düzeyini geliştirmesi, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorması, ardışık soruları kolaylıkla sorma becerisi, soru sorarken aynı düzeyde soru sormada kalma endişesini ortadan kaldırması, bir sıralamayı karıştırdığında hatayı kolaylıkla belirlemesi ve soru sormayı beceri haline getirmeyi kolaylaştırması bakımındandır. Taksonomiler soruların geliştirilmesi ve anlaşılması için bir sistem oluşturur. Bu sistemde öğretmen kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda sıralayabilir. Taksonomiler davranışsal olarak ifade edilir. Bundan dolayı öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemek daha kolaydır (Büyükan, 2004: 12-15). Son yirmi yıllık zaman içinde oluşup gelişmiş ve yaygınlaşmış olan esaslara göre hedefler, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç ana alanda düşünülmüş ve bu alanlarda aşamalı sınıflama ayrıntılarına inilerek geliştirilmiştir (Ertürk, 1979: 63).

2.4.1.BİLİŞSEL ALAN TAKSONOMİSİ

Bu taksonomi çeşidi bilgi ve zihinsel becerilerin gelişimini içerir. Bloom'a göre öğrencilerin düşünme seviyeleri en basitten en karışığa doğru altı seviyeden oluşmaktadır (Fidan, 1996: 28). Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol

gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç haline gelmiştir. Özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisi (1956), yayımlandığından bu yana dünyada 22 dile çevrilmiştir (Bümen, 2006: 3).

Bloom'un etkili reformları entelektüel gelişmelerin yapısal analizine ve teorisindeki düşünme tiplerine dayanır. O belirli, kullanışlı, evrensel ve soyutla ilerleyen düşünmenin hiyerarşik sınıflamasını üretti. Onun içten, tutarlı ve yüzeysel ikna gibi insanın düşünme süreçlerini içeren sınıflaması pedagojik uygulamalar için önerilere yol açmıştır (Doughty, 2006: 1-23). Taksonomi (sınıflama) uluslararası alanda bu ülkedekinden daha büyük bir etkiye sahip olabilir. Dünyadaki birçok ülkede taksonomi müfredat geliştirme, test oluşturma, ders planlama ve öğretmen eğitimi için temel olarak kullanılmıştır (Zimmerman & Schunk, 2003: 375).

Bloom taksonomisinin "bilişsel alan" sınıflaması eğitimsel amaçların gözlenebilir, ölçülebilir ve daha açık olmasından dolayı eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu açıdan, eğitimin hedefleri arasında bilgiyi tanıma ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme ve bütün bunları denetleme süreçlerinde kendisini gösteren yeterlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bilişsel alan taksonomisinde en alttan en üst düzeye doğru; (1) bilgi, (2) kavrama, (3) uygulama, (4) analiz, (5) sentez ve (6) değerlendirme şeklinde sıralanmıştır (Doğan, 1997: 34). Bloom tarafından 1956 yılında yapılan bu sınıflama çok farklı türde düşünme süreçlerinin bir hiyerarşiye bağlı olarak sıralanmış olduğu

bir sınıflamadır. Yapılan bu sınıflama asla basit bir sınıflama özelliği taşımamaktadır. Zira, bu sınıflamada bir alt basamaktaki yeterlikleri kazanamadan bir üst basamağa geçmek olanaksızdır. Bu yüzden, üstte yer alan basamaklara geçebilmek için alttaki basamakları tamamlamış olmak gerekmektedir. (Doğan, 1997: 34).

Bloom taksonomisindeki alt düzey düşünme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama iken; üst düzey düşünme becerileri ise analiz, sentez ve değerlendirmedir. Alt düzey düşünme becerileri öğrencinin düşünme yeteneğinin çok az kullanılmasını gerektirirken, üst düzey düşünme becerileri ise öğrencilerin bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmede kendi bilgilerini test etmeden problemlerin farkına varma ve onlar için çözüm yolları üretmede çok sık kullanılmaktadır. Bu sebeple öğrenci başarısını ölçmede aynı seviyedeki öğrenmeleri değil, değişik seviyelerdeki öğrenmeleri ölçebilecek nitelikteki soruların sorulması beklenmektedir. Taksonomi 3 ana basamaktan ve onların alt başlıklarından oluşur. Basamaklar; Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel alanın basamakları şöyle açıklanabilir:

1.00 BiLGi (KNOWLEDGE)

Bilgi, özel bilgi ve genellemeleri, yöntem ve işlem yollarını, örüntü, yapı ve düzenleri hatırlamayı içerir (Özçelik, 1989: 160). Bu basamakta davranışlar görünce tanıma, sorunca söyleme, eşleştirme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme, listeleme, sıraya koyma, seçip işaretleme davranışlarını içerir. Bu davranışlar

önceden öğrenilmiş, derste işlenmiş ve öğrenci için yeni olmayan davranışlardır (Demirel, 2010: 173).

Bu basamakta anlamını ve mantığını bilerek tanıma, söyleme ve ezberden söyleme vardır. Anlamını ve mantığını bilmeden söyleme, tanıma davranışı söz konusu değildir (Sönmez, 2007: 35). Şekiller, grafikler, çizgiler, renkler birer semboldür. Bu alışılardan çıkarılanlar ise ortak bir düşüncedir, dildir. Herkes o şekilden, işaretten, çizgiden, levhadan aynı şeyi anlar. Sol anahtarı, trafik işaretleri birer alışıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin hayal güçlerini zenginleştirmenin yanı sıra bilgilerini de destekleyerek yenileyebilir (Ensar, 2002: 45).

1.10 Özellerin Bilgisi (Knowledge of specifics): Özel ve diğerlerinden ayrılabilir bilgilerin hatırlanması. Burada daha çok belli ve somut bir karşılığı olan semboller üzerinde durulmaktadır. Çok düşük bir soyutluk düzeyinde olan bu tür bilgiler daha karmaşık ve soyut olan bilgilerin yapı taşı niteliğindeki öğeler olarak da kabul edilebilir (Özçelik, 1989: 160).

1.11 Terimlerin Bilgisi (Knowledge of Terminology): Terim, bir konu alanında özel anlam taşıyan sözcüklerdir (Sönmez, 2009: 53). Sözel olan ve olmayan özel sembollerin karşılıklarının bilgisi.

- ❖ Teknik terimleri, özellikleri veya benzerlik ve farkları ile tanıyabilme.
- ❖ Çok sayıda kelimenin genel anlamlarına aşinalık (Özçelik, 1989: 160).

1.12 Özel Olguların Bilgisi (Knowledge of Specifics Facts): Olgu, olayların genellenmiş örüntüsü olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2009: 54). Tarihlerin, olayların, kişilerin, yerlerin vb.nin bilgisi.

- ❖ Belli bir kültür ile ilgili başlıca olguları hatırlayabilme.
- ❖ Laboratuvarında incelenen organizmalarla ilgili olarak en azından bir miktar bilgiye sahip olma (Özçelik, 1989: 160).

1.20 Özellerle Uğraşma Yol ve Araçlarının Bilgisi (Knowledge of ways and means of dealing with specifics): Düzenleme, inceleme, yargılama ve eleştirme yollarının bilgisi. İnceleme yöntemleri, kronolojik sıra, belli bir alanda kullanılan ölçütler, bir alanın konularının belirlenmesi ve bu alan içinde düzenlenmesiyle ilgili örgütlenme biçimleri de bu gruptandır. Burada söz konusu olan bilgi, soyutluk düzeyi bakımından daha somut olan özellerin bilgisi ile daha soyut olan ilkelerin bilgisi kategorilerinin arasında yer alır. Öğrencinin ilgili bilgiyi kullanmaya dönük bir etkinlikte bulunmasından çok onun bu bilgilerin doğasından sadece haberdar olmasını gerektirir (Özçelik, 1989: 161).

1.21 Alışların (Teamül) Bilgisi (Knowledge of conventions): Her konu alanında kullanılan bazı kısaltmalar, semboller, formüller olabilir. Bunlar o alanla uğraşanlarca genelde aynı anlamda kullanılabilir. İşte bunlara alış denebilir (Sönmez, 2009: 57).

Düşünce ve olguların ele alınış ve sunuluşunda yararlanılan yolların bilgisi. Bir alanda çalışanlar, iletişim ve uyum sağlamak için kendi amaçlarına uygun düşün veya üzerinde durdukları olgulara en uygun görünen bazı kullanım, üslup, uygulama ve biçimlerden yararlanırlar.

- ❖ Şiir, oyun, bilimsel yazı gibi başlıca yazı türlerinin biçimlerine ve bunlarla ilgili alışlara aşinalık.

- ❖ Konuşma ve yazmada dilin doğru ve yerli yerinde kullanılması bilinci (Özçelik, 1989: 161).

1.22 Yönelim ve Sıraların Bilgisi (Knowledge of trends and sequences): Zaman boyutunda süreçlerin, doğrultuların ve yönelim veya hareketlerin bilgisi. (Özçelik, 1989: 161). Her konu alanı, üzerinde çalıştığı nesnelerin doğası gereği belli sıra ve dizilerden yararlanmak durumunda kalabilir. Ayrıca bunları, belli sıra ve diziler sistemine de koyabilir (Sönmez, 2009: 58).

1.23 Sınıflamaların ve Kategorilerin Bilgisi (Knowledge of classifications and categories): Belli bir çalışma alanı, amaç, iddia veya problem için esas kabul edilen düzenlerin, sınıfların, kümelerin, bölümlerin bilgisi.

- ❖ Değişik türden problemlerin veya malzemelerin kuşattığı alanları tanıyabilme.
- ❖ Yazın türlerinin değişik örneklerine aşinalık (Özçelik, 1989: 161).

Belli bir ölçütlere göre nesnelere gruplama olarak tanımlanabilir. Her konu alanı üzerinde çalıştığı nesnelere sınıflara ayırabilir. Hatta elde ettiği bilgileri bile belli bir sınıflamaya koyabilir. Böyle olunca ders ya da konu alanında sınıflamalar varsa, bunların öğretilmesi gerekebilir (Sönmez, 2009: 60).

1.24 Ölçütlerin Bilgisi (Knowledge of criteria): Olguların, ilkelerin, düşüncelerin ve eylemlerin sınanması veya yargılanmasında kullanılan ölçütlerin (kriter, kıstas) bilgisi (Özçelik, 1989: 161). Ölçüt; bir nesnenin gözlenip ölçülebilen her bir niteliği olarak tanımlanabilir. Her konu alanında kullanılan yöntemin,

araçların, iş ve işlem yollarının, ayrıca elde edilen bilginin, becerinin, ürünün, kanun, sayıltı, denence, ilke, genelleme ve kuralların değerlendirilmesi zorunludur. Bu ölçütler her bilim dalında, konu, ya da derste ortak olabileceği gibi tamamen farklı da olabilir. Yetiştirilecek kişinin problem çözücü olabilmesi, elde edilen bilgilere eleştirici gözle bakabilmesi için, her konu alanındaki ölçütlerin bilinmesi gereklidir (Sönmez, 2009: 61).

1.25 Yöntemlerin Bilgisi (Knowledge of methodology): Belli bir konu alanında kullanılan inceleme yöntemlerinin, tekniklerin, işlem yollarının ve belli olguları ya da problemleri araştırmada kullanılan yöntemlerin bilgisi. Burada önemli olan bireyin ilgili yöntemi kullanmadaki yeterliğinden çok onun bu yöntem hakkındaki bilgisidir (Özçelik, 1989: 162). Yöntem, gerçeğe en kısa yoldan ulaşmak için işe koşulan zihinsel ve işlemsel süreçlerin dirik bir örüntüsü olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2009: 62).

1.30 Bir Alandaki Genel Doğruların ve Soyutlamaların Bilgisi (Knowledge of universals and abstractions in a field): Olguların ve düşüncelerin düzenlenmesinde, örgütlenmesinde yararlanılan başlıca yaklaşım ve örüntülerin bilgisi. Bunlar, bir konu alanına hakim olan veya olguların incelenmesi ve problemlerin çözülmesinde yaygın bir şekilde kullanılan büyük kuramsal yapılar, kuramlar ve genellemelerdir. Bunlar, en üst soyutluluk ve karmaşıklık düzeylerinde olan bilgilerdir (Özçelik, 1989: 162). Bu alan ilke ve genellemeler bilgisi ile kuram bilgisi basamaklarından oluşur. Her bilim dalı üzerinde çalıştığı nesnelere, olgular hakkında elde edilen somut bilgilerden, daha soyut bilgilere doğru ilerler (Sönmez, 2009: 63).

1.31 İlke ve Genellemelerin Bilgisi (Knowledge of principles and generalizations): Olgularla ilgili gözlemleri özetleyen belli soyutlamaların bilgisi. Bunlar, açıklama, betimleme, yordama (önceden kestirme) en uygun ve yerinde davranışı ya da tutulacak yolu belirlemede işe yarayan soyutlamalardır (Özçelik, 1989: 162). Bilimsel, sanatsal, felsefi yöntemlerle elde edilen bilgiler ilgili alanı betimlemede, açıklamada ve gelecek durumu kestirmede kullanılabilir. İlkeler neden-sonuç ilişkisini belirten önermelerdir (Sönmez, 2009: 64).

1.32 Kuramların ve Yapıların Bilgisi (Knowledge of theories and structures): Karmaşık bir olgu, problem ya da alan ile ilgili olarak açık, belirgin ve sistematik bir görüşü yansıtan birbirleriyle ilgili ilkeler ve genellemeler grubunun bilgisi. Bunlar en karmaşık belirlemelerdir ve çok değişik özellerden oluşan bir grubun ilişkilerini ve bir araya getiriliş biçimini gösterirler (Özçelik, 1989: 162). Her konu alanında, çeşitli basamaklarda elde edilen bilgiler yoluyla, konu alanının tümü ya da bir bölümünü açıklamaya yönelik bilgilere kuram denebilir (Sönmez, 2009: 65).

2.00 KAVRAMA (COMPREHENSION)

Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur (Sönmez, 2007: 37). Kavrama anlamının en alt basamağını temsil eder. Bu durumda birey iletişime konu olan malzemeyi veya düşüncüyü bilebilir ve bunu başka malzeme veya düşüncelerle ilişki kurarak ya da böyle bir ilişki kurmadan

doğabilecek tüm sonuçlardan bilinçli olarak ya da bilinçsizce kullanabilir (Özçelik, 1989: 163).

Bu basamaktaki davranışlar, örnek verme, nedenleri ve ilişkileri yazma/söyleme, yeniden sıraya koyma, değiştirerek yazma, sonucu kestirme ya da verilenlerden hareketle verilmeyeni kestirme/tahmin etme davranışlarını içerir. Bilginin transferi söz konusudur. Önceden öğrenilenler, yeni biçimde, yeni bir düzenleme ile sunulur (Demirel, 2010: 175). Bu, anlamının en alt basamağını teşkil eder ve çevirme, yorumlama ve öteleme gibi çeşitleri vardır (Ertürk, 1979: 65).

2.10 Çevirme (Translation) : Kavramanın, bir iletişimin değişik bir ifadeyle sunulması ya da bir dil veya semboller sistemi ile anlatılmış olan bilgi, haber veya düşüncenin başka bir dil veya semboller sistemi ile anlatılması sırasındaki çaba ve doğrulukta yansıyan şekli. Çevirmede ölçüt çevirinin aslına uygunluk bakımından doğruluğudur (Özçelik, 1989: 163). Verileri grafiğe, grafikte gösterilenleri yazıya ya da sözel anlatıma, şekle, şekille verilenleri grafiğe, söze, yazıya; yazıyla verilenleri şekle, grafiğe anlamını bozmadan çevirme bu basamağın kapsamı içindedir (Sönmez, 2007: 37). Örneğin; Matematikte kelimelerle ifade edilmiş bir malzemeyi diğer sembollerle ifade etme gücü (Ertürk, 1979: 65).

2.20 Yorumlama (Interpretation) : Bir iletişim muhtevasının açıklanması ya da özetlenmesi. Çevirmede, bir iletişim muhtevasının ilk ve değişik bir dil veya semboller sistemi ile ifade edilmiş ikinci şekli arasında parça parça tam bir uyum, tekabül bulunmasına karşın, yorumlamada yeniden sıralama, düzenleme ya da

değişik bir açıdan ele alma söz konusudur (Özçelik, 1989: 163). Bilgi düzeyinde öğrenilen ilkelerin, olguların nedenini, niçinini, niyesini, nasıl olduğunu; olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları kendi cümleleriyle açıklayıp yazma, söyleme uygun ve yeni örnek verip yazma, söyleme verilenler arasından seçip işaretleme bu basamağın davranışlarındandır. Burada ilkeler ve olgular öğrenci için yeni olmalıdır (Sönmez, 2007: 37). Örneğin; sosyal verilerin çeşitli tiplerini yorumlama gücü (Ertürk, 1979: 65).

2.30 Öteleme (Extrapolation) : Bir iletişimde belirtilmiş olan koşullar uyarınca eldeki bilgilerle belirlenmiş bulunan bölgenin, aralığın, zamanın vb.nin dışındaki bir yer, zaman vb.de görülebilecek doğurguların, sonuçların, kendiliğinden doğacak ürünlerin, etkilerin vb.nin ne olabileceğini belirlemek amacıyla bu bilgilerde kendini gösteren yönelim ya da eğilimlerin uzantılarının tahmini (Özçelik, 1989: 164). Bilgi basamağında kazanılan ilkelere uymanın ya da uymamanın doğuracağı sonuçları, verilerin belli koşullar altında geçmiş ve gelecekteki özelliklerinin ne olacağını yazma, söyleme, seçip işaretleme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme gibi davranışlar bu basamaktaki hedeflerin kapsamı içindedir (Sönmez, 2007: 38). Orijinal iletişim muhtevasında verilmiş şartlara bağlı kalarak onların ötesine gitmek ve mevcut akım ya da yönelimlerin devamını tahmin etmek. Örneğin; akımların devamını tahmin etme gücü (Ertürk, 1979: 65).

3.00 UYGULAMA (APPLICATION)

Soyutlamaların belli ve somut durumlarda kullanılması. Soyutlamalar, genel düşünceler, işlem yollarına ilişkin kurallar ya da yöntemler şeklinde olabilir. Soyutlamalar, hatırlanarak kullanılması gereken teknik ilkeler, düşünceler ve kuramlar da olabilir (Özçelik, 1989: 164).

Bu basamaktaki davranışlar, kullanma, hesaplama, çalıştırma, çözme, uygulama ve hazırlama davranışlarını içerir. Bu davranışlar, daha önce öğrenilenleri yeni durumlarda kullanmayla ilgilidir (Demirel, 2010: 176). Bu düzeyde bilgi ve kavrama basamağında kazandığı davranışlara dayanarak öğrenciden kendisi için yeni olan bir sorunu çözmesi istenmelidir. Sorun, nitelik ve nicelik açısından yeni olmalıdır. Öğrenci bu sorunu çözerken ilgili ilkeleri, genellemeleri, yöntem ve teknikleri işe koşmalıdır (Sönmez, 2007: 38).

4.00 ANALİZ (ANALYSIS)

Bir iletişimi, içindeki düşünceler hiyerarşisine açıklık kazandıracak ya da belirtilen düşünceler arasındaki ilişkileri ortaya koyacak şekilde parçalarına ayırma (Özçelik, 1989: 164). Bu basamaktaki davranışlar, ayırt etme, parçalara ayırma, ana hatları gösterme, bölümlere ayırma, şematik olarak gösterme ve saptama davranışlarını içerir (Demirel, 2010: 177).

4.10 Öğelerin Analizi (Analysis of elements): Bir iletişimde yer alan öğelerin belirlenmesi (Özçelik, 1989: 164). Bir bilgi bütünü, ya da bir sistemi, yapıyı oluşturan öğeleri, yine o bütün, sistem ve yapıda yer aldığı biçimiyle öğelerine ayırma işidir (Sönmez, 2009: 75).

4.20 İlişkilerin Analizi (Analysis of relationships): Bir iletişimin kısımları veya bu iletişimin öğeleri arasındaki bağıntılar ve etkileşimler (Özçelik, 1989: 164). Bir bilgi bütününde, sistemde ve yapıda bulunan öğeler arasında etkileşim vardır. Bu etkileşim, belli bazı bağıntılar yani ilişkilerden oluşur. İlişkiler, nesnelere arasında neden-sonuç, öncelik ve sonralık boyutlarında gözlemlendiği gibi bir bilgi bütününde sayıtlarla ortaya konulan kanıtlar, temel düşünceyle yardımcı düşünceler arasında da olabilir (Sönmez, 2009: 77).

4.30 Örgütlenme İlkelerinin Analizi (Analysis of organizational principles) : Bir iletişime bütünlük kazandıran bir araya getirilme biçimi, sistemli düzen ve yapı. Bu, açık ve belirgin yapı olabileceği gibi gizli, örtülü bir yapı da olabilir. İletişime birlik ve bütünlük kazandıran temeller, zorunlu düzenleme biçimleri ve işin yapılışına ilişkin gerekler bu gruptandır (Özçelik, 1989: 165). Bir bilgi bütününde, sistemde, yapıda öğeler ve öğeler arasındaki ilişkilerin dayandığı temel ilkeler, genellemeler, kuramlar vardır. Bu ilke, genelleme ve kuramların saptanması gerekir (Sönmez, 2009: 79).

5.00 SENTEZ (SYNTHESIS)

Parça ve öğeleri bir bütün meydana getirecek şekilde bir araya koyma (Ertürk, 1979: 66). Sentez sorularının amacı öğrencilerin orijinal bir ürün oluşturmasını sağlamaktır. Bu ürün oluşturma işleminde öğrenciler tarafından öğrenilen bilginin yeni bir şekilde formüle edilmesi amaçlanır (Ensar, 2002: 59). Bu basamaktaki davranışlar birleştirme, yaratma, üretme, yeniden düzenleme ve örgütlenme davranışlarını içerir. Sentezde yenilik, özgünlük, bakış, yaratıcılık daha önceden yapılmamış ortaya koyma gibi özellikler söz konusudur (Demirel, 2010: 177). Sentez, öğeleri, belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir; fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2009: 81).

Öğeleri veya parçaları bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirme. Bu parçalar, bölümler vb. ile uğraşarak bunları daha önce söz konusu olmayan yeni bir örüntü, düzen ya da yapı oluşturacak şekilde düzenleme ve birleştirme sürecini içerir (Özçelik, 1989: 165). Sentez, öğeleri, belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir; fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2007: 40).

5.10 Özgün Bir Ürün Meydana Getirme (Production of a unique communication): Yazarın ya da konuşmacının belli düşünceleri, duyguları veya deneyimleri başkalarına iletmek için kullanabileceği bir iletişimin oluşturulması (Özçelik, 1989: 165). Kişinin kendine özgü, benzeri olmayan, yeni bir bilgi türü

oluşturma işidir (Sönmez, 2009: 81). Fikirleri ve hükümleri çok iyi bir biçimde örgütleyerek yazma becerisi; kişisel bir yaşantıyı etkili bir biçimde söyleme yeteneği (Ertürk, 1979: 66).

5.20 Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma (Production of a plan, or proposed set of operations): Bir iş planı ya da işlemler planı önerisi geliştirme. Plan, hazır olarak verilen ya da öğrenci tarafından geliştirilecek olan koşullara uygun olmalıdır (Özçelik, 1989: 165).

Bu basamakta üründen çok süreç vurgulanmaktadır; çünkü burada söz konusu olan iş yapmak değildir. Bir iş üretilirken alışılagelen plan ya da işlemler takımı dışında yeni ve orijinal bir plan ya da işlemler takımı oluşturma. Yani izlenecek yeni bir düzenek, yeni bir işlem yolu ortaya koymaktır (Sönmez, 2009: 83).

5.30 Soyut İlişkiler Takımına Ulaşma (Derivation of a set of abstract relations): Belli bilgileri ya da olguları sınıflamak ya da açıklamak bir temel önermeler takımı ya da sembolik ifadeler arasında ilişkiler bulmak veya bunlardan sonuçlar çıkarmak için bir soyut işlemler takımı ortaya koyma (Özçelik, 1989: 165). Bu basamakta öğrenciden üzerinde çalıştığı nesnelere, olgular ve yapıları açıklayabilecek denenceler, genellemeler, kuramlar, kavramsal ya da matematiksel modeller ve sistemler geliştirmesi istenmektedir (Sönmez, 2009: 85).

6.00 DEĞERLENDİRME (EVALUATION)

Belli amaçlara hizmet etme durumundaki malzemelerin ve yöntemlerin değerine ilişkin yargılar. Malzemelerin veya yöntemlerin ölçütleri karşılama derecesi ile ilgili nicel ve nitel yargılar. Bir değer biçme ölçütünün kullanılması. Ölçütler öğrenci tarafından belirleneceği gibi bunlar hazır olarak da verilmiş olabilir (Özçelik, 1989: 166). Bu basamaktaki davranışlar, karşılaştırma, irdeleme, eleştirme, hataları bulma, farklılıkları söyleme, ispat etme ve karar verme davranışlarını içerir (Demirel, 2010: 178).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin hem kendi içinde, hem de kendi dışındaki ölçütler açısından değerlendirilmesi, yani ölçütlere vurup bir yargıya varılması bu basamağın kapsamı içindedir (Sönmez, 2007: 41).

6.10 İç Ölçütlerle Değerlendirme (Evaluation in terms of internal evidence): Mantıksal doğruluk, tutarlılık ve diğer iç ölçütlere uygunlukla ilgili kanıtlardan hareketle bir iletişimin değerlendirilmesi (Özçelik, 1989: 166). Bir bilişsel, duyuşsal, devinişsel ya da sezgisel ürünün kendi içindeki tutarlılığı, doğruluğu, kendi iç yapısından doğan ilke ve genellemelere uygunluğu, akıcılığı gibi özelliklerin değişik boyutlarda irdelenmesi işidir (Sönmez, 2009: 87).

6.20 Dış Ölçütlerle Değerlendirme (Judgments in terms of external criteria): Malzemenin, seçilmiş ya da hatırlanabilen ölçütlerle değerlendirilmesi (Özçelik, 1989: 166). Ürün daha çok mantıksal iç tutarlılık açısından değil; olgusal tutarlılık açısından değerlendirilmelidir (Sönmez, 2009: 88).

Tablo 6’da orijinal taksonominin yapısı yer almaktadır.

Tablo 6: Orijinal Taksonominin Yapısı

1.00 Bilgi (Knowledge)
1.10 Özellerin Bilgisi (Knowledge of specifics)
1.11 Terimlerin Bilgisi (Knowledge of terminology)
1.12 Özel Olguların Bilgisi (Knowledge of specifics facts)
1.20 Özellerle Uğraşma Yol ve Araçlarının Bilgisi (Knowledge of ways and means of dealing with specifics)
1.21 Alışların (Teamül) Bilgisi (Knowledge of conventions)
1.22 Yönelim ve Sıraların Bilgisi (Knowledge of trends and sequences)
1.23 Sınıflamaların ve Kategorilerin Bilgisi (Knowledge of classifications and categories)
1.24 Ölçütlerin Bilgisi (Knowledge of criteria)
1.25 Yöntemlerin Bilgisi (Knowledge of methodology)
1.30 Bir Alandaki Genel Doğruların ve Soyutlamaların Bilgisi (Knowledge of universals and abstractions in a field)
1.31 İlke ve Genellemelerin Bilgisi (Knowledge of principles and generalizations)
1.32 Kuramların ve Yapıların Bilgisi (Knowledge of theories and structures)
2.00 Kavrama (Comprehension)
2.10 Çevirme (Translation)
2.20 Yorumlama (Interpretation)
2.30 Öteleme (Extrapolation)
3.00 Uygulama (Application)
4.00 Analiz (Analysis)
4.10 Öğelerin Analizi (Analysis of elements)
4.20 İlişkilerin Analizi (Analysis of relationships)
4.30 Örgütlenme İlkelerinin Analizi (Analysis of organizational principles)
5.00 Sentez (Synthesis)
5.10 Özgün Bir İletişim Meydana Getirme (Production of a unique communication)
5.20 Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma (Production of a plan, or

proposed set of operations)

5.30 Soyut İlişkiler Takımına Ulaşma (Derivation of a set of abstract relations)

6.00 Değerlendirme (Evaluation)

6.10 İç Ölçütlerle Değerlendirme (Evaluation in terms of internal evidence)

6.20 Dış ölçütlerle değerlendirme (Judgments in terms of external criteria)

(Özçelik, 2010: 359-366)

Bloom taksonomisi (sınıflaması) soruları sınıflandırma şekliyle ünlüdür. Altı kategori içerir: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Bu sınıflama soru kelimeleri belirtilen soru tiplerini kategorize etmede yıllardır kullanılır. Maalesef, soru kategorileri yararlı olmasına rağmen farklı değildir. Örneğin, özetleme ve sınıflama soru kelimeleri kavramanın bileşenleridir, fakat onlar kolaylıkla analize benzetilebilir. Benzer şekilde yorumlama ve tahmin etme kavrama basamağının bileşenleridir, ancak sentez basamağındaki soruları yapılandırmak için de kullanılabilirler (Caldwell, 2008: 59).

2.4.2.DUYUŞSAL ALAN TAKSONOMİSİ

Duyuşsal alanda alma, mukabele, değer verme, örgütlenme ve bir değer ya da değerler tümgesince nitelenmişlik basamakları öngörülmüştür (Ertürk, 1979: 67). İnsanın gelişiminin üç yönlü olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. İnsanın zihinsel gelişiminin sağlandığı alan bilişsel alan olarak adlandırılmaktadır. Bu alanda insanlar duyu organları vasıtasıyla bilgiler edinmekte ve bu bilgi temelleriyle üst düzeyde muhakemeler yapabilmektedir. Duyuşsal alan davranışları insanın duygularıyla ilgilidir. Bu alanda birey, iyi-kötü, doğru-yanlış tipi yargılar ve bireysel değerler oluşturarak, toplum içinde nasıl davranacağına karar verir. Bu alanı

değerlendirirken hislerin, tavırların, motivasyon ve heyecan gibi duygusal halleri içerdiğini bilmeliyiz (Fidan, 1996: 29).

2.4.3.PSİKOMOTOR ALAN TAKSONOMİSİ

Psikomotor sözcüğünün Türkçe’de “Devimsel, Devinsel, Devinişsel, Devinimsel” gibi Türk bilim adamları tarafından kullanılan değişik ifadelerine rastlamaktayız. Devinişsel hedefler zihin-kas koordinasyonunu gerektiren etkinliklerle ilgili özellikleri kapsar. Psikomotor yeterlikler zihin ve kasların ortak çalışması sonucu ortaya çıkan özelliklerdir (Çelik, 2006: 12). Psiko-motor alanda algılama, kuruluş, kılavuzlanmış faaliyet, mekanizma, karmaşık dışa-vuruk faaliyet, uyum ve yaratma basamakları mevcuttur (Ertürk, 1979: 72).

2.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili araştırmalardan çok, değerler konusunda araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmada iyilikseverlik alanı, Schwartz’ın belirttiği iyilikseverlik alanı ile benzerdir ve topluma yararlı olan sosyal ilgilerle bağlantılı değerleri içermiştir. Bu sonuç, aslında şaşırtıcı değildir. Çünkü Türkiye’de genel olarak insanlar, grup içindeki kişiler arasında uyumu koruma eğilimindedirler. Daha iyi eğitilmiş ve daha genç katılımcılar (hem yetişkinler hem de üniversite öğrencileri) evrensel değerlerini, muhafazakarlık değerlerinin daha

üstünde görmüşlerdir. Ayrıca araştırmacılar benzer eğilimi cinsiyetler için de belirlemişlerdir. Kadınlar, belirgin bir farkla olmamakla birlikte daha çok evrensel değerlere; erkekler ise kurallara, yasalara uygun olanı örnekmeye önem vermektedirler. Türkiye’deki bazı araştırmalar eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi artan kadınların iş hayatında yer aldığını, evliliklerde kendi eşini seçmekte, ailede alınan kararlara katılmakta olduğunu, evliliğe yönelik daha modern tutumlara sahip olduğunu ve evrensel konularla daha fazla ilgilendiğini göstermiştir.

Akar Vural, Çengel, Elitok Kesici ve Gures (2006), tarafından “Drama, Öğrencilerin Etik Değerler Algılarını Nasıl Etkilemektedir: Arkadaşlık, Doğruluk ve Yalan, Tarafsız Çatışma Çözümü” (How Drama Effects Students’ Perceptions of Ethical Values”: Friendship, Truth and Lie, Fair Conflict Resolution) başlığı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki amacın dramanın arkadaşlık, doğruluk ve yalan, tarafsız çatışma çözümü gibi etik değerler hakkındaki öğrencilerin algılarını nasıl etkilediğini belirlemek olduğu ifade edilmiştir. Bunun için 2005-2006 öğretim yılında, bir devlet okulunda, ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri için 4 haftalık drama dersine dayalı olarak hazırlanmış bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme, döküman analizi ve dersler sırasında alınan gözlem notlarıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin belirtilen etik değerler hakkındaki algılarında farklılıklar tanımlanmıştır. Öğrencilere ahlaki değerler üzerinde düşünmeleri, drama senaryoları ve rolleri aracılığıyla problemleri çözmeleri, adalet, arkadaşlık, doğru-yalan üzerinde derinlemesine düşünmeleri ve yaşlarının üzerinde bir olgunlukla bazı ahlaki konular hakkında karar vermeleri için fırsat sağlanmıştır. Araştırmacılar, eğitimde drama ile öğrencilerin ahlaki konuların

farkına varabileceğinin sınıfta, arkadaşlık ilişkilerinde, öğretmen rehberliğinde oluşturulan çeşitli problem durumları aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini kullanarak diğer insanlarla empati kurarak onların ahlaki değerlerini göz önüne almalarının sağlanabileceğinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Eren (2005), tarafından değerler eğitiminde çeşitli yöntem ve tekniklerin denenmesiyle gerçekleştirilen araştırmalardan bir diğeri “Yaratıcı Drama ile İnsani Değerler Eğitimi” başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu çalışmayı iki özel okulda gerçekleştirmiştir. Eğitimin planlama aşamalarında; ısınma ve rahatlama çalışmaları, oyun oynama, doğaçlamalar, etkinlikler ve değerlendirme başlıklarına yer verildiği açıklanmıştır. Ayrıca etkinlik ve değerlendirme aşamalarında; öğrencilere açık uçlu sorular sorulduğu, öğrencileri yönlendirici açıklamalardan ve yönergelerden kaçınıldığı, öğretmenin sorun çözme ve çatışmalarda taraf olmadığı, çatışma ve sorunların öğrenciler tarafından çözülmesinin teşvik edildiği, sonuçlanmayan çatışmaların olduğu gibi bırakıldığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda; okul rehberlik birimince yönlendirilen 3 öğrenci hakkında sınıf öğretmenlerinden ve ailelerinden olumlu geri bildirimler alınmış, aile bireylerinin ve arkadaşlarının özel eşyalarını sahiplenen bir öğrencide davranış değişikliği olduğu ailesi tarafından dile getirilmiştir. Drama etkinliğine katılan öğrenciler basketbol, satranç, resim, dans gibi eğlenceli etkinliklere karşın yaratıcı drama etkinliğini tercih etmiş, özel okuldaki etkinlikler ücretli olmasına rağmen etkinlikler süreklilik göstermiş, çalışmanın yapıldığı diğer özel okulda yaratıcı drama etkinliği 4 yıl aralıksız sürmüştür ve genellikle bu etkinliğe aynı öğrenciler katılmıştır. Diğer yandan araştırma sonuçlarında olumsuz olarak şunlar belirtilmiştir: Rehberlik biriminin

yönlendirmesiyle eğitime katılan hiperaktif tanılı iki öğrenciden olumlu sonuç alınamaması ve öğrenme güçlüğü (disleksi) tanılı bir öğrencinin tüm oturumlara katılması, oyun resim ve müzikli danslarda katılımda bulunmasına rağmen doğaçlamalar, canlandırmalar ve değerlendirmelerde hiç yer almaması.

İmamoğlu ve Karakitapoğlu-Aygün (2002), gerçekleştirdikleri çalışmada yetişkinlerin ve üniversite öğrencilerinin değer alanlarını belirlemişlerdir. Değer alanları ile ilgili, yetişkinlerle üniversite öğrencileri ve cinsiyet arasında farklılık incelenmiştir. Araştırmacılar, değerlerle ilgili yaptıkları taramada 101 öğrenci ve 101 iyi eğitilmiş, ortaüst sosyo-ekonomik düzeyden yetişkine ulaşmışlardır. Öğrenci ve yetişkinler karşılaştırıldığında, yetişkinlerin geleneksel -aşırı dindarlığa, muhafazakarlığa –yasalara uygun olanı örneklemeye ve iyilikseverlik alanlarına daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca değerlerle ilgili cinsiyet açısından farklılıktan çok cinsiyetler arası benzerlik dikkat çekicidir. Araştırmacılar, Schwartz’ın motivasyonel değer türleri ve alanlarına benzer olan beş değer alanını tanımlamışlardır. Araştırmaya katılanlar tarafından, değerler arasından en önemli alanın evrensellik olduğu belirtilmiştir ve Schwartz’ın değerler alanlarında yer alan evrenselliğe benzemektedir. Evrensellik, başkaları ve doğayla ilgilenme hakkında değerleri içine alır. Araştırmaya katılanlar evrensellik alanına, Schwartz’ın belirttiğinden farklı olarak, “kendi için tek, eşsiz bir kişiliğe sahip olma” değerini de içine almaktadır; yani katılımcılar “tek, eşsiz olmayı ya da “bireyselleşmeyi başarmayı evrensel değerlerle ilgili görmektedirler.

Karataş (2001), tarafından yapılan “Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk Demokratik Düşünce ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı araştırmada ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk duygusu, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme düzeyi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal sorumluluk bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark bulunmazken, lise 2. sınıf öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri lise 3. sınıflardan daha yüksek bulunmuştur. Ancak diğer değişkenler arasında anlamlı farklar bulunamamıştır.

Kaya (2000), tarafından yapılan “15- 16 Yaş İmam - Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi” adlı araştırmada cinsiyetin, doğum yerinin, anne ve baba mesleğinin, anne ve baba öğrenim durumunun, ailenin maddi durumunun, kardeş sayısının, doğum sırasının 15-16 yaş dinî sorumluluk yaşına gelmiş olan imam Hatip Lisesi ergenlerinin sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimlerine etkisinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmaya katılan bütün ergenlerde sorumluluk gelişimi ile dini sorumluluk gelişimi aynı oranda gelişmiştir. Bir tarafta sorumluluklarını bilen, yerine getiren, bazı sebeplerden dolayı yerine getiremediğinde bunun rahatsızlığını duyan ergenin, dinî sorumlulukları içinde aynı durumun söz konusu olduğunu, diğer taraftan sorumluluklarını bilmeyen ve yerine getirmeyen, yerine getirmedeğinde bunun rahatsızlığını duymayan ergenin de dinî

sorumlulukları söz konusu olduğunda aynı tutum içinde bulunduğu sonucu alınmıştır.

2. Araştırmaya katılan kız ve erkek ergenlerde sorumluluk gelişimi ve dinî sorumluluk gelişimi ile cinsiyet faktörünün ilişkisi araştırıldığında gruplar arasında farklılaşmanın bulunmadığı ve bunun anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlarda kız ve erkek ergenlerde sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimlerinin aynı düzeyde olduğu ortaya çıktığından dolayı, cinsiyetin farklılaşması ile sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişim seviyeleri bu ergenlerde değişmemektedir.
3. Anne mesleği ile sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlarda anne mesleğinin çok az farklılaşması durumu sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimi seviyelerini farklılaştırmamıştır.
4. Ergenlerin babalarının mesleği ile sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu ergenlerin babalarının meslekleri farklılaşması ergenlerin sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimlerini etkilememiştir.
5. Araştırmaya katılan ergenlerin sorumluluk gelişim seviyeleri ile annelerinin öğrenim durumu arasındaki ilişki sonuçlarına göre; ergenlerin sorumluluk gelişimlerini annelerinin öğrenim durumunun farklılaşması etkilememektedir. Araştırmaya katılan ergenlerin dinî sorumluluk seviyeleri ile annelerinin öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre annelerinin öğrenim durumu ergenlerin dinî sorumluluk sahibi olup olmamalarında etkili bir faktördür.

6. Dinî sorumluluk yaşına gelmiş bu ergenlerin sorumluluk ve dini sorumluluk gelişim seviyeleri ile babalarının öğrenim durumu arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre, ergenlerin sorumluluk ve dinî sorumluluk sahibi olup olmamalarını babalarının öğrenim durumunun etkili olmadığı görülmüştür.
7. Ailenin maddi durumu ile ergenlerin sorumluluk ve dinî sorumluluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), tarafından “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” başlıklı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yakın zamanda geliştirilmiş ve kültürler arası geçerliği saptanmış olan Schwartz’ın Değer Listesi’nin 183 Türk öğretmene uygulanmasıyla ilgilidir. Çalışmada, ayrıca, öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin değer yönelimleri, çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler, geniş aile tercihinde bulunan öğretmenlere göre Yeniliğe Açıklık (özyönelim ve uyarım değer tiplerini içerir) değerlerine daha fazla, Muhafazakar Yaklaşım (geleneksellik, uyma ve güvenlik değer tiplerinden oluşur) değerlerine ise daha az önem yüklemişlerdir. Bu iki grup arasında, Kendini Aşma (evrensellik ve iyilikseverlik değer tiplerinden oluşur) ve Kendini Zenginleştirme (başarı ve güç değer tiplerinden oluşur) değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dinsel yönelim grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında, düşük dinsel yönelim grubunun yüksek dinsel yönelim grubuna göre, Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazakar Yaklaşım değerlerine ise daha az önem yüklediği saptanmıştır. Bu gruplar Kendini Zenginleştirme değerlerinde anlamlı bir

farklılık sergilemezken, Kendini Aşma ana grubunu oluşturan iki tipten evrensellik tipi içindeki değerler, düşük dinsel yönelim grubunca daha önemli olarak derecelendirilmiştir.

Çakır (1999), tarafından “Sınıf Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Değer Sıralamalarının Bazı Değişkenlerle Olan İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde; Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin değer sıralamasının nasıl olduğu ve bu sıralamaların öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine, algıladıkları akademik başarı düzeyine, ailelerinin ekonomik düzeyini algılayışlarına, anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden 260 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada değer sıralamalarını belirlemek amacıyla Değer Sıralama Ölçeği, araştırmanın bağımsız değişkenlerini belirlemek için de Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değerleri genel olarak ahlaki, dini, sosyal, teorik, siyasi ve ekonomik değer şeklinde sıraladıkları; öğrencilerin değer sıralamalarının cinsiyete, öğrencilerin devam ettikleri sınıfa, yaşamlarını geçirdikleri çevreye ve ekonomik düzeyi algılayışlarına göre anlamlı fark göstermediği; akademik başarısını “iyi” ve “orta” düzeyde algılayan öğrencilerin değer sıralamaları arasında ilişkinin anlamlı olduğu; akademik başarısını “zayıf” olarak algılayan öğrencilerle başarısını “iyi” ve “orta” düzeyde algılayan öğrencilerin değer sıralamaları arasında anlamlı fark olduğu,

öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre değer sıralamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Dilmaç (1999), tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması” başlıklı yüksek lisans tezi ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermek ve bunun etkililiğini Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile sınamak amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesi Çocuk Esirgeme Kurumu’nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 18’i deney, 18’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişi yer almıştır. Deney grubunda yer alan 18 öğrenciye, 36 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda, İnsani Değerler Eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini geliştirdiği, İnsani Değerler Eğitimi programına katılan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerindeki gelişmesinin, cinsiyete göre ve buldukları sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir.

Bunun dışında, İmamoğlu ve Karakitapoğlu-Aygün (1999), 1970’lerde erkeklerin kadınlara kıyasla *kendine saygıyı, mutluluğu, seven kişi olmayı* önemserken, 1990’larda ise *yardımsever ve cesur olmayı* önemsedikleri; 1970’lerin kadınlarının *kurtuluşu ve özgürlüğü* daha önemli gördükleri, 1990’ların kadınlarının ise *olgun aşkı ve temiz olmayı* erkeklere göre daha önemli buldukları belirlenmiştir. Ancak, bulgular genel olarak iki cinsin değerler açısından daha da benzer duruma geldiğini göstermiştir.

Bunun yanı sıra Prince-Gibson & Schwartz (1998), İsrail’de yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey açısından değerlerin değişimine bakıldığında geleneksel topluma yararlı olan sosyal değerler, her sosyo-ekonomik düzeyde görülmekte ve gücünü yitirmemektedir. Geleneksellik ile ilgili detaylı inceleme yapıldığında değişen bir toplumda yeterlik için işlevsel olmayan sınırlayıcı geleneksel değerler gücünü kaybetmektedir. Fakat geleneksel iyilikseverlik ile bağlantılı olan değerler hala önemli ve işlevsel görülmektedir. Çünkü bu değerler derin duygusal samimiyeti ve sosyal desteği sağlamaktadır.

Yayla (1995), tarafından yapılan “Eğitim ve Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi (İlk ve Orta Dereceli Okullarda)” adlı araştırma eğitim ve öğretim sistemimizde otorite ve disiplin anlayışlarının genel görünümünün değerlendirilmesi ve buna dayalı olarak otorite ile disiplin uygulamalarının öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirmesi açısından hangi sonuçlar doğuracağı gerçeğinden hareket edilerek yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okullarımızdan mezun olan insanlarımız sorumluluk şuurunu kazanamamakta, dolayısıyla kendisini hiçbir şeyden sorumlu tutmamaktadır. İnsanlarımızın faaliyetlerinden kendilerini sorumlu tutmamalarının ve başkalarını suçlamalarının başta gelen nedeni, eğitim ve öğretim sistemimize hâkim eğitim felsefemizin, hürriyet içerisinde sorumluluk duygusunu yetiştirmekte olduğu fertlere verebilecek bir anlayıştan yoksun olmasıdır. Yetiştirilecek insanlarımız sorumluluk şuurunu, hakkaniyet ölçüsü ve adalet fikrini temel alan anlayışa göre eğitilmelidirler. Ayrıca uygulanmakta olan programlar da öğrencilere sorumluluk duygusu

kazandıracak bir özellik arz etmemektedir. Çünkü bu programlar gerekli bilgi ve değer alanı üzerine oturtulmadığından öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememekte ve onları manevi yönden tatmin edememektedir. Ayrıca bazı idarecilerimiz ve öğretmenlerimiz meslekî bilgi ve formasyon yeterliliğine sahip olmadıklarından öğrencilerle gerek diyalog kurmakta, gerekse onların seviyesine inmekte zorluk çekmektedirler. Ayrıca öğretmenler kendilerine yüklenen ağır müfredatı yetiştirmek ve disiplini sağlamak için zamanlarını harcamakta, öğrencilerin ahlâkî ve manevî gelişimleriyle ilgilenmemektedirler. Yine bazı idareci ve öğretmenlerimiz şahsî otorite ve keyfî uygulamalara başvurdukları için öğrencilerde sorumluluk duygusu gelişmemektedir.

Ülkemizin kalkınması, gelişmesi, diğer ülkelerle rekabet edebilmesi kısacası varlığını devam ettirebilmesi insanlarımızın yetiştirilmesine bağlıdır. Bu tür insanlar ferde ve cemiyete dönük bir eğitim anlayışına göre yetiştirilmelidir. Ferde dönük eğitim; yetiştireceği insanları, toplumun değer alanı içinde eritip, kültürün birer sahası olan din, dil, gelenek, görenek, tarih v.s. gibi temel öğeler etrafında birleştirerek sorumluluk sahibi şahsiyetler olarak yetiştirecek bir özellik arz etmelidir. Buna ek olarak kişilere sorumluluk şuuru kazandırılırken aşırı olmamak kaydıyla belli bir otoritenin varlığı hissettirilmelidir.

2.5.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gauld (2002), tarafından yapılan araştırmada toplumda ve okullarda başarı ve karakter olmak üzere iki tür kültür bulunduğunu belirtmektedir. Başarı kültüründe, meslek, ücret, öğretim, bizim ev, bizim yöre, bizim araba, tatilin nerede geçirileceği ve gösteriş öne çıkarılırken, karakter kültüründe tutum ve davranışlar, diğerlerine ve topluma hizmet, dürüstlük, cesaret, model olma, güven, azimli olma ve onur daha önemlidir. Başarılı bir karakter eğitimi için okullarda ve ailede karakter kültürü öne çıkarılmalıdır.

Johansson (2002), tarafından İsveç'te çocuklarla dürüstlük üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin stratejilerini incelemiştir. Bu çalışmanın genel amacı çocukların ifade ettikleri ahlaki değerlere öğretmenlerin nasıl dikkat ettiklerini araştırmaktır. Öğretmenler çocuklarda hangi değerleri geliştirmek isterler ve hangi değerlerin gelişimini teşvik ederler. Sonuçlardan anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin bu konudaki stratejileri çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendikleri hakkındaki fikirleriyle, farklı ahlaki sorular ve dürüst çocuğu oluşturan öğeler hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir. Yapılan analizler sonucunda çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiğine dair bazı ana perspektifler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çocukların dürüstlüğü öğrenmelerine empati, diğerlerinin görüşlerini anlama, modelleme ve kısıtlamalar yollarıyla yardımcı olurlar. Diğer bir görüş ise, çocukların ahlaki yeteneklerinin sınırlı olduğunu iddia etmektedir.

Thompson (2002), tarafından yapılan araştırmanın amacı karakter eğitimi programının çocukların davranışı üzerinde etkili olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin davranışları gözlemlenmiş olup öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde karakter eğitiminin öğrencilerin davranış kazanımındaki etkisi hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda karakter eğitimi programının diğer derslerle programda bütünleştirilmesi gerektiği, ayrıca bu programların ilköğretim okullarının ilk basamaklarından başlaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu şekilde eğitim programlarında karakter eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu kanısına varılmıştır.

Davidson & Stokes (2001)'in tarafından Kuzey Alabama'daki devlet okullarında öğretmenlerin karakter eğitime bakış açılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmenlerin karakter eğitime bakış açılarının olumlu olduğu, yöneticilerin ise öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya katılan eğitimcilere göre öğrenciler karakter eğitiminden ötürü, iyi vatandaşlık özelliklerine sahiptirler. Wood & Roach, (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, değer eğitime niçin ihtiyaç duyulduğu sorusu sorulmuş ve açık uçlu cevaplar alınmıştır. Bunların gruplanması ile aşağıdaki liste oluşturulmuştur:

1. Değer eğitimi okulların ve öğretmenlerin esas görevidir.
2. Önceki yıllarda olduğu gibi okul programlarında değerler yer almalıdır.
3. Boşanmaların artması, değer eğitime ihtiyaç olduğunu gösterir.
4. Bugünün gençleri diğer insanlara saygı duymuyor.
5. Değer öğretimiyle insanların öğrenmesi daha kolay olacaktır.

6. Değer öğretimiyle daha iyi vatandaşlar yetiştirebiliriz.
7. Okullarda değer öğretilmeli, çünkü ailede ğretilmiyor.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ile verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel bilgiler yer almaktadır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada Kırşehir il merkezinde 6. sınıfta okuyan öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin bu öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma, tarama (survey) modelindedir. Genel araştırma türlerinden biri olan, betimsel araştırma başlığı altındaki tarama modeli, ele alınan durumu tam ve dikkatli bir şekilde incelemeyi esas almaktadır (Büyüköztürk vd., 2011: 21). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010: 77).

3.2.ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir il merkezinde öğrenim gören 2049 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise random yoluyla (seçkisiz örnekleme yöntemiyle) seçilen 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kırşehir

merkezde toplam 38 ortaokulun 18'inde 6. sınıfta öğrenim gören 600 öğrenci oluşturmaktadır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri başarı testinin uygulandığı okullar Tablo 7'de verilmiştir. Kırşehir il Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan SBS (seviye belirleme sınavı) başarı puanlarına göre okulların sınıflaması yapılmıştır.

Tablo 7: Uygulama Yapılan Okul ve Öğrenci Sayıları

Gruplar	Sıra No	Okullar	Öğrenci Sayısı	Toplam
Üst	1	Cacabey Ortaokulu	80	361
	2	Vali Mithat Saylam Ortaokulu	75	
	3	30 Ağustos Zafer Ortaokulu	68	
	4	Süleyman Türkmani Ortaokulu	53	
	5	Hüsnü M.Özyeğin Ortaokulu	48	
	6	Prof. Dr. Erol Güngör Ortaokulu	37	
Orta	7	Öğretmen Bedia Köksal Güler Ortaokulu	28	161
	8	İMKB 23 Nisan Ortaokulu	26	
	9	Hürriyet Ortaokulu	26	
	10	İMKB Zernişan Vakkas Ortaokulu	24	
	11	Sırrı Kardeş Ortaokulu	20	
	12	Atatürk Ortaokulu	19	
	13	Yeşilyurt M.Bozkurt Ortaokulu	18	
Alt	14	Muharrem Sayan Ortaokulu	18	78
	15	Yüceer Ortaokulu	17	
	16	24 Aralık Atatürk Ortaokulu	16	
	17	Y.Homurlu Ortaokulu	15	
	18	Namık Kemal Ortaokulu	12	

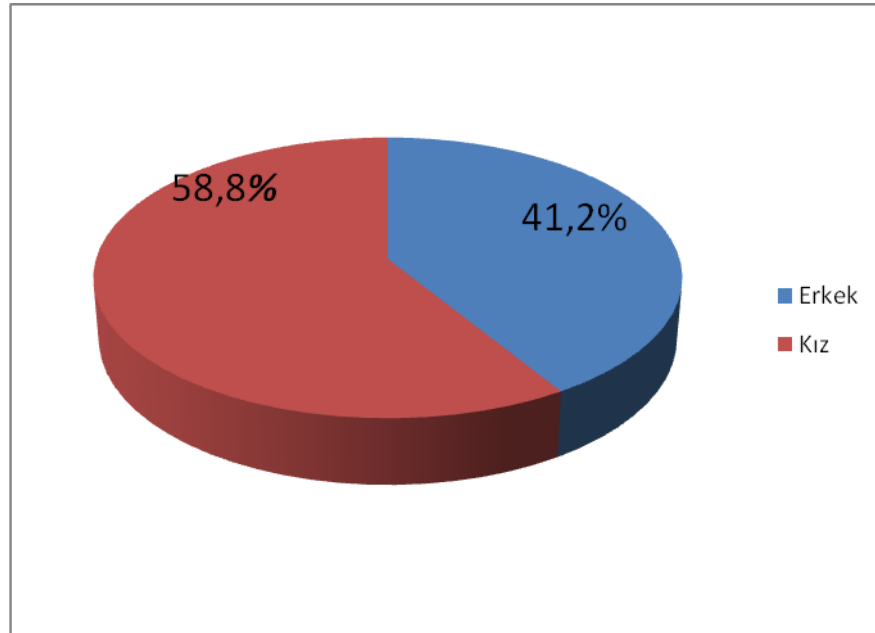
3.2.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Tablo 8’de katılımcıların cinsiyetleri frekans (f) ve yüzde (%) olarak verilirken, grafik 1’de ise yüzde (%) olarak gösterilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyetleri

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kız	353	58,8
	Erkek	247	41,2
	Toplam	600	100

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %58,8’i kız, %41,2’si erkektir.



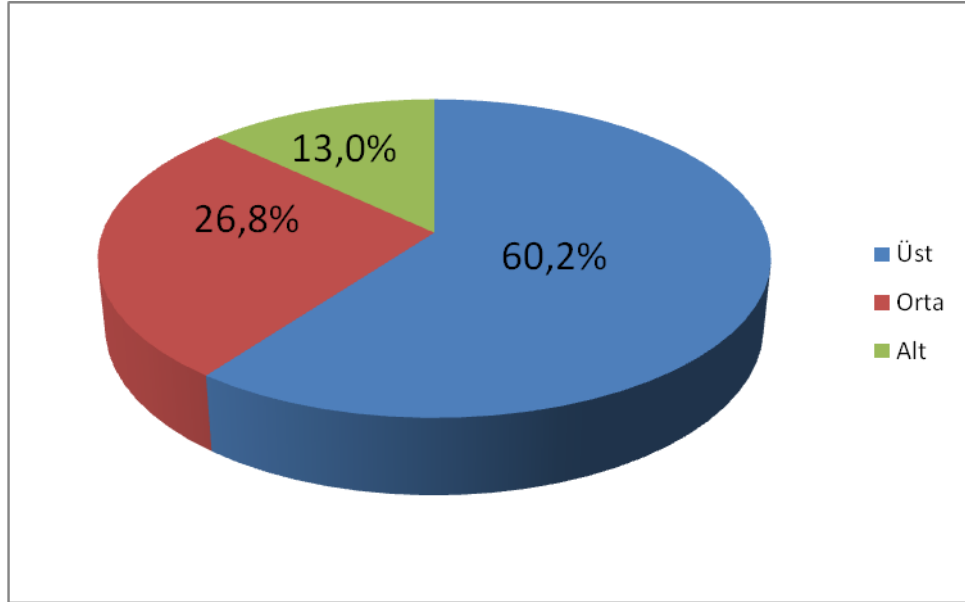
Grafik1 : Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı (%)

Grafik 1’de katılımcıların cinsiyet yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 9: Okulun Başarı Düzeyinin Gruplara Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Okulun Başarı Düzeyi</i>	Üst	361	60,2
	Orta	161	26,8
	Alt	78	13
	Toplam	600	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmanın gerçekleştirildiği okulların %60,2’si üst statüde, %26,8’i orta ve %13’ü alt statüdedir. Buna göre araştırmaya çoğunluklu olarak üst statüden öğrenciler katılmıştır.



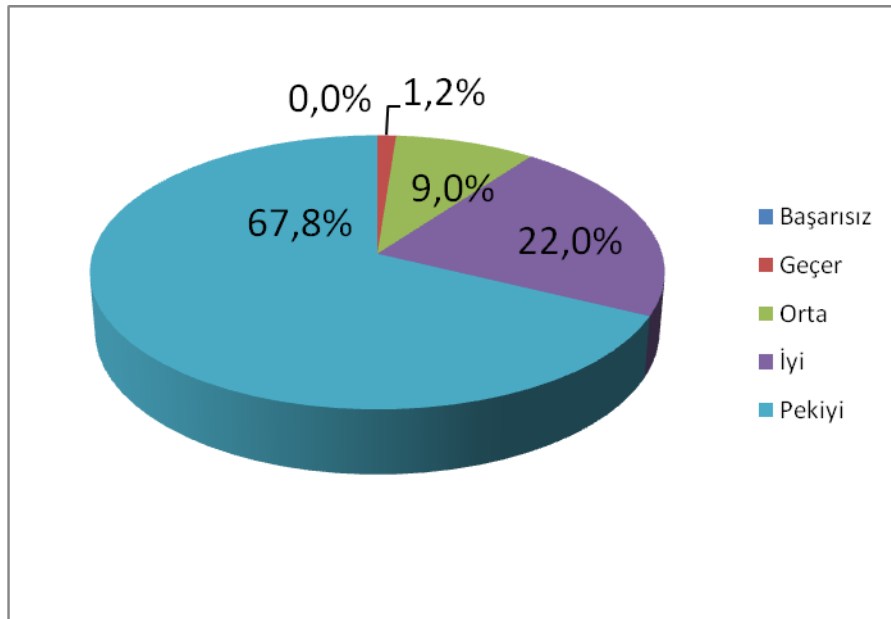
Grafik 2: Okulun Başarı Düzeyinin Gruplara Göre Dağılımı (%)

Grafik 2’de okulun başarı düzeyinin gruplara göre yüzdesi verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Geçen Yılkı Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notları

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Geçen Yılkı Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notunuz</i>	Başarısız	0	0
	Geçer	7	1,2
	Orta	54	9
	İyi	132	22
	Pekiyi	407	67,8
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersi için geçen seneki karne notlarına göre dağılımı Tablo 10’da görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %1,2’sinin karne notu “geçer”, %9’unun “orta”, %22’sinin “iyi” ve %67,8’inin “pekiyi”dir.



Grafik 3: Katılımcıların Geçen Yılkı Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Dağılımı (%)

Grafik 3’te katılımcıların geçen yılık Sosyal Bilgiler dersi karne notuna göre yüzdesi verilmiştir.

Tablo 11: Annenin Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı

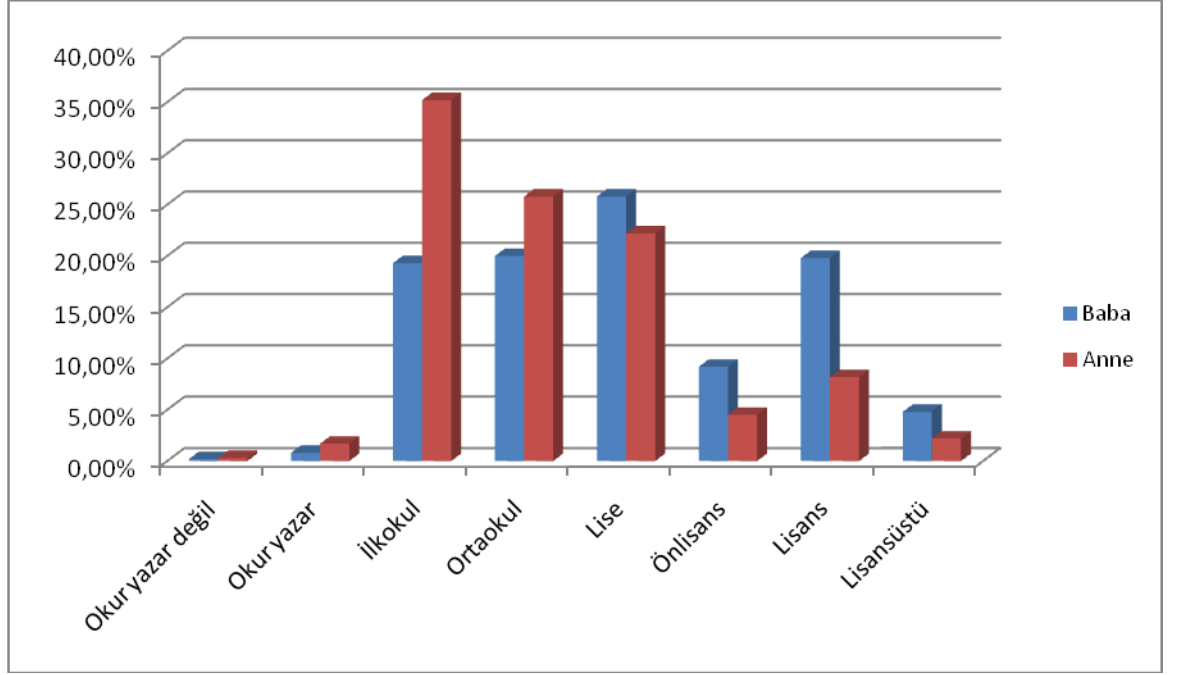
	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Annenin Eğitim Düzeyi</i>	Okur Yazar değil	2	0,3
	Okuryazar	10	1,7
	İlkokul	211	35,2
	Ortaokul	155	25,8
	Lise	133	22,2
	Önlisans	27	4,5
	Lisans	49	8,2
	Lisansüstü	13	2,2
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 11’de görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde anneleri ilkökul mezunu (%35,2), ortaokul mezunu (%25,8) ve lise mezunu (%22,2) olanlar çoğunluktadır.

Tablo 12: Babanın Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Dağılım

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Babanın Eğitim Düzeyi</i>	Okur Yazar değil	1	0,2
	Okuryazar	5	0,8
	İlkokul	116	19,3
	Ortaokul	120	20
	Lise	155	25,8
	Önlisans	55	9,2
	Lisans	119	19,8
	Lisans üstü	29	4,8
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 12’de görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde anneleri lise mezunu (%25,8), ortaokul mezunu (%20,0) ve lisans mezunu (%19,8) olanlar çoğunluktadır.



Grafik 4: Anne-Baba Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı (%)

Grafik 4'te anne-baba eğitim düzeyi gruplarına göre yüzdesi verilmiştir.

Tablo 13: Baba Meslek Gruplarına Göre Dağılım

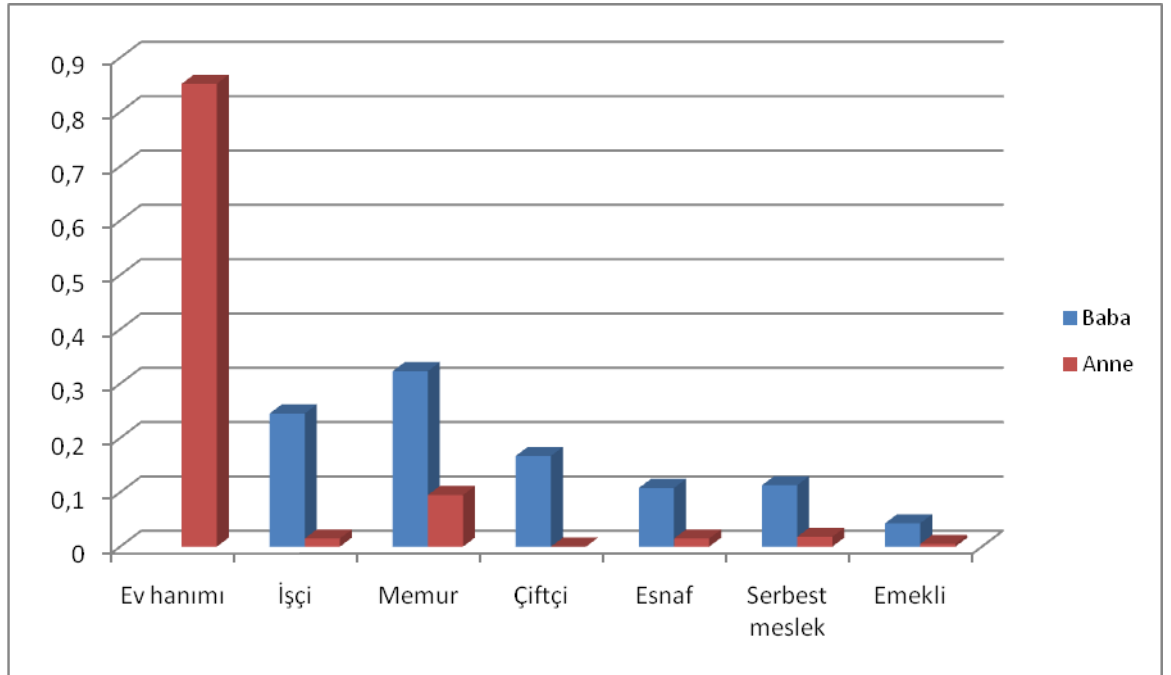
	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Babanın mesleği</i>	İşçi	147	24,5
	Memur	194	32,3
	Çiftçi	100	16,7
	Esnaf	65	10,8
	Serbest	68	11,3
	Emekli	26	4,3
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, babalarının mesleklerine göre dağılımı Tablo 13'te görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde babaları memur (%32,3) ve işçi (%24,5) olanlar çoğunluktadır.

Tablo 14: Anne Meslek Gruplarına Göre Dağılım

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Annenin Mesleği</i>	Ev Hanımı	511	85,2
	İşçi	9	1,5
	Memur	57	9,5
	Çiftçi	0	0
	Esnaf	9	1,5
	Serbest Meslek	11	1,8
	Emekli	3	0,5
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, annelerinin mesleklerine göre dağılımı Tablo 14’te görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde anneleri ev hanımı (%85,2) olanlar çoğunluktadır.



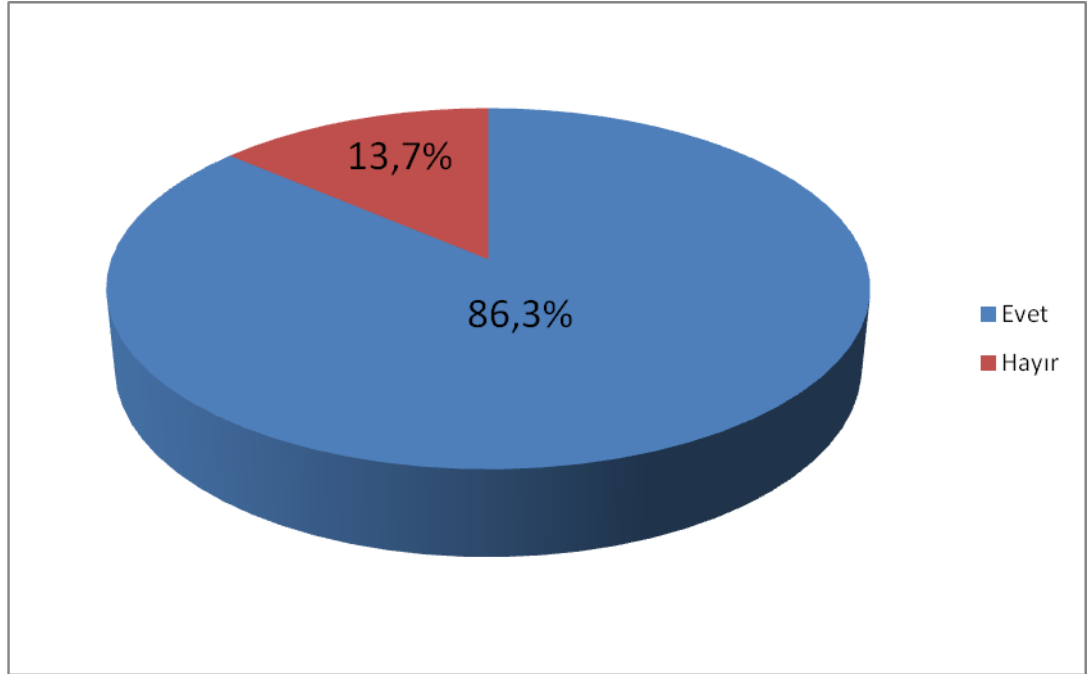
Grafik 5: Anne-Baba Meslek Gruplarına Göre Dağılımı (%)

Grafik 5’te anne-baba meslek grupları yüzdesi verilmiştir.

Tablo 15: Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Baba düzenli bir işte çalışıyor mu?</i>	Evet	518	86,3
	Hayır	82	13,7
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre dağılımı Tablo 15’te görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, %86,3’ünün babası çalışırken %13,7’sinin babası çalışmamaktadır.



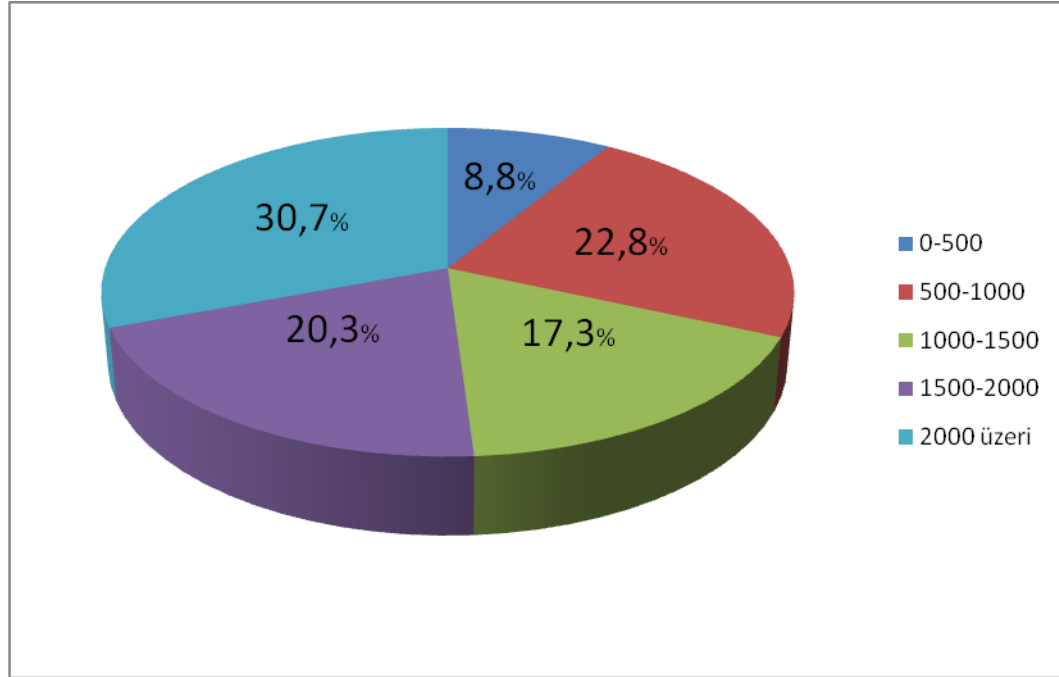
Grafik 6: Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı (%)

Grafik 6’da babanın düzenli bir işte çalışma durumu gruplarının yüzdesi verilmiştir.

Tablo 16: Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Ailenin Aylık Gelir Düzeyi</i>	0-500	53	8,8
	501-1000	137	22,8
	1001-1500	104	17,3
	1501-2000	122	20,3
	2001 üzeri	184	30,7
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ailesinin aylık gelir düzeyine göre dağılımları Tablo 16’da görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde ailesinin aylık geliri 2001 TL ve üzeri olanlar (%30,7) çoğunluktadır.



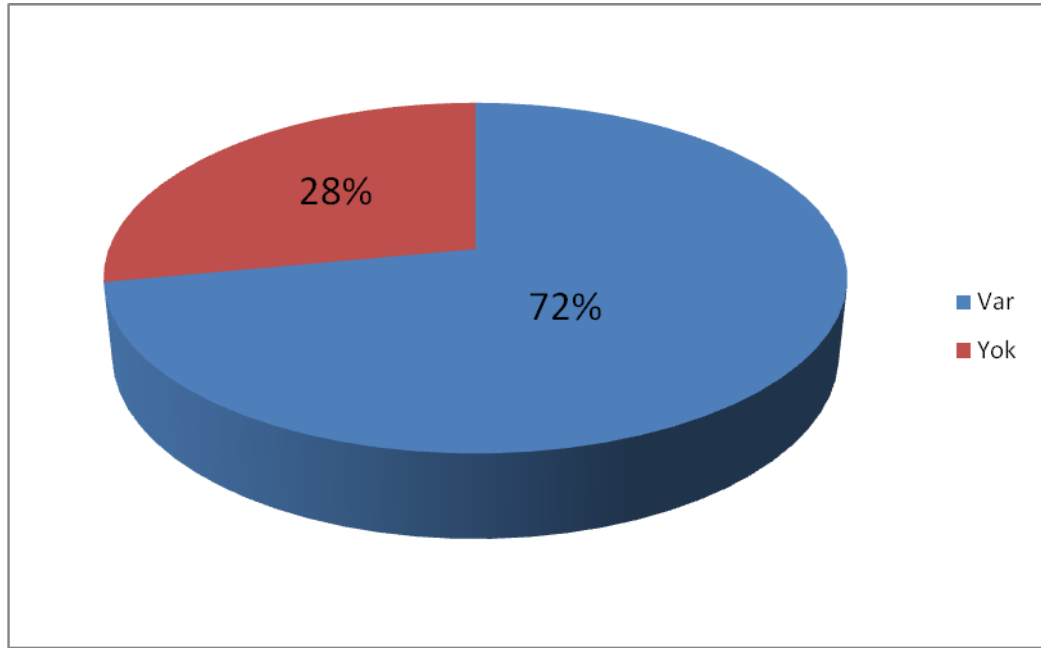
Grafik 7: Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarına Göre Dağılımı (%)

Grafik 7’de ailenin aylık gelir düzeyi grupları yüzdesi verilmiştir.

Tablo 17: Kendine Ait Odası Olma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Kendinize ait odanız var mı?</i>	Var	432	72
	Yok	168	28
	Toplam	600	100

Tablo 17'ye baktığımızda araştırmaya katılan öğrencilerin %72,8'inin kendine ait odası bulunurken %28'inin odası bulunmamaktadır.



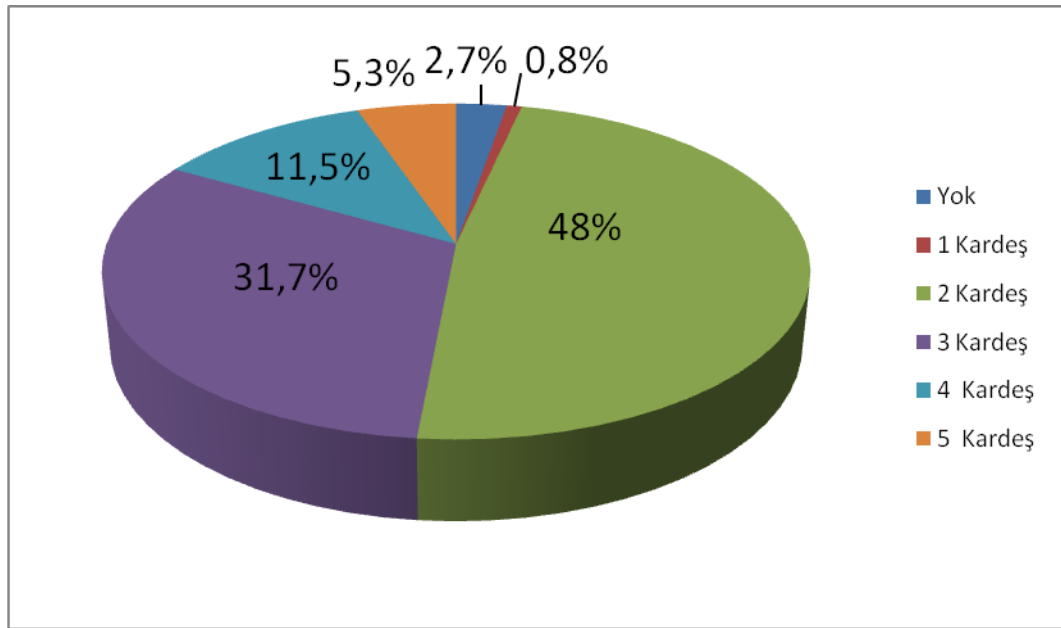
Grafik 8: Kendine Ait Odası Olma Durumunun Gruplara Göre Dağılımı (%)

Grafik 8'de kendine ait odası olma durumu gruplarının yüzdesi verilmiştir.

Tablo 18: Kardeş Sayısının Gruplara Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Kaç kardeşsiniz?</i>	Yok	16	2,7
	1 kardeş	5	0,8
	2 kardeş	288	48
	3 kardeş	190	31,7
	4 kardeş	69	11,5
	5 kardeş	32	5,3
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları Tablo 18’de görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde 2 kardeş (%48) ve 3 kardeş (%31,7) olanlar çoğunluktadır.



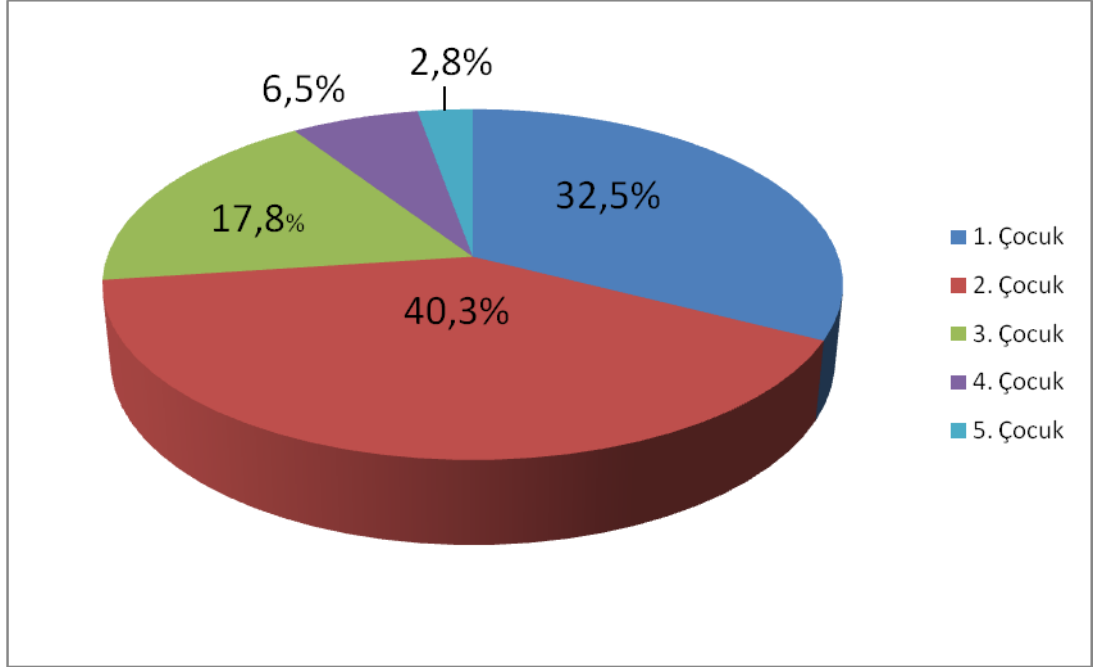
Grafik 9: Kardeş Sayısının Gruplara Göre Dağılımı (%)

Grafik 9’da kardeş sayısı gruplarının yüzdesi verilmiştir.

Tablo 19: Evdeki Çocuklar İçerisindeki Sırasının Gruplara Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Evin kaçınıcı çocuğusunuz?</i>	1. çocuk	195	32,5
	2. çocuk	242	40,3
	3. çocuk	107	17,8
	4. çocuk	39	6,5
	5. çocuk	17	2,8
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin evdeki çocuklar içerisindeki sırasına göre dağılımları Tablo 19’da görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde 2.çocuk (%40,3) ve 1.çocuk (%32,5) olanlar çoğunluktadır.



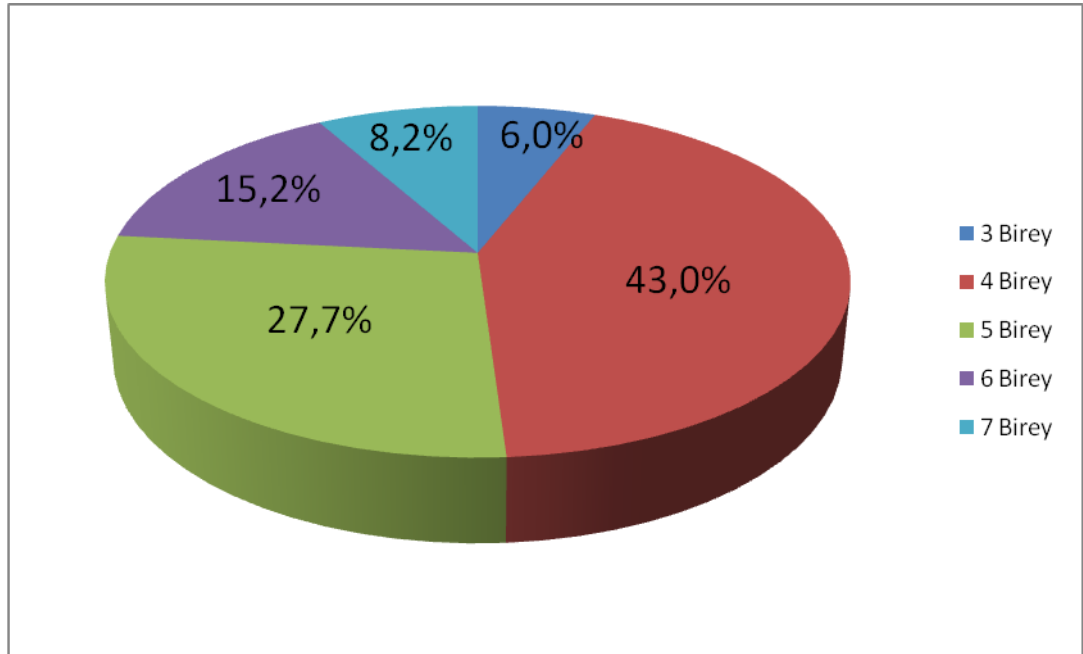
Grafik 10: Çocuk Sırasının Gruplara Göre Dağılımı (%)

Grafik 10’da çocuk sırası gruplarının yüzdesi verilmiştir.

Tablo 20: Ailedeki Birey Sayısının Gruplara Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Ailenizdeki birey sayısı</i>	3 birey	36	6
	4 birey	258	43
	5 birey	166	27,7
	6 birey	91	15,2
	7 birey	49	8,2
	Toplam	600	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki birey sayısına göre dağılımları Tablo 20’de görülmektedir. Buna göre öğrenciler içerisinde ailesinde 4 birey olanlar (%43) çoğunluktadır.



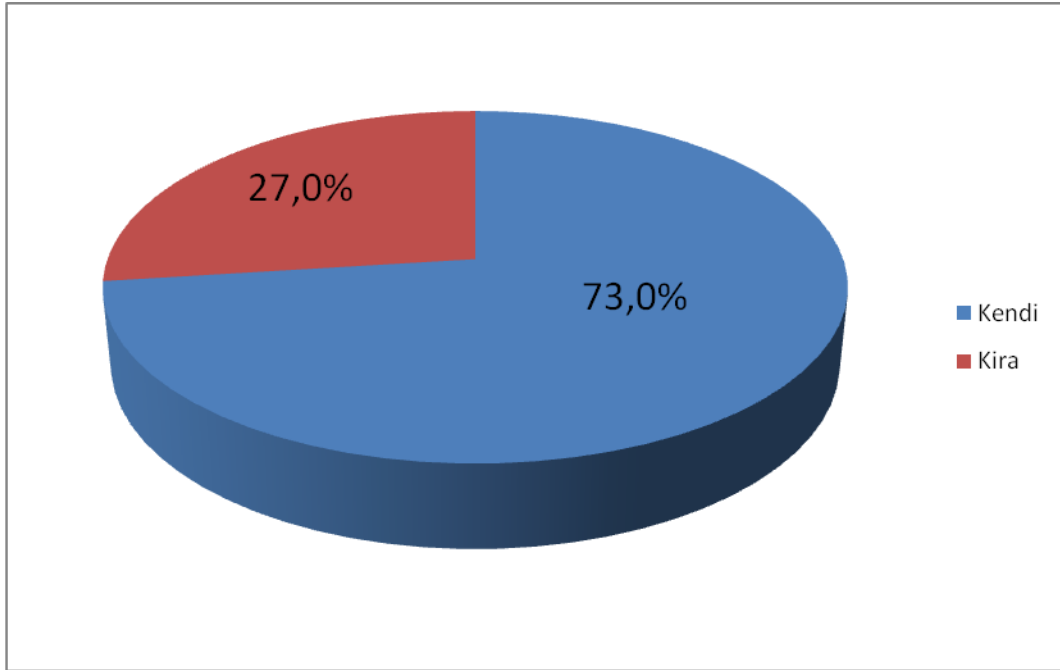
Grafik 11: Ailedeki Birey Sayısının Gruplara Göre Dağılımı (%)

Grafik 11’de ailedeki birey sayısı gruplarının yüzdesi verilmiştir.

Tablo 21: Oturulan Evin Mülkiyet Durumunun Gruplara Göre Dağılımı

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Oturduğunuz ev</i>	Kendi	438	73
	Kira	162	27
	Toplam	600	100

Tablo 21'e baktığımızda araştırmaya katılan öğrencilerin %73'ü kendi evlerinde otururken %27'si kirada oturmaktadır.



Grafik 12: Oturulan Evin Mülkiyet Durumunun Gruplara Göre Dağılımı (%)

Grafik 12'de oturulan evin mülkiyet durumu gruplarının yüzdesi verilmiştir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada bilgi toplama amacı ile başarı testi ve kişisel bilgi formu (EK-1) kullanılmıştır. Başarı testinde, öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesi amacı ile Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitaplarından yararlanılmış ve sosyal bilgiler programına ilişkin değerler belirlenmiştir. Belirlenen değerler ile ilgili olarak uzman görüşü alınmış ve değerler uzmanlarca uygun görülmüştür. Bunun ardından 50 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu belirtke tablosu dikkate alınarak alanında uzman olan öğretim üyelerinden bir dil bilimci ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş, 9 maddenin uygun olmadığı görülmüş ve 41 maddeye indirilmiştir. 41 maddelik bilgi düzeyi testinin pilot uygulaması 7. sınıflardan 300 öğrenciye uygulanmıştır. Bunun neticesinde soru sayısı 30'a indirilip başarı testine son hali verilerek gerçek uygulama belirtilen okullarda (EK-2) 6. sınıflardan 600 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama için Kırşehir il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-3).

Buna göre, 30 sorudan 4 tanesi (4,5,8 ve 19) **bilimsellik değerine**; 4 tanesi (7,14,24 ve 27) **yardımseverlik değerine**; 4 tanesi (1,15,17, ve 28) **çalışkanlık değerine**; 5 tanesi (6,10,12,21, ve 29) **çevreye duyarlılık değerine**; 4 tanesi (2,3,18 ve 22) **kültürel mirasa duyarlılık değerine**; 5 tanesi (9,11,25,26 ve 30) **hak ve özgürlüklere saygı değerine**; 4 tanesi (13,16,20 ve 23) ise sorumluluk değerlerine aittir. Bu sorulardan 17 tanesi olumlu 13 tanesi olumsuz ifadeden oluşmaktadır (EK-4).

Tablo 22: Alt Grup ve Üst Grupların Karşılaştırılması

Madde No	Grup	n	X	ss	t	sd	p
1	Üst Grup	54	1,00	0,00	1,00	106,00	0,320
	Alt Grup	54	0,98	0,14			
2	Üst Grup	54	0,91	0,29	4,02	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,59	0,50			
3	Üst Grup	54	0,94	0,23	2,78	106,00	0,006*
	Alt Grup	54	0,76	0,43			
4	Üst Grup	54	0,96	0,19	3,39	106,00	0,001*
	Alt Grup	54	0,74	0,44			
5	Üst Grup	54	0,76	0,43	3,28	106,00	0,001*
	Alt Grup	54	0,46	0,50			
6	Üst Grup	54	0,83	0,38	3,05	106,00	0,003*
	Alt Grup	54	0,57	0,50			
7	Üst Grup	54	0,94	0,23	4,51	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,61	0,49			
8	Üst Grup	54	1,00	0,00	3,26	106,00	0,002*
	Alt Grup	54	0,83	0,38			
9	Üst Grup	54	0,98	0,14	2,95	106,00	0,004*
	Alt Grup	54	0,81	0,39			
10	Üst Grup	54	0,94	0,23	6,13	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,48	0,50			
11	Üst Grup	54	1,00	0,00	1,77	106,00	0,080
	Alt Grup	54	0,94	0,23			
12	Üst Grup	54	1,00	0,00	2,06	106,00	0,042*
	Alt Grup	54	0,93	0,26			
13	Üst Grup	54	1,00	0,00	5,58	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,63	0,49			
14	Üst Grup	54	0,96	0,19	4,68	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,63	0,49			
15	Üst Grup	54	1,00	0,00	3,89	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,78	0,42			
16	Üst Grup	54	0,98	0,14	2,48	106,00	0,015*
	Alt Grup	54	0,85	0,36			
17	Üst Grup	54	0,94	0,23	1,33	106,00	0,188
	Alt Grup	54	0,87	0,34			
18	Üst Grup	54	0,44	0,50	3,26	106,00	0,002*
	Alt Grup	54	0,17	0,38			
19	Üst Grup	54	1,00	0,00	4,94	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,69	0,47			
20	Üst Grup	54	0,98	0,14	2,95	106,00	0,004*
	Alt Grup	54	0,81	0,39			
21	Üst Grup	54	0,89	0,32	4,57	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,52	0,50			
22	Üst Grup	54	0,98	0,14	8,87	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,37	0,49			

23	Üst Grup	54	0,98	0,14	2,72	106,00	0,008*
	Alt Grup	54	0,83	0,38			
24	Üst Grup	54	0,93	0,26	4,14	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,61	0,49			
25	Üst Grup	54	0,89	0,32	6,28	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,39	0,49			
26	Üst Grup	54	1,00	0,00	4,31	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,74	0,44			
27	Üst Grup	54	0,74	0,44	6,57	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,20	0,41			
28	Üst Grup	54	0,98	0,14	2,72	106,00	0,008*
	Alt Grup	54	0,83	0,38			
29	Üst Grup	54	0,91	0,29	2,53	106,00	0,013*
	Alt Grup	54	0,72	0,45			
30	Üst Grup	54	0,98	0,14	5,79	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,57	0,50			
31	Üst Grup	54	0,96	0,19	4,68	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,63	0,49			
32	Üst Grup	54	0,98	0,14	4,67	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,67	0,48			
33	Üst Grup	54	0,63	0,49	2,55	106,00	0,012*
	Alt Grup	54	0,39	0,49			
34	Üst Grup	54	1,00	0,00	5,36	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,65	0,48			
35	Üst Grup	54	0,91	0,29	4,68	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,54	0,50			
36	Üst Grup	54	0,69	0,47	4,11	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,31	0,47			
37	Üst Grup	54	0,43	0,50	0,99	106,00	0,326
	Alt Grup	54	0,33	0,48			
38	Üst Grup	54	0,59	0,50	2,99	106,00	0,003*
	Alt Grup	54	0,31	0,47			
39	Üst Grup	54	0,69	0,47	4,35	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,30	0,46			
40	Üst Grup	54	0,93	0,26	6,78	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,41	0,50			
41	Üst Grup	54	1,00	0,00	7,02	106,00	0,000*
	Alt Grup	54	0,52	0,50			

*p<0.05

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilere yönelik 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri ölçeğinde M1, M11, M17 ve M37 maddeleri dışındaki tüm

maddelerin, düşük puana sahip öğrenciler ile yüksek puana sahip öğrencileri ayırt etmede etkililiğe sahip olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Tablo 23: Cronbach's Alfa Güvenirlik Tablosu

Cronbach's Alpha	Soru Sayısı
0,80	41

Tablo 23'te test maddelerine uygulanan Cronbach's Alpha güvenirlilik analizinin değeri 0,80 olarak tespit edilmiştir.

Yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonları kullanılarak öğrencilere yönelik 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri ölçek maddelerinin güvenirlilikleri bulunmuştur. Ölçek madde analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Madde Toplam Korelasyon Tablosu

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt-Üst)	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt-Üst)
M1	,201(**)	1,00	M22	,506(**)	8,87
M2	,292(**)	4,02	M23	,254(**)	2,72
M3	,282(**)	2,78	M24	,308(**)	4,14
M4	,236(**)	3,39	M25	,384(**)	6,28
M5	,246(**)	3,28	M26	,564(**)	4,31
M6	,302(**)	3,05	M27	,394(**)	6,57
M7	,335(**)	4,51	M28	,304(**)	2,72
M8	,225(**)	3,26	M29	,229(**)	2,53
M9	,396(**)	2,95	M30	,420(**)	5,79
M10	,369(**)	6,13	M31	,485(**)	4,68
M11	,232(**)	1,77	M32	,403(**)	4,67
M12	,348(**)	2,06	M33	,170(*)	2,55
M13	,396(**)	5,58	M34	,551(**)	5,36
M14	,476(**)	4,68	M35	,481(**)	4,68
M15	,291(**)	3,89	M36	,303(**)	4,11

M16	,348(**)	2,48	M37	0,102	0,99
M17	,174(*)	1,33	M38	,225(**)	2,99
M18	,218(**)	3,26	M39	,315(**)	4,35
M19	,445(**)	4,94	M40	,541(**)	6,78
M20	,290(**)	2,95	M41	,584(**)	7,02
M21	,387(**)	4,57			

**** p < 0.01 için anlamlı değerler.**

*** p < 0.05 için anlamlı değerler.**

Sorunun güçlük derecesi 0,00 ile 1,00 arasında değişmektedir. $p=0,00$ olması hali alt ve üst grupta soruya hiç kimsenin cevap veremediğini, $p=1,00$ hali ise alt ve üst gruptaki kişilerin hepsinin soruya doğru cevap vermesi durumunu göstermektedir. Test içindeki soruların güçlük dereceleri bu iki zıt durum arasında olmak üzere değerler almaktadır. Soruların güçlük derecesinin ortalarında, 0,40-0,60 arasında olması istenir. Yaygın bir görüş olarak bir sorunun güçlük derecesi 0,15'in altında (zor) ve 0,85'in üstünde (kolay) olması nedeniyle testlerde kullanılmaz. Sorunun ayırt etme gücü, (r) ise sorunun yüksek puanlarla düşük puanları ayırt etmedeki etkililik derecesini gösterir. (r) değeri yükseldikçe sorunun etkililik düzeyi artar, düştükçe düşer. $r=1,00$ olması hali üst gruptaki bireylerin hepsinin soruya doğru cevap vermesi, alt gruptakilerin ise hiçbirinin doğru cevap verememesi durumunu gösterir. (r) değerinin 0,20 olması hali minimum etkililik derecesi olarak kabul edilmektedir (Özgüven, 1999: 110).

Tablo 24 incelendiğinde, 6.sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri ölçeğindeki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,102 – 0,584 arasında değiştiği görülmektedir.

3.4.VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Okullardaki uygulama için gerekli birimlerden izin alınmış ve Mart ayı başında uygulamaya başlanmıştır. Araştırmaya katılacak öğrenciler buldukları okullardaki uygun sınıflarda belirli zamanlarda toplandıktan sonra testler dağıtılarak gerekli açıklamalar yapılmış ve cevaplandırmaları için süre verilmiştir.

Çalışma kapsamında hazırlanan başarı testi ve kişisel bilgi formu tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen okulların 6. ve 7. sınıflarında uygulanmıştır. Uygulamada başarı testleri öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmış ve öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplanmıştır.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Bilişsel öğrenilmişlik testinin uygulanmasının ardından cevap anahtarı yardımı ile doğru sayılarının tespiti sağlanmıştır. Cevap kâğıtları tek tek araştırmacı tarafından incelenmiş, doğru ve yanlış sayıları belirlenmiştir. 30 maddelik test, madde sayısına göre 3 gruba ayrılmıştır. Bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri düşük-orta-yüksek olmak üzere üç seviye halinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bilişsel öğrenilmişlik testinin 10 maddesine doğru cevap verenlerin düzeyi düşük, 11 ile 20 maddesine doğru cevap verenlerin düzeyi orta, 21 ile 30 maddeye doğru cevap verenler yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Tablo 25'te bilişsel öğrenilmişlik düzeyi testinin doğru cevaplandırılmış madde aralıkları verilmiştir.

Tablo 25: Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyi Testinin Değerlendirme Kriteri

	Düşük	Orta	Yüksek
Doğru cevaplanan madde sayısı	0-10	11-20	21-30

Çalışmada birincil amaç, 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeylerinin tespitidir. Araştırmanın diğer alt problemlerini oluşturan kişisel bilgilere ait verilerin, 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeylerini etkileyip etkilemediğinin tespitinde değişik analiz testleri uygulanmıştır. Bu kapsamda, çalışmada kullanılan testlerin seçiminde normal dağılım sağlama kriteri dikkate alınmıştır. İstatistiksel testler "H0: Değişkenin dağılımı normaldir" "H1: Değişkenin dağılımı normal değildir." hipotezlerini n birimlik örnek veriler aracılığı ile test etmektedir. Test sonucunda değişkenin dağılımının normal dağılıma uygun olduğu kabul edilir ise (H0 kabul) parametrik testler uygulanır. Normal dağılıma uygun olmadığı (H0 red) sonucuna varılır ise verilere parametrik testler uygulanmaz. Bu durumda veriler uygun parametrik olmayan alternatif bir test ile test edilir.

Shapiro-Wilk W Testi: Shapiro-Wilk W testi Shapiro ve Wilk tarafından 1965'te geliştirilmiş normallik testleri içinde en güçlü testlerden biridir. Normal dağılım gösteren toplumdaki rasgele seçilen n birimlik X_i gözlemlerinin normallik testi W test istatistiği ile test edilir (Royston, 1982: 115).

Parametrik Testler:

- ❖ Bağımsız Gruplar T Testi: Bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için her iki grubun normal dağılım varsayımını sağlaması gerekir.
- ❖ One – Way ANOVA: Bağımsız k grubun ($k>2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için her iki grubun normal dağılım varsayımını sağlaması gerekir (Royston, 1982: 115).

Parametrik Olmayan Testler:

- ❖ Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi: Bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir (Royston, 1982: 115).
- ❖ Kruskal-Wallis H Testi: Bağımsız k grubun ($k>2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir (Royston, 1982: 115).

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.BİLİŞSEL ÖĞRENİLMİŞLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 26: 6.Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testine Verdikleri Cevaplara Göre Doğru/Yanlış Sayıları

	Yanlış		Doğru		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Soru 1	182	30,33	418	69,67	600	100
Soru 2	315	52,50	285	47,50	600	100
Soru 3	282	47	318	53	600	100
Soru 4	290	48,33	310	51,67	600	100
Soru 5	164	27,33	436	72,67	600	100
Soru 6	287	47,83	313	52,17	600	100
Soru 7	283	47,17	317	52,83	600	100
Soru 8	234	39	366	61	600	100
Soru 9	186	31	414	69	600	100
Soru 10	150	25	450	75	600	100
Soru 11	144	24	456	76	600	100
Soru 12	200	33,33	400	66,67	600	100
Soru 13	70	11,67	530	88,33	600	100
Soru 14	172	28,67	428	71,33	600	100
Soru 15	195	32,50	405	67,50	600	100
Soru 16	166	27,67	434	72,33	600	100
Soru 17	235	39,17	365	60,83	600	100
Soru 18	329	54,83	271	45,17	600	100
Soru 19	136	22,67	464	77,33	600	100
Soru 20	112	18,67	488	81,33	600	100
Soru 21	271	45,17	329	54,83	600	100
Soru 22	198	33	402	67	600	100
Soru 23	224	37,33	376	62,67	600	100
Soru 24	161	26,83	439	73,17	600	100
Soru 25	277	46,17	323	53,83	600	100

Soru 26	205	34,17	395	65,83	600	100
Soru 27	252	42	348	58	600	100
Soru 28	356	59,33	244	40,67	600	100
Soru 29	224	37,33	376	62,67	600	100
Soru 30	200	33,33	400	66,67	600	100

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların başarı testi sorularına doğru cevap verme oranları Tablo 26’da görülmektedir. Buna göre Tablo 26 incelendiğinde; *soru 1’deki* çalışkanlık değerine %69,67; *soru 2’deki* kültürel mirasa duyarlılık değerine %47,50; *soru 3’teki* kültürel mirasa duyarlılık değerine %53; *soru 4’teki* bilimsellik değerine %51,67; *soru 5’teki* bilimsellik değerine %72,67; *soru 6’daki* doğal çevreye duyarlılık değerine %52,17; *soru 7’deki* yardımseverlik değerine %52,83; *soru 8’deki* bilimsellik değerine %61; *soru 9’daki* hak ve özgürlüklere saygı değerine %69; *soru 10’daki* doğal çevreye duyarlılık değerine %75; *soru 11’deki* hak ve özgürlüklere saygı değerine %76; *soru 12’deki* doğal çevreye duyarlılık değerine %66,67; *soru 13’teki* sorumluluk değerine %88,33; *soru 14’teki* yardımseverlik değerine %71,33; *soru 15’teki* çalışkanlık değerine 67,50; *soru 16’daki* sorumluluk değerine %72,33; *soru 17’deki* çalışkanlık değerine %60,83; *soru 18’deki* kültürel mirasa duyarlılık değerine %45,17; *soru 19’daki* bilimsellik değerine %77,33; *soru 20’deki* sorumluluk değerine %81,33; *soru 21’deki* doğal çevreye duyarlılık değerine %54,83; *soru 22’deki* kültürel mirasa duyarlılık değerine %67; *soru 23’teki* sorumluluk değerine %62,67; *soru 24’teki* yardımseverlik değerine %73,17; *soru 25’teki* hak ve özgürlüklere saygı değerine %53,83; *soru 26’daki* hak ve özgürlüklere saygı değerine %65,83; *soru 27’deki* yardımseverlik değerine %58; *soru 28’deki* çalışkanlık değerine %40,67; *soru 29’daki* doğal çevreye duyarlılık

değerine %62,67 ve soru 30'daki hak ve özgürlüklere saygı değerine %66,67 oranında **doğru cevap** verilmiştir.

Buna göre öğrencilerin yarından fazlası soru 1 (çalışkanlık), 5 (bilimsellik), 8 (bilimsellik), 9 (hak ve özgürlüklere saygı), 10 (doğal çevreye duyarlılık), 11 (hak ve özgürlüklere saygı), 12 (doğal çevreye duyarlılık), 13 (sorumluluk), 14 (yardımseverlik), 15 (çalışkanlık), 16 (sorumluluk), 17 (çalışkanlık), 19 (bilimsellik), 20 (sorumluluk), 22 (kültürel mirasa duyarlılık), 23 (sorumluluk), 24 (yardımseverlik), 26 (hak ve özgürlüklere saygı), 27 (yardımseverlik), 29 (doğal çevreye duyarlılık), 30. (hak ve özgürlüklere saygı) maddelere doğru cevap verirken; soru 18 (kültürel mirasa duyarlılık), 28 (çalışkanlık). maddelere öğrencilerin yarından fazlası **yanlış cevap** vermişlerdir.

Ayrıca soru 2 (kültürel mirasa duyarlılık), 3 (kültürel mirasa duyarlılık), 4 (bilimsellik), 6 (doğal çevreye duyarlılık), 7 (yardımseverlik), 21 (doğal çevreye duyarlılık), ve 25 (hak ve özgürlüklere saygı) maddeleri de yaklaşık olarak öğrencilerin **yarısı doğru; yarısı yanlış olarak** cevaplamışlardır. Bu durumda öğrencilerin büyük çoğunluğu (%88,33) 13.sorudaki **sorumluluk** değerini **doğru** olarak cevaplarken; yine öğrencilerin büyük çoğunluğu (%59,33) ise 28.sorudaki **çalışkanlık** değerini **yanlış** olarak cevaplamışlardır.

Tablo 27: Katılımcıların Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyetiniz	n	X	Ss	t	sd	p
Soru 1	Kız	353	0,71	0,457	0,554	598	0,580
	Erkek	247	0,68	0,466			
Soru 2	Kız	353	0,51	0,501	2,055	533	0,040*
	Erkek	247	0,43	0,495			
Soru 3	Kız	353	0,51	0,501	-1,346	532	0,179
	Erkek	247	0,56	0,497			
Soru 4	Kız	353	0,52	0,500	0,268	598	0,789
	Erkek	247	0,51	0,501			
Soru 5	Kız	353	0,74	0,438	1,013	515	0,312
	Erkek	247	0,70	0,457			
Soru 6	Kız	353	0,54	0,499	1,137	598	0,256
	Erkek	247	0,49	0,501			
Soru 7	Kız	353	0,55	0,498	1,412	598	0,158
	Erkek	247	0,49	0,501			
Soru 8	Kız	353	0,61	0,489	-0,056	598	0,955
	Erkek	247	0,61	0,488			
Soru 9	Kız	353	0,71	0,453	1,499	512	0,135
	Erkek	247	0,66	0,476			
Soru 10	Kız	353	0,76	0,425	0,996	513	0,319
	Erkek	247	0,73	0,446			
Soru 11	Kız	353	0,77	0,423	0,528	598	0,598
	Erkek	247	0,75	0,434			
Soru 12	Kız	353	0,66	0,474	-0,410	598	0,682
	Erkek	247	0,68	0,469			
Soru 13	Kız	353	0,89	0,310	0,822	598	0,412
	Erkek	247	0,87	0,336			
Soru 14	Kız	353	0,74	0,440	1,669	507	0,096
	Erkek	247	0,68	0,469			
Soru 15	Kız	353	0,70	0,460	1,358	515	0,175
	Erkek	247	0,64	0,480			
Soru 16	Kız	353	0,75	0,436	1,407	510	0,160
	Erkek	247	0,69	0,462			
Soru 17	Kız	353	0,61	0,488	0,214	598	0,831
	Erkek	247	0,60	0,490			
Soru 18	Kız	353	0,45	0,499	0,093	598	0,926
	Erkek	247	0,45	0,498			
Soru 19	Kız	353	0,81	0,393	2,528	483	0,012*
	Erkek	247	0,72	0,450			
Soru 20	Kız	353	0,85	0,355	2,877	463	0,004*
	Erkek	247	0,76	0,430			
Soru 21	Kız	353	0,55	0,498	0,073	598	0,942
	Erkek	247	0,55	0,499			
Soru 22	Kız	353	0,65	0,477	-1,155	541	0,249
	Erkek	247	0,70	0,461			
Soru 23	Kız	353	0,64	0,481	0,649	598	0,517
	Erkek	247	0,61	0,488			
Soru 24	Kız	353	0,79	0,410	3,630	476	0,000*

	Erkek	247	0,65	0,477			
Soru 25	Kız	353	0,53	0,500	-0,338	598	0,736
	Erkek	247	0,55	0,499			
Soru 26	Kız	353	0,68	0,466	1,495	516	0,135
	Erkek	247	0,62	0,485			
Soru 27	Kız	353	0,63	0,483	3,068	517	0,002*
	Erkek	247	0,51	0,501			
Soru 28	Kız	353	0,41	0,492	-0,093	598	0,926
	Erkek	247	0,41	0,493			
Soru 29	Kız	353	0,66	0,474	2,010	515	0,045*
	Erkek	247	0,58	0,495			
Soru 30	Kız	353	0,69	0,461	1,688	513	0,092
	Erkek	247	0,63	0,484			

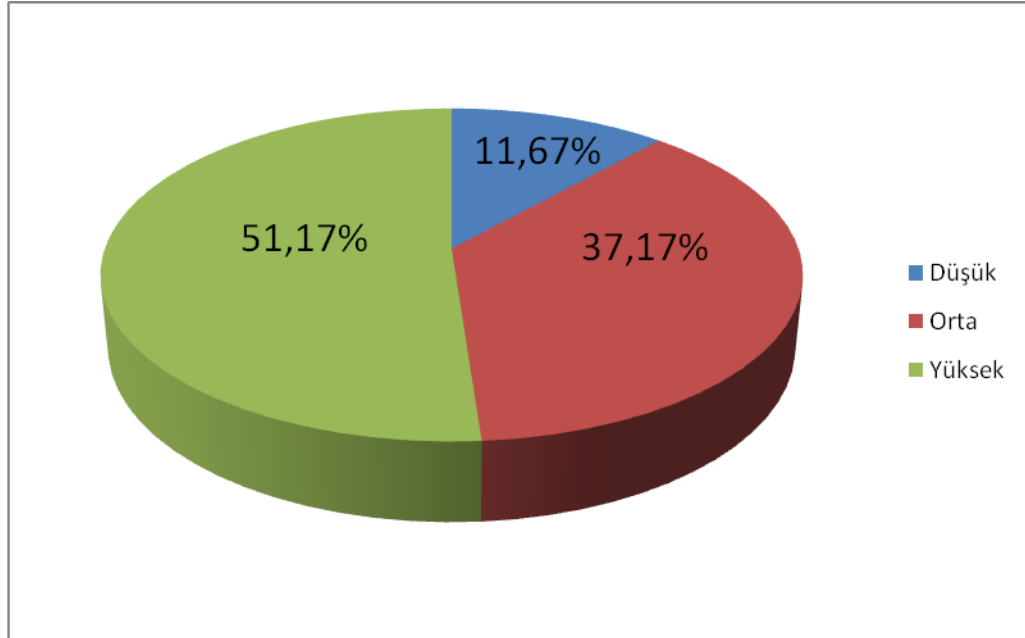
***p<0.05**

Tablo 27 incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin soru 2 (**kültürel mirasa duyarlılık**), 19 (**bilimsellik**), 20 (**sorumluluk**), 24 (**yardımseverlik**), 27 (**yardımseverlik**) ve 29 (**doğal çevreye duyarlılık**) için aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Söz konusu sorularda kız öğrencilerin aldıkları puanlar daha yüksektir. Buna göre soru 2 (**kültürel mirasa duyarlılık**), 19 (**bilimsellik**), 20 (**sorumluluk**), 24 (**yardımseverlik**), 27 (**yardımseverlik**) ve 29 (**doğal çevreye duyarlılık**) için kızlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde, daha yüksek oranda doğru cevap vermiştir.

Tablo 28: Katılımcıların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Bilişsel Öğrenme Bilgi Düzeyleri

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Bilgi Düzeyi</i>	Düşük	70	11,67
	Orta	223	37,17
	Yüksek	307	51,17
	Toplam	600	100

Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %11,67'si düşük bilgi düzeyinde iken %37,17'si orta ve %51,17'si yüksek bilgi düzeyindedir.



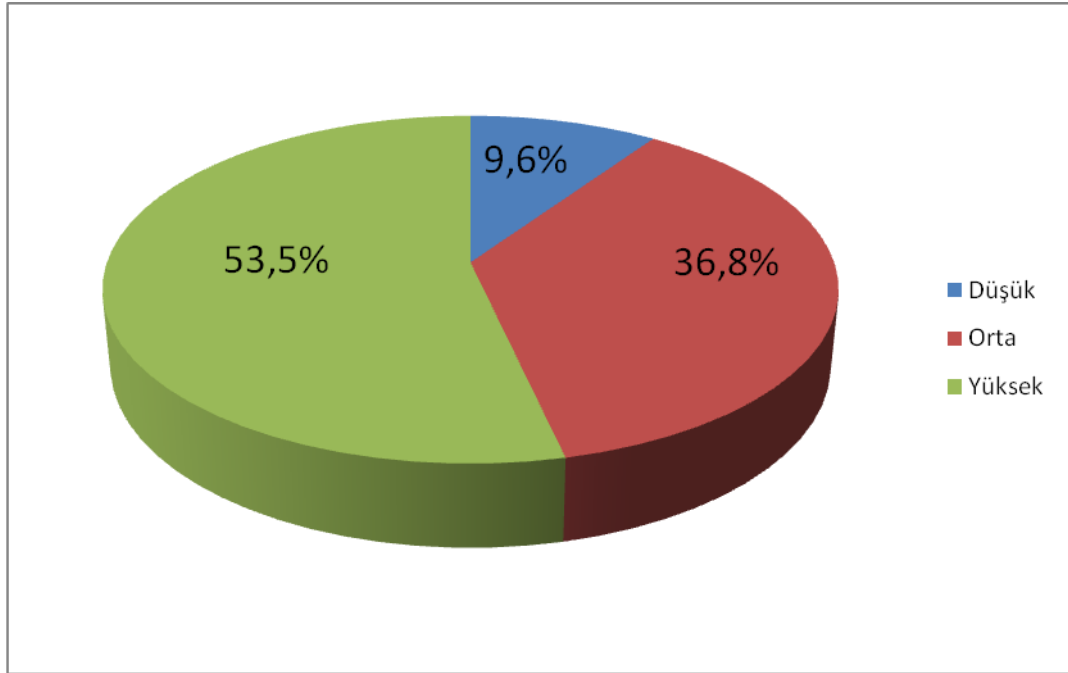
Grafik 13: Katılımcıların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Bilişsel Öğrenme Bilgi Düzeyleri (%)

Grafik 13'te katılımcıların 6. sınıf Sosyal Bilgiler derslerine yönelik bilişsel öğrenme bilgi düzeyleri yüzdesi verilmiştir.

Tablo 29: Katılımcıların Bilgi Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

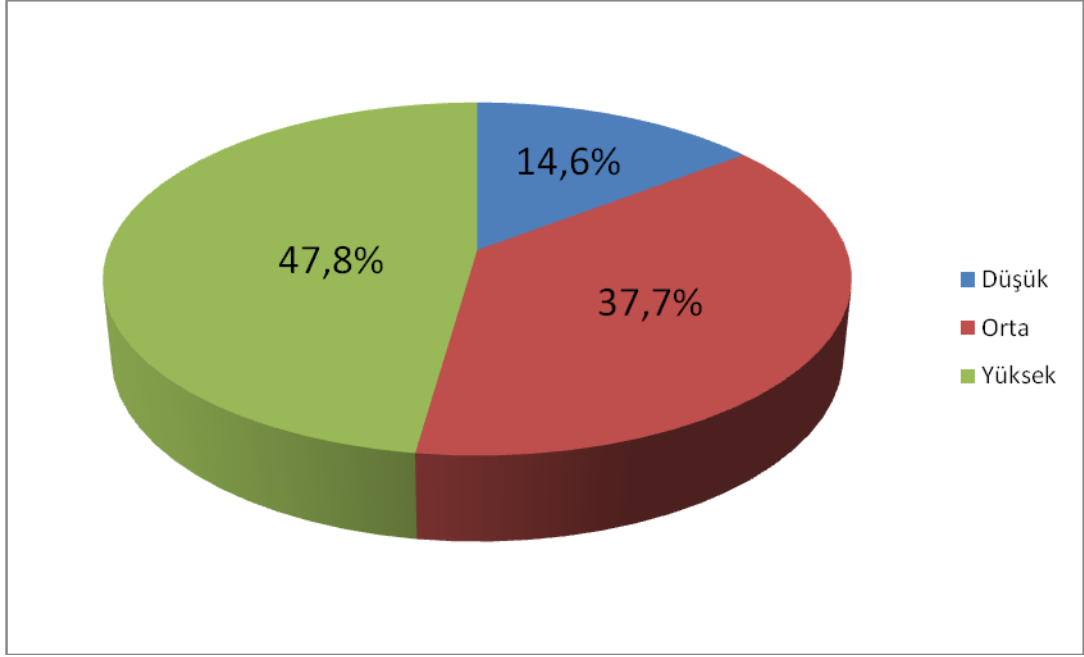
		Bilgi Düzeyi							
		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Cinsiyetiniz</i>	Kız	34	9,6	130	36,8	189	53,5	353	100
	Erkek	36	14,6	93	37,7	118	47,8	247	100

Tablo 29’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan kız öğrencilerin %9,6’sı düşük, %36,8’i orta ve %53,3’ü yüksek bilgi düzeyindedir. Erkek öğrencilerin %14,6’sı düşük, %37,7’si orta ve %47,8’i ise yüksek bilgi düzeyindedir.



Grafik 14: Kız Öğrencilerin Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı (%)

Grafik 14’te kız öğrencilerin bilgi düzeyine göre yüzdesi verilmiştir.



Grafik 15: Erkek Öğrencilerin Bilgi Düzeyine Göre Dağılımı (%)

Grafik 15'te erkek öğrencilerin bilgi düzeyine göre yüzdesi verilmiştir.

Tablo 30: Başarı Puanının Betimsel İstatistikleri

	n	Minimum	Maksimum	X	ss
<i>Başarı Puanı</i>	600	4,00	29,00	19,17	6,18

Tablo 30'da görüldüğü gibi 600 öğrencinin başarı testi puanları ortalaması $19,17 \pm 6,18$ 'dir. Başarı testinden alınan en düşük puan 4; en yüksek puan 29'dur.

Tablo 31: Katılımcıların Aldıkları Puanların Okulun Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	<i>Okulun Başarı Düzeyi</i>	n	X	X^2	sd	p	<i>İkili Karşılaştırma</i>
<i>Başarı Puanı</i>	Üst	361	320,72	24,943	2	0,000*	1-2
	Orta	161	242,32				2-3
	Alt	78	327,02				

* $p < 0.05$

Farklı başarı düzeyindeki okullarda eğitim gören öğrencilerin başarı puanları açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 31’de yer almaktadır.

Buna göre, farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=24,943$ $p<0,05$). Üst başarı düzeyindeki okullarda öğrenim göre öğrencilerin başarı puanları en yüksek iken orta başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarı puanları en düşüktür. Buna göre okulun başarı düzeyi başarı puanı üzerinde farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 32: Katılımcıların Aldıkları Puanların Geçen Yılkı Sosyal Bilgiler Karne Notuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Geçen Yılkı Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notunuz</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>İkili Karşılaştırma</i>
<i>Başarı Puanı</i>	Geçer	7	120,50	80,495	3	0,000*	1-4
	Orta	54	154,86				2-4
	İyi	132	246,28				3-4
	Pekiyi	407	340,50				

***p<0.05**

Geçen yılık Sosyal Bilgiler dersi karne notu farklı olan öğrencilerin başarı puanları açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 32’de yer almaktadır. Buna göre, geçen yılık Sosyal Bilgiler dersi karne notu farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=80,495$ $p<0,05$). Geçen seneki karne notu Geçer olan öğrencilerin başarı puanları en düşük; Pekiyi olan öğrencilerin ise en yüksektir. Buna göre geçen yılık Sosyal Bilgiler dersi karne notu başarı puanı üzerinde farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 33: Katılımcıların Aldıkları Puanların Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

	<i>Cinsiyetiniz</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Başarı</i>	Kız	353	19,63	5,92	2,161	497,976	0,031*
<i>Puanı</i>	Erkek	247	18,51	6,49			

* $p < 0.05$

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin başarı puanı açısından Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmaları Tablo 33'te görülmektedir. Buna göre, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($t=2,161$ $p < 0,05$). Kız öğrencilerin başarı puanları daha yüksektir. Buna göre cinsiyet başarı puanı üzerinde farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 34: Katılımcıların Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	<i>Annenin Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>İkili Karşılaştırma</i>
<i>Başarı</i>	İlkokul ve Altı	223	303,31	8,074	3	0,045*	2-4
	Ortaokul	155	277,83				
	Lise	133	294,25				
	Önlisans ve Üstü	89	342,27				

* $p < 0.05$

Annelerinin eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı puanları açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 34'te yer almaktadır. Buna göre, annelerinin eğitim düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=8,074$ $p < 0,05$). Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin başarı puanları en düşük iken annesi önlisans ve üstü mezunu olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir. Buna göre anne eğitim düzeyi başarı puanı üzerinde farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 35: Katılımcıların Aldıkları Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	<i>Babanın Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>İkili Karşılaştırma</i>
<i>Başarı Puanı</i>	İlkokul ve Altı	122	262,53	17,704	5	0,003*	1-5 2-5
	Ortaokul	120	286,43				
	Lise	155	295,67				
	Önlisans	55	320,99				
	Lisans	119	351,03				
	L.üstü	29	298,07				

***p<0.05**

Babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı puanları açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 35'te yer almaktadır. Buna göre babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=17,704$ $p<0,05$). Babası ilkokul ve altı mezunu olan öğrencilerin başarı puanları en düşük iken lisans mezunu olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir. Buna göre baba eğitim düzeyi başarı puanı üzerinde farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 36: Katılımcıların Aldıkları Puanların Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması

	<i>Babanın Mesleği</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>İkili Karşılaştırma</i>
<i>Başarı Puanı</i>	İşçi	147	274,68	15,918	5	0,007*	1-2
	Memur	194	336,28				
	Çiftçi	100	296,62				
	Esnaf	65	273,81				
	Serbest	68	272,56				
	Emekli	26	334,29				

***p<0.05**

Babaları farklı meslekten olan öğrencilerin başarı puanları açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 36'da yer almaktadır. Buna göre, babalarının mesleği farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel

olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=15,918$ $p<0,05$). Babası serbest meslek olan öğrencilerin başarı puanları en düşük iken memur olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir. Buna göre babanın mesleği başarı puanı üzerinde farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 37: Katılımcıların Aldıkları Puanların Annenin Mesleğine Göre Karşılaştırılması

	<i>Annenin Mesleği</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>İkili Karşılaştırma</i>
<i>Başarı Puanı</i>	Ev Hanımı	511	293,14	8,852	2	0,012*	1-3
	Diğer	32	303,08				
	Memur	57	365,03				

* $p<0.05$

Anneleri farklı meslekten olan öğrencilerin başarı puanları açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 37’de yer almaktadır. Buna göre, annelerinin mesleği farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=8,852$ $p<0,05$). Annesi ev hanımı olan öğrencilerin başarı puanları en düşük iken memur olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir. Buna göre annenin mesleği başarı puanı üzerinde farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 38: Katılımcıların Aldıkları Puanların Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Baba düzenli bir işte çalışıyor mu?</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Başarı Puanı</i>	Evet	518	302,00	20,461,000	0,594
	Hayır	82	291,02		

Babaları düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin başarı puanları açısından Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılması Tablo 38’de yer almaktadır. Buna göre babaları düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayanlar arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=20,461$ $p>0,05$). Buna göre babanın düzenli bir işte çalışması başarı puanı üzerinde farklılık yaratmamaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 39: Katılımcıların Aldıkları Puanların Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	<i>Ailenin Aylık Gelir Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>İkili Karşılaştırma</i>
	0-500	53	313,88				
<i>Başarı Puanı</i>	501-1000	137	277,45				
	1001-1500	104	270,22	10,756	4	0,029*	2-5
	1501-2000	122	304,36				3-5
	2001 üzeri	184	328,36				

* $p<0.05$

Ailesinin aylık geliri açısından farklı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanı açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 39’da yer almaktadır. Buna göre, ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=10,756$ $p<0,05$). Ailesinin aylık geliri 1001-1500 TL aralığında olan öğrencilerin başarı puanları en düşük iken 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir. Buna göre ailenin aylık geliri başarı puanı üzerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 40: Katılımcıların Aldıkları Puanların Kendine Ait Odasının Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Kendinize ait odanız var mı?</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Başarı Puanı</i>	Var	432	19,28	6,29			
	Yok	168	18,87	5,91	0,735	598,000	0,463

Kendine ait odası bulunması açısından farklı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanı açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 40'ta yer almaktadır. Buna göre kendi odası olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında başarı puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($t=0,735$ $p>0,05$). Buna göre kendi odası olma durumu başarı puanı üzerinde anlamlı fark yaratmamaktadır.

Tablo 41: Katılımcıların Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

	<i>Kaç kardeşiniz?</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Başarı Puanı</i>	0 – 1	21	265,86	3,397	4	0,494
	2	288	310,24			
	3	190	300,25			
	4	69	286,60			
	5	32	267,00			

Kardeş sayısına göre farklı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanı açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 41'de yer almaktadır. Buna göre farklı sayıda kardeşi olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=3,397$ $p>0,05$). Buna göre kardeş sayısı başarı puanı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 42: Katılımcıların Aldıkları Puanların Çocuklar İçerisindeki Sırasına Göre Karşılaştırılması

	<i>Evin kaçınıcı çocuğusunuz?</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Başarı Puanı</i>	1	195	304,69	3,076	4,000	0,545
	2	242	305,41			
	3	107	296,97			
	4	39	287,72			
	5	17	234,00			

Kardeşleri içerisinde büyüklük sırasına göre farklı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanı açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 42’de yer almaktadır. Buna göre kardeşlerinin içinde farklı büyüklükte olan çocuklar arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=3,076$ $p>0,05$). Buna göre evin kaçınıcı çocuğu olduğu başarı puanı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 43: Katılımcıların Aldıkları Puanların Ailedeki Birey Sayısına Göre Karşılaştırılması

	<i>Ailenizdeki birey sayısı</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Başarı Puanı</i>	3	36	243,36	5,936	4,000	0,204
	4	258	313,51			
	5	166	301,64			
	6	91	291,32			
	7	49	287,15			

Ailedeki birey sayısına göre farklı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanı açısından Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılması Tablo 43’te yer almaktadır. Buna göre ailedeki birey sayısı farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=5,936$ $p>0,05$). Buna göre ailedeki birey sayısı başarı puanı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 44: Katılımcıların Aldıkları Puanların Oturulan Eve Göre Karşılaştırılması

	<i>Oturduğunuz ev</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Başarı Puanı</i>	Kendi	438	19,50	6,16	2,193	598,000	0,029*
	Kira	162	18,26	6,18			

* $p<0.05$

Oturdukları evin mülkiyet durumuna göre farklı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanı açısından Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılması Tablo 44'te yer almaktadır. Buna göre oturduğu ev kendilerinin olan öğrenciler ile kira olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($t=2,193$ $p<0,05$). Kendi evlerinde oturan öğrencilerin başarı puanları daha yüksektir. Buna göre oturdukları evin sahiplik durumu başarı puanı üzerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır.

4.2.BOYUTLARA İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1.Cinsiyet Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 45: Cinsiyet Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyetiniz	n	X	U	p
Bilimsellik	Kız	353	306,22	41,577,500	0,319
	Erkek	247	292,33		
Yardıms severlik	Kız	353	320,42	36,563,500	0,001*
	Erkek	247	272,03		
Çalışkanlık	Kız	353	303,98	42,366,500	0,541
	Erkek	247	295,52		
Çevreye Duyarlılık	Kız	353	308,21	40,874,000	0,183
	Erkek	247	289,48		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kız	353	299,44	43,220,000	0,852
	Erkek	247	302,02		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	Kız	353	307,40	41,159,000	0,232
	Erkek	247	290,64		
Sorumluluk	Kız	353	312,76	39,267,500	0,027*
	Erkek	247	282,98		

Öğrencilerin cinsiyetlerinin alt boyutlardan aldıkları puan açısından Mann-Whitney U testi karşılaştırılmasına Tablo 45'te yer verilmiştir. Tablo 45 incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu

açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=41,577,500$ $p>0,05$). Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Yardımseverlik boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($U=36,563,500$ $p<0,05$). Kız öğrencilerin Yardımseverlik boyutu puanı sıra ortalaması 320,42; erkek öğrencilerin 272,03'tür. Buna göre kız öğrencilerin Yardımseverlik boyutu puanları daha yüksektir. Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=41,577,500$ $p>0,05$). Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=41,577,500$ $p>0,05$). Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=41,577,500$ $p>0,05$). Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=41,577,500$ $p>0,05$). Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($U=41,577,500$ $p<0,05$). Kız öğrencilerin Sorumluluk boyutu puanı sıra ortalaması 312,76; erkek öğrencilerin 282,98'dir. Buna göre kız öğrencilerin Sorumluluk boyutu puanları daha yüksektir.

4.2.2. Anne Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 46: Anne Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Annenin Eğitim Düzeyi	n	X	X²	p
Bilimsellik	İlkokul ve Altı	223	294,96	10,096	0,018*
	Ortaokul	155	281,55		
	Lise	133	298,49		
	Önlisans ve Üstü	89	350,38		

Yardıms severlik	İlkokul ve Altı	223	314,21	6,016	0,111
	Ortaokul	155	284,77		
	Lise	133	281,40		
	Önlisans ve Üstü	89	322,09		
Çalışkanlık	İlkokul ve Altı	223	296,81	6,820	0,078
	Ortaokul	155	289,28		
	Lise	133	291,70		
	Önlisans ve Üstü	89	342,43		
Çevreye Duyarlılık	İlkokul ve Altı	223	299,21	1,007	0,800
	Ortaokul	155	291,41		
	Lise	133	311,03		
	Önlisans ve Üstü	89	303,82		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	İlkokul ve Altı	223	299,21	6,779	0,079
	Ortaokul	155	279,07		
	Lise	133	303,38		
	Önlisans ve Üstü	89	336,75		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	İlkokul ve Altı	223	315,58	7,073	0,070
	Ortaokul	155	276,74		
	Lise	133	288,05		
	Önlisans ve Üstü	89	322,69		
Sorumluluk	İlkokul ve Altı	223	292,45	4,174	0,243
	Ortaokul	155	292,85		
	Lise	133	302,14		
	Önlisans ve Üstü	89	331,55		

Anne eğitim düzeyi gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 46’da yer verilmiştir. Tablo 46’ya baktığımızda anne eğitim düzeyi farklı öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=10,096$ $p<0,05$). Bu durumda ilkokul ve altı okul mezunu annelerin 294,96; ortaokul mezunu annelerin ortalama puanı 281,55; lise mezunu annelerin ortalama puanı 298,49; ön lisans ve üstü okul mezunu annelerin ortalama puanı 350,38’dir. Ön lisans ve üzeri okul mezunu annelerin Bilimsellik boyutu en yüksektir. Anne eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Yardıms severlik boyutu

puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=6,016$ $p>0,05$). Anne eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=6,820$ $p>0,05$). Anne eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=1,007$ $p>0,05$). Anne eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=6,779$ $p>0,05$). Anne eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=7,073$ $p>0,05$). Anne eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=4,174$ $p>0,05$).

4.2.3. Baba Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 47: Baba Eğitim Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Babanın Eğitim Düzeyi	n	X	X^2	p
Bilimsellik	İlkokul ve Altı	122	262,16	16,743	0,005*
	Ortaokul	120	281,15		
	Lise	155	309,39		
	Önlisans	55	295,89		
	Lisans	119	339,18		
	L.üstü	29	344,41		
Yardımseverlik	İlkokul ve Altı	122	280,36	6,464	0,264
	Ortaokul	120	299,61		
	Lise	155	288,17		
	Önlisans	55	318,80		
	Lisans	119	328,03		
	L.üstü	29	307,10		
Çalışkanlık	İlkokul ve Altı	122	271,26	6,453	0,265
	Ortaokul	120	299,97		
	Lise	155	300,56		
	Önlisans	55	322,55		

	Lisans	119	320,59		
	L.üstü	29	301,10		
Çevreye Duyarlılık	İlkokul ve Altı	122	278,63	8,633	0,125
	Ortaokul	120	301,35		
	Lise	155	304,03		
	Önlisans	55	296,17		
	Lisans	119	331,58		
	L.üstü	29	250,84		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	İlkokul ve Altı	122	258,25	19,344	0,002*
	Ortaokul	120	280,92		
	Lise	155	302,49		
	Önlisans	55	322,10		
	Lisans	119	344,51		
	L.üstü	29	327,09		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	İlkokul ve Altı	122	297,81	9,618	0,087
	Ortaokul	120	281,09		
	Lise	155	289,28		
	Önlisans	55	312,79		
	Lisans	119	338,98		
	L.üstü	29	270,88		
Sorumluluk	İlkokul ve Altı	122	265,86	15,427	0,009*
	Ortaokul	120	295,49		
	Lise	155	292,30		
	Önlisans	55	318,28		
	Lisans	119	344,27		
	L.üstü	29	297,47		

Baba eğitim düzeyi gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 47’de yer verilmiştir Tablo 47’ye baktığımızda baba eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=16,743$ $p<0,05$). Babası ilkokul ve altı mezunu olan öğrencilerin Bilimsellik boyutu puanı sıra ortalaması 262,16; ortaokul mezunu olanların 281,15; lise mezunu olanların 309,39, ön lisans mezunu olanların 295,89, lisans mezunu olanların 339,18 ve lisansüstü mezunu olanların 344,41’dir. Buna göre Bilimsellik boyutu puanı en yüksek öğrenciler babası lisansüstü mezunu olanlardır. Baba eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Yardımseverlik boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=6,464$ $p>0,05$). Baba eğitim düzeyi

farklı olan öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=6,453$ $p>0,05$). Baba eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=8,633$ $p>0,05$). Baba eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=19,344$ $p<0,05$). Babası ilkokul ve altı mezunu olan öğrencilerin Bilimsellik boyutu puanı sıra ortalaması 258,25; ortaokul mezunu olanların 280,92; lise mezunu olanların 302,49, ön lisans mezunu olanların 322,10, lisans mezunu olanların 344,51 ve lisansüstü mezunu olanların 327,09'dur. Buna göre Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu puanı en yüksek öğrenciler babası lisans mezunu olanlardır. Baba eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($X^2=9,618$ $p>0,05$). Baba eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu puanı açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=15,427$ $p<0,05$). Babası ilkokul ve altı mezunu olan öğrencilerin Bilimsellik boyutu puanı sıra ortalaması 265,86; ortaokul mezunu olanların 295,49; lise mezunu olanların 292,30, ön lisans mezunu olanların 318,28, lisans mezunu olanların 344,27 ve lisansüstü mezunu olanların 297,47'dir. Buna göre Sorumluluk boyutu puanı en yüksek öğrenciler babası lisansüstü mezunu olanlardır.

4.2.4.Baba Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 48: Baba Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Babann Mesleği	n	X	X^2	p
Bilimsellik	İşçi	147	277,83	14,865	0,011*
	Memur	194	327,70		
	Çiftçi	100	316,10		
	Esnaf	65	298,07		

	Serbest	68	249,82		
	Emekli	26	304,35		
Yardıms severlik	İşçi	147	278,59	10,310	0,067
	Memur	194	322,89		
	Çiftçi	100	304,67		
	Esnaf	65	278,22		
	Serbest	68	280,40		
	Emekli	26	349,56		
Çalışkanlık	İşçi	147	277,50	4,916	0,426
	Memur	194	315,60		
	Çiftçi	100	310,17		
	Esnaf	65	292,11		
	Serbest	68	302,33		
	Emekli	26	296,88		
Çevreye Duyarlılık	İşçi	147	302,49	4,628	0,463
	Memur	194	315,94		
	Çiftçi	100	287,82		
	Esnaf	65	283,03		
	Serbest	68	278,06		
	Emekli	26	325,17		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	İşçi	147	272,41	16,271	0,006*
	Memur	194	332,97		
	Çiftçi	100	288,80		
	Esnaf	65	269,73		
	Serbest	68	297,05		
	Emekli	26	347,98		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	İşçi	147	287,58	11,932	0,036*
	Memur	194	328,51		
	Çiftçi	100	305,06		
	Esnaf	65	272,04		
	Serbest	68	261,90		
	Emekli	26	319,15		
Sorumluluk	İşçi	147	284,37	8,657	0,124
	Memur	194	327,57		
	Çiftçi	100	287,08		
	Esnaf	65	297,76		
	Serbest	68	279,99		
	Emekli	26	301,81		

Baba meslek gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 48’de yer verilmiştir. Tablo 48’e baktığımızda baba mesleği farklı öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık

bulunmaktadır ($X^2=14,865$ $p<0,05$). Babası işçi olan öğrencilerin Bilimsellik boyutu sıra ortalaması 277,83; memur olanların ortalaması 327,70; çiftçi olanların ortalaması 316,10; esnaf olanların ortalaması 298,07; serbest meslek yapanların ortalaması 249,82; emekli olanların ortalaması ise 304,35'dir. Buna göre Bilimsellik boyutu en yüksek olan öğrenciler babası memur olanlardır.

Baba mesleği farklı öğrenciler arasında Yardımseverlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=10,310$ $p>0,05$). Baba mesleği farklı öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=4,916$ $p>0,05$). Baba mesleği farklı öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=4,628$ $p>0,05$). Baba mesleği farklı öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=16,271$ $p<0,05$). Babası işçi olan öğrencilerin Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 272,41; babası memur olanların ortalaması 332,97; babası çiftçi olanların ortalaması 288,80; babası esnaf olanların ortalaması 269,73; babası serbest meslek yapanların ortalaması 297,05; babası emekli olanların ortalaması 347,98'dir. Buna göre Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu en yüksek olan öğrenciler babası emekli olan öğrencilerdir.

Baba mesleği farklı öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=11,932$ $p<0,05$). Babası işçi olan öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu sıra ortalaması 287,58; babası memur olanların ortalaması 328,51; babası çiftçi olanların ortalaması 305,06; babası

serbest meslek yapanların ortalaması 261,90; babası emekli olanların ortalaması 319,15'dir. Buna göre Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu en yüksek olan öğrenciler babası memur olanlardır. Baba mesleği farklı öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=8,657$ $p>0,05$).

4.2.5. Anne Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 49: Anne Meslek Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Annenin Mesleği	n	X	X²	p
Bilimsellik	Ev Hanımı	511	292,91	11,260	0,004*
	Diğer	32	295,33		
	Memur	57	371,45		
Yardımseverlik	Ev Hanımı	511	298,12	2,547	0,280
	Diğer	32	281,70		
	Memur	57	332,37		
Çalışkanlık	Ev Hanımı	511	294,63	7,162	0,028*
	Diğer	32	294,09		
	Memur	57	356,68		
Çevreye Duyarlılık	Ev Hanımı	511	296,88	1,607	0,448
	Diğer	32	316,81		
	Memur	57	323,79		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Ev Hanımı	511	291,87	11,087	0,004*
	Diğer	32	317,23		
	Memur	57	368,45		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	Ev Hanımı	511	297,39	5,321	0,070
	Diğer	32	269,52		
	Memur	57	345,76		
Sorumluluk	Ev Hanımı	511	296,15	2,732	0,255
	Diğer	32	313,97		
	Memur	57	331,94		

Anne meslek gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 49'da yer verilmiştir Tablo 49'a baktığımızda anne mesleği farklı öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=11,260$ $p<0,05$). Annesi ev hanımı olan öğrencilerin Bilimsellik

boyutu sıra ortalaması 292,91; annesi diğer meslek yapanların sıra ortalaması 295,33; annesi memur olan öğrencilerin sıra ortalaması 371,45'dir. Buna göre Bilimsellik boyutu en yüksek olan öğrenciler annesi memur olanlardır. Anne mesleği farklı öğrenciler arasında Yardımseverlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=2,547$ $p>0,05$). Anne mesleği farklı öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=7,162$ $p<0,05$). Annesi ev hanımı olan öğrencilerin Çalışkanlık boyutu sıra ortalaması 294,63; annesi diğer meslek yapanların sıra ortalaması 294,09; memur olan öğrencilerin sıra ortalaması 356,68'dir. Buna göre Çalışkanlık boyutu en yüksek olan öğrenciler annesi memur olanlardır.

Anne mesleği farklı öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=1,607$ $p>0,05$). Anne mesleği farklı öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=11,087$ $p<0,05$). Annesi ev hanımı olan öğrencilerin Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 291,87; annesi diğer meslek yapanların sıra ortalaması 317,23; memur olan öğrencilerin sıra ortalaması 368,45'dir. Buna göre Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu en yüksek olan öğrenciler annesi memur olanlardır. Anne mesleği farklı öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=5,321$; $p>0,05$). Anne mesleği farklı öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=2,732$ $p>0,05$).

4.2.6. Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 50: Babanın Düzenli Bir İşte Çalışma Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Baba düzenli bir işte çalışıyor mu?	n	X	U	p
Bilimsellik	Evet	518	303,72	19,570,500	0,238
	Hayır	82	280,16		
Yardıms severlik	Evet	518	299,03	20,475,000	0,590
	Hayır	82	309,80		
Çalışkanlık	Evet	518	299,23	20,582,000	0,640
	Hayır	82	308,50		
Çevreye Duyarlılık	Evet	518	302,25	20,329,000	0,524
	Hayır	82	289,41		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Evet	518	304,99	18,912,000	0,098
	Hayır	82	272,13		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	Evet	518	298,66	20,287,000	0,504
	Hayır	82	312,10		
Sorumluluk	Evet	518	301,67	20,632,000	0,657
	Hayır	82	293,11		

Babanın düzenli bir işte çalışma durumunun alt boyutlardan aldıkları puan açısından Mann-Whitney U testi karşılaştırılmasına Tablo 50’de yer verilmiştir. Tablo 50’ye baktığımızda babası düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır (U=19,570,500 p>0,05). Babası düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrenciler arasında Yardıms severlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır (U=20,475,000 p>0,05).

Babası düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır (U=20,582,000

$p>0,05$). Babası düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=20,329,000$ $p>0,05$). Babası düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=18,912,000$ $p>0,05$). Babası düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=20,287,000$ $p>0,05$). Babası düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=20,632,000$ $p>0,05$).

4.2.7.Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 51: Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	n	X	X^2	p
Bilimsellik	0-500	53	269,10	13,881	0,008*
	501-1000	137	277,32		
	1001-1500	104	275,50		
	1501-2000	122	334,59		
	2001 üzeri	184	318,32		
Yardımseverlik	0-500	53	294,36	5,790	0,215
	501-1000	137	298,84		
	1001-1500	104	277,51		
	1501-2000	122	290,48		
	2001 üzeri	184	323,14		
Çalışkanlık	0-500	53	324,28	9,558	0,049*
	501-1000	137	287,57		
	1001-1500	104	286,98		
	1501-2000	122	276,86		
	2001 üzeri	184	326,59		
Çevreye Duyarlılık	0-500	53	307,23	0,750	0,945
	501-1000	137	303,11		
	1001-1500	104	287,88		

	1501-2000	122	300,93		
	2001 üzeri	184	303,46		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	0-500	53	330,25	13,327	0,010*
	501-1000	137	261,62		
	1001-1500	104	290,64		
	1501-2000	122	303,13		
	2001 üzeri	184	324,71		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	0-500	53	327,72	11,111	0,025*
	501-1000	137	282,53		
	1001-1500	104	263,29		
	1501-2000	122	308,54		
	2001 üzeri	184	321,74		
Sorumluluk	0-500	53	301,17	4,191	0,381
	501-1000	137	284,18		
	1001-1500	104	286,55		
	1501-2000	122	319,41		
	2001 üzeri	184	307,80		

Ailenin aylık gelir düzeyi gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 51’de yer verilmiştir. Tablo 51’e baktığımızda aylık aile geliri düzeyi farklı öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=13,881$ $p<0,05$). Aylık gelir düzeyi 0-500 TL arasında olanların Bilimsellik boyutu sıra ortalaması 269,10; 501-1000 TL olanların sıra ortalaması 277,32; 1001-1500 TL arasında olanların sıra ortalaması 275,50; 1501-2000 TL olanların sıra ortalaması 334,59; 2001 TL ve üzeri olanların sıra ortalaması 318,32’dir. Buna göre Bilimsellik boyutu en yüksek olan öğrenciler gelir düzeyi 1501-2000 TL arası olanlardır. Aylık aile geliri düzeyi farklı öğrenciler arasında Yardımseverlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=5,790$ $p>0,05$).

Aylık aile geliri düzeyi farklı öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=9,558$ $p<0,05$). Aylık gelir düzeyi 0-500 TL arasında olanların Çalışkanlık boyutu sıra ortalaması 324,28; 501-1000 TL olanların sıra ortalaması 287,57; 1000-1500 TL arasında olanların sıra ortalaması 286,98; 1501-2000 TL olanların sıra ortalaması 287,88; 2001 TL ve üzeri olanların sıra ortalaması 326,59'dur. Buna göre Çalışkanlık boyutu en yüksek olan öğrenciler gelir düzeyi 2001 TL ve üzeri olanlardır. Aylık aile geliri düzeyi farklı öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=0,750$ $p>0,05$).

Aylık aile geliri düzeyi farklı öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=13,327$ $p<0,05$). Aylık gelir düzeyi 0-500 TL arasında olanların Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 330,25; 501-1000 TL olanların sıra ortalaması 261,62; 1001-1500 TL arasında olanların sıra ortalaması 290,64; 1501-2000 TL olanların sıra ortalaması 303,13; 2001 TL ve üzeri olanların sıra ortalaması 324,71'dir. Buna göre Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu en yüksek olan öğrenciler gelir düzeyi 0-500 TL arası olanlardır. Aylık aile geliri düzeyi farklı öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=11,111$ $p<0,05$). Aylık gelir düzeyi 0-500 TL arasında olanların Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu sıra ortalaması 327,72; 501-1000 TL olanların sıra ortalaması 282,53; 1501-2000 TL olanların sıra ortalaması 263,29; 1501-2000 TL olanların sıra ortalaması 308,54; 2001 TL ve üzeri olanların sıra ortalaması 321,74'dür. Buna göre Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu en yüksek olan öğrenciler gelir düzeyi 0-500 TL arası olanlardır. Aylık aile geliri

düzeyi farklı öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=4,191$ $p>0,05$).

4.2.8.Kendine Ait Oda Olması Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 52: Kendine Ait Oda Olması Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Kendinize ait odanız varmı?	n	X	X^2	p
Bilimsellik	Var	432	309,39	32,447,500	0,037*
	Yok	168	277,64		
Yardımsverlik	Var	432	303,99	34,780,000	0,415
	Yok	168	291,52		
Çalışkanlık	Var	432	297,88	35,155,500	0,537
	Yok	168	307,24		
Çevreye Duyarlılık	Var	432	299,42	35,823,000	0,803
	Yok	168	303,27		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Var	432	301,91	35,678,000	0,740
	Yok	168	296,87		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	Var	432	302,72	35,328,500	0,606
	Yok	168	294,79		
Sorumluluk	Var	432	305,80	33,996,500	0,199
	Yok	168	286,86		

Kendine ait oda olması durumu gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 52’de yer verilmiştir. Tablo 52’ye baktığımızda kendine ait oda olup olmaması arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=32,447,500$ $p<0,05$). Kendine ait oda olanların Bilimsellik boyutu sıra ortalaması 309,89; ait olmayanların sıra ortalaması 277,64’dür. Buna göre kendine ait odası olanların Bilimsellik boyutu daha yüksektir. Kendine ait oda olup olmaması arasında Yardımsverlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=34,780,000$ $p>0,05$). Kendine ait oda olup olmaması

arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=35,155,500$ $p>0,05$). Kendine ait oda olup olmaması arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=35,823,000$ $p>0,05$).

Kendine ait oda olup olmaması arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=35,678,000$ $p>0,05$). Kendine ait oda olup olmaması arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=35,328,500$ $p>0,05$). Kendine ait oda olup olmaması arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=33,996,500$ $p>0,05$).

4.2.9.Kardeş Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 53: Kardeş Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Kaç kardeşiniz?	n	X	X^2	p
Bilimsellik	0 – 1	21	244,36	2,884	0,577
	2	288	299,23		
	3	190	305,92		
	4	69	311,01		
	5	32	293,91		
Yardımseverlik	0 – 1	21	267,83	1,574	0,813
	2	288	302,67		
	3	190	303,07		
	4	69	305,29		
	5	32	276,81		
Çalışkanlık	0 – 1	21	309,60	1,120	0,891
	2	288	300,64		
	3	190	306,99		
	4	69	285,41		
	5	32	287,22		
Çevreye Duyarlılık	0 – 1	21	267,14	8,016	0,091
	2	288	315,48		
	3	190	300,69		

	4	69	271,18		
	5	32	249,64		
	0 – 1	21	307,50		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	2	288	321,76	10,222	0,037*
	3	190	284,93		
	4	69	268,08		
	5	32	266,89		
	0 – 1	21	272,52		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	2	288	294,42	1,922	0,750
	3	190	305,43		
	4	69	310,17		
	5	32	323,50		
	0 – 1	21	272,98		
Sorumluluk	2	288	310,02	2,641	0,620
	3	190	294,78		
	4	69	296,52		
	5	32	275,42		
	0 – 1	21	272,98		

Kardeş sayısı gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 53'te yer verilmiştir. Tablo 53'e baktığımızda kardeş sayıları farklı olan öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=2,884$ $p>0,05$). Kardeş sayıları farklı olan öğrenciler arasında Yardımseverlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=1,574$ $p>0,05$). Kardeş sayıları farklı olan öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=1,120$ $p>0,05$). Kardeş sayıları farklı olan öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=8,016$ $p>0,05$). Kardeş sayıları farklı olan öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=10,222$ $p<0,05$). 0-1 kardeş sayısı olanların Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 307,50; 2 kardeş olanların sıra ortalaması 321,76; 3 kardeş olanların sıra ortalaması 284,93; 4 kardeş olanların sıra ortalaması 268,08; 5 kardeş olanların

sıra ortalaması 266,89'dur. Buna göre Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu en yüksek olan 2 kardeş olanlardır.

Kardeş sayıları farklı olan öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=1,922$ $p>0,05$). Kardeş sayıları farklı olan öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=2,641$ $p>0,05$).

4.2.10.Çocuk Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 54: Çocuk Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Evin kaçınıcı çocuğusunuz?	n	X	X^2	p
Bilimsellik	1	195	306,07	3,044	0,550
	2	242	289,68		
	3	107	319,59		
	4	39	299,15		
	5	17	273,62		
Yardımseverlik	1	195	292,01	1,664	0,797
	2	242	308,38		
	3	107	303,70		
	4	39	298,96		
	5	17	269,03		
Çalışkanlık	1	195	304,88	1,709	0,789
	2	242	306,16		
	3	107	289,86		
	4	39	276,46		
	5	17	291,79		
Çevreye Duyarlılık	1	195	312,38	6,155	0,188
	2	242	300,06		
	3	107	299,50		
	4	39	286,24		
	5	17	209,41		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	1	195	301,53	3,230	0,520
	2	242	308,47		
	3	107	296,16		
	4	39	284,21		
	5	17	239,91		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	1	195	308,76	1,013	0,908
	2	242	292,84		
	3	107	300,69		

	4	39	306,64		
	5	17	299,53		
	1	195	293,51		
	2	242	311,54		
Sorumluluk	3	107	297,52	4,477	0,345
	4	39	304,46		
	5	17	233,18		

Çocuk sayısı gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 54'te yer verilmiştir. Tablo 54'e baktığımızda evin farklı sırası çocuğu olma arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=3,044$ $p>0,05$). Evin farklı sırası çocuğu olma arasında Yardımseverlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=1,664$ $p>0,05$). Evin farklı sırası çocuğu olma arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=1,709$ $p>0,05$).

Evin farklı sırası çocuğu olma arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=6,155$ $p>0,05$). Evin farklı sırası çocuğu olma arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=3,230$ $p>0,05$).

Evin farklı sırası çocuğu olma arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=1,013$ $p>0,05$). Evin farklı sırası çocuğu olma arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=4,477$ $p>0,05$).

4.2.11. Ailedeki Birey Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 55: Ailedeki Birey Sayısı Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Ailenizdeki birey sayısı	n	X	X ²	p
Bilimsellik	3	36	233,25	7,116	0,130
	4	258	302,26		
	5	166	300,68		
	6	91	320,55		
	7	49	302,76		
Yardıms severlik	3	36	260,03	2,663	0,616
	4	258	302,31		
	5	166	309,45		
	6	91	298,30		
	7	49	294,43		
Çalışkanlık	3	36	295,10	0,367	0,985
	4	258	303,09		
	5	166	300,85		
	6	91	301,25		
	7	49	288,26		
Çevreye Duyarlılık	3	36	239,36	12,202	0,016*
	4	258	318,39		
	5	166	307,04		
	6	91	287,66		
	7	49	252,91		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	3	36	303,08	11,592	0,021*
	4	258	325,16		
	5	166	287,27		
	6	91	264,33		
	7	49	280,78		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	3	36	259,39	4,168	0,384
	4	258	295,78		
	5	166	309,81		
	6	91	298,16		
	7	49	328,33		
Sorumluluk	3	36	249,65	6,575	0,160
	4	258	314,35		
	5	166	287,33		
	6	91	304,04		
	7	49	302,94		

Ailedeki birey sayısı gruplarının alt boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmasına Tablo 55'te yer verilmiştir. Tablo 55'e baktığımızda ailedeki birey sayıları farklı olan öğrenciler arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=7,116$ $p>0,05$). Ailedeki birey sayıları farklı olan öğrenciler arasında Yardımseverlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=2,663$ $p>0,05$). Ailedeki birey sayıları farklı olan öğrenciler arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=0,367$ $p>0,05$). Ailedeki birey sayıları farklı olan öğrenciler arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=12,202$ $p<0,05$). 3 bireyin yaşadığı ailelerde Çevreye Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 239,36; 4 bireyin yaşadığı ailelerde Çevreye Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 318,39; 5 bireyin yaşadığı ailelerde Çevreye Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 307,04; 6 bireyin yaşadığı ailelerde Çevreye Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 287,66; 7 bireyin yaşadığı ailelerde Çevreye Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 252,91'dir. Buna göre Çevreye Duyarlılık boyutu en yüksek 4 bireyli ailelerdir.

Ailedeki birey sayıları farklı olan öğrenciler arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2=11,592$ $p<0,05$). 3 bireyin yaşadığı ailelerde Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu sıra ortalaması 303,08; 4 bireyin sıra ortalaması 325,16; 5 bireyin sıra ortalaması 287,27; 6 bireyin sıra ortalaması 264,33; 7 bireyin sıra ortalaması 280,78'dir. Buna göre Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu en yüksek 4 bireyli ailelerdir.

Ailedeki birey sayıları farklı olan öğrenciler arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=4,168$ $p>0,05$). Ailedeki birey sayıları farklı olan öğrenciler arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2=6,575$ $p>0,05$).

4.2.12. Oturulan Evin Mülkiyet Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

Tablo 56: Oturulan Evin Mülkiyet Durumu Gruplarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılması

	Oturduğunuz ev	n	X	U	p
Bilimsellik	Kendi	438	307,78	32,288,500	0,081
	Kira	162	280,81		
Yardıms severlik	Kendi	438	307,67	32,337,500	0,086
	Kira	162	281,11		
Çalışkanlık	Kendi	438	303,30	34,252,500	0,499
	Kira	162	292,94		
Çevreye Duyarlılık	Kendi	438	305,76	33,173,500	0,211
	Kira	162	286,27		
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kendi	438	306,01	33,064,500	0,185
	Kira	162	285,60		
Hak ve Özgürlüklere Saygı	Kendi	438	309,66	31,466,000	0,029*
	Kira	162	275,73		
Sorumluluk	Kendi	438	307,03	32,618,000	0,105
	Kira	162	282,85		

Oturulan evin mülkiyet durumu gruplarının alt boyutlardan aldıkları puan açısından Mann-Whitney U testi karşılaştırılmasına Tablo 56’da yer verilmiştir. Tablo 56’ya baktığımızda oturduğu evin kendine ait olup olmaması arasında Bilimsellik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=32,288,500$ $p>0,05$). Oturduğu evin kendine ait olup olmaması arasında Yardıms severlik boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=32,337,500$ $p>0,05$). Oturduğu evin kendine ait olup olmaması arasında Çalışkanlık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=34,252,500$ $p>0,05$). Oturduğu evin kendine ait olup olmaması

arasında Çevreye Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır (U=33,173,500 p>0,05). Oturduğu evin kendine ait olup olmaması arasında Kültürel Mirasa Duyarlılık boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır (U=33,064,500 p>0,05).

Oturduğu evin kendine ait olup olmaması arasında Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır (U=31,466,000 p<0,05). Oturduğu ev kendisinin olan ailelerde Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu sıra ortalaması 309,66; kira olanların sıra ortalaması 275,73'tür. Buna göre Hak ve Özgürlüklere Saygı boyutu oturduğu ev kendisinin olan ailelerin daha yüksektir. Oturduğu evin kendine ait olup olmaması arasında Sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır (U=32,618,000 p>0,05).

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1.SONUÇ

Çalışma, 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel öğrenmişlik düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada bilişsel öğrenmişlik düzeylerinin cinsiyet, okulun başarı düzeyi, öğrencinin geçen yılki Sosyal Bilgiler dersi karne notu, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği, babanın düzenli bir işte çalışma durumu, ailenin aylık geliri, öğrencinin kendine ait odasının olma durumu, kardeş sayısı, öğrencinin evin çocukları içerisindeki sırası, ailedeki birey sayısı ve evin mülkiyet durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre çalışma sonucundan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin %11.67'si düşük bilgi düzeyinde iken %37.17'si orta ve %51.17'si yüksek bilgi düzeyindedir. Buna göre öğrencilerinin çoğunluğunun yüksek bilgi düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Kız öğrencilerin %9.6'sı düşük, %36.8'i orta ve %53.3'ü yüksek bilgi düzeyinde iken erkek öğrencilerin %14.6'sı düşük, %37.7'si orta ve %47.8'i ise yüksek bilgi düzeyindedir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir.

Keskin (2008), tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde yer alan dayanışma, yardımseverlik, misafirperverlik, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

3. Farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup üst başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarı puanları en yüksektir.
4. Bir önceki yıl Sosyal Bilgiler dersi karne notu farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup notu pekiyi olan öğrencilerin başarı puanı en yüksektir.
5. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup kız öğrencilerin başarı puanları daha yüksektir.

6. Annelerinin eğitim düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup annesi önlisans ve üstü mezunu olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir.
7. Babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup babası lisans mezunu olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir.
8. Babalarının mesleği farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup babası memur olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir.
9. Annelerinin mesleği farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup annesi memur olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir.
10. Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup ailesinin aylık geliri 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin başarı puanları en yüksektir.

Gömlüksiz ve Cüro (2011), tarafından yapılan çalışmada ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin vatanseverliğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

11. Oturduğu ev kendilerinin olan öğrenciler ile kira olan öğrenciler arasında başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta olup kendi evlerinde oturan öğrencilerin başarı puanları daha yüksektir.

Ulaşılan bu sonuçlar başka araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Akengin, Sağlam ve Dilek (2002), ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini sorumlulukları öğretmede etkili bulduklarını ortaya koymuşlardır. Yiğittir (2010)'in çalışmasında da Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında milli ve geleneksel değerlerin doğrudan verilmesi gereken değerler olarak benimsendiği sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Başaran (2006) da yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin topluluk halinde yaşayan insanların sevgi, saygı ve anlayış duyguları içinde işbirliği yapıp birbirlerinin görüş ve düşüncelerine saygı göstermeleri gerektiği amacını benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde Baysal ve Samancı (2009), öğrencilerin beşinci sınıfın sonunda programda kazanmaları beklenen ve duyuşsal alanda yer alan değerlerden duyarlılık/sorumluluk, dayanışma/işbirliği, hoşgörü, çalışkanlık, insana ve çevreye saygıyı doğru tanımladıkları ve sıralanan değerlere çoğunlukla sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Deveci ve Ay (2009), ilköğretim öğrencilerinin günlük yaşamında en çok yer alan değerlerin sorumluluk, çalışkanlık, insan ilişkileri, özdenetim, ulusal değerler, onurlu olma ve dürüstlük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar eldeki araştırmanın sonuçları ile örtüşmekte ve araştırmayı destekler niteliktedir.

5.2.ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle programa, eğitimcilere ve araştırmacılara şu öneriler yapılabilir:

- 1.** Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde doğrudan kazandırılacak değerlerin bilişsel öğrenilmişlik düzeyi anlayışına olumlu tutum geliştirmeleri ve değerleri Sosyal Bilgiler öğretimi içerisinde etkin bir şekilde uygulamaları için bilinçlendirilmeleri ve uygulamalı eğitim almaları gerekmektedir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı konferans, program tanıtımı için toplantılar ve hizmet içi öğretmen eğitimlerine önem verebilir.
- 2.** Sosyal Bilgiler öğretiminde doğrudan kazandırılacak değerlerin bilişsel düzeyinin eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için akademik alt yapı hazırlığı çok önemlidir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı özellikle öğretmenlerin yararlanabileceği kaynak siteler, okullar ise kaynak bankaları oluşturabilir.
- 3.** Öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde değerleri işlerken çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendirilmeleri, içeriğin zenginleştirilmesi ve doğrudan kazandırılacak değerlerin bilişsel

öğrenilmişlik düzeyinde daha etkili bir şekilde öğretilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle Sosyal Bilgilerde öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine özen gösterilebilir.

4. Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğretmenler, değerleri dikkate alarak ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyerek değerlerin bilişsel öğrenilmişlik düzeyleriyle ilgili etkinlikler ve çalışmalar hazırlayabilirler.

KAYNAKLAR

ABBASS, Francis J. ; Religious Studies and Values Education in Public Schools in Nova Scotia. *Religious Education*. 69 (2), 1974, 259-262.

AÇIKALIN, Mehmet; *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*, Çok kültürlü ve Küresel Eğitim, *İlköğretim Online*, 9(3), 2010, 1226-1237. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (Genel Ağdan 08.10.2013 tarihinde alınmıştır).

AFDAL, Geir; Ahlak Eğitiminin Analizi, Bir Tipoloji. *Değerler ve Eğitimi*. (Edit. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Arslan, M. Zengin), Dem Yayınları, İstanbul, 2007, 333-334

AKAR VURAL, Ruken ve ÇENGEL, Meltem ve ELİTOK KESİCİ, Ayşe ve GÜREŞ, Günay ; *How drama effects students' perceptions of ethical values: Friendship, truth and lie, fair conflict resolution*, International Conference Education and Values in the Balkan Countries, 2006.

AKBABA-ALTUN, Sadegül; *Eğitim Yönetimi ve Değerler*, Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 2003, 7–18.

AKBAŞ, Oktay; *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora

Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara, 2004.

AKBAŞ, Oktay; *Yeni İlköğretim Programlarının Değer Eğitimi Boyutunun İncelenmesi*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı içinde, 2.cilt Ankara, Kök Yayıncılık, 2006, 288–293.

AKBAŞ, Oktay; *Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, İçinde, Komisyon, MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2006a, 55-60.

AKBAŞ, Oktay; *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004), İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007, 673-695.

AKBAŞ, Oktay; “*Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış*” Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16), 2008, 9–27.

AKBAŞ, Oktay; *İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler*, 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (2), 2009, 403–414.

AKDAĞ, Hakan ve TAŞKAYA, Serdarhan Musa; *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri*, İçinde, (Edit. R. Turan ve K. Ulusoy), Sosyal Bilgilerin Temelleri, Ankara, Pegem Akademi, 2011, 293-318.

AKENGİN, Hamza ve SAĞLAM, Döne ve ARZU Dilek; *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ile İlgili Görüşleri*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16, 2002, 1–12.

ALTUN, Adnan ve DOĞAN Yasin ve UZUN Efkan; *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Altın Kitaplar, Ankara, 2006.

AYDIN, Yüksel; *İlköğretim 4, 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetler Açısından Sahip Oldukları Değerlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İstanbul, 1997.

AYDIN, Mehmet Zeki; “*Belçika’da İlk ve Orta Derece Okullarda Din ve Ahlak Öğretimi*”, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3, 1999, 101–117.

AYDIN, Mehmet Zeki ve GÜRLER, Şebnem Akyol; *Okulda Değerler Eğitimi-Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012.

BACANLI, Hasan; *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, (2.Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

BAĞCI, İkrım; *J. J. Rousseau Emile ve Çocuğun Sosyal Eğitimi*, Eğitim Klasikleri İncelemeleri (Edt. Bahri Ata ve İkrım Bağcı), Ankara, 2007, 31–41.

BAILEY, Richard; *Teaching Values and Citizenship Across The Curriculum*, London, Kagan Page Limited, 2000.

BALOĞLU, Mustafa ve BALGALMIŞ, Esra; *İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin Betimlenmesi*, Tokat İli Örneği, Değerler Eğitimi Dergisi, 10(2), 2005, 19-31.

BAŞARAN, Z. ; *Demokratik Yaşamın GeliŐmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ve Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum, 2006.

BAYDAR, Pelin; *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte YaŐanılan Sorunların Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009.

BAYSAL, Z. N. ve SAMANCI, O. ; *İlköğretim Beşinci Öğrencileri ile Değerler Üzerine Bir Çalışma*, IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde Sunulan Bildiri (7–9 Ekim 2009), İstanbul, 2009.

BEİL, Brigitte; *İyi Çocuk, Zor Çocuk, Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?*, Çev.: Cuma Yorulmaz, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2003.

BENNINGA, Jacques S.; *Moral and Ethical Issues in Teacher Education. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 2003.
<http://www.ericdigests.org/2004-4/moral.htm> (6/4/2013 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)

BİNBAŞIOĞLU, Cavit; *Etkin Öğretim*, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı 7, Ankara, 1976.

BOSTROM, Kathleen Long ; *The Value-Able Child, Teaching Values at Home and School*, 1999, Illinois.

BOLAY, Süleyman Hayri; *Aşkın Değerler Buhranı*, Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde, (26-28 2004), Dem Yayınları, İstanbul, 2007, 55-69.

BUZELLİ, Cary A. & JOHNSTON, Bill; *The moral dimensions of teaching: language, power, and culture in classroom interaction*, London, 2002.

BÜMEN, Nilay T. ; *Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası*, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Eğitim ve Bilim, 31 (142), 2006, 3-14.

BÜYÜKALAN, Filiz Sevil; *Soru Sorma Sanatı*, Asil Yayınları Ankara, 2004.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener ve ÇAKMAK KILIÇ, Ebru ve AKGÜN ERKAN Özcan ve KARADENİZ Şirin ve DEMİREL Funda; *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (9. Baskı) Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2011.

CAFOĞLU, Zuhâl ve AKAR, Ömer; *Üniversitelerde Ahlaki Değerlerin Davranışa Yansımalarının Oluşturduğu Örgüt İkliminin Algılanması*, Değerler ve Eğitimi, (Edit. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Arslan, M. Zengin), İstanbul, 2007, 773-798.

CALDWELL, Jas; *Comprehension Assessment*, London, The Guilford Press, 2008.

ÇAKIR, A. ; *Sınıf Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Değer Sıralamalarının Bazı Değişkenlerle Olan İlişkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 1999.

ÇALIK, Temel ve SEZGİN, Ferudun; *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*, Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (1), 2005, 55-66.

ÇELİK, Fethi; *Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler*, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, 12.

ÇELİKKAYA, Hasan; *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul, Alfa Yayınları, 1995.

ÇİLELİ, Meral; *Gençlik Değerleri Üzerine Bir Araştırma*, I.Baskı, İstanbul, 1990.

DAVIDSON, Lance & STOKES, L. ; Educators' Perceptions Of Character Education (ERIC Document Reproduction, 2001, Service No: ED461923). (23. 11. 2013 tarihinde www.cu.edu.tr adresinden alınmıştır.)

DEMİREL, Özcan; *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara, 2010.

DE RUYTER, D.J. ; *The Right to Meaningful Education: the role of values and beliefs. Journal of Beliefs & Values*, 23 (1), 2002, 33-43.

DEVECİ, Handan ve ÇENGELCİ, Tuğba; *Sosyal Bilgiler Dersinde Duygusal Zekanın Geliştirilmesi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, II Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı içinde, 2006, 140–147, Van.

DEVECİ, Handan; *Sosyal Bilgilerde Bilgi, Beceri ve Değerlerin Kazandırılması*, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Edit. Şefik Yaşar), Eskişehir, 2008.

DEVECİ, Handan ve AY, Tuğba Selanik; *İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research., 2(6), 2009, 167–181.

DİLMAÇ, Bülent; *İlköğretim Öğrencilerine İnsanı Değerler Eğitiminin Verilmesi ve Bu Eğitimin Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Sınanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1999.

DİLMAÇ, Bülent; *İnsanca Değerler Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.

DİLMAÇ, Bülent; “*Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler ölçeği ile Sınanması*”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2007.

DOĞAN, Yadigar ve SEZER, G. Onur; *A Factor Analysis Study on the Skills and Values Covered in the Social Studies Course*, *İlköğretim Online*, 8(2), 2009, 499–509, <http://ilkogretimonline.org.tr> (Genel Ağdan 07.12.2012 tarihinde alınmıştır).

DOĞAN, Hıfzı; *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara, 1997.

DOĞANAY, Ahmet; Değerler Eğitimi, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Edit. Cemil Öztürk), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006, 255–286.

DOĞANAY, Ahmet ve SARI, M. ; *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılma Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması*, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2004, 10, 356-383.

DOUGHTY, Howad A. ; Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom, *College Quarterly*, 2006, 9 (4), 1-23.

DÖNMEZ, Cengiz; *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler, Konu Alanı Ders İnceleme Kılavuzu* (Edit. Cemalattin Şahin), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.

ENSAR, Ferhat; *İlköğretim 6. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002.

EKŞİ, Halil; *Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım, Karakter Eğitimi Programları*, Değerler Eğitimi Dergisi, (1), 2003, 79–96.

ERCAN, İlke; *“İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler”*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2001.

ERDEN, Münire; *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınları, Ankara, Bt.

ERDEN, Münire; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 2004.

EREN Yusuf Ziya; *Yaratıcı Drama ile İnsani Değerler Eğitimi*, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 2005, www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005.

ERİNÇ, Sıtkı; *Sanat Eğitiminde Felsefe, Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*, İstanbul, 1995.

ERTÜRK, Selahattin; *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınevi, Ankara, 1979.

EYRE Linda & EYRE Richard; *Teaching Your Children Values*, New York, 1993.

FİDAN, Nurettin; *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, Ankara, 1996.

GAULD, Laura & Malcolm.; *The Biggest Job We’ll Ever Have, The Hyde School Program For Character-Based Education and Parenting*, New York, Library of Congress Cataloging-in Publication Data, 2002.

GÖMLEKSİZ, M. Nuri ve CÜRO, Elif; *Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 2011, 8(1), 123-124.

GÜNDEN, Suat; “Sosyal Öğretimine Genel Bir Bakış” *İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları*, TED Yayınları, Ankara, 1995, 19-33.

GÜNGÖR, Erol; *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 1993.

GÜNGÖR, Erol; *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1998.

GÜNİNDİ, Yunus; *Kullanılan Yöntem ve Araç-Gereçlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesine Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2005.

GÜVEN, Bülent ve APAYDIN, B. ve IŞIK, H. ; *Hayat Bilgisi Dersi Amaçlarının Demokratik Davranışlar Kazandırma Açısından İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 2005, 1–13.

HALSTEAD, J.Mark & TAYLOR, Monica J. ; *Values in Education and Education in Values*, Bristol-England, 1996.

HALSTEAD, J.Mark & TAYLOR, Monica J. ; *Learning and Teaching about Values, areview of recent research*, Cambridge Journal of Education, 2000, 30, 169-202.

HARMIN, Merrill, KIRSCHENBAUM, Howard & SIMON, Sidney,B. ; *Clarifying values through subject matter: applications for the classroom*. Minneapolis, 1973, 146.

HİLL, Brian V. ; *Values Education in Schools : Issues and challenges, Primary & Middle Years Educator*, 2004, 2 (2), 8-20.

HOOOPER, C. ; Values Education *Definition*, “*Values Education Study*” *Final Report*, (Edit. B. Wilson, V. Zıbar, D. Brown, B. Bereznickı) Australia, Curriculum Corporation, 2003, 33-37.

HÖKELEKLİ, Hayat ve GÜNDÜZ, Turgay; *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri, Değerler ve Eğitimi* (Edit. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Arslan, M. Zengin), Dem Yayınları, Uluslararası Sempozyumu, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul: 2007, 371-396.

HUİTT, William; “Values”, *Educational Psychology Interactive*, Valdosta State University, <http://chiron.valdosta>, 2004.

ILGAR, Zeki; “*Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1996.

İMAMOĞLU, Emine Olcay ve KARAKİTAPOĞLU-AYGÜN, Zahide; *1970’lerden 1990’lara Değerler*, Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları, Türk Psikoloji Dergisi, 1999, 14(44), 1-22.

İMAMOĞLU, Emine Olcay ve KARAKİTAPOĞLU-AYGÜN, Zahide; *Value orientations of Turkish university students and adults*, The Journal of Social Psychology, 142, 2002, 333-351.

İNANÇ, YAZGAN Banu ve BİLGİN Mehmet ve KILIÇ-ATICI, Meral; *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Nobel Kitapevi, Adana, 2004.

JAKSON, Robert; *Devlet Okullarında Dinî Eğitim ve Değerler Eğitimine Katkısı, Değerler ve Eğitimi* (Edit. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Arslan, M. Zengin), Dem Yayınları, İstanbul, 2007, 473-484.

JOHANSSON, Eva; *Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality*, *Early Child Development and Care*, 172(2), 2002, 203–221.

KALE, Nesrin; *Nasıl Bir Değerler Eğitimi?* Değerler, Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26–28 Kasım 2004), İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007, 313–322.

KAN Çiğdem; *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 2009, 25–30.

KAN Çiğdem; *Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi*, *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 2010, 138–145.

KARASAR, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010.

KARATAŞ, F. ; *Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal sorumluluk, Demokratik Düşünce ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki ilişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

KAYA, Feyza; *15- 16 Yaş İmam - Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2000.

KESKİN, Yusuf; *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul, 2008.

KILLIOĞLU, İsmail; *Değer Teorisi*, Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, Risale Yayınları, İstanbul, 1990.

KINCAL, Remzi Y. ; *Vatandaşlık Bilgisi*, Mikro Yayınları, Ankara, 2002.

KIRSCHENBAUM, Howard ; *A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education*, Phi Delta Kapan, 1992 ,73 (10), 771-776.

KIRSCHENBAUM, Howard ; *Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Massachusett, 1995.

KIRSCHENBAUM, Howard ; *100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts, 1995a

KIRSCHENBAUM, Howard; *From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey*, Journal of Humanistic Counseling, Education & Development, September, 2000, 39 (1), 4-20.

KOHLBERG, Lawrence; *Implications of Developmental Psychology for Education, Examples from Moral Development*, Educational Psychologist, New York, 1973, 55-60

KOHN, Alfie; *How Not to Teach Values A Critical Look at Character Education*, Phi Delta Kapan, 78. (15), 1997 , 429-439.

KÖYLÜ, Mustafa; *Küresel Bağlamda Değerler Eğitime Duyulan İhtiyaç, Değerler ve Eğitimi*, (Edit. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Arslan, M. Zengin), İstanbul, 2007, 287-312.

KUŞDİL, M. Ersin ve KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem; *Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı*, Türk Psikolojisi Dergisi, 15 (45), 2000, 59–76.

KÜÇÜKAHMET, Leyla; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara, Nobel Yayınları, 2002.

LAW, W.W. & HO, W.C. ; *Values Educat.on In Hong Kong School Music Education: A Sociological Critique*. British Journal of Educational Studies, 52 (1), 2004 , 65-82.

LEE, J.; Values Education in the Two-Year Colleges. ERIC Digest. [accessed at: 2006 02 02]. Internet access: <http://www.ericdigest.org/2001-1/values.html>.

LICKONA, Thomas; *Educating for Character (How Our Schools Can Teach Respect and Resposibility)*, New York, 1991.

MARCUS, M. & FRITZER, P. ; *Moral Education as Public Issue*, Contemporary Education, 70 (3). 1999, 44-45.

MEAD, Nick; *Will the Introduction of Teaching Standarts in Professional Values and Practice Put the Heart Back into Primary Teacher Education*, Oxford – UK , 2003, 37-42.

MEB; *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4–5 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2005.

MEB; *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2005a.

MEB; *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2006.

METE, Mehmet; *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumunu Üzerindeki Etkisi*, Maltepe, Ankara, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, 1999.

NCSS (January; February) ; *The social studies Professional*, Washington DC: National Council for the Social Studies, 1993.

NCSS (National Council for the Social Studies) ; *Fostering Civic Virtue: Character Education in the Social Studies*, Social Education, 61, 1997.

NIELSEN, J., ERWIN, C. ; *Sevginin Fazlası*, İngilizceden çeviren: Çiğdem A. Framin, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2000.

OTLUOĞLU Rahmi; *Sosyal Bilgiler İzlenesine (Programına) Bir Bakış, Toplumsallaşma, Kimlik ve Kişilik*. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı içinde (290–300), Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2004.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali; *Eğitim Programları ve Öğretim*, ÖSYM Eğitim Yayınları sayı: 8, Ankara, 1987.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali; Test Hazırlama Kılavuzu, ÖSYM Eğitim Yayınları, sayı: 5, Ankara, 1989.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali; *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010.

ÖZDEN, Yüksel; *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.

ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem; *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası, Ankara 1994.

ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem; *Psikolojik Testler*, PDREM Yayınları, Ankara, 1999.

ÖZSOY, Sema; *Yaşayan Değerler*, Çoluk Çocuk Dergisi, (66), 2007, 27-40.

ÖZTÜRK, Cemil ve OTLUOĞLU Rahmi; *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi*. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 2002 ,173–182.

ÖZTÜRK, Cemil; “*Sosyal Bilgiler, Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış*” (Edit. Cemil Öztürk), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi/Yapılandırıcı Bir Yaklaşım, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006, 21-50.

PRINCE-GIBSON, Eetta & SCHWARTZ, Shalom H. ; Value priorities and gender, *Social Psychology Quarterly*, 1998, 61, 49-67.

REFSHAUGE, H.Andrew ; *Values in NSW public schools*, Avustralia, 2004.

ROKEACH, Milton ; "Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs Attitudes", Nebraska Symposium on Motivation, 1979, Vol.27, London , 1980.

ROSS, John A. ; *Values Education and the Role of Community*, Religious Education, 1974, 73 (2). 176-181.

ROYSTON, J. Patrick; "An extension of Shapiro and Wilks' W test for normality to large samples", *Applied Statistics*, 1982, 31, 115-124.

RYAN, Kevin, E.BOHLIN, Karen ; *Building Character in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

SANCHEZ, Tony R. ; *Using Stories About Heroes to Teach Values*. *ERIC Digest Clearing house for Social Studies*, 1998, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/f7/82.pdf (25/11/2013 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)

SARI, Enver; “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri, Giresun Eğitim Fakültesi Örneği”, Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10), 2005, 73-88.

SİLAH, Mehmet; *Sosyal Psikoloji*, Gazi Büro Kitapevi, Ankara, 2000.

SİMON, Sidney B.& LELAND, W Howe & KİRSCHENBAUM, Howard ; *Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and students*, Hart Publishing Company, Inc., New York, 1972.

SİNANOĞLU, Oktay; *Hedef Türkiye*, İstanbul, Otopsi Yayınları, 2002.

SİNCLAİR, Margaret; *Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century*, International Bureau of Education, Geneva: 2004.

SİZER, Theodore R. ; *Values Education in the Schools, A Practitioner’s Perspective*, Religious Education, 1975, 70 (2), 138-149.

SÖNMEZ, Veysel; *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık, 1998.

SÖNMEZ, Veysel; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık, 2007.

SÖNMEZ, Veysel; *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık, 2009.

SÖZER, Ersan; *Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri. Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Editör: Gürhan Can), 15- 39, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1064, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:581. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri, 1998.

SPRINTHALL R. ; *Educational Psychology: A Developmental Approach*, Amsterdam, Addison-Wesley Publishing Company, 1974.

STANLEY, William B. ; Training Teachers to Deal with Values Education, A Critical Look at Social Studies Methods Texts. *Social Studies*, 1983, 74(6), 242-246.

SUH, B.K. & TRAIGER, J. ; *Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula*. *Education*. 119 (4), 1999, 723-726.

SUPERKA, Douglas P. & AHRENS, Christine & HEDSTROM, Judith E. & FORD, Luther, J. & JOHNSON, Patricia L. ; *Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 1976.

ŞEN, Ülker; *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 1(5), 2008, 763–

779.http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/sen_ulker.pdf. (Genel Ağdan 07. 10. 2013 tarihinde alınmıştır).

ŞİRİN, Ahmet; *Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986.

TAHİROĞLU, Mustafa; *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, 2006.

THOMPSON, William M.; *The Effect of Character Education on Student Behavior*, Doctor in Education, 2002.

TİLLMAN, Diane ; *8-14 Yaş Grubu Çocuklar için Yaşayan Değerler Etkinliği*, Bir Eğitim Programı, Living Value, An Educational Program, Inc. (Çev. Aynur Sungur Tuncer), 2000.

TİTUS, Dale N. ; *Values Education in American Secondary Schools*, Kutztown University Education Conference, 16 Ekim, Eric No: ED 381423, 1994.

TOPKAYA, Yavuz ve TOKCAN, Halil ve SANCAK, Yusuf ve ULU KALIN, Özlem; *Sosyal Bilgiler Programının Belirlediği Değerlerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler*

Ders Kitabına Yansıma Boyutlarının Değerlendirilmesi, Değerler Eğitimi Sempozyumu, Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi, Eskişehir, Osman Gazi Üniversitesi, 26-28 Ekim, 2011.

TOZLU, Necmettin ve TOPSAKAL, Cem; Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi, *Değerler ve Eğitimi, Uluslararası Sempozyumu*, 26-28 Kasım 2004, İstanbul Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007, 177-202.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu); *İstatistik Göstergeler 1923-2007*, Ankara, TÜİK Yayın No: 3026, 2008.

TÜSİAD ; “*Türk Toplumunun Değerleri*”, Yayın No: TÜSİADT/a1, 6.145, Boyut Matbaacılık, İstanbul, 1991.

UNESCO; *Learnig to be: a holistic and integrated approach to values education for human development. Apnieve Source Book 2 for Teachers, Students and Tertiary Level Instructors*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2002, 183 (UNESCO-APNIEVE Sourcebook, No. 2).

UYANIK, Mevlüt; *Bir Değer Olarak Çoğulculuk, Değerler ve Eğitimi*, (Edit. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Arslan, M. Zengin), Dem Yayınları, İstanbul, 2007, 433-444.

VEUGELERS, Wiel; *Different Ways of Teaching Values*. Educational Review. 52(1). 2000, 37-46.

WHITNEY, Iris Bomar; *The Status of Values Education in The Middle and Junior High Schools of Tennessee*, PhD Thesis, Tennessee State University, 1986.

WINTER, Paul A. & NEWTON, Roze Mary & Kirkpatrick, Richard L.; *“The Influence of work values on teacher selection decisions: The Effect of principal values teacher values and principal teacher values interactions”*, *Teaching & Teacher Education*, 4 (14), 1998, 385–400.

WOOD, R. W. & ROACH, L. ; *Administrators’ perceptions of character education*, *Education*, 120, 1999, 213-238.

YAMAN, Havva ve TAFLAN, Selma ve ÇOLAK, Sanem; *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 2009,107–120.

YAYLA Ahmet; *Eğitim ve Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van, 1995.

YAZICI, Kubilay; *Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış*, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 2006, 499-522.

YAZICI, Kubilay; *Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Karşılaştırılması*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 2009, 423–435.

YEL Selma ve ALADAĞ Soner; *Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi*, Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Edit. Mustafa Safran), 119-150, Pegem Akademi, 2.Baskı, Ankara, 2012.

YEŞİL, Rüştü ve AYDIN, Davut; *Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama*, TSA / Yıl: 11, 2, 2007, 65-84.

YILMAZ, Ercan; *Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17), 2009, 109–128.

YILMAZ, Macit; Psikoloji, *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (Edit. İsmail H. Demircioğlu), Hegem Yayınları (Mikro Basım Yayım Dağıtım), Ankara, 2006, 87-106.

YILMAZ, Macit; Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü, Atatürk Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, 2010.

YİĞİTTİR, Süleyman; *İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler*, Değerler Eğitimi Dergisi, 8 (19), 2010, 207–223.

YÜKSEL, Sedat; *Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program*, Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma için Bir Açılım, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 2005, 329-338.

ZIEBERT, H.G. ; *Çok Kültürlü Bir Toplumda Değerler Eğitimi Modelleri* (Edit. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Arslan, M. Zengin), *Değerler ve Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul , 2007, 445-466.

ZİMMERMAN, Barry J. & SCHUNK, Dale H. ; *Educational Psychology , A Century of Contributions* , London , Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR:

İNTERNET:1 *Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4.– 5. Sınıf Programı*, 18.12.2013 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

İNTERNET:2 *17.Milli Eğitim Şurası Kararları*, 18.12.2013 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

İNTERNET:3 *Büyük Sözlük*, T.D.K Yayınları, 31.08.2012 tarihinde www.tdkterim.gov.tr adresinden alınmıştır.

İNTERNET:4 (www.livingvalues.net/turkey).

EKLER

EK 1: BAŞARI TESTİ VE BİLGİ FORMU

Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu testte amacımız, 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeylerini belirlemektir. Cevaplamanızı istediğimiz aşağıdaki 30 tane sorudan sizlere herhangi **bir not verilmeyecektir.** Fakat sorulara vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel bir araştırmaya veri olacaktır. Lütfen sizce **en doğru** olan seçeneği işaretleyiniz. Bilgileriniz doğru olacak bir şekilde parantez () içlerine X çarpı işareti koyunuz. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Sizinle ilgili hiçbir kişisel değerlendirme yapılmayacak ve cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm sorularınızı yanıtlayınız. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim. Nesrin SADIKOĞLU/Sos. Bil. Öğrt.

1. Okulunuzun Adı:

2. Geçen Yılkı Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notunuz: ()

3. Cinsiyetiniz: () 1. Kız () 2. Erkek

4. Annenin Eğitim Düzeyi: () 1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlkokul
() 4. Ortaokul () 5. Lise () 6. Ön lisans () 7. Lisans () 8. Lisans üstü

5. Babanın Eğitim Düzeyi: () 1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlkokul
() 4. Ortaokul () 5. Lise () 6. Ön lisans () 7. Lisans () 8. Lisans üstü

6. Baba düzenli bir işte çalışıyor mu?: 1. () Evet 2. () Hayır

7. Babanın mesleği: 1. () İşçi (toprak, sanayi, vb.) 2. () Memur 3. () Çiftçi (kendi toprağında) 4. () Esnaf/tüccar 5. () Serbest meslek (doktor, avukat, vb.) 6. () Emekli

8. Annenin mesleği: 1. () Ev hanımı 2. () İşçi (toprak, sanayi, vb.) 3. () Memur 4. () Çiftçi (kendi toprağında) 5. () Esnaf/tüccar 6. () Serbest meslek (doktor, avukat, vb.) 7. () Emekli

9. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi: 1. () 0-500 TL. 2. () 501-1000 TL. 3. () 1001-1500 TL.
4. () 1501-2000 TL 5. () 2001 ve üzeri TL.

10. Kendinize ait odanız var mı?: () 1. Var () 2. Yok

11. Kaç kardeşiniz?: 0 () Yok () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü

12. Evin kaçınıcı çocuğunuz?: () 1. () 2. () 3. () 4. () 5. ve üstü

13. Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil): 1. () 3 kişi 2. () 4 kişi 3. () 5 kişi 4. () 6 kişi
5. () 7 kişi

14. Oturduğunuz ev: 1. () Kendi evimiz 2. () Kira

Başarı Testi

1. “Paslanacağımıza yıpranalım!” sözü aşağıdakilerden hangisinin önemini ifade eder?

- A. Bilimsellik
- B. Sorumluluk
- C. Çalışkanlık
- D. Duyarlılık

“Bir milletin kültürünü kontrol etmek, o milletin dilini kontrol etmekle; bir milleti yok etmek ise nesilleri geçmişinden, tarihinden ve bilhassa millî ve mânevî değerlerinden koparmakla mümkündür.” (Bernard Lewis)

2. Yukarıdaki bu sözlerde hangi değerlerin önemine yer verilmiştir?

- A. Duyarlılık
- B. Bilimsellik
- C. Yardımseverlik
- D. Çalışkanlık

3. Aşağıdakilerden hangisi gelenek ve göreneklerimizden değildir?

- A. Yardımseverlik ve cömertlik göstermek.
- B. Sofra kültürüne duyarlılık göstermemek.
- C. Bayramlarda büyüklerimizin elini öpmek.
- D. Misafirperverlik göstermek.

4. Aşağıda verilen değerlerden hangisi belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkarak belli bir amaca yönelik bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma sürecini yansıtır?

- A. Bilimsellik
- B. Çalışkanlık
- C. Sorumluluk
- D. Dayanışma

5. Aşağıda verilen seçeneklerin hangisinde bilimsel araştırma basamaklarının ilk basamağı verilmiştir?

- A. Araştırmanın amacı ve önemi,
- B. Araştırmanın konusu,
- C. Araştırmanın planlanması,
- D. Kaynak taraması (Anahtar kelimeler, veri toplama yöntem ve teknikleri: Veri türleri/kaynakça Verileri toplama/sınıflandırma

“İnsan çok yönlü bir varlık olup bölünmez bir kişiliğe sahiptir. İnsan; düşünen, düşündüklerini açıklamak isteyen, belli bir toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal çevrede yaşayan bir varlıktır. Yaşadığı çevreyi geliştirmek, bu çevrenin yönetim ve işleyişine katılmak ister.”

6. Buna göre insanlarla ilgili aşağıdaki verilenlerden hangisine ulaşılamaz?

- A. Çevrede olup bitenlere duyarsız kalamaz.
- B. Çevrede meydana gelen sorunlara çözüm arayışı içindedir.
- C. Birliktelikten çok yalnız yaşamaya çalışan bir varlıktır.
- D. İhtiyaçları nedeniyle başkalarına muhtaçtır.

7. Kızılay sıkıntılı anlarda yabancı ülkelerdeki afetzedelere de destek olur. Bunun en önemli nedeni nedir?

- A. Muhtaç durumdaki insanlara barınma, sağlık,giyim ve beslenme imkanları sunmak.
- B. Arama ve kurtarma faaliyetlerinde bulunmak.
- C. Yardımlaşma ve dayanışmayı geliştirmek.
- D. Toplum yaşamının sürdürülmesini sağlamak.

8. Buluşların, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin amacı aşağıdakilerden hangisi değildir?

- A. Daha rahat yaşam koşullarına sahip olmak
- B. Doğaya istediğimiz dengeyi vermek.
- C. İnsanların karşılaştığı çeşitli problemleri çözmek
- D. Toplum ihtiyaçlarını karşılamak.

9. Hak ve özgürlüklere saygı ulusal düzeyde korunmazsa aşağıdaki durumlardan hangisi ortaya çıkabilir?

- A. Vatandaşların siyasi hak ve özgürlükleri korunur.
- B. Toplumda huzur ortamı sağlanır.
- C. Bireyler devlete karşı görevlerini yerine getirirler.

D. İnanç, ibadet ve vicdan özgürlüğü ortadan kalkar.

10. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde doğayı ve çevreyi korumak amacıyla oluşturulmuş sivil toplum örgütlerinden biridir?

- A. AKUT
- B. Yeşilay
- C. Kızılay
- D. ÇEVKO

11. Aşağıdaki davranışlardan hangisi insanların haklarına saygıyı göstermeye örnektir?

- A. Bireysel farklılıklara önem vermek.
- B. Fiziksel farklılıklarından dolayı insanlara farklı davranmak.
- C. Aynı düşüncede olmayan kişileri dinlememek.
- D. Konuşma esnasında karşımızdakinin sözünü kesmek.

12. Aşağıdakilerden hangisi Doğal Hayatı Koruma Vakfının görevlerinden birisi değildir?

- A. Ağaçlandırma yaparak erozyonu önlemek.
- B. Nesli tükenen hayvanları koruma altına almak.
- C. Toplumun zararlı alışkanlıklardan korumak.
- D. Bitki türleri ve bunların doğal yaşam alanlarını koruma çalışmaları yapmak

- Yasalara uymalıyım,
- Çevreyi kirletmemeliyim,
- Başkalarının haklarına saygı göstermeliyim,

13. diyene bir kimse aşağıdakilerden hangisine karşı sorumlu olduğunu düşünmektedir?

- A. Topluma,
- B. Ailesine,
- C. Öğretmenlerine,
- D. Arkadaşlarına,

14. Toplumun en önemli kurumlarından biri olan ailedeki yardımlaşma, iş bölümü ve sevginin önemi aşağıdaki ifadelerden hangisinde anlatılmamaktadır?

- A. Herkesin rolü ve yetkileri belli olur.
- B. Herkesin kendini huzurlu hissettiği bir aile ortamı sağlanmış olur.

- C. Herkes kararlarında kendini düşünür.
- D. Herkes belirlenen kurallara sonuna kadar bağlı ve saygılı olur.

15. “Başarmak, bir insanın bütün gücüyle yöneldiği hedefi yakalamasıdır.” Aşağıdakilerden hangisi bu duruma destek sağlamaz?





- A. İnanç
- B. Kararlılık
- C. Çalışkanlık
- D. Kanaatkârlılık

16. Seçme ve seçilme hakkımızın bize yüklediği sorumluluk aşağıdakilerden hangisidir?(2007 DPY)

- A. Yöneticileri belirlerken oy kullanmak.
- B. Siyasi partilere üye olmak.
- C. Sendika ve dernek kurmak.
- D. Yargıya başvurmak.

17. Bir şeyi oluşturmak veya ortaya çıkarmak için emek harcamak diye tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Çalışkanlık
- B. Saygı
- C. Duyarlılık
- D. Sorumluluk

	Kültürün özellikleri arasında; değişme, toplumsallık, uyarlanma, simgesellik v.s. vardır.
	Kültürel mirasa duyarlılık, sadece mimari eserlerin, höyüklerin, anıtların korunması anlamına gelmemektedir.
	Bir kültür varlığının en önemli değeri mimari değeridir.
	Kültürel miras, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana daha kaliteli bir yaşam sağlamak için, insanın yaratıcılığı ve toplumlar arası etkileşimler sonucunda ortaya çıkan kültürel değerlerin birikimidir.

18. Yukarıdaki sembollerden hangisinin karşısındaki bilgi doğru değildir?

- A. 
- B. 
- C. 
- D. 

19. Atatürk'ün " *Dünyada her şey için, medeniyet için, başarı için, en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir.*" sözü, aşağıdakilerden hangisinin önemini vurgulamaktadır?

- A. Teknolojinin
- B. Bilimin
- C. Çağdaşlığın
- D. Laikliğin

20. Aşağıdakilerden hangisi vatandaş olma sorumluluğunu taşıma yollarından değildir?

- A. Vergi vermek.
- B. Askere gitmek.
- C. Kamu hizmetine girmek
- D. Oy kullanmak.

- I. Ormanları keserek tarım alanları açmaları,
- II. Akarsular üzerinde barajlar yapmaları,
- III. Koyun, keçi, sığır gibi hayvanları beslemeleri,

21. Yukarıdakilerden hangileri, insanların doğal unsurlara doğrudan müdahale ettiklerini gösterir?

- A. I ve II
- B. I ve III
- C. II ve III
- D. I,II ve III

22. Aşağıdakilerden hangisi kültürel mirasımıza örnek olusturmaz?

- A. Milli ve Dini Bayramlarımız
- B. Nişan ve Düğün Törenlerimiz
- C. İnançlarımız
- D. Hukuk Kurallarımız

" Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. "

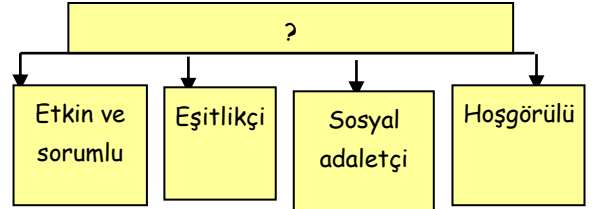
23. Aşağıdakilerden hangisi bu hakkımızın bize yüklediği sorumluluklardan biridir? (2009 DPY)

- A. Kişisel eşyalarımızı korumak
- B. Tehlikelerden kaçınmak
- C. Doğal güzellikleri korumak
- D. Sosyal etkinliklerde bulunmak

İnsanların hayatları boyunca kendi başlarına gerçekleştiremeyeceği işler vardır. Uluslararası yardım kampanyaları da bunlardan biridir. Yardım kampanyalarında grupların yaptığı çalışmalar bir zincirin halkalarına benzetilebilir. Zincirin bir halkasının kopması çalışmayı başarısızlığa uğratabilir.

24. Buna göre yardım kampanyalarının başarılı olmasında aşağıdakilerden hangisi gerekli görülmez?

- A. İşbirliği ve iş bölümü
- B. Yardımlaşma ve dayanışma
- C. Zorunlu katılım
- D. Birlikte hareket etme



25. Diyagramdaki " ? " işaretinin olduğu yere aşağıdakilerden hangisini yazardınız?

- A. Demokratik yaşamın engelleri,
- B. Bireyi kendine özgü yapan özellikler,
- C. Toplumsal birlikteliğin gerekleri,
- D. Hak ve özgürlüklere saygılı vatandaş,

İnsan hak ve özgürlüklerinin korunup, saygı duyulduğu toplumlarda bireyler daha üretken ve yaratıcı olurlar. Böylelikle kendi toplumlarını ve tüm insanlığı mutlu ederler.

26. Buna göre insan haklarının korunup saygı duyulduğu toplumlarda aşağıdaki durumlardan hangisi görülmez?

- A. Yasa dışı davranışlar azalır.
- B. İnsanlar arasında paylaşım artar.
- C. Devlet organları daha rahat görevlerini yerine getirir.
- D. Suçluların sayısında artışlar görülür.

27. Aşağıdakilerden **hangisi** yardımseverlik **değerini** tanımlamaz?

- A. Kişisel ilişki kurulan insanların refahını korumaktır.
- B. Muhtaç insanların ihtiyaçlarını gidermektir.
- C. Eldeki kaynakları ve imkanları en iyi şekilde kullanmaktır.
- D. İnsanların kişisel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılık bekleyerek gidermektir.

Seni ilk gördüğümde madende çalışamayacağını, çok kısa zamanda bırakıp gideceğini düşünmüştüm.



28. Arkadaşıma söylediği **dikkate** alındığında, Mehmet hakkında **hangisi** aşağıdakilerden **söylenbilir?**

- A. Hoşgörülü
- B. Çalışkan
- C. Adaletli
- D. Duyarlı

“İnsanla birlikte, insanın çevresini oluşturan diğer canlı ve cansız varlıklar da değerlidir, dolayısıyla onlara karşı da duyarlı olunması gerekir.”

29. Yukarıdaki **bilgiden hareketle** aşağıdaki **yargılardan hangisine ulaşabiliriz?**

- A. İnsan yaşadığı çevreye değer verir çünkü onunla beraber bir bütündür.
- B. Varlığın değeri çevreye olan faydasıyla ölçülür.
- C. Çevre daima insandan önemlidir.
- D. Cansız varlıklardan önce canlı varlıklara önem vermeliyiz.

30. Hak ve özgürlüklere **saygı** konusunda **aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- A. İnsan haklarını ihlal etmemek, hak ihlallerine karşı duyarlı olmak ve ihlallere karşı tepkide bulunmak bütün kuruluşların, bütün insanların işbirliğini gerektirir.
- B. Karşılaştığımız sorunları hukuk kurallarına uyarak çözmeye çalışmak demokratik vatandaşlığın bir gereğidir.
- C. İnsan haklarının korunması görevi sadece hükümetlerin başarabileceği bir iştir.
- D. Toplum içinde insanların rahat ve huzurlu yaşaması için düzenlenmiş olan kanun ve kurallara uymak vatandaşlık görevidir.

CEVAP ANAHTARI

1 A B **C** D

2 **A** B C D

3 A **B** C D

4 **A** B C D

5 A **B** C D

6 A B **C** D

7 A B **C** D

8 A **B** C D

9 A B C **D**

10 A B C **D**

11 **A** B C D

12 A B **C** D

13 **A** B C D

14 A B **C** D

15 A B C **D**

16 **A** B C D

17 **A** B C D

18 A **B** C D

19 A **B** C D

20 A B **C** D

21 **A** B C D

22 A B C **D**

23 A B **C** D

24 A B **C** D

25 A B C **D**

26 A B C **D**

27 A B C **D**

28 A **B** C D

29 **A** B C D

30 A B **C** D

EK 2: OKUL LİSTESİ

Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Öğrenciler Tarafından Bilişsel Öğrenilmişlik Düzeyleri Başarı Testinin Uygulandığı Okulların Listesi:

<i>Okul Adı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
1. Cacabey Ortaokulu	80
2. 30 Ağustos Zafer Ortaokulu	68
3. Vali Mithat Saylam Ortaokulu	75
4. Süleyman Türkmani Ortaokulu	53
5. Hüsnü M. Özyeğin Ortaokulu	48
6. İMKB Zernişan Vakkas Ortaokulu	24
7. Prof.Dr. Erol Güngör Ortaokulu	23
8. Atatürk Ortaokulu	19
9. Öğretmen Bedia Köksal Güler Ortaokulu	32
10. Muharrem Sayan Ortaokulu	16
11. Yukarı Homurlu Ortaokulu	19
12. Sırrı Kardeş Ortaokulu	20
13. Namık Kemal Ortaokulu	12
14. İMKB 23 Nisan Ortaokulu	28
15. Hürriyet Ortaokulu	30
16. Yeşil Yurt Mustafa Bozkurt Ortaokulu	20
17. Yüceer Ortaokulu	17
18. 24 Aralık Atatürk Ortaokulu	16

EK 3: İZİNLER



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418/605/228355
Konu : Araştırma İzni

19/03/2013

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrenci Nesrin K.SADIKOĞLU'nun okulunuzda anket uygulaması ile ilgili Valilik Makamının 14.03.2013 tarih ve 3360 sayılı onayları örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu anket uygulamasının öğretmen gözetiminde ders saatleri dışında yapılmasının sağlanması hususunda;

Mustafa ÇELİK
Müdür a.
Şube Müdürü

A.
20.03.2013

EK:2

DAĞITIM:

Ekli Listedeki 18 Okul Müdürlüğüne

K 20.03.2013
605/123

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evrakaorgu.meb.gov.tr> adresinden 6e11-32a8-3f23-9248-cd85 kodu ile yapılabilir.

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ:kisehir.meb.gov.tr
e-posta: kisehir@mem.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mustafa ÇELİK/Şube Md.
Tel: (0386)2135150-1530
Faks: (0386) 213 10 03

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01/
Konu : Araştırma İzni

14.03.2013 • 03360

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Başkanlığı'nun 06.03.2013 tarih ve 173-1245 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nesrin K.SADIKOĞLU'nun, "Ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenmişlik düzeyleri" konulu araştırmasını, il merkezindeki 18 ortaokulumuzda öğrenim gören 6. ve 7.sınıf öğrencilerine anket şeklinde uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nesrin K.SADIKOĞLU'nun, "Ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenmişlik düzeyleri" konulu tez çalışmasını, ekli listedeki il merkezindeki 18 ortaokulumuzda öğrenim gören 6. ve 7.sınıf öğrencilerine ders saatleri dışında, öğretmen gözetiminde Milli Eğitim Bakanlığı Yenilikçi ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı (genelge no 2012/13) emirleri doğrultusunda anket ölçeği şeklinde uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Erdogan AYATA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14/03/2013

Ozkan DEMIREL
Vali a.
Vali Yardımcısı



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Şb.M.İ.DOĞAN
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 213 1003
kirsehir@msb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr



EK 4: BELİRTKE TABLOSU

<u>Sorular</u>	<u>Bilimsel</u> <u>lik</u>	<u>Yardıms</u> <u>verlik</u>	<u>Çalışkan</u> <u>lık</u>	<u>Çevreye</u> <u>Duyarlı</u> <u>lık</u>	<u>Kültürel</u> <u>Mirasa</u> <u>Duyarlı</u> <u>lık</u>	<u>Hak ve</u> <u>Özgürlüklere</u> <u>Saygı</u>	<u>Sorum</u> <u>luluk</u>
<u>Olumlu</u>	4, 5, 19	7	1, 17, 28	10, 21, 29	2	9, 11,25	13, 16, 23
<u>Olumsuz</u>	8	14, 24, 27	15	6,12	3, 18, 22	26,3	20

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Nesrin SADIKOĞLU

Doğum Tarihi : 06.06.1982

Doğum Yeri : Kırşehir

Yabancı Dil : İngilizce

Medeni Durumu : Evli

E-posta : nsrn40@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2011-..... : Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı-KIRŞEHİR

2002-2006 : Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, İlköğretim Ana Bilim Dalı

1996-1999 : Kırşehir Lisesi, KIRŞEHİR

1994-1996 : Cacabey Ortaokulu, KIRŞEHİR

1989-1993 : 100.Yıl İlkokulu, KIRŞEHİR

İŞ DENEYİMİ

2008-..... : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Yukarı Homurlu Köyü Orta Okulu,
MERKEZ-KIRŞEHİR

2007-2008 : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sarıkaraman Kasabası, Yunus Emre
İlköğretim Okulu, ORTAKÖY-AKSARAY