

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN ÖĞRETİM
BOYUTUNUN EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLER
ÖLÇEĞİ İLE SINANMASI**

DOKTORA TEZİ

Ebru ELÇİ

**Lefkoşa
Şubat, 2020**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN ÖĞRETİM
BOYUTUNUN EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLER
ÖLÇEĞİ İLE SINANMASI**

DOKTORA TEZİ

Ebru ELÇİ

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU**

**Lefkoşa
Şubat, 2020**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Ebru Elçi'nin "Evrensel ve Kültürel Değerlerin Öğretim Boyutunun Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği ile Sınanması" isimli tezi Şubat 2020 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı - Soyadı	Üniversite	İmza
Danışman:	Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU	Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu	
Başkan :	Prof. Dr. Hüseyin YARATAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	
Üye :	Prof. Dr. Fezile ÖZDAMLI	Yakın Doğu Üniversitesi	
Üye :	Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN	Yakın Doğu Üniversitesi	
Üye :	Dr. Cansu MERYEM BİRİNCİ	15 Kasım Kıbrıs Üniversitesi	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Ebru ELÇİ

20/01/2020

TEŞEKKÜR

Tüm araştırma sürecim boyunca yardımlarını ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof.Dr. Hüseyin Uzunboylu başta olmak üzere, doktora eğitimim boyunca kendilerinden ders aldığım hocalarıma, araştırmanın yürütüldüğü okulların müdürleri, öğretmen, öğrenci ve velilerine ve ölçek geliştirme sürecine görüşleriyle katkıda bulunan alanında uzman öğretmen ve öğretim üyelerine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ayrıca, manevi desteğini her zaman hissettiğim değerli arkadaşım Öğr.Gör. Çiğdem KULOĞLU ve kuzenim Ezgi ELÇİ ile hayatımın tüm dönemlerinde olduğu gibi doktora eğitimim boyunca da maddi manevi destekleriyle yanımda olan, canım annem Hatice ELÇİ, babam Ali Asgar ELÇİ ve kardeşim Emrah ELÇİ' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ebru ELÇİ

...../...../.....

Babaannem Azize ELÇİ ve Dedem Mehmet Ali ELÇİ' ye ithafen...

ÖZET

EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN ÖĞRETİM BOYUTUNUN EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLER ÖLÇEĞİ İLE SINANMASI

Elçi, Ebru

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Şubat 2020, 140 sayfa

Bu araştırma, evrensel ve kültürel değerlerin öğretim boyutunun evrensel ve kültürel değerler ölçeği ile sınanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Tuzla ilçesinde eğitim öğretim gören 5. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilere eğitim veren öğretmenleri ve öğrencilerin velilerini kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilmiş olan ölçek ile görüşme formları bu gruplara uygulanmıştır. Çalışmaya toplam 1200 5.sınıf öğrencisi katılmıştır. Veli görüşme formları araştırmaya katılan öğrencilerin velileri arasından seçilmiş, bulgular, 640 velinin gönüllü katılımı sonucunda oluşturulmuştur. Tuzla ilçesinde eğitim veren 80 sınıf öğretmeni de öğretmen görüşme formu ile kendilerine yöneltilen sorulara yanıt vererek araştırmaya katkı sağlamıştır.

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü değer kazanımlarının etkililiğini sınamak amacıyla araştırmacı tarafından likert tipi tutum ölçeği olarak geliştirilen, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek hem araştırmamızda kullanılmak üzere, hem de ilköğretim birinci kademe yaş grubuna yönelik evrensel ve kültürel değerlerin birlikte sınıandığı bu tip bir ölçeğin olmayışından dolayı alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle geliştirilmiştir. Ayrıca değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini değerlendirmek amacıyla, veli görüşme formu ve öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, ölçek geliştirme ve verilerin analizi aşamalarında SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) ve SPSS Amos programları kullanılırken, veli ve öğretmen görüşme formları frekans ve yüzde analizleri ile verilmiştir.

Araştırmada ğrencilerin, “Nezaket Kuralları”, “Arkadaşlık”, “Aile Olmak”, “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” , “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak”, “şiddetten Uzak Durmak” ve “Sağlıklı Yaşamak” değerlerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Öğrencilerin “Arkadaşlık”, “Aile Olmak” ve “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerlerine ilişkin tutumlarının diğer değerlere nazaran daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Veli görüşleri ğrenci tutumlarını desteklerken, araştırmaya katılan ğretmenler, ilköğretim rgn eğitim programları kapsamında verilen değerler eğitiminin yetersiz olduğu grşndedir.

Anahtar kelimeler: Değerler; değerler eğitimi; ilköğretimde değerler eğitimi

ABSTRACT**THE EVALUATION OF THE TEACHING DIMENSION OF UNIVERSAL
AND CULTURAL VALUES BY THE SCALE OF UNIVERSAL AND
CULTURAL VALUES****Elçi, Ebru****Doctoral Program, Department of Curriculum and Instruction****Thesis Advisor: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU****February, 2020 140 pages**

This research was carried out to test the teaching dimension of universal and cultural values with the scale of universal and cultural values. The research includes 5th grade students studying in Tuzla district of Istanbul province during the fall semester of the academic year 2018-2019, as well as teachers and their parents who provide education to these students. The scale and interview forms developed as data collection tools were applied to these groups. A total of 1200 5th grade students participated in the study. Parent interview forms were selected from the parents of the students who participated in the research, the findings were formed as a result of the voluntary participation of 640 parents. 80 classroom teachers who provided education in Tuzla district contributed to the research by responding to the questions posed to them through the teacher interview form.

In this research, Universal and Cultural Values Scale, which was developed as a Likert scale by the researcher, was used to test the effectiveness of the value gains envisaged by the Ministry of National Education. This scale has been developed with the idea that it will contribute to the field both for use in our research and due to the absence of such a scale in which universal and cultural values for primary school age group are tested together. In addition, a parent interview form and a teacher interview form were created in order to evaluate the opinions of teachers and parents regarding the values education. In the research, in which quantitative and qualitative methods are used together, while SPSS (Statistics Program for Social Sciences) and SPSS Amos programs are used during the scale development and analysis of data, parent and teacher interview forms are given with frequency and percentage analysis.

The students' attitudes towards “Courtesy Rules”, “Friendship”, “Being a Family”, “Code of Conduct in Collective Environments”, “Using Time, Health, Blessings Efficiently”, “Avoiding Violence” and “Living Healthy” were examined in the research. It is possible to say that students' attitudes towards “Friendship”, “Being a Family” and “Code of Conduct in Collective Environments” values are more positive than other values. While parents' views support student attitudes, the teachers participating in the research are of the opinion that the values education given within the scope of formal education programs in primary education is inadequate.

Keywords: Values; values education; values education in primary education

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
İTHAF.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	5
Sayıtlılar (Varsayımlar)	6
Sınırlılıklar	6
Araştırmanın Önemi	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
Değerlerin Tanımı	8
Felsefî Açıdan Değerler	9
Sosyolojik Açıdan Değerler	13
Din ve Değerler	14
Değerlerin Sınıflandırılması	14
Değerler Eğitimi	16
Değerler Eğitiminde Temel İlke ve Süreçler	17
Akıl Yürütme ve Mantıklı Olma	18
Empati Kurma	21
Benlik (Öz) Saygısı Geliştirme	23

İşbirliği Geliştirme	23
Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	24
Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı	24
Değer Belirginleştirme Yaklaşımı	24
Değer Analizi Yaklaşımı	24
Kolhberg'in Adil Topluluk Okulları Yaklaşımı	25
Değerler Eğitiminde Örtük Program.....	25
Karakter Eğitimi.....	27
Ailede Değer Eğitimi.....	30
Değer-Tutum-Davranış İlişkisi.....	32
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Değerler Eğitimi.....	33
İlköğretim Kitaplarında Değerler.....	35
İlgili Araştırmalar	38
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46

BÖLÜM III

YÖNTEM	50
Araştırmanın Deseni (Modeli)	50
Veri Toplama Araçları	50
Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	51
Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uzman Görüşünün Alınması	54
Kapsam ve Görünüş Geçerliği Çalışmalarının Yapılması.....	55
Pilot Uygulamaların Yapılması ve Verilerin Elde Edilmesi.....	56
Pilot Uygulamadan Elde Edilen Verilerin Analizinin Yapılması.....	61
Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmalarının Yapılması.....	61
Uzman Görüşleri ile Ölçeğin Son Halinin Oluşturulması.....	62
Çalışma Grubu	62
Verilerin Analizi	63

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	64
Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	69
Veli Görüşme Formuna İlişkin Bulgular.....	78
Öğretmen Görüşme Formuna İlişkin Bulgular.....	87

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	96
Tartışma.....	96
Sonuç.....	98
Öneriler	104
KAYNAKÇA	106
EKLER	119
Ek 1:Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği (EKDÖ)	119
Ek 2:Veli Görüşme Formu	122
Ek 3: Öğretmen Görüşme Formu	124
Ek 4: Milli Eğitim Ölçek Uygulama Onayı	125
Ek 5: Turnitin Raporu.....	126

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. MEB Strateji Geliştirme Bölümü Değerler Eğitimi Aylık Konu ve Kavramlar Listesi.....	49
Tablo 2. Lawshe Kapsam Geçerlik Oranları.....	52
Tablo 3. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Kapsam Geçerlik Oranları.....	53
Tablo 4. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Kapsam Geçerlik İndeksi.....	54
Tablo 5. Pilot Uygulama Katılımcılarına İlişkin Demografik Özellikler.....	54
Tablo 6. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Maddeleri Değerlendirme Aralıkları.....	55
Tablo 7. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	56
Tablo 8. Ölçeğe İlişkin Özdeğer ve Varyans Oranları.....	57
Tablo 9. Faktör Yük Değerleri.....	59
Tablo 10. Uyum İyiliği İndeksi.....	60
Tablo 11. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları.....	60
Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	64
Tablo 13. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları.....	65
Tablo 14. Öğrencilerin Yaşadıkları Bölgeye Göre Dağılımları.....	65
Tablo 15. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Nezaket Kurallarına Uyma” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 16. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Nezaket Kurallarına Uyma” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 17. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Arkadaşlık” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 18. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Arkadaşlık” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 19. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Aile Olmak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 20. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Aile Olmak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 21. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları...	70

Tablo 22. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 23. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 24. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 25. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Şiddetten Uzak Durmak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 26. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Şiddetten Uzak Durmak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 27. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Sağlıklı Yaşamak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 28. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Sağlıklı Yaşamak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 29. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	79
Tablo 30. Araştırmaya Katılan Velilerin Yakınlık Derecesine Göre Dağılımları	
Tablo 31. Velilerin Yaşadıkları Bölgeye Göre Dağılımları.....	79
Tablo 32. Araştırmaya Katılan Velilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	80
Tablo 33. Araştırmaya Katılan Velilerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	
Tablo 34. Çocuğunuz Nezaket Kurallarına Uyuyor Mu?.....	80
Tablo 35. Çocuğunuz Arkadaşlık İlişkilerine Önem Veriyor Mu?.....	81
Tablo 36. Çocuğunuz Aile Olmanın Ne Olduğu Konusunda Bilinçli Davranıyor Mu?.....	82
Tablo 37. Çocuğunuz toplu ortamlarda davranış kurallarına uyuyor mu?.....	82
Tablo 38. Çocuğunuz, zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanıyor mu?.....	83
Tablo 39. Çocuğunuz şiddetten uzak durmak konusunda bilinçli davranıyor mu?	84
Tablo 40. Çocuğunuz sağlıklı yaşamak konusunda bilinçli davranıyor mu?.....	85
Tablo 41. Veli Görüşme Formu Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	85

Tablo 42. Öğretmenlerin Cinsiyetlerin Göre Dağılımları.....	86
Tablo 43. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları.....	87
Tablo 44. Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Dağılımları.....	88
Tablo 45. Öğretmenlerin Çalıştıkları Bölgeye Göre Dağılımları.....	88
Tablo 46. Öğretmenlerin İlkokullarda Verilen Değerler Eğitiminin Yeterliliği ile İlgili Görüşleri.....	89
Tablo 47. Öğretmenlerin İlkokul Eğitim Öğretim Sürecinde Üzerinde En Çok Durulan Değerlerle İlgili Görüşleri.....	90
Tablo 48. Öğretmenlerin Değerler Eğitimine İlişkin Yapılan Etkinliklerin Bir Ders Bünyesinde Toplanmasının Öğrencinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi ile İlgili Görüşleri.....	91
Tablo 49. Öğretmenlerin Değerler Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar ile İlgili Görüşleri.....	92
Tablo 50. Öğretmenlerin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün Değerler Eğitimi Aylık Konu ve Kavramlar Listesinden Haberdar Olma Durumları ile İlgili Görüşleri.....	94
Tablo 51. Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kitapları Dışında Ek Kaynak Kullanımı ile İlgili Görüşleri.....	95

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. On Motivasyonel Değer Türü Arasındaki İlişkilerin Kuramsal Modeli.....	20
Şekil 2. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği.....	58

KISALTMALAR

- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- EKDÖ** : Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği
- DEM** : Değerler Eğitimi Merkezi

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve önemine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitimin öncelikli amacı, bireyin bilgi ve davranışlarını geliştirmek, geliştirilen davranışların düzenlemesini yapmaktır. Daha sonra bu amacı, bireylere ortak duygular kazandırma süreci izlemektedir (Yaman, 2016). Yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olarak değerlendirilen eğitim, ailede başlar ve okullarda devam eder (Kozikoğlu, 2018). Toplumların ayakta kalabilmesi için hızla değişen dönem koşullarına uyum sağlaması gerekmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Gelişim ve değişimin insanın doğasında var olduğu ve öğrenmenin yönünün belirleyicisi olduğu gerçeği, kişinin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı keşfetme ve bir parçası haline gelme çabasına itmektedir. Bu çaba ile birlikte, bireyin bilgi, beceri ve tutum yönüyle yeterli donanıma sahip olmasını sağlama görevini eğitim kurumları üstlenmiştir (Akarsu ve Yükrük, 2015).

Yeni nesil eğitim anlayışında, yalnız akademik başarı odaklı eğitim sistemleri yerine, akademik başarıyla beraber, topluma entegrasyon, evrensel ve kültürel kazanımlar ve bu kazanımlara ilişkin kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda okullar, günümüz dünyasının gereksinimlerine uygun, bireyi birey yapan özelliklerin geliştirilmesine çaba harcanan yegane eğitim kurumlarıdır (Aydın, Akyol, Güler, 2012, s. 2). Eğitim dünyasında yeniliğin etkisinin gözle görülür bir şekilde fark edildiği son dönemlerde öğrenme öğretme süreçleri ve öğretmen öğrenci rolleri ile öğretim programlarının mevcut yapısı da bu değişimin tesiri altına girmiştir (Akpınar ve Aydın, 2007). Değer, Türk Dil Kurumu'na göre (TDK, 2012), "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçüt, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlansa da literatürde çok sayıda değer tanımına rastlamak mümkündür. Ancak bu tanımların ortak özelliği değerlerin toplumsal yaşayış içinde insan hayatına yön veren bir niteliğe sahip oluşudur.

Toplumların sahip oldukları değerler ve bu değerleri sonraki kuşaklara aktarma motivasyonları onların varlıklarını sürdürebilmeleri üzerinde son derece önemli bir etkiye sahiptir (Güven, 2014). Daha net bir ifadeyle değerler; toplumsal yaşayışı

belirleyen kuralların ya da normların temelini oluşturmalarından ötürü, bir tür toplumsal denetim aracı olarak da görev yapmaktadırlar (Turan ve Ulusoy, 2016). Bireyin sahip olduğu değerler ise, gelecekte onun kişiliğini, hayata bakış açısını, yaşayış biçimini, hatta toplumdaki rollerini etkileyeceğinden, bireyin bazı değerlere ilişkin farkındalığının oluşması, belli başlı değerleri kazanması ve benimsemesi gereği doğmaktadır. Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/kazandırma sürecine ‘değerler eğitimi’ denilmektedir (Yaman, 2016). Değişim ve gelişimin kaçınılmaz bir gerçek olduğu günümüz dünyasında, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alandaki gelişmelerin de etkisiyle, değerler; psikoloji, sosyoloji, felsefe ve iktisat gibi alanların olduğu gibi sosyal bilimlerin de konu alanına girmiştir. Bu denli geniş bir perspektife yayılmış olması, eğitimde değerlerin ele alınmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Değerler eğitimi, bireylerin bir bütün olarak yaklaşılmasını sağlayıp, onların gelişimini destekleme ve bu yolla toplumların varlıklarını sürdürebilmesine katkıda bulunma ihtiyacından doğmaktadır (Güven, 2014). Küresel dünya anlayışında, sağlıklı nesiller yetiştirmek, gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışların yanı sıra evrensel değerlere adapte fakat aynı zamanda kültürel değerlerine sahip çıkan bireyler yetiştirme anlayışını benimsemekle mümkündür. Bu gerçek, kültürel değerler ile evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemlerinin zorunluluğunu işaret etmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Toplumun değer yargılarını sonraki nesillere aktarmak eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Gerek örtük programlarla, gerekse yaygın öğretim programlarıyla bu aktarım gerçekleşmekte, eğitimciler, bu programların hazırlanmasında ve uygulanmasında aktif rol almaktadırlar (Altun, 2003).

Bu anlamda, sosyal refah anlayışı ve toplumda düzenin oluşturulması ve devamlılığı açısından, mevcut değerlerin korunması ve sonraki kuşaklara aktarılması büyük önem taşımaktadır (Yalnız ve Yıkmaz, 2018). Değerlerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olgular olduğu göz önünde bulundurulduğunda, insanın içinde yaşadığı dünyanın ve çevrenin değerlerini okul ortamında öğrenme süreci kaçınılmazdır. Buradan yola çıkıldığında değerler eğitiminin amacı kişinin iç dünyası, zeka ve iradesi doğrultusunda, insanın mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, bireyin ve toplumun kötü ahlaktan korunmasını sağlamak ve hatta kurtarmaktır (Kızıler ve Canikli, 2018).

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler, insan ilişkileri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bireyler arası etkileşim gün geçtikçe değişmekte, bu durumdan toplumsal yapı derinden etkilenmektedir. Değerlerin kuşaklararası aktarımının planlanmış programlar aracılığıyla kazandırılmasına verilen önemin artışında tüm bu değişim süreçlerinin büyük ölçüde etkisi vardır (Kurtdere Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016). Buradan yola çıkarak, değerlerin değişen eğitim anlayışlarının bir parçası olarak okullarda eğitim öğretim süreçleri boyunca öğrenciye kazandırılmasının önemini kavramak mümkündür. Bu doğrultuda, eğitim öğretim programlarında değerlere ilişkin içeriklerin artırılmasının gerekliliği önem taşımaktadır (Aran ve Demirel, 2013). Yeni neslin değerlerinin, sosyal davranışlarının ve alışkanlıklarının belirlenebildiği okul ortamları; (Ekşi, 2003) bireyin yaşamında böylesine büyük bir yer kaplayışından ötürü değerlerin öğretimi için de yegane bir etkiye sahiptir. Değerler eğitiminde öncelikli olarak, değerleri öğrenciye benimsetecek eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Eğitim programları hazırlanırken çevresel faktörler ve aile faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Okul ortamında öğretilmesi hedeflenen değerleri toplum yapısına ters düşmemesi gerekir (Fidan, 2009).

Değerler eğitimi, bilginin yanı sıra, öğrencinin, topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesine katkı sağlar niteliktedir. Sağlıklı toplum yapısı, kendi değerini bilen, sahip çıkan ve yaşatan bireylerden oluşmaktadır. Değerler eğitimi sayesinde, sağlıklı toplum yapısına uygun, sosyal ve kültürel anlamda aidiyet duygusuna sahip ve yaşadıkları toplumla uyum içinde yaşayan bireyler yetiştirmek mümkündür (Turan ve Ulusoy, 2016). Bu durum değerler eğitimi, son yıllarda üzerinde önemle durulan konulardan biri haline getirmiştir. Okul ortamı, iyi vatandaş yetiştirme yolunda, kültürel ve evrensel değerlerin aktarıldığı etkili bir aracı kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, okullarda öğrencilere değerlerin kazandırılması beklentisi doğmaktadır (Arseven, Yolcu ve Kılıç, 2018). Okullarda verilen değerler eğitiminin, sınıf içi çalışmalarda konu ile bütünleştirilerek verildiği programlardansa, bağımsız kazanımlarla öğrenciye verilmesi, daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşmesini sağlayacaktır (Ekşi, Ulusoy ve Toprak, 2016).

Okul ortamında değerler eğitimi uygulamalarının niteliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırılması oldukça önemlidir. Okulda değerler eğitiminin etkililiği, eğitimde karşılaşılan güçlükler, ihmal edilen değerler, ve değerler eğitiminin verimliliğinin artırılmasına ilişkin sürece dahil olan eğitimcilerin görüşleri, değerler

eğitimine ilişkin yeni dñzenlemelerin yapılması bakımından önemlidir (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Planlı bir değerler eğitimi için okul ya da sınıf ortamında verilmesi gereken değerlere, gñzlemler, gñrñşmeler ve uygulanacak ÷lekler neticesinde karar verilmesi gerekmektedir (Selanik Ay, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın değerler eğitimine ilişkin 2010 yılında yayınladığı genelgede, değerler eğitiminin toplumun bñtñnñn ilgilendirdiğine, bu nedenle eğitim sistemini oluşturan tñm unsurların bu alanda duyarlılık ve bilinç kazanmasının gerekliliğine değinilmiştir. Bakanlığa bağlı tñm resmi ve ÷zel ÷rgñn ÷đretim kurumlarının tñm sınıf ve şubelerinde, genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, değerlerimizle ilgili olarak, ÷đrencilerimizin yeterliliklerini artırmak ve bunların davranışlara yansımasını sağlamak amacıyla etkinliklerin dñzenleneceđi belirtilmiştir (Yaman, 2016). Değerler eğitimine ilişkin ÷rnek etkinlikler oluşturularak, genelgenin ek kısmında belirtilmiş, bñylece hedeflenen eğitimin yapısı daha açık bir dille ifade edilmiştir.

Alanda yapılan çalışmalar, son yıllarda değerler eğitimine verilen ÷nemin giderek arttığını, değerlerin eğitim boyutunun farklı yñnleriyle ele alındığını gñstermektedir. ÷lavere ve Veisson (2015a), Sigurdardottir ve Einarsdottir (2016), çalışmalarında; değerler eğitiminin okulñncesi dñnemden itibaren çocuklara kazandırılmasının ÷nemini ve kazandırılma sñrecine ilişkin bulguları ortaya koymuşlardır. ÷lavere ve Veisson (2015b), okulñncesi eğitim kurumlarının değerlerini belirlemek amacıyla, veli, ÷đretmen ve yñneticilerin sahip oldukları değerleri karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Thornberg ve Oğuz (2013) ise İsveç ve Tñrkiye karşılaştırmasıyla, kñltñrel farklılıkların ÷đretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili gñrñřleri ÷zerindeki etkisini araştırmışlardır. Voronchenko, Gladkikh ve Fyodorova (2017) karakter eğitiminde evrensel değerleri Sibirya'da Meksika-Amerikan edebiyatı ÷đretiminin içinde değerlendirmiş, uzak ÷lkelerin edebiyatlarını çalışmanın ÷đrencilerin değer edinimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Brady (2011), ÷đretmenlerin sahip oldukları değerlerin etkili ÷đretimde teknikler kadar ÷nemli olduğu ÷zerinde durmuş, ÷đretmenlerin sahip oldukları değerlerinin değerler eğitimi ÷zerindeki etkisini savunmuştur. Johansson ve arkadaşları (2014) 4-8 yaş grubu çocukların ahlaki ve geleneksel değerlere ilişkin tutumlarının okuldaki rolleri ÷zerindeki etkisini araştırmışlardır. Veisson (2009) ise, Estonyalı ÷đrenci ÷đretmen

ve velilerin değerlerini karşılaştırmış, sıralama ölçeği yardımıyla grupların değer önceliklerini belirleyerek, farklılık ve benzerlikleri ortaya koymuştur.

Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların önemli bir bölümünde, farklı derslerle bütünleştirilen değerler eğitimi programının etkililiğine, değerler eğitimi ile ilgili yeni yaklaşımlara, değerler eğitimi programlarını etkileyen koşullara ve değerler eğitimi programlarının uygulanma boyutuna yer verilmiştir (Genç, 2017; Çengelci, 2011; Akbaş, 2008; Yazıcı, 2006). Ayrıca, Kitapların, atasözlerinin ve kitaplarda yer alan görsellerin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi, çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl etkili bir şekilde yararlanılması gerektiği gibi konular da değerler eğitiminin araştırma alanına girmektedir (Yaman, Taflan Çolak, 2009; Doğan, Gülüşen, 2011; Öztürk, Özkan, 2018). Değerler eğitimi öğretmen görüşlerine göre ele alan araştırmalarda ise değerler eğitiminin etkili bir şekilde verilmesi için nelerin gerekli olduğu, öğretmenlerin süreç içinde daha çok hangi yöntemlere ağırlık verdikleri, yaşanan sorunların nasıl ortadan kaldırılacağı gibi soruların cevapları aranmıştır (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Aran, Demirel, 2013; Ulusoy, Dilmaç, 2018; Fidan, 2017; Erdoğan, Türkkahraman ve Özbek, 2018).

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin değerlendirme yaparken, materyal ve programlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bir bölümü de öğrencilerin sahip oldukları değerleri belirlemeyi, öğretmen ve velilerin sahip oldukları değerlerle karşılaştırmayı ve değerler eğitiminin verimliliğini öğretmen görüşleri ile değerlendirmeyi konu edinmiştir. Ancak, ilkokul öğrencilerinin değerlere ilişkin tutumlarının tespit edilerek, öğrencilerin bu tutumlara sahip olup olmadıklarına yönelik veli değerlendirmelerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yukarıda sıralanan araştırmalara bakarak, değerler eğitimi kapsamında öğretmen yeterlilik, gereksinim ve görüşlerinin yanı sıra, öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarının belirlenerek veli değerlendirmeleri ile kıyaslandığı bir araştırmanın yapılmasının zorunluluk olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İlkokul programlarında yer alan evrensel ve kültürel değerler örtük programının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Alt Araştırma Soruları;

1. Hazırlanan değerler eğitimi programlarına göre öğrencilerin tutumları nelerdir?
2. Hazırlanan değerler eğitimi programlarına göre anne baba görüşleri nasıldır?
3. Hazırlanan değerler eğitimi programlarına göre öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen sayıltılar süreç içerisinde önceden kabul edilmişlerdir.

1. Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul idarecileri araştırma sürecindeki çalışmalara gönüllü olarak katılmışlardır.
2. Öğretmenler ve veliler, öğrencilerin ilkokul süreci boyunca okulda aldıkları değerler eğitiminin kazanımlarını yetersiz bulmaktadır.
3. Öğretmenler okulda evrensel ve kültürel değerlerin kazanımına ilişkin etkinlik ve uygulamaları yetersiz bulmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği şekildedir.

1. Araştırma, araştırma kapsamında çalışmanın yürütüleceği okulların 5.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği'nin ölçtüğü yapı ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ilköğretim düzeyi öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılını kapsayan bir yıl içerisinde yürütülmüştür.
5. Araştırma, velilere ulaşma problemi yaşandığından, ulaşılan veli sayısı ile sınırlıdır.

Araştırmanın Önemi

Konu ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda doktora ve yüksek lisans tezi olduğu gözlenmiştir. Yurt dışında değerler eğitimine ilişkin yapılan çalışmalar davranış bilimlerine ilişkin farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalar ise öğrencilere değerler eğitiminin verilmesi ve etkililiğinin sınanması, değerlerin ders materyallerinde ele alınış biçiminin değerlendirilmesi gibi alanlarda yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda ilköğretim seviyesinde evrensel ve kültürel değerlerin birlikte ele alındığı, Milli Eğitim Müdürlüğünün yayınladığı değerler eğitimi aylık konu ve kavramlar listesinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin herhangi bir ölçme aracının literatürde mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma aynı zamanda yine aylık konu ve kavramlar listesinde yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini içermesi yönüyle alanda yapılan diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Değerlerin bireyin hayatına okul ikliminde dâhil oluşunun 1.sınıftan itibaren olduğu düşünüldüğünde, bu çalışma, ilköğretim sürecini kapsayan eğitim öğretim programlarında 4 yıllık eğitim süreci boyunca öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerlerin istendik düzeyde kazandırılıp kazandırılmadığının çok yönlü değerlendirilmesi açısından önemli bulunmaktadır. Diğer yandan, yapılan bu çalışma ile değerler eğitiminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programın hedeflerine ve öğrenci kazanımlarına ilişkin değerlendirmeleri, onların aynı zamanda programın verimliliği konusundaki farkındalığını artıracaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar kısmında, değerlerin tanımı, felsefi açıdan değerler, sosyolojik açıdan değerler, din ve değerler, değerlerin sınıflandırılması, değerler eğitimi, değerler eğitiminde yaklaşımlar, ailede değer eğitimi, değer tutum ve davranış ilişkisi, yapılandırmacı öğrenme ortamında değerler eğitimi, ilköğretim kitaplarında değerler ve ilgili araştırmalar bölümleri yer almaktadır.

Değerlerin Tanımı

Son yıllarda “değerler” ve “değerler eğitime” yönelik konular gün geçtikçe eğitim bilimlerinin temel odak konularından biri olmuştur. Eğitimin öğretimsel içeriğinin yanı sıra eğitimsel içeriğinin yapılandırılması günümüzde daha önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda literatürde değer üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, içeriklerin ve tanımların farklılaştığı, değerlere ilişkin farklı yorumların yapıldığı görülmüştür. Tanımlara bakıldığında değerler, davranışı yönlendiren, fakat zorunluluk gerektirmeyen, nesneler, fikirler, davranışlar vb. hakkında etkili bir şekilde düşünülmüş düşüncelerdir (Rokeach, 1973). Gündelik dilde ise “eylemlere rehberlik” ya da “toplum üyeleriyle olan etkileşimlerimizde ahlaki pusulalar” olarak tanımlanmıştır.

Hill (1991) değerleri, öncelikli veya önem taşıdığı düşünülen ve yaşamlarını düzenlemeye eğilimli olan bireyler tarafından tutulan inançlar” olarak tanımlamaktadır. Veugelers (2000) değerlere ilişkin olarak iyi ya da kötü olanın nosyonuna dayanan yargılar olduğunu ileri sürüp, adil bir yaşam kavramlarına atıfta bulunmuştur. Morrow (1989) ise yalnız değerlere atıfta bulunmak yerine kurallara da atıfta bulunarak, bunların sosyal hayatı yönlendiren ilkeler olduğunun altını çizmiştir. Öte yandan Halstead ve Taylor (1996), değerleri “davranışa genel rehberlik eden belirli kurallar ve inançlar, belirli eylemlerin iyi veya kötü olarak değerlendirilebileceği standartlar” olarak ifade ederken, Levy (1993) "belirli bir davranış biçimi için tercihler" olarak değere anlam verir.

Benzer şekilde, Pethia (1970) ise değerleri, iyi ya da arzu edilen veya arzu edilmeyenin ne olduğuna ilişkin gizli kalmış ya da belirtilmiş düşünceler için kullanılan bir kavram olarak nitelendirmiştir. Fichter (1990) ise değerleri, kültür ve

topluma anlam ve önem veren ölçütler olarak ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise Yıldırım (2009), “bireylerin nasıl yaşadıklarına dair kararlarını etkileyen inanç sistemi” olarak tanımlarken, Güngör (2000) değer kavramına, bir şeyin arzu edilebilir ve edilemez olduğu hakkındaki inanç şeklinde tanımlama getirmiştir.

Aydın’a göre (2010) değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumudur. Yine ona göre en önemli toplumsal değerler; saygı, sevgi, sorumluluk, adalet, doğruluk, alçakgönüllülük, anlayış, bağışlayıcılık, , barış, cesaret, cömertlik, dostluk, düşünceli olma, empati, arkadaşlık, güvenilirlik, bağlılık, hoşgörü, istikrarlı olma, işbirliği, itaat, iyilikseverlik, kanaatkârlık, nezaket, liderlik, merhamet, özgüven, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sorumluluk, şükran, tutumluluk, vefa, yardımseverlik, namusluluk, manevilik, yaşama sevinci, disiplin, söz ve davranışlarda tutarlılık gibi önde gelen değerlerdir (Aydın, 2010). Değerlerin yapıları incelendiğinde, değişime açık ve süreç içinde ortaya çıkan ihtiyaçları giderme aşamasında değere yönelik olarak tercih ve önceliklerde değişiklikler olabildiği görülmektedir (Kuşdil, Kağıtçıbaşı, 2000). Bu yönüyle değerlerin kişiden kişiye ve ihtiyaca göre değişen öznel yanı dikkat çekicidir. Benzer şekilde Özlem (2010) değerlerin temel kaynağını öznelci bakış açısıyla ele alarak değere atfedilen özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Uğrunda uğraşılması, çaba gösterilmesi, gerçekleştirilmesi gereken;
2. Genellikle benimsenen, özenilen, önemsenen, üstün tutulan;
3. Nesne, olgu ve olayların kendilerinde bulunmayan, fakat insan tarafından bunlara bireysel ve öznel olarak atfedilen, yükletilen niteliktir.

Değerlere yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde, içeriklerin ve tanımların farklılaştığını, değere ilişkin farklı tanımların onun akışkan bir kavram oluşunu gözler önüne serdiğini söylemek mümkündür.

Felsefi Açıdan Değerler

Değer kavramına felsefe açısından bakıldığında, filozofların çok eski dönemlerden itibaren özellikle de Yunan felsefesinin yoğunlaştığı dönemlerden itibaren değerlere yönelerek “Değer nedir? İyi nedir? Evrensel değerler nelerdir? Neye göre doğru? Gibi sorgulamalarla, değerleri bir problem olarak ele aldıkları görülmektedir. (Kuçuradi, 1971; Noll, 1997; Germaine, 2001). Dolayısıyla Sokrates-Platon-Aristoteles gibi önemli filozofların değerlere yönelik sorgulamaları (Tepe,

2003) ve bu sorgulamalar ışığında evrensel değerlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Öte yandan felsefî açıdan değer kavramına ve değerler eğitime yönelik yakın yüzyılda özellikle de kökeninin Amerikan liberal eğitiminden aldığı karakter eğitime yönelik felsefî bakış açısının ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yönüyle doğrudan ve dolaylı karakter eğitimi arasındaki ayrım, tarihsel olarak sadece öğretimin (taklit ve dönüştürücü) geleneklerine atıfta bulunmakla kalmaz, aynı zamanda liberal eğitim tarihine de atıfta bulunabilir.

Kimball ve Bruce’a göre (1986), eskiden liberal eğitimin tarihi, bu gelenekler arasındaki değer çatışmaları, tekrarlayan eğitim döngülerine yol açmıştır. “Felsefî” gelenek tarihsel olarak Sokrates, Platon ve Aristoteles ile paraleldir. Bu gelenekte eğitimin amacı, akıl ve özenli sorgulama özgürlüğüdür (Lapsley ve Narvaez, 2005). Değer kavramı idealizm açısından incelendiğinde; idealizmin kökenlerini Platon’a borçlu olduğu görülmektedir. Değerleri, “İde” formu ile açıklayan Platon, ideleri mutlak doğru, güzel, adaletli olan saf akıl ile özdeşleştirirken, öte yandan mutlak olarak güzel olmayan, adaletli olmayan ve saf akıl olmayan gibi özellikleri, içinde yaşanılan sahte dünyaya atfeder (Sönmez, 2008). İdealist felsefe idealizmin doğasına uygun olarak eğitimde değerleri çoğunlukla “bireyin kendi kendini gerçekleştirme” şeklinde ele alarak, insanın bilgi depolayan bir canlı varlıktan daha fazlası (Ergün, 1999) olduğunun altını çizer. Bu bakış açısıyla idealizmin değerleri ele alış biçiminde değerlerin; yaşanılan evrenin yapısında olduğu ve bireylerin isteklerinden daha fazlasını ifade ettiği söylenebilir.

Aynı zamanda idealizm değerlerin, mutlak ve değiştirilemeyen yönüne dikkat çeker. Bir diğer yönüyle idealist felsefeye göre değerler evrenseldir. İde formunda yer alan doğruluk, adalet gibi kavramlar evrensel zihinde yer alır (Ergün, 2006, s. 62). Kısacası Platon’a göre ideler, hiç değişmeyen, evrensel, mükemmel ve evrenseldir. İdealizmin savunucularından olan bir diğer filozof ise Descartes’dır. Özellikle idealist filozofların ahlak anlayışına vurgu yapan Descartes, bireyin kendini değiştirmesine dayanan bilgelik ahlakına odaklanır. İdealizmin başka bir savunucusu Spinoza’ya göre ise ahlak; mantık çerçevesinde (akla uygun) yaşamın ölçülü, erdemli ve bilgece idame ettirilmesidir. Benzer şekilde Leibniz de ahlakı, bilge ve erdemli olma üzerine odaklanarak açıklar (Sönmez, 2008). İdealist eğitim sisteminde evrensel doğrular ve bu değerleri aktaracak olan öğretmenin, öğrencilerine örnek olması gerektiğini ifade eden Sönmez (2008), evrensel doğrunun, kültürel miras içerisinde yeniden doğması

sürecinde öğretmen rolünün altını çizmektedir. Ona göre “öğretmen, insanlık için doğru ve evrensel olan hedef davranışları, öğrencide öğrenme isteği uyandırarak gerçekleştirmelidir” (Sönmez, 2008).

Değer kavramı realizm açısından incelendiğinde, realizm maddenin real (gerçek) olduğunu iddia ederek, somut olana odaklanır (Tozlu, 2006). Realist bakış açısının değerleri, akli ön plana alan ve gerçeğe, somuta odaklanan bir bakış açısıyla ele aldığı görülmektedir. Değer kavramı pragmatist felsefe açısından incelendiğinde, pragmatist filozoflara göre değerler kişiden kişiye, kültürden kültüre, toplumdan topluma değişmektedir yani görecelidir. Dolayısıyla değer kavramı pragmatistlere göre evrensel doğrular olarak görülmez. Benzer biçimde ahlak kavramı da pragmatistlere göre aynıdır ve ahlaki değerler değişebilirler (Tozlu, 2006; Ergün, 2006).

Değer kavramı varoluşçu felsefe açısından incelendiğinde, varoluşçu filozoflara göre, kişiler kendi değerlerini kendileri özgürce oluştururlar. Varoluşçu felsefeyi benimseyen öğretmenin rolü öğrenciye yol göstermek ve öğrencinin kişiliğinin gelişmesine yardım etmektir (Demirel, 2004, s. 22). Değerler kişilerin tercihleri ile ortaya çıkarlar. Bu nedenle değerler; toplumdan topluma, kişiden kişiye değişebilir özellik taşırlar (Ergün, 2006). Değer kavramı Dewey için (1916), eğitimde esas olarak ahlaki bir yargıda bulunma aracı olarak görülmekte ve bu anlamda tüm eğitim etkili bir şekilde ahlaki eğitim şeklinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle, ahlaki eğitim, öğrencilerin kendilerini öğrenme işinde en etkili şekilde kullanabilecekleri araç olarak görülmektedir. Öte yandan ahlaki gelişimin aşamalarını anlamak, kişinin ahlakı veya değerlerini geliştirmeye veya değiştirmeye yardımcı olmalıdır. Lawrence Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi, İsviçreli psikolog Jean Piaget ve Amerikalı filozof John Dewey'in düşüncesinden etkilenmiştir. Ayrıca James Mark Baldwin'den ilham almıştır.

Kohlberg (1963), tüm insani gelişmelerin tüm insanları kuşatan ahlaki güçlüklerle itildiğini ve dinlendiğini öne sürmüştür. Onun altı aşamalı ahlaki gelişim teorisi, popüler hale gelmiştir. Kohlberg, eğitim ve öğretmen eğitimi üzerinde derin bir etki yaratmış ve ahlaki gelişimin, entelektüel gelişim de dahil olmak üzere tüm insani büyümenin merkezinde yer almasına yol açmıştır. Ona göre, en açık şekilde, okul amaçlarının, yani akademik becerilerin, ahlaki gelişim ile ilgili olanların

merkezinde yatan becerileri ayırmak imkansızdır. Kohlberg, çalışmalarıyla insanın ahlaki akıl yürütmelerinde (diğer bir deyişle ahlaki davranış temelleri içinde) daha genel olarak üç seviyeye ayrılabilen altı tanımlanabilir aşamadan geçtiğini göstermiştir. Kohlberg'in altı aşaması şu şekilde görüntülenebilir:

Seviye 1 (Ön-Konvansiyonel) (9 yaşına kadar)

1. İtaat ve ceza oryantasyonu
2. Kişisel ilgi odaklılık

Seviye 2 (Geleneksel) (10 yaşından ergenliğe kadar)

3. Kişilerarası anlaşma ve uygunluk
(İyi çocuk / iyi kız tavrı)
4. Yetki ve yönelim oryantasyonu

Seviye 3 (Post-Konvansiyonel) (yetişkinlik dönemi)

5. Sosyal sözleşme yönelimi
6. Evrensel etik ilkeler
(İlkeli vicdan)

İlk ahlaki düşünce düzeyi, genel olarak ilkokul düzeyinde bulunur. Bu seviyenin ilk aşamasında insanlar, sosyal olarak kabul edilebilir normlara göre davranırlar. Çünkü bazı otorite figürleri (örneğin ebeveyn veya öğretmen) tarafından söylenir. Bu itaat, tehdit veya ceza uygulamasıyla zorlanır. Bu seviyenin ikinci aşaması, doğru davranışların kişinin kendi menfaatleri doğrultusunda belirlenmesi anlamına gelir. Ahlaki düşüncenin ikinci seviyesi, genellikle toplumda bulunan olarak da adlandırılabilir geleneksel süreçtir. Bu seviyenin ilk aşaması (3. aşama), başkalarının onayını alacak olanı yapmaya çalışan bir tavırla karakterize edilir. Dördüncü aşama, yasalara uymak ve görev yükümlülüklerine cevap vermek yönündedir. Ahlaki düşüncenin üçüncü seviyesi, Kohlberg'in yetişkinlerin çoğunluğu tarafından ulaşılmadığını hissettiği düzeydir. İlk aşaması (5. aşama), sosyal karşılıklılık ve başkalarının refahına gerçek bir ilgi anlayışıdır. Son aşama (6. aşama) evrensel ilkeye ve bireysel vicdan taleplerine saygıya dayanır (Kohlberg, 1963).

Dewey gibi, Peters (1981) için de ahlaki eğitim, tüm otantik eğitimin kalbinde yer alması gereken önemli bir güçtür. Onun kaygısı “eğitilmiş insan” kavramı ve bunun rekabetçi talepler ve politikalar dünyasında nasıl en iyi şekilde tasarlanıp korunabileceğiydi. Gerçek anlamda eğitilmiş olma iddiasının merkezi planı, “bilgi koşulu” ve “değer koşulu” olarak tanımladığı şeyle bağlantılıydı. Bir anlamda, yukarıda bahsedilenlerin birçoğu gibi, enstrümantalist eğitim ile bütünsel eğitim arasında bir ayrım yapmanın ve ayırt edici özelliklerin değerlerin etrafında olduğu bir tartışma konusuydu (Lovat ve arkadaşları, 2011). Peters, eğitimin, değerli bir şeyin kasıtlı olarak ahlaki açıdan kabul edilebilir bir şekilde iletildiğini ima eder. Değerlerin çeşitliliğine ve kültürel olarak bağımlılığın iyi yorumlanmasına rağmen, bazı değerler yukarıda bahsedilen kalkınma tanımından yararlanır ve çıkarılabilir. Bu değerler tüm eğitim uygulamalarında yer almalıdır. John Dewey gibi, bütün eğitiminin ahlaki eğitim olduğunu ve olması gerektiğini kabul eder (Raulo, 2002).

Sosyolojik Açıdan Değerler

Sosyolojik açıdan bakıldığında değer kavramı, “nesnelerin ve bilinç olgularının toplum, sınıf ve insan açısından taşıdıkları önemi ifade eden niteliklerdir” (Hançerlioğlu, 1986). Bir başka tanımda sosyolojik açıdan değer, bireyin ya da sosyal grubun kabul ettiği inançlar, standartlar ya da ahlaki ilkeler şeklinde ifade edilmiştir (Collins, 1991). Değerler bir asırdan fazla bir süredir sosyolojik araştırmaların önemli bir konusu olmuştur. Klasik sosyologlar değerleri insan gruplarının ve toplumlarının kilit unsurları olarak gördüler. Örneğin, sosyolojinin kurucu babaları Émile Durkheim ve Max Weber, eylemlerimizin norm uygunluğunun değerlerden ve değer farklılıklarından ne ölçüde etkilendiğini değerlendirerek gruplar arasındaki farklılıkları açıklamışlardır. Sosyologlar, nelere değer verilmesi gerektiği hakkında hükümde bulunmak yerine, değerlerdeki farklılıkları tanımlamakta, bireyler / toplumlar arasında paylaşılan değerleri araştırmakta ve kökenlerini ve sonuçlarını açıklamaktadırlar (Bormuth, 2019).

Sosyolojik açıdan değerler, grup veya toplumun; kişilerin, örüntülerin, hedeflerin ve diğer sosyokültürel nesnelerin önemliliği üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütlere göre tanımlanmaktadır (Fichter 1990). Başka bir ifadeyle toplum, rolleri sosyal değer dereceleri ile kuşatır ve bireyler de davranış örüntülerini bu değerlere göre belirler (Fichter 1990). Sosyal değerlere toplumsal açıdan bakıldığında

bazı toplumsal sonuçlarının doğduğunu ve bu sonuçların değerlerle olan ilişkisini Fichter (2011) şu şekilde ortaya koymaktadır:

1. Değerler kişilerin ve ilişkilerin sosyal açıdan değerinin oluşturulması aşamasında araçtırlar.
2. Değerler kişiler açısından önemli ve yararlı olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklanmıştır.
3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir.
4. Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmelerinde rehberlik eder.
5. Değerler sosyal kontrol araçlarıdır.
6. Değerler dayanışma araçlarıdır.

Din ve Değerler

"Din eğitiminin temel amaçlarından birinin ruh sağlığı yerinde kişilik bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmek olduğu tartışmasızdır. Başka bir ifadeyle, din eğitimi, karakter eğimini içerik göstererek şahsiyet bütünlüğünü sağlamayı amaçlar (Ekşi, 2006). Bir toplumda din, toplumsal değerlerin yaratılması ve beslenmesinde önemli bir kaynak oluşturur (Coşkun, 2005). Din ile değer sistemleri arasında güçlü bağların olduğu görülmektedir (Roccas, 2005).

Değerlerin Sınıflandırılması

Douglas Supreka (1976), eğitimde değerlere ilişkin sekiz farklı yaklaşımı ana hatlarıyla şöyle özetlemektedir (Chaitanya, 2017):

- Aklına Getirme Yaklaşımı: Öğrenciler, düşünmeden veya tereddüt etmeden kendiliğinden özgür, akıl dışı seçimler yapmaya teşvik edilirler.
- Kesişme Yaklaşımı: Öğrenciler, istenen belirli değerlere göre hareket etmek zorundadırlar.
- Farkındalık Yaklaşımı: Bu yaklaşım öğrencilerin kendi değerlerini fark etmelerine ve tanımlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler deneyimlerini paylaşımları için teşvik edilir. Öğretmen, okumalar, filmler, rol oynama, küçük grup tartışmaları ve simülasyon yoluyla değer yüklü durumları veya

ikilemleri sunar. Öğrenciler, düşüncelerini, duygularını, inançlarını veya kendilerinin ve başkalarının davranışlarından değerlerle ilgili çıkarımlar yapma sürecinde kendilerini meşgul ederler.

- **Ahlaki Akıl Yürütme Yaklaşımı:** Kohlberg'in altı aşama ahlaki gelişme teorisi, bu yaklaşımda en çok kullanılan çerçevedir. Öğretmenler ahlaki gelişmeyi kolaylaştıracak öğrenme deneyimleri kurmaktadır. Rol almada kritik faktör empatidir. Kendilerini bir rol içine sokarak ve karar verme sürecini deneyimleyerek, öğrenciler ahlaki kararları tek bir bakış açısından daha geniş bir çerçevede görmeye başlayabilirler. Bir ikilemi tartışan öğrenciler daha yüksek bir bilgi düzeyine ulaşırlar. Bu şekilde, tartışma ve yansıtma ile öğrenciler uzlaşma üzerinde uzlaşmak yerine bir değer pozisyonunu ifade etmeye teşvik edilirler.
- **Analiz Yaklaşımı:** Grup veya bireyler sosyal değer problemlerini incelemeye teşvik edilir. Değer sorularını açıklığa kavuşturmaları ve çatışmadaki değerleri tanımlamaları istenir. Söz konusu olguların gerçeğini ve kanıtlarını belirlemeye ve kararın altında yatan değer ilkelerini ima ederek, benzer vakaları uygulayarak, değer kararına varmaya teşvik edilirler.
- **Değer Netleştirme Yaklaşımı:** Öğrencilerin, kişisel davranış kalıplarını incelemek ve değerleri sınıflandırmak ve gerçekleştirmek için hem rasyonel düşünme hem de duygusal farkındalığı kullanmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım, Raths ve arkadaşları (1966) tarafından, çocuğun çizimlerini, sorularını ve aktivitelerini içeren kendi kendine bir analiz reaksiyon çalışma sayfasını not etmek üzere yapılacak şekilde detaylandırılmıştır.
- **Taahhüt Yaklaşımı:** Öğrencilerin kendilerini sadece pasif reaktörler ya da serbest bireyler olarak değil, bir sosyal grup ve sistemin iç akrabaları olarak algılamasını sağlar. Eylem Projesi, Bir'in değer sistemini netleştirmeye ve yeniden yapılandırmaya ve kişinin değerlerinin bağlılık derinliğini tespit etmeye yardımcı olur.
- **Birlik Yaklaşımı:** Amaç, öğrencilerin kendilerini algılayabilmeleri ve ayrı ayrı bireyler olarak değil, insan ırkları, dünya, kozmos gibi birbiriyle ilişkili daha geniş bir bütünün parçası olarak hareket etmelerine yardımcı olmaktır.

Rokeach değer sınıflaması

Rokeach değeri "belirli bir davranış tarzının ya da nihai bir varoluş halinin kişisel ya da sosyal olarak karşıt veya aksi bir davranış tarzına tercih edilmesine dair baskın bir inanç" olarak tanımlamaktadır (King, 2003). Rokeach (1973). Değerleri “belirli bir davranış tarzının ya da varoluşun son halinin kişisel ya da toplumsal olarak varoluşunun tersi ya da tersine bir davranış biçimi ya da bitiş haliyle tercih edilebileceğine dair kalıcı bir inanç” olarak tanımlar. Rokeach'e göre, bir kez elde edilen bir değer, organize bir değerler sisteminin bir parçası haline gelir. Bu değer sistemi, çatışmaları çözmek ve karar vermek için genel bir plan olarak çalışır. İki tip değer, davranış biçimleriyle ilgili tüm değerlerin, son durumlarla ilgili tüm değerlerin elde edilmesinde etkili olduğu iki ayrı fakat işlevsel olarak birbirine bağlı sistemi temsil eder (Rokeach, 1973).

Rokeach (1973), değerleri, amaçsal değerler ve araçsal değerler olmak üzere 2'ye ayırmıştır.

Amaçsal Değerler: Ahiret selameti (öbür dünyadaki mutluluk, cennete gitme), aile güvenliği (aile üyelerinin güvencesini sağlamak), barış içinde bir dünya (savaşsız, çatışmasız bir dünya), başarı hissi (hayatta kalıcı, iyi şeyler yapmış olma duygusu), bilgelik (yaşama olgun, filozofça bakmak), eşitlik (kardeşlik, herkese eşit fırsat), gerçek dostluk (yakın arkadaşlık), güzellikler dünyası (doğası güzel, estetik değerlere ve güzel sanatlara önem verilen bir dünya), heyecanlı bir yaşam (renkli, hareketli bir yaşam), iç huzur (iç çatışmalardan uzak, kendisiyle barışık olmak), kendine saygı (insanın kendine saygı duyması, özsaygı), mutluluk (halinden memnun olmak), olgun sevgi (cinsel ve ruhsal yakınlık), özgürlük (bağımsızlık, özgürce seçebilme), rahat bir yaşam (geçim sıkıntısı duymadan, refah içinde bir yaşam), sosyal onay (diğerleri tarafından takdir edilmek, saygı görmek), ulusal güvenlik (ülkenin saldırılardan korunması), zevk (keyifli haz duyulan bir yaşam) şeklinde sıralanmaktadır.

Araçsal Değerler: Araçsal değerler, amaçsal değerleri elde etmek için yardımcı olan değerlerdir. Bağımsız (kendine güvenen, kendi kendine yeten), bağışlayıcı (kin tutmayan), cesaretli (inançlarını çekinmeden savunan), dürüst (samimi, doğru sözlü), entelektüel (aydın, zeki), geniş görüşlü (açık fikirli, başka fikirlere önyargısız bakan), hayal gücü kuvvetli (yaratıcı), hırslı (amacına azimle sarılan, sebatkar, gayretli), itaatkar (yumuşak başlı, kurallara uyan), kendini kontrol eden (ölçülü, kendisine hakim

olabilen), kibar (nazik, terbiyeli), mantıklı (doğru, tutarlı akıl yürüten), muktedir (yeterli, becerikli), neşeli (şen, sevinçli), sevecen (şefkatli, cana yakın, sevgi dolu), sorumluluk sahibi (güvenilir, emniyetli), temiz (düzenli, tertipli), yardımsever (diğerlerinin iyiliğine çalışan) şeklinde sıralanmaktadır. Rokeach (1973) bu değerler üzerinden, bireylerin kendi yaşamlarında öncelik sıralarına göre sıralayacakları bir değerler envanteri oluşturmuştur. Envanter, 18 amaçsal, 18 araçsal değerden oluşmaktadır.

Spranger değer sınıflaması

Spranger değerleri, "bir insanın dünya görüşünü belirleyen, haz duyulan ve duyulmayan, zevk alınan-nefret edilen, rasyonel ve rasyonel olmayan ön yargılar ve iç eğilimler olarak" tanımlamıştır (Bruno ve Lay, 2006). Spranger insan tiplerini sınıflandırmış ve bu insan tiplerine göre değerleri tasnif etmiştir (Steinberg, 2007):

1. Teorik insan: Temelde bilgisinin sistematik sıralanmasında gerçeğin ortaya çıkarılması ile ilgilenir. Onun çıkarları, ampirik, eleştirel ve rasyoneldir. Bilim adamları ve felsefeciler genellikle bu kategoridedir.
2. Ekonomik insan: Ekonomik insan, neyin yararlı olduğu ile karakteristik olarak ilgilenmektedir. Başlangıçta bedensel ihtiyaçların (kendini koruma) memnuniyetine dayanarak, iş dünyası- malların üretimi, pazarlanması ve tüketimi, kredinin detaylandırılması gibi pratik meselelere yönelir. Bu tip tamamen pratiktir ve geçerli iş adamı klişesine uygundur.
3. Estetik insan: Estetik insan en yüksek değerini biçim ve uyum içinde görerek sanatsal açıdan yaklaşır. Her bir deneyim, zarafet, simetri veya zindelik bakış açısı bunlar içinde yer alır.
4. Sosyal insan: Bu tip için en yüksek değer insan sevgisidir. Değerler çalışmasında, ölçülen sevginin özgecil ya da hayırsever yönüdür. Soğuk ve insanlık dışı teorik, ekonomik ve estetik tavırları bulması muhtemeldir. Siyasi tipin aksine, sosyal insan, sevgiyi, insan ilişkisinin tek uygun biçimi olarak görür.
5. Politik insan: Siyasi adam öncelikle iktidarla ve güçle ilgilenir. Herhangi bir alandaki liderler genellikle yüksek güç değerine sahiptir. Rekabet ve mücadele hayatın tümünde büyük bir rol oynadığından, birçok filozof, iktidarın en

evrensel ve en temeli olan gücü görmektedir. Bununla birlikte, bu güdü doğrudan ifade etme arzusunun en üstte olduğu, kişisel gücün, etkinin ve ünün herkes için her şeyin ötesinde olmasını isteyen belirli kişilikler vardır.

6. Dindar insan: İnsanoğlu olmanın ötesinde bir amaç hissi, bütünlük ve beraberliğe değer verir.

Schwartz'a göre değerlerin özellikleri ve sınıflandırılması

Değer teorisi (Schwartz, 1992, 2006), birçok kuramcının yazılarında yer alan altı ana özelliği belirten bir değerler anlayışını benimser (Schwartz, 2012):

1. Değerler, ayrılmayacak şekilde bağlantılı olan inançlardır. Değerler aktive olduğunda, duygu ile aşılanırlar. İnsanlar bağımsızlıklarının tehdidi altındaysa, çaresiz kaldıklarında umutsuzluğa kapıldıklarında ve bu durumdan zevk aldıklarında veya mutlu olduklarında uyandırılırlar.
2. Değerler, eylemi motive etmek istenen hedeflere işaret eder. İnsanlar toplumsal düzen, adalet ve yardımseverlik gibi önemli değerlere ulaşmak için motive olurlar.
3. Değerler belirli eylemleri ve durumları aşmaktadır. Örneğin, itaat ve dürüstlük değerleri işyerinde veya okulda, iş dünyasında veya siyasette, arkadaşlarla veya yabancılarla ilgili olabilir. Bu özellik değerleri normlardan ve tutumlardan ayırır. Genellikle belirli eylemlere, nesnelere veya durumlara başvurur.
4. Değerler standartlar veya kriterler olarak hizmet ederler. Değerler, eylemlerin, ilkelerin, kişilerin ve etkinliklerin seçimini veya değerlendirmesini yönlendirir. İnsanlar iyi ya da kötü, haklı ya da meşru olmayan, yapmaya değer ya da kaçınarak yapılan eylemlerden neyin değerli neyin değersiz olması gerektiğine olası sonuçlara dayanarak karar verirler. Ancak, değerlerin günlük kararlardaki etkisi nadiren bilinçlidir. Birinin düşündüğü eylemler veya yargılar, farklı değerler için birbiriyle çelişen sonuçlar doğurduğunda farkındalık yaratır.
5. Değerler birbirlerine göre önem derecesine göre sıralanır. İnsan değerleri, onları birey olarak nitelendiren düzenli bir öncelikler sistemi oluşturur. Başarı ya da adalet, yenilik ya da geleneğe daha fazla mı önem veriliyor? Bu hiyerarşik özellik ayrıca değerleri norm ve tutumlardan ayırır.

6. Çoklu değerlerin göreceli önemi eylemi yönlendirir. Herhangi bir tutum ya da davranış tipik olarak birden fazla değere neden olur.
7. Gelenek ve uygunluk değerleri hedonizm ve uyarım değerleri pahasına ifade edilebilir ve teşvik edilebilir. İlgili, rakip değerler arasındaki değişim, tutum ve davranışları yönlendirir (Schwartz, 1992). Değerler, bağlamda alakalı olduklarında (aktive olması muhtemel) ve aktör için önemli olduğunda eylemi etkiler.

Schwartz'a göre "değerler, bir bireyin veya sosyal birimin hayatında rehber prensipler olarak hizmet gören, önemce farklılık sergileyen, istenilen durumlar ötesi hedeflerdir". Bu tanımın içinde hedefler olarak aşağıdakiler gizlidir (Schwartz, 1994, s.21):

1. Bazı sosyal birimlerin çıkarlarına hizmet ederler.
2. Eylemleri motive edebilirler, eyleme yön ve duygusal yoğunluk verirler.
3. Yargılama ve eylemi doğrulamak için standart fonksiyonu görürler.
4. Baskın grup değerleri için sosyalleşme ve bireylerin özel öğrenme deneyimleri vasıtası ile elde edilebilirler.

Schwartz değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik gibi on farklı grupta incelemiştir. Teori on değeri ayırsa da, daha temel bir düzeyde değerlerin ilgili motivasyonların devamlılığını oluşturduğunu kabul eder. Bu devamlılık dairesel yapıya yol açar. Sürekliliğin doğasını açıklığa kavuşturmak için, bitişik değerlerin paylaşılan motivasyonel vurgularına dikkat çekmektedir (Schwartz, 2012):

- a. Güç ve başarı - sosyal üstünlük ve saygınlık;
- b. Başarı ve hedonizm - benmerkezci memnuniyet;
- c. Hedonizm ve uyarılma - duygusal olarak hoş bir uyarılma arzusu;
- d. Uyarılma ve öz-yönelim - yenilik ve ustalığa içsel ilgi;
- e. Öz-yönelim ve evrenselcilik - kendi kararına ve rahatlığına güvenmek, varlığın çeşitliliği;
- f. Evrenselcilik ve yardımseverlik - başkalarının güçlendirilmesi kişisel temas içinde bulunan kişilerin iyiliğini gözetme;

geleneksellik). Öz gelişim (Güç ve başarı), buna karşın kendini aşma (Evrenselcilik, iyilikseverlik). Hazcılık, hem değişime açıklık hem de öz gelişim ile ilgilidir. Birinci boyut, bağımsız düşünce ve eylemi vurgulayan değerlere karşı çıkar ve istikrarın korunması, geleneksel uygulamaların muhafazasını vurgulayanlara destek çıkar. Özetle, değerlerin dairesel düzeni bir motivasyonel sürekliliği temsil eder. Değerler fikri motivasyonel bir süreklilik oluşturan kritik bir öneme sahiptir: Değer öğelerinin etki alanını on farklı değere bölmek keyfi bir kolaylıktır. Değer maddelerinin ihtiyaç ve amaçlarına göre az çok ince ayarlı ayrı değerlere ayrılması mantıklıdır. Dairesel motivasyonel bir yapıda organize edilen değerlerin değerlendirilmesi, değerlerin diğer değişkenlerle olan ilişkileri için önemli bir etkiye sahiptir. Bütün on değer kümesinin, bütünlük bir şekilde başka bir değişkenle (davranış, tutum, yaş, vb.) ilişkili olduğunu ima eder (Schwartz, 2012).

Değerler Eğitimi

Değerlerin açıklığa kavuşturulması yaklaşımı ilkel insan psikolojisi ve insani eğitim hareketinden başlayarak, Gordon Allport (1955), Abraham Maslow (1970) ve Carl Rogers (1969) tarafından sürdürülmüştür. Değerlerin açıklanması, Rath, Harman ve Smon (1978), Smon ve Krschenbaum (1973) ve Smon, Howe ve Krschenbaum (1972) çalışmalarına dayanmaktadır (akt.Hutt, 2004). Değer netleştirme yaklaşımının kurallarını açıklayan yedi katmanlı bir süreç Simon ve arkadaşları tarafından ortaya koyulmuştur (1972 akt. Hutt,2004);

1. Alternatiflerden seçim;
2. Serbestçe seçim;
3. Kişinin seçimini ödüllendirmek;
4. Birinin seçimini onaylamak;
5. Kişinin seçimine göre hareket etmek
6. Zaman içinde tekrar tekrar hareket etmektir.

Değerleri kazanmada okul öncesi eğitimin önemi çok fazladır. Çocuklarımızın sosyal becerilerini geliştirmek için ev ortamı ve ev ortamı dışında kullanabileceğimiz çeşitli yöntemler ve etkinlikler vardır. Ev içinde değerlerin aile bireyleri tarafından oyunların içinde aktarılması, çocukların değerleri dolaylı yoldan edinmesinde oldukça önemlidir. Yine çocuklarla birlikte tarihî mekânların ve büyük zatların yaşadığı

yerlerin ziyareti geleneksel değerlerin çocuğa öğretilbileceği ev ortamı dışında gerçekleştirilebilecek etkinliklerdir. Küçük yaşta öğrenilen değerlerin alışkanlık hâline gelmesi ve pekişmesi okulda alınan eğitimle devam etmelidir. Bunun için okulda başta öğretmenler olmak üzere tüm personele görevler düşmektedir (Aydın, 2010).

Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise “her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir. Bu birinci amaç, yani, “öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak”, esasen eğitimin en temel amacıdır. Zira o olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa bile çok fazla bir anlam ifade etmez (Aydın, 2010).

Eğitim değerleri, genellikle sivil ve ahlaki değerlere özel bir vurgu yapmak olarak anlaşılmaktadır (Halstead ve Taylor, 1996). Değerler eğitimi, bu nedenle manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişim de dahil olmak üzere literatürde halihazırda kullanılan diğer terimlerle çok yakından ilişkilidir. Lickona (1991) ve Halstead ve Taylor (1996) karakter eğitime, erdemler eğitime ve tutumların ve kişisel özelliklerin gelişimine işaret eder. Birleşik Krallık'taki değerler eğitimi literatürü çoğunlukla “değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, kişisel ve sosyal eğitim ve vatandaşlık eğitimi” şeklinde adlandırılmaktadır (Lickona, 1991, akt. Solomons ve Fataar, 2011).

Halstead'a göre değerler eğitimi, iki görüşü içerir. Birincisi, uygun değerlerin belirlenmesidir. Bu eğitimcilerin, okulların veya seçilmiş temsilcilerin sorumluluğundadır. İkincisi ise, bu benimsenen değerlerin çocuklara aktarılmasıdır. Bu durum eğitim programlarında, sporda, toplumsal ilişkilerde, hayır toplantılarında, genelde öğrenci öğretmen ilişkisi vasıtası ile örtük program ve okul etiği ile gerçekleştirilir (Halstead ve Taylor, 1996). Lovat'a göre değerler eğitimi; ahlaki eğitim, karakter eğitimi ve etik eğitimi isimlerini de içeren birtakım isimlerle uluslararası olarak tanınır. Bu isimlerin her biri bir veya diğer birden fazla özelliği vurgulayan farklı bir anlama sahiptir (Lovat, 2010).

Ülkemizde 2005 öncesi eğitim programlarında değerler örtük olarak yer almakta iken, 2005 ve sonrasında geliştirilen programlarda çeşitli şekillerde açık olarak yer almaya başlandığı söylenebilmektedir. Belki de ilk defa sistemli bir şekilde değerler eğitimi vurgusu Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2010/53 sayılı İlk Ders Genelgesi ile yapılmıştır. Bu genelgede öncelikle küreselleşen dünyada yaşanan hızlı değişimler ve bu değişimler karşısında bireyi, aileyi, toplumu ve dünyayı tehdit eden risk ve sorunların çözümünde önemli kazanımlar olarak değerlere vurgu yapılmıştır. Ayrıca değerler eğitiminden ne kastedildiği ve değerler eğitiminde öğretmenlere düşen sorumluluklar da yine bu genelge ile açıklanmıştır. Toplumdaki herkesi ilgilendiren değerler eğitiminde, değerlerin çok boyutlu olarak ele alınması uygun görülmektedir. 2003 yılından itibaren geliştirilen programlarda da değerleri geliştirme planlanmıştır (Yaşaroğlu, 2013). 8 Eylül 2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanı imzası ile yayımlanan 53 numaralı İlk Ders Genelgesi ile değerler eğitiminde okulların rolüne dikkat çekilmekte ve toplumsal yaşantımızın temelini oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizin güçlendirilmesi için okullarda yoğun çalışmalar yapılması istenmektedir (Gül, 2013).

Değerler eğitiminde temel ilke ve süreçler

Bottery (2000) bir toplumda değer eğitiminin dört genel süreci kapsamaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu süreçler, akıl yürütme ve mantıklı olma, empati kurma, benlik (özsaygı) geliştirme ve işbirliği geliştirme olarak adlandırılmıştır

Akıl yürütme ve mantıklı olma

Akıl yürütme, bilmek için sınamak, gözlemlemek, düşünmek, olayları çözümlemek ve sonra farklı olaylardan genellemeler yapmak ve sonuçlar çıkartmak olarak tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu, 1982). Bu süreçte öğrenenler, öğrenme sürecine uyum sağlayarak, adım adım soyutlama sürecine yönelirler. Öğrenme süreci içinde bulundukları olayları gözleme imkânı bulur, bu doğrultuda olaylar arasında muhakeme yaparak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Ültanır, 2003). Değer eğitiminde, akıl yürütme sürecine odaklanılması gerekmektedir (Doğanay, 2006). Odaklanılan bu süreçte, değerler sistemi insanlara mantıklı hareket etme alanı sağlar (Dunlop, 1996).

Empati kurma

Empati karşıdaki bireyin yaşantılarına, kişinin kendi açısından değil, karşıdaki bireyin açısından bakabilme sureci olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 1991). Eğitim sureci boyunca kazanılan görüş, tutum ve davranışlar dış çevreye transfer edildikçe pekiştirilir ve kişinin kendi başına kazandığı değer ve tepkiler desteklenirse davranışına kalıcı olarak yerleşir (Kuzgun, 1991).

Benlik (zsaygı) geliştirme

Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, beğenilir olma, kabul gorme, sevilme, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir (Yrkoğlu, 1986). Burns (1982), benlik saygısının, bireyin kendisi için önemli olan kişiler ve toplum aracılığı ile içselleştirildiğini ileri surmektedir. Demo ve Saving-Williams'a (1992) göre benlik saygısı, bireylerin kendileri hakkında yaptığı değerlendirmeler bütünü olarak görülür. Bu değerlendirmeler kişisel değerlilik, onaylama ve onaylamama gibi benlik yargılamalarını ifade etmektedir.

İşbirliği geliştirme

İşbirlikçi ğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sureci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2005). İşbirlikçi ğrenme çalışmaları, bireylerin yaşam boyu öğrenen olmalarını destekler (Keser, Uzunboylu ve özdamlı, 2011). Öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek birbirlerine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koymasına esastır. İşbirlikçi sınıflarda yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulundukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı oldukları bir atmosfer yaratmaktır (Açıkgöz, 1992).

Değerler eğitiminde yaklaşımlar

Değerler eğitiminde araştırmacılar tarafından çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlar, değerlerin doğrudan ğretimi yaklaşımı, değerleri belirginleştirme yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı, bütüncül yaklaşım, değerler eğitiminde örtük program ve karakter eğitimi şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı

Öğretmen odaklı bir yaklaşım olan değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı, anlatım, gösteriler, soru sorma gibi yöntemleri içermekte ve tümdengelimci bir yöntem izlemektir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Doğrudan değerlerin öğretimi yaklaşımında telkin yoluyla öğretim yöntemi ve davranış değiştirme yöntemi kullanılmaktadır (Dilmaç, 2007). Çocuklara değerlerin öğretilerek çocuğun yaşamında içselleştirildiği bu yaklaşımda model olma, küçümseme, alternatifleri idare etme, olumlu ve olumsuz pekiştirme oyunları ve azarlama, rol oynama, ve araştırmaya yönelik öğrenme yolları gibi öğrenme yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir (Superka vd. 1976'dan aktaran Aladağ, 2009). Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımında çocuklara öğretilecek değerler ilk olarak toplum tarafından belirlenerek, kazanması beklenen hedef değerler belirlenir. Bundan dolayı, doğru ve gerekli olarak düşünülen evrensel temel değerler yetişkinler tarafından çocuklara öğretilmeye çalışılır (Ekşi ve Katılmış, 2011, s.15-16; Doğanay, 2006).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı çocukların kendi duygu ve düşünceleri konusundaki farkındalıklarını arttırarak, değerleri oluşturma sürecinde çocuğu ön plana alan bir yaklaşımdır (Hunt, 1981 ve Halstead, 1996 akt. Kupchenko ve Parsons, 1987, s. 14). Önemli olan öğrencilerin seçmiş oldukları değer konularının belirginleştirilmesi ve onunla ilgili olarak düşünmelerini sağlamaktır (Kupchenko ve Parsons, 1987). Değerleri belirginleştirme yaklaşımının gerekçesi, öğrencilerin kişisel değerleri netleştirmelerine ve gerçekleştirmelerine özellikle kendi özgür iradeleri ile karar vermelerine yardımcı olmaktır. Böylece çocuğun yaşamında neyin önemli olduğu ve nasıl belirlendiği üzerine odaklanmaktadır. Ek olarak, bu yaklaşım öğrencilerin kendi kişisel davranış kalıplarını açıklamak için hem mantıksal düşünme hem de sosyo-duygusal farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışır. Asıl amaç, kişinin kişisel davranışı ile eskiyen değerler arasında tutarlılık sağlamaktır (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Öte yandan Raths, Harmin ve Simon (1966), değerleri dayatmaya çalışan herhangi bir yaklaşımın hem etik dışı hem de sağlam olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin kendi değer sistemlerini yaratmalarına izin verilmesinin öneminin altını çizmektedirler (Kupchenko ve Parsons, 1987). Superka (1975) ise, değerleri

belirginleştirme yaklaşımını, insanları toplum içinde ve çevrelerinde etkileşimin başlatıcısı olarak görmektedir. Ona göre dış etkenlerden çok iç etkenler, insan davranışının ana belirleyicileri olarak görülmektedir. Birey, ihtiyaçlarını karşılamak için çevreyi değiştirmekte özgürdür. Bununla birlikte, bunu başarmak için, kişinin rasyonel ve duygusal süreçleri, bilinçli ve bilinçsiz hisleri, zihin ve beden fonksiyonları da dahil olmak üzere bütün kaynaklarını kullanması gerekmektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987). Değerleri belirginleştirme yaklaşımının daha spesifik amaçları, Simon (1966) tarafından ana hatlarıyla belirtilmiştir (akt. Kupchenko ve Parsons, 1987):

1. Değerlerin açıklanması, öğrencilerin "daha amaçlı olmalarına" yardımcı olur. Böylece istediklerini bilen öğrenciler, yararlı görünmeyen arayışlarda zaman kaybetmezler.
2. Değerlerin netleştirilmesi öğrencilerin "daha üretken olmalarına" yardımcı olur. Öğrenciler ne istediklerini bildiklerinde, bu hedeflere ulaşmak için tüm enerjiyi kanallı ederler.
3. Değerlerin açıklığa kavuşturulması öğrencilerin “eleştirel düşüncelerini geliştirmelerini” sağlar.
4. Değerlerin açıklığa kavuşturulması öğrencilerin "birbirleriyle daha iyi ilişkiler kurmasına" yardımcı olur. Öğrenciler ne istediklerini bildiklerinde, güçlü bir şekilde inandıklarında ve taahhütlerini yerine getirdiklerinde, diğer öğrenciler tarafından sayılabilirler. Çatışmalar ortaya çıktığında, onların nasıl çözüleceğini bilirler.

Değerleri belirginleştirme yaklaşımında Rath, Harmin ve Simon (1966) değerlendirme sürecini aşağıdaki şekilde formüle etmişlerdir (Kupchenko ve Parsons, 1987):

1. Alternatiflerden seçim yapmak.
2. Her alternatifin sonuçlarının etkilerine dikkatle baktıktan sonra seçim yapmak
3. Serbestçe seçmek.
4. Ödül seçiminden memnun olmak.
5. Ödül kazanma, birinin tercihini açıkça onaylamaya istekli olmak.
6. Birinin seçimine göre hareket etmek, seçimleri davranışa dahil etmek.

7. Zamanla birinin seçimi üzerine tekrar tekrar hareket etmek (Raths, vd., 1966)

Bununla birlikte değerleri belirginleştirme yaklaşımının en temel amacı, kendini gerçekleştirmedir. Kendini gerçekleştirmeyi sağlayan şey iyidir; kendini gerçekleştirmeyi engelleyen şey kötüdür. Kaçınılmaz olarak, kişi kendini gerçekleştirmeye öncülük eder (Kupchenko veParsons, 1987, s. 15). Öğretme teknikleri açısından bakıldığında değerleri belirginleştirme yaklaşımı, diğer herhangi bir değer eğitimi yaklaşımından daha fazla ve çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaktadır. Öğretmenler derslerinde bu çalışmaları uygularlar. Bunlardan bazıları, rol oynama, varsayımsal, tartışmalı ve gerçek değer yüklü durumlar gibi, grup tartışmaları da diğer yaklaşımlarda kullanılmaktadır. Açıklamaya özgü yöntemlerden öz analiz, dinleme teknikleri, oyunlar, dergiler, şarkılar ve röportajlar bunlar arasındadır (Kupchenko veParsons, 1987).

Simon'ın çalışmasının bir sonucu olarak değerleri belirginleştirme yaklaşımı, bu öğretim yöntemlerini, değerlendirme sürecinin bir veya daha fazla yönünü gerçekleştirmek için tasarlanan özel değerlendirme stratejileri haline getirmeye odaklanmıştır. Kendi kendine reaksiyon çalışma sayfası, değerlerin netleştirilmesinde kullanılan öğretmen yöntemlerinin çoğunda ortak olan özellikleri örnekleyen bir öğretim stratejisidir. Çalışma sayfası genellikle kısa okumalar, sorular, çizimler veya öğrencileri kendi düşünceleri, duyguları, eylemleri ve değerleri üzerinde düşünmeye teşvik etmek için tasarlanmış faaliyetlerden oluşmaktadır (Kupchenko veParsons, 1987).

Değer analizi yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımında gerekçe ve amaca bakıldığında, eğitime değer verilmesinin gerekçesi, öğrencilere yardım etmeye dayanmaktadır. Mantıksal düşünme ve değer bulma problemlerini çözmede bilimsel araştırma prosedürlerini kullanma bunlar arasındadır. Ek olarak, değer analiz yaklaşımında, toplumdaki değer çatışmalarına cevap olarak öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışılmaktadır (Kupchenko ve Parsons, 1987). Superka (1975) ise, değer analiz yaklaşımını insana sağlanan en yüksek yarar olarak görmektedir. Sadece kişisel duygularını bastırarak insanlar değer meselelerini mantık ve bilime göre çözebildiklerini ifade etmektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Analiz yaklaşımında kullanılan bakış açısına göre toplumumuz özgür, demokratik ve çoğul olarak görülmektedir. Analiz yaklaşımının gerekçesi bu nedenle mantıksal düşüncenin gelişimini ve kullanımını içermektedir. Bu tür kararlar, özgür ve demokratik bir toplumun varlığının devam etmesi için esastır. Analiz yaklaşımının daha spesifik amaçları Coombs (1971) tarafından ana hatlarıyla belirtilmiştir (Kupchenko ve Parsons, 1987):

1. Öğrencilere bir değer nesnesini belirli bir şekilde derecelendirmelerini öğretmek.
2. Öğrencilerin, söz konusu değer nesnesi hakkında yapabilecekleri en rasyonel yargıyı yapmalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilere rasyonel değer yargılarına sahip olmayı öğretmek.
4. Öğrencilere ortak bir değere gelmeye çalışan bir grubun üyeleri olarak nasıl çalışacaklarını öğretmek, bazı değer nesneleri hakkında yargılama yapmak.

Değerler analizi yaklaşımı, öncelikle bilişsel, entelektüel sorgulama olarak fenomen değerine veya diğerine değer vermeye odaklanmıştır. Değerleme süreci, mantıklı düşüncenin ve bilimsel prosedürün herhangi bir konuya titizlikle uygulanmasını içermektedir. Değerleme ve değer yargıları, gerçek dünyanın herhangi bir yönü kadar mantık ve hakikat testlerine tabidir. Coombs (1971), rasyonel ve savunulabilir olarak nitelemek için bir değer yargısının yerine getirmesi gereken standartları belirlemiştir. Bunlar şu şekildedir (Kupchenko ve Parsons, 1987):

1. Kararı destekleyen iddia edilen gerçekler doğru veya doğrulanmış olmalıdır.
2. Gerçekler gerçekten ilgili olmalı, yani kararını veren kişi ile gerçekten ilgili olmalıdır.
3. Diğer şeyler eşit olmakla birlikte, karar vermede dikkate alınan ilgili olguların kapsamı ne kadar büyükse, kararın o kadar yeterli olması muhtemeldir.
4. Kararda belirtilen değer prensibi karar veren kişi tarafından kabul edilebilir olmalıdır.

Analiz yaklaşımını destekleyen çoğu yazar, hayatta kalmanın nihai değer olduğunu ve dünyada aklın sabit, titiz bir şekilde kullanılmasının, onu elde etmenin en

iyi aracı olduğunu göstermektedirler. Oliver ve Shaver (1966) gibi diğer taraftarlar, insan onurunun toplumun diğer tüm sosyal değerlerin ölçülmesi gereken temel değeri olduğunu düşünmektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987). Bunun yanı sıra Değer-Sorgulama Modelinde ise şu noktalara değinirler (Kupchenko ve Parsons, 1987).

1. Değer problemlerini tanımlama ve tanıma: Gözlem- ayrımcılık.
2. Değere bağlı davranışların tanımlanması: Tanım- ayrımcılık.
3. Tanımlanan davranışla örneklenen değerleri adlandırmak: Tanım- tanım.
4. Tanımlanan davranışta çelişkili değerlerin belirlenmesi: Tanımlama- analiz.
5. Analiz edilen değer kaynakları hakkında hipotez oluşturma: Hipotezleme.
6. Hak ettiği davranışla örneklenenlere alternatif değerlerin isimlendirilmesi: Hatırlama.
7. Analiz edilmiş değerlerin olası sonuçları hakkında hipotez kurmak: Tahmin etmek, karşılaştırmak.
8. Değer tercihlerini bildirme: Seçme.
9. Değer tercihlerinin sebeplerini, kaynaklarını ve olası sonuçlarını ifade etmek: Gerekçelendirmek, hipotezleştirmek, tahmin (Banks ve Clegg, 1977).

Bu yazarlar tarafından önerilen modeller farklı olsa da her biri değer ifadelerinin ve değerlendirmelerin rasyonel analizinin yanı sıra değer çatışmalarının çözümüne vurgu yapmaktadır. Her modelde, öğrencilerden kamusal veya sosyal sorunları analiz etmek, bir karara varmak ve bu kararı haklı çıkarmak için özel adımlar izlemeleri istenmektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987). Öğrenci ve öğretmenin rolleri açısından analiz yaklaşımında, öğrencilerin kamusal tartışmaların sorunlarını çözmeye odaklanan aktif bir öğrenme rolü almalarını gerektirmektedir. Bu rol öğrencilerin problem türlerini tanımlamasını, kanıt ve bilgi istemesini ve toplamasını, veri ve tartışmalardaki tutarsızlıkları tanımlamasını ve benzerleri kullanmasını ve tanımasını gerektirmektedir. Sınıf içi tartışmalar (öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci diyalogları) bu yaklaşımın temel bileşenleridir (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Sonuç olarak, öğrencilerin farklı bakış açılarını dinlemesi ve yanıtlaması, ilgili soruları belirlemesi teşvik edilmektedir. Böylece karar vererek, fikirlerini ifade etmektedirler. Öğretmenin bu yaklaşımdaki rolü, sınıf içindeki kamu sorunlarının çözümü için uygun koşulların yaratılmasıdır. Öğretmenin asıl sorumluluğu, uygun

kamu sorunlarını seçmek, tartışma sürecini başlatmak için yeterli veriyi sağlamak ve öğrencilerin kendilerini geliştirmeye başlayabilecekleri model analogileri oluşturmaktır (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Bütüncül yaklaşım: Kohlberg'in adil topluluk okulları

Kohlberg (1975), Amerikan demokratik toplumunun kuruluşunu, bu “geleneksel ahlaki akıl yürütmenin merkezi otoritesi yerine “konvansiyonel olmayan adalet ilkeleri ve insan hakları” bağlamında ele almıştır (Dolph veLycan, 2008). Ahlaki gelişim teorileri, okullardaki ahlaki ikilemler hakkında tartışmaya rehberlik etmek için bir çerçeve olarak kullanılmalıdır. Bir okulun demokratik bir toplulukta ahlaki tartışmalara katıldığı “Just Community” adlı bir okul reformu önermiştir (Kohlberg, 1975).” Just Community” okulları Kohlberg'in ölümünden sonra hayatta kalamazken, teorisinin ilkeleri ahlaki eğitim kurallarının bel kemiğini oluşturmaktadır (Dolph ve Lycan, 2008). Kohlberg, insanların, genel olarak üç seviyeye ayrılacak altı tanımlanabilir aşamadan oluşan ahlaki akıl yürütmelerinde (yani etik davranış için temellerinde) ilerleme gösterdiklerinin altını çizmiştir. Kohlberg'in altı aşaması bu biçimde görülebilir:

Seviye 1 (Gelenek Öncesi Düzey) (0-4/5 yaş)

1. İtaat ve ceza yönelimi
2. Saf çıkarıcı eğilim

Seviye 2 (Geleneksel) (10-15 yaş)

3. İyi çocuk eğilimi
(İyi erkek / iyi kız tutumu)
4. Kanun ve düzen
(Kanun ve düzen ahlakı)

Seviye 3 (Konvansiyonel Sonrası) (18/20 ve 20 üstü yaş)

5. Sosyal sözleşme yönelimi
6. Evrensel etik ilkeler
(İlkeli vicdan)

Kohlberg'in ikilem tartışması, öğrencileri akran tartışması ve etkileşimli fikir alışverişi yoluyla daha yüksek bir ahlaki akıl yürütme aşamasına doğru teşvik etmiştir. Kohlberg'in "Just Community School" ları, demokratik yönelim pratiği ve topluluk dayanışması yoluyla ahlaki bir atmosfer yaratmayı amaçlamıştır. Araştırmacılar, Schläfli, Rest ve Thomas tarafından yapılan 55 çalışmanın meta-analizinde, Kohlberg'in ikilem tartışma yaklaşımının ahlaki eğitim üzerinde orta derecede anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir (Li, 2014).

Bu bakış açısında temel değerleri incelemek, rasyonel analiz, sorumluluğu eşit olarak paylaşmak, toplumsal etkileşimi sağlamak, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak esastır. Bundan dolayı düşünme ve karar verme üzerine odaklanan değer öğretimi yaklaşımında temel amaçlardan biri budur (Dilmaç, 2007). Ahlak, neyin yanlış neyin doğru neyin iyi olduğuna dair bir inanç sistemidir. Ahlaki gelişim, bir insanın büyüdükçe ve olgunluğa kavuştukça ahlaki inançlarındaki değişiklikleri ifade eder. Ahlaki inançlar, ahlaki davranışla ilgilidir, ancak bunlarla özdeş değildir. Yapılacak doğru şeyi bilmek mümkündür, fakat yapılması kolay değildir. Aynı zamanda, toplumun düzgün çalışması için gerekli keyfi gelenekler olan sosyal sözleşmelerin bilgisi ile aynı değildir. Toplumsal sözleşmeler ahlaki bir unsur olabilir, ancak birincil pratik amaçlara sahiptir (Powers, Higgins-D'Alessandro, 2008).

Adil toplum yaklaşımının iki ana amacı vardır (Powers ve Higgins-D'Alessandro, 2008):

1. Öğrencilerin ahlaki gelişimini teşvik etmek,
2. Okulun ahlaki atmosferini ahlaki bir topluluğa dönüştürmek.

Her ne kadar bireysel ahlaki gelişimin desteklenmesindeki hedef, yalnızca topluluk yaklaşımının nihai amacı olsa da bu amaç, yalnızca topluluk teorisi perspektifinde (Power, Higgins ve Kohlberg, 1989) olan ahlaki bir atmosfere daha hızlı odaklanarak başarılmaktadır (Powers ve Higgins-D'Alessandro, 2008). Okullara adil toplum yaklaşımını uygulamadan önce, Kohlberg, iki yüksek lisans öğrencisi Joseph Hickey ve Peter Scharf ile birkaç yıl boyunca Connecticut' ta ahlaki tartışma ve sadece topluluk yöntemlerini bir arada kullanmak için çalışmıştır. (Hickey ve Scharf, 1980; Kohlberg, Kaufman, Hickey ve Scharf, 1975). Orada Kohlberg adil toplum

yaklaşımının gerçekte ne kadar kültürel olduğunu anlamaya başlamıştır (Power ve Higgins-D'Alessandro, 2008).

Değerler eğitiminde gizilgüç: Örtük program

Eğitimin işlevlerinden biri hem mevcut değerleri hem de toplumda bulunmayan yeni değerleri öğretmek ve bunları gelecek nesillere iletmektir. Bu fonksiyonun, eğitim müfredatı doğrultusunda yöneticiler ve öğretmenler tarafından yerine getirilmesi beklenmektedir. Öğrencilere hem resmi müfredat hem de gizli müfredat aracılığıyla okullarda öğrenmeleri istenen çeşitli değerler sunulmaktadır. Ancak, gizli müfredat, değerlerin öğrenildiği süreçte resmi müfredattan daha etkilidir. Buna rağmen, gizli müfredat konusuna odaklanan araştırmacıların sayısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu araştırmacıların en önemlileri Kohlberg'dir (Yüksel, 2005).

Mevcut literatür, eğitim programlarının uygulanmasının okullardaki iki çeşit müfredatı tanımladığını göstermektedir. Resmi makamlarca hazırlanan ilk tip, amaçların ve faaliyetlerin ayrıntılı bir tanımını içerir ve “resmi” müfredat olarak adlandırılır. Temelleri açıkça ve kesin bir şekilde ortaya konmayan ikinci tür müfredat, resmi müfredatta sunulan amaç ve faaliyetlere dahil olmayan ve “gizli müfredat” olarak adlandırılan unsurları içerir (Yüksel, 2005). Gizli müfredat konusunda iki ana yaklaşım vardır: İşlevselciler ve neo-Marksistler. Okulların sosyal düzen taşımada yer alma yollarına odaklanan işlevselcilere göre, okullar, öğrencilerin toplumdaki sisteme uyumlarını sağlamak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değerler ve görüşleri sağlamalıdır (Yüksel, 2005).

Kohlberg'in gizli müfredat üzerine çalışmaları 1970'de başlamıştır. Gizli müfredat, okullardaki sosyal ilişkiler ile ilgilidir. Gizli müfredat, öğrencilerin ahlaki gelişiminde en etkili ve ayrıntılı müfredattır. Ahlaki gelişim, adil olmaya dayanan ahlaki olgunlaşma yönüne doğru yönlendirilmelidir. Kohlberg'in gizli müfredata bakış açısı, işlevselciliğe daha yakındır. Ek olarak, Kohlberg perspektifinin John Dewey'in “ilerici” bakış açısı ile uyumlu olduğunu açıklamıştır (Kohlberg, 1983 akt. Yüksel, 2005, s. 331). Kohlberg daha sonraki çalışmalarında, gizli müfredatın ahlaki eğitim üzerindeki etkisinin sonucu olan bazı durumları analiz etmiştir. Gizli müfredatla ilgili olarak üç ana konuya odaklanmıştır (Yüksel, 2005):

- Hile
- Öğretmen davranışları ve otorite
- Gizli müfredatı değiştirme ve geliştirme

Sonuç olarak, gençlerimizin modern toplumun ihtiyaç duyduğu ahlaki değerleri kazanması için sadece resmi bir müfredat geliştirmek yeterli değil, aynı zamanda gizli bir müfredatın da gözden geçirilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2005).

Karakter eğitimi

Karakter eğitimi ilk olarak etik değerlerin öğretilmesine odaklanmaktadır (Liu, 2014). Karakter eğitiminin savunucularından Schaps, Schaeffer, ve McDonnell (2001), öğrencilerin gelecekteki başarısı ve aynı zamanda sağlıklı, insancıl bir toplum için karakter eğitiminin gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Karakter gelişimi basit bir mesele değildir. Kişinin karakteri zamanla gelişir ve çok yönlü bir oluşum içindedir. Karakter ancak değerlerle inşa edilebilir (Akbaş, 2008). Karakter eğitimi, aktif vatandaşlar, iyi insanlar, ahlaki sorulara çözümler sunan, sosyal problemler ve sosyal davranış için parametreleri tanımlayan ahlaki ve etik karakter geliştiren değerleri teşvik eder (McKenzie, 2004).

Berkowitz ve Bier (2005) ise, karakter eğitiminde neyin işe yaradığının gözden geçirilmesinde on iki ve on sekiz ümit vaat eden uygulamayı belirlemişlerdir. Bu uygulamalar; problem çözme, sağlık eğitimi, empati, sosyal beceri ve sosyal yeterlilik eğitimi, uyuşmazlık çözümü gibi amaçları kapsamaktadır. Bunun yanı sıra barış eğitimi, yaşam becerileri eğitimi, gelişimsel varlıklar ve pozitif gençlik gelişimi olarak adlandırılmıştır. Dewey'e göre, karakter eğitimi öğretim yöntemlerini değiştirmelidir. Karakter eğitimi didaktikliği desteklemektedir.

Dewey'e göre didaktiklik, geleneksel ahlak için faydalı olabilir, ancak yansıtıcı ahlakta bir kullanımı yoktur. Didaktik yöntemlerle bir çocuk ahlak kurallarının ne olduğunu öğrenebilir, ancak kişi belirli bir problemli durumda eleştirel bir ahlaki yargılama yapmak için yeterli bir kapasite geliştiremez. Karakter eğitiminin okulda belli temel değerlerin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak Dewey, temel değerlerin sabit ve değişmez olduğu fikrini reddeder ve belirli değerlerin bir insanın veya toplumun çıkarları değiştikçe değişebileceğine inanır (Liu, 2014).

Bununla birlikte Dewey'e göre, karakter eğitimi yaklaşımında öğretmen etkilidir. Öğretmen, konu hakkında belirli bir ahlaki dersi öğretmeye çalışmak yerine, konunun kendisine odaklanmalıdır. Ek olarak, karakter eğitimi toplum, aile veya müzeler gibi ahlaki çevrenin önemini vurgulamaktadır. Dewey'e göre ahlaki eğitim, karakteri geliştirmek için dolaylı yaklaşımı kullanılmalıdır (Liu, 2014). Bununla birlikte Dewey'e göre, karakter eğitimi yeni bir toplumsal düzene katkıda bulunmalıdır. Dewey, “okulun toplumsal düzeni değiştirme gücüne sahip olduğunu” iddia eder (Liu, 2014).

Öte yandan eğitimciler için asıl zorluk, öğrencilerin ahlaklı olarak büyümelerine yardımcı olmak ve bu arzuyu etkili bir şekilde hareket etmeleri için öğrencileri iç kaynaklarla donatmaktır. Ne yazık ki, karakter geliştirdiklerini ve kendilerini "karakter eğitimi" olarak adlandırdıklarını söyleyen pek çok program, çoğunlukla güçlü, bağımsız karakterli öğrenciler geliştirmeyi değil, iyi görgü ve kurallara uyumu teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Schaps, Schaeffer, ve McDonnell, 2001). Böylece karakter eğitiminin en iyi biçimleri, öğrencileri sınıfta ve genel olarak okulda özenli ve adil bir ortam yaratmada aktif, etkili katılımcılar olarak gösterenlerdir. Amaç, öğretmenler, idareciler ve destek personeli ile öğrenciler de dahil olmak üzere okuldaki tüm insanların birbirlerine nezaket ve saygıyla davrandığı toplam bir okul kültürüdür (Schaps, Schaeffer ve McDonnell, 2001).

Karakter eğitiminin en iyi biçimleri aynı zamanda öğrencileri çevrelerinde gördüklerinin, ne söylendiklerinin, kişisel olarak ne yaptıklarının ve deneyimlediklerinin ahlaki sonuçları hakkında dürüst, düşünceli tartışma ve yansıma içermektedir (Schaps, Schaeffer ve McDonnell, 2001). Güvenilir bir yetişkinin rehberliğinde, sosyal ve etik konular hakkında konuşma ve düşünme fırsatları, her öğrencinin “gerçekte neyin önemli olduğunu” ve “kim olmak istediğini” daha net, daha güçlü bir şekilde hissetmelerini sağlamaktadır (Schaps, Schaeffer, ve McDonnell, 2001).

Ayrıca, bir okul, öğrettiği hedeflerin ve değerlerin, yaptıklarının somutlaştırıldığını, politikalarının ve prosedürlerinin öğrencilerinin kucaklamak istedikleri değerleri yansıttığını görmek için çalışmalıdır. Disiplin politikaları adil ve insancıl olmalıdır. Kaynaklarını eşit bir şekilde dağıtması gerekir. Çeşitli başarıların onurlandırılmasını sağlamalıdır (Schaps, Schaeffer, ve McDonnell, 2001). Daha

spesifik olarak, okullarda ve dersliklerde “öğrenen toplulukları oluşturma” ve böylece öğrencilerin büyümesinin tüm yönlerini destekleme potansiyeli yüksek somut yaklaşımlar önerilmektedir (Schaps, Schaeffer, ve McDonnell, 2001):

1. Öğrencilerin, öğretmenin yardımıyla, sınıf hedefleri ve temel kuralları belirleme, faaliyetleri planlama, ilerlemelerini değerlendirme ve ortak sorunları çözme fırsatlarını elde ettiği sınıf toplantıları yapma,
2. Öğrencilerin, öğrendikleri şeylerin ahlaki ve sosyal etkilerini, en açık şekilde sosyal bilgiler ve edebiyatta, aynı zamanda bilim ve sanatta ahlaki ve sosyal etkilerini göz önünde bulundurmak için gerçeklerin ve becerilerin ötesine geçtiği, etik açısından zengin akademik sınıflar,
3. Tüm genç ve büyük öğrencilerin sınıflarını düzenli olarak bir araya getiren, akademik, hizmet ve etkinlikler konusunda birebir çalışmak üzere çalışan arkadaşlar,
4. Öğrencileri ve aileleri okulda, “aile mirası haftası” veya “aile hobileri fuarı” gibi farklı geçmişleri ve kişisel deneyimlerinden yararlanacak şekilde içeren tüm okul etkinlikleri,
5. Öğrencilerin başkalarının refahına katkıda bulunmalarını ve bunu gerçekleştiren deneyimlerini yansıtmalarını sağlayan, okul içindeki ve dışındaki hizmet öğrenme fırsatları bunlar arasında yer almaktadır.

Ailede Değer Eğitimi

Aile değerlerin ilk aktarıldığı kurumdur. Bu yönüyle değerler eğitiminde aileler önemli rol oynamaktadır. Değerlerin temelinin atıldığı kurum olarak ailenin üstlendiği bu sorumluluk çocukların karakterlerini, hayata bakış açılarını ve hatta gelecekteki yaşam biçimlerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda ailelerin çocuk yetiştirme tutumları, aile yapısı gibi birçok unsur değerlerin oluşmasında etkili olabilmektedir. Özellikle de toplumsal değerlerin aktarılma sürecinde (Şahin, 2005 ve Yavuzer, 1990) bu daha da önemli hale gelmektedir. Ailelerin çocukların eğitim sürecine dahil olması, çocukların gelecekte yaşam boyu mutlu bireyler olmasına katkı sağlayacaktır (Oktay, 1999). Bailyn (1960), sömürge zamanlarında ailenin başkalarına karşı tutumlarını şekillendirdiğini, davranış beklentileri oluşturduğunu ve görgü ve ahlaki görüşler için standartlar koyduğunu not eder. Bu yönüyle değer eğitiminin verildiği ilk basamak

olan aile, toplumsal değerlerin oluşturulmasında ve aktarılmasında önemli rol oynamaktadır.

Değer öğretiminde belirleyici olan en önemli unsurun aile olduğunu araştırmasında ortaya koyan Akbaş (2004), ayrıca çocuğa öğretilen değerlerin aile ve okul işbirliği ile gerçekleştirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Öte yandan ailede verilen değerler ile okul değerleri arasında çatışma olduğu zamanlarda, öğretmenlerin ve velilerin, çocukların ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda değerler eğitimi için uygun ortam ve koşullar oluşturmalarıdır. Böylelikle çocukların öğrendikleri değerleri içselleştirmesine, davranışa dönüştürmesine yardımcı olunabilir (Özalp Kaplan, 2014).

Değer-Tutum-Davranış İlişkisi

“Eğitimde değer” şemsiyesi, toplumsal ve ahlaki değerlere özel bir vurgu yapmak için kullanılmaktadır (Halstead ve Taylor, 1996). Bu nedenle, değerler eğitimi, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişim dahil olmak üzere literatürde halen kullanılan diğer terimlerle yakından ilgilidir. Lickona (1991) ve Halstead ve Taylor (1996) karakter eğitimi, erdemlerde eğitim ve tutumların ve kişisel niteliklerin geliştirilmesini ifade eder. Değerler eğitimi literatürü çoğunlukla "değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlaki eğitim, kişisel ve sosyal eğitim ve vatandaşlık eğitimi" gibi birçok konuyu ele almaktadır (Lickona, 1991).

Çağlar (2005) ise değerlerin, “bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak adlandırılabilceğini” belirtirken öte yandan Başaran ise (1992), “değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemini belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullanıldıklarını” belirtmektedir. Homer ve Kahle’nin (1988) modeli değer tutumu davranış bilişsel hiyerarşisini varsaymaktadır. Bu modele göre, değerler davranışları hem doğrudan hem de dolaylı olarak tutumlar aracılığıyla etkiler. Bununla birlikte, bu modelin temel özelliği, tutumların değerler ve davranışlar üzerindeki aracılık rolüne vurgu yapmasıdır.

Bu nedenle, bu model, teorik olarak etki soyut bilişlerden (yani değerler) orta menzile bilişlere (yani, belirli davranışlara karşı tutumlar) yönelmektedir: değer → tutum → davranış. Neredeyse tüm eğitim teorileri bilgi, beceri ve tutumların

öğretilmesini ve değerlendirilmesini kapsar. Bilgi ve becerileri tanımlamayı daha kolay bulsak da tutum tanımları değişkenlik göstermektedir. Tutum kararları olumlu, olumsuz ya da tarafsız olabilmektedir.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Değerler Eğitimi

Okullarda değerlerle etkin bir şekilde başa çıkmanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. DoE'ye (2000) göre, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme ve öğrenme ilkelerini anlamaları ve uygulamaları önemlidir. Bu nedenle eğitimde değerlerin altını çizen başka felsefeler olsa da “Yapılandırmacılık” terimi, eğitim alanında her yerde ve her formda bulunur ve savunucuları bilgi hakkında önemli sayıda varsayımlara sahiptir (Joldersma, 2011, akt. Ferreira ve Schulze, 2014). Bununla birlikte, yapılandırmacı teoriye dayanan farklı pedagojilerin hepsinin ortak altı özelliği şunlardır (Fox in Henze, 2009; Sremac, 2010; Vygotsky, 1978; Watts ve Bentley, 1991 akt. Ferreira ve Schulze, 2014):

1. Öğrenme, değerlerin öğrenilmesi de dahil olmak üzere aktif bir süreçtir.
2. Bilgi ve içgörü (örneğin, değerlerin bilgisi) inşa edilir ve doğuştan veya pasif olarak absorbe edilmez.
3. Bilgi keşfedilmek yerine formüle edilir.
4. Bilgi bireysel ve özel olmasına rağmen, aynı zamanda sosyal olarak da inşa edilmiştir.
5. Öğrenme aslında dünyayı anlamaya çalışmak için bir süreçtir.
6. Etkili öğrenme, çözmek için anlamlı, açık uçlu ve zorlu problemler gerektirir.

Akbaş'a göre (2008), son yıllarda yapılandırmacı programların yaygınlaştırılmasıyla öğrenciye, anlamı ya da bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırma fırsatı verilmiştir.

İlköğretim Kitaplarında Değerler

Çocuklara değerlerin okullarda öğretilmesinin sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından son derece önemlidir ve gereklidir. Eğitimin bütünselliğini tamamlayan unsurlardan biri olan değerler eğitimi, son yıllarda yapılan çalışmalarla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müfredatta değerlerimizle ilgili temalara yer verilmiştir. Bu açıdan incelendiğinde okulöncesinden ilköğretime kadar değerler eğitimine ders

kitaplarında yer verildiği görülmektedir (Hayat Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi vb.) (Aydın, 2010).

İlgili Araştırmalar

Çalışma ile ilgili araştırmalar yurt içinde yapılan ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak iki kategoride açıklanmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar

İlkokullardaki değerler eğitimine yönelik yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen Karamustafaoğlu ve Amanat (2017), araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, değerler eğitim projesi sayesinde öğrencilerin; sevgi, hoşgörü, yardımlaşma, cömertlik, sabır, sorumluluk, saygı gibi değerleri öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin diğer bir kısmı ise bu temalara ait değerlerin işlenmesini gereksiz bulmuşlardır. Öte yandan okul yöneticileri ise; projenin ve okulların değerler sayesinde bütünleştiğini ve buna paralel olarak da öğrencilerin pozitif davranış sergilediğini ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışmada, İlkokullarda Değerler Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesini inceleyen Özalp Kaplan (2014), çalışma sonucunda, değerler eğitiminin yeterliliğine ilişkin olarak kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenler ile yaşları 41 olan öğretmenlerin değer eğitiminin yeterliliğine çoğunlukla daha pozitif baktıklarını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak değer temelli eğitimin okul dışında verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışma ise Özdaş (2013) tarafından yapılan “Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırma sonucunda; beklenen düzeyde kazandırılmayan değerlerin temelinde okul, program ve aileyi neden olarak göstermişlerdir. Bunun sonucunda ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” ni araştıran Yaşaroğlu (2014), çalışma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu tespit ederken, değerler eğitimine ilişkin tutumlarının mezun olunan okul türüne ve kıdem yıllarına göre farklılaştığını ve cinsiyete göre ise farklılaşmanın olmadığını ileri sürmüştür.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma yapan Ateş (2013), değerler eğitimi amaçlarını uygulama şekilleri konusunda eğitim verilmesinin ihtiyaç olarak Milli manevi değerlerin yanında, sorumluluk, birlikte yaşamak, farklılıklarımıza saygı gibi değerlerin öncelikli olarak verilmesinin uygun olacağı sonucuna varmıştır. Aynı zamanda değerler eğitimi kazanımlarının elde edilmesi için tüm paydaşların birlikte hareket etmesi görüşüne ulaşılmıştır. Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda;

1. Öğretmenlere göre okul ortamında kazandırılmaya çalışılan değerlerin; sevgi, dayanışma hoşgörü, saygı ve sorumluluk olduğunu, değerler eğitiminin okul genelinde, planlı biçimde yürütülmesini, öğrenciyi odak alan, uygulama yapılmasını ve müzik, drama gibi alanların kullanılması,
2. Öğretmenlerin okul personeline yönelik önerileri ise; okul çalışanlarının öğrencilere model olma sorumluluğunu taşıması, okuldaki fiziksel vb. ortamların değerler eğitimine uygun düzenlenmesi,
3. Öğretmenlerin okul-aile-toplum iş birliğine yönelik önerileri ise, değerler eğitiminde okulun aile, üniversite ve toplumun önde gelen bireyleri ile işbirliği yapması yönünde olmuştur.

“İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değerler eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri” adlı araştırmayı yapan Balcı ve Yanpar Yelken (2013), yaptıkları araştırmada ilköğretim sosyal bilgiler programlarında yer alan değerleri genelde çok önemli buldukları ve özellikle demokratik değerleri ilk sıraya aldıkları, en etkili yöntemin ise “örnek olay inceleme”, “öğretmen olarak model olma” ve “problem çözme”, “öğrencilerle birlikte kural geliştirme” ve “işbirliğine dayalı öğrenme” olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra “ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri”nin değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir diğer çalışma ise “Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi” adlı çalışmayı yapan Uyguç (2003), öğrencilerin değerlere verdikleri önemde cinsiyet ve fakülte farklılıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda; kız ve erkek üniversite

öğrencileri arasında, değerlere verdikleri önem dereceleri bakımından, farklılık olduğu; kız öğrencilerin diğer insanlara ilgiyi ön planda tutan, eşitlik, sosyal onay, yardımseverlik, sevecenlik, kibarlık ve gerçek dostluk gibi dışıl değerlerin yanı sıra Ben'e dönük eril değerlere de, erkek öğrencilere göre, daha fazla önem verdiklerini; erkek öğrencilerin de, aynı derecede olmasa bile, dışıl değerleri, eril değerlerden daha önde tuttuklarını göstermektedir. Farklı bir çalışmada ise Yiğittir ve Öcal (2010) İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri isimli çalışmada, Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde değerler eğitiminin hedef kitlesi olan öğrencilerin görüşlerine değer yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla müracaat etmiştir. Çalışma, Ankara iline bağlı Altındağ, Mamak, Keçiören, Çankaya, Yenimahalle, Sincan ilçelerinden rastgele seçilen 9 farklı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevrelerindeki insanlarda görmek istedikleri değerlerin belirlenmesinde, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin, çevre temizliği, saygı, güzel söz ve davranış, dürüstlük, çalışkanlık, çevre duyarlılığı, yardımseverlik, iyi insan olma, hoşgörü, doğa sevgisi, temizlik, sevgi ve güvenilirlik değerlerini daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Dilmaç'ın (2007) doktora çalışmasında fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde değişiklik meydana getirip getirmediğini araştırmıştır. Öğrencilere uygulanan insani değerler eğitim programının bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelenmiştir. Yine Dilmaç ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değer algılarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda evrensellik, öz yönelim ve güç değerleri açısından cinsiyetler arası farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini inceleyen Memiş ve Gedik (2010) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenlerinin en çok evrensellik değerine önem verdikleri daha sonra ise, güvenlik, öz-yönelim, yardımseverlik, uyuma, geleneksellik, yaşamdan haz alma, başarı, uyarılım değerleri izlediği bulunmuştur.

Öğretmenlerin değer tercihlerini inceleyen başka bir araştırmada ise Yılmaz (2009), araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarının puan ortalamasının erkek öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu, medeni duruma göre ise güç boyutu dışında diğer boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olduğunu ifade etmiştir. Kıdeme göre ise

öğretmenlerin değer tercihleri tüm değer boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya konmuştur. Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı'nın (2009)'da değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarında, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri alt boyutları ile değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Diğer bir çalışmada da, ilköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler adlı çalışmada Yiğittir (2010), tarama modelinde olan çalışma sonucunda velilerin en çok okulda aile birliğine önem verme, çalışkanlık, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, saygı, yardımseverlik ve cesaret değerlerine öncelik verdiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda milli, geleneksel ve ahlaki değerlere odaklanırken, demokratik ve çevreyle ilgili değerlerin ise velilerce çoğunlukla tercih edilmediğini ortaya konmuştur. Yine benzer bir çalışmada Meydan ve Bahçe (2010) tarafından hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeyleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş; öğretmenler değerleri kazandırmak için derste en çok drama ve örnek olay yöntemini kullandıklarını, kılavuz kitaptaki etkinlikleri yeterli gördüklerini, öğrencilere değerleri kazandırmada çevrenin öneminin büyük olduğunu ve aile-okul-çevre iş birliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerleri inceleyen Yaman, Taflan ve Çolak (2009), Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok sosyal değerler, en az ise dini ve iktisadi değerlere yer verildiğini, nazım türündeki metinlerde estetik değerlerin daha yoğun olduğunu ve altıncı sınıf ders kitaplarında teorik değerlerin daha fazla yer aldığını ortaya koymuşlardır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerini inceleyen başka bir çalışmada Dönmez ve Cömert (2007), araştırmaya katılan öğretmenlerin, mutlu bir evliliklerinin olmasını, aileleri ile birlikte vakit geçirmeyi, yakın arkadaşlarının olmasını, diğer değerlere oranla daha fazla önemsedikleri, algılar arasında branş, medeni durum ve eşin eğitim düzeyine göre bazı değerlerde farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği” adlı çalışmada ise Sarı (2005), öğrencilerin değer tercihlerinin önem sırasıyla siyasi,

genel ahlaki, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak belirlerken kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık bulmamıştır. Öte yandan erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik Karaköse (2008) tarafından yapılan çalışmada, adil, ilkel, kararlı olmak, eylemlerinde ve söylemlerinde tutarlı olmak, güvenilir, sabırlı olmak ve dürüstlük ile ilgili değerlerin okul yöneticisinin itibarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği diğer bir araştırmada Fidan (2009), öğretmen adaylarının, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını ifade etmişlerdir. “Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmada Ulusoy (2007), geleneksel ve demokratik değer ölçeği ile öğrenci görüşleri alınmasının yanı sıra, Cumhuriyet döneminde kabul edilen tarih programlarında yer alan değer ifadelerini belirlemiş ve Cumhuriyet döneminde lise tarih programlarına 1971 yılında amaçların konulduğunu ortaya koymuştur. Okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri ve tarih dersinde geleneksel ve demokratik değerlerin önemli ölçüde aktarılabilirdiği söylenebilir. Tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerleri kazandırmayı amaçlayan hedeflerin olduğu görülmüştür.

Yapıcı ve Zengin (2003) ise, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları ve bunları etkileyen bazı değişkenleri incelemişlerdir. Bulgular sonucunda; cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm etkenleri değerlerin tercihinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmazken, ekonomik durum, ilahiyat fakültesini isteyerek ya da istemeden tercih etme, öğrenime devam edilen sınıf ve dine önem verme düzeyi gençlerin değer tercihlerinde anlamlı farklılıklar meydana getirmiştir. Belet ve Deveci (2008), “*Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi*” adlı araştırmada ilköğretim 1-5. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değerlere yer verilme durumunu belirlemeye çalışmıştır. Bulgular sonucunda ulusal

değerler, sorumluluk, özdenetim, çalışkanlık, hoşgörü, merhamet, nezaket, onurlu olma, tutarlılık, dürüstlük temaları belirlenmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çoğunda değerlerin yer aldığı görülmüştür.

Uçar (2009) ise ilköğretim sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmenlerin görüşlerini değerlendirdiği tezde, cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlere yönelik görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler programında değerlerle ilgili kazanımların var olan duruma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, öğretmenlerin programda değerlerle ilgili kazanımların olması istenen duruma yönelik görüşleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. “*Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış*” (Akbaş 2008) adlı araştırmada teorik çerçevede değerler ele alınarak açıklanmıştır. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme “adlı Yazar’ın (2010) doktora tezinde ise, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayımların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği görüşünde birleşmektedir.
2. Öğretmenler okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği görüşündedir.
3. Öğretmenler hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını düşünmektedir. Öğretmenler değerler eğitimiyle ilgili bir kılavuz olursa bu kılavuzdan faydalanacakları görüşünü paylaşmaktadır.
4. Öğretmenlerin tamamına yakını etkili bir değerler eğitimi için görsel-işitsel araç-gereçlerin eksiksiz olarak okullarda bulunması gerektiği görüşünde birleşmiştir.
5. Erkek öğretmenlerin değerleri kazandırmak için kadın öğretmenlerden daha fazla görsel-işitsel araç gereçleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.
6. Bitirdiği yükseköğretim alanı "diğer" olan öğretmenlerin drama tekniğini "sınıf öğretmenliği" alanındaki öğretmenlere oranla daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

İşcan'ın (2007) “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” isimli deneysel çalışılan doktora tezinde ise, çalışma sonucunda bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur:

1. Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
2. Deney grubundaki öğrenciler, programın uygulanması sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde, kontrol grubu öğrencilerine göre değerlerin özelliklerini yansıtan daha fazla ifade kullanmışlardır. Programa katılmayan öğrenciler ise, programa katılan öğrencilere göre, daha fazla değerlerin özelliklerinin aksini yansıtan ifadeler kullanmışlardır.
3. Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemiştir.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerde, değerlerin etkisi incelendiğinde, değerler eğitimi programına katılan öğrenciler, çoğunlukla, tanıma / ayırt etme düzeyinde ifadeler kullanmışlardır.
5. Değerler eğitimi programı uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.
6. İlköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yıl sonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır.

Aydın'ın (2003) değerlerin toplumumuzun gençlik kesiminde (Konya örneğinde) nasıl algılandığına yönelik yapılan çalışmada toplumdaki değerlerin, genel kanının aksine, her haliyle modernden geleneksele bir değişim geçirmediği, bir toplumsal seçicilik doğrultusunda geliştiği belirtilmiştir.

Aktaş'ın (2010) İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri (Erzincan Örneği) isimli yüksek lisans tezinde ise, çalışma sonucunda anne mesleğinin değerleri edinim düzeyinde

anlamalı bir farklılık bulunmazken, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, baba mesleği, aylık gelir düzeyi ve televizyonda en çok izlenen program türü değişkenlerine göre öğrencilerin değerleri edinim düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. “İlköğretim Öğretmenlerinin Bireysel Değerlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi” adlı tezinde ise Çavdar (2009), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bireysel değerlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır;

1. En yüksek ortalama ve farklılaşma disiplin ve sorumluluk alt boyutunda, en düşük ortalama ve farklılaşma da paylaşım ve saygı alt boyutundadır.
2. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, "güven ve bağışlama", "dürüstlük ve paylaşım" ve "saygı ve doğruluk" alt boyutlarında erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere nazaran bu değerlere daha fazla sahip oldukları görülmüştür.
3. Yaş değişkenine göre 41 yaş üzeri öğretmenlerle 21-40 yaş arasındaki öğretmenler arasında, 41 yaş üstü öğretmenlerinin lehine "saygı ve doğruluk" ve "paylaşım ve saygı" alt boyutlarına verilen cevaplar manidar bulunmuştur.
4. Medeni durum, kardeş sayısı değişkenine ve mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin bireysel değerler alt boyutlarının farklılık göstermediği söylenebilir.
5. Mezuniyet değişkenine göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere nazaran "güven ve bağışlama" alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.
6. Branş değişkenine göre öğretmenlerin branşlarının, onların bireysel değerlerinde belirgin bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmıştır. Eşin çalışma durumu değişkenine göre eş çalışmayan öğretmenlerin, eş çalışan öğretmenlere nazaran "güven ve bağışlama", "saygı ve doğruluk" ve "paylaşım ve saygı" alt boyutlarında manidar bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılık anlamlı farklılığın çıktığı tüm alt boyutlarda eş çalışmayan öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Bireysel Değerler Envanteri alt boyutları arasında "güven ve bağışlama" alt boyutu ile "paylaşım ve saygı" alt boyutu arasında anlamlı ilişkiye rastlanmazken, diğer alt boyutlarda yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. “Değerlerin İncelenmesi: Kişisel Macera, Gelecek Yönelimleri” adlı makalede Schwartz’ın (2011), değerleri teorik çerçevede ele alarak geliştirme ve ölçme yöntemleri üzerine odaklanarak tüm kültürlerdeki bireylerin farklılık gösterdiği temel değerler teorisini ve toplumların farklılık gösterdiği kültürel değerler teorisini geliştirmiştir. Bir diğer değerlerle ilgili çalışmayı yapan Hitlin ve Piliavin (2004), değer kavramını inceleyerek zamanla değerlerin değişimini ve gelişimi sosyolojik açıdan ele alarak Değerler nedir? Değerler nereden gelir? Değerler ne yapar? sorularına odaklanarak tartışmışlardır.

Diğer bir değer çalışması ise Bilsky ve Schwartz (1994) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, değer teorisindeki son gelişmelerden hareketle ve Maslow’un “eksiklik (kusur)” ve “büyüme” arasındaki farkına dayanarak kişilik ve değerler arasında yapısal ilişkilere özel bir önem vererek teorik açıdan incelenmiştir. Değerler ve kişilik değişkenlerinin ortak benzerlik yapı analiz sonucunda; değer öncelikleri ile kişilik değişkenleri arasında anlamlı ve sistematik bir ilişki ortaya çıkarmıştır. “Değerler ve Davranış: İlişkilerin gücü ve yapısı” adlı çalışmayı yapan Bardi ve Schwartz (2003) üç çalışma daha yapmışlardır.

1. Aynı bölgede değer-davranış ilişkileri ve diğer bölgelerle daha güçlü ilişkili davranış ve değerler.
2. Kendi ve ortağının raporlarına dayalı aynı bölgede değer-davranış ilişkileri oranı üzerine kendi-ortağı anlaşması ve diğer bölgelerle daha güçlü ilişkili davranışlar ve değerler.
3. Kendi ve akran raporları ile aynı bölgede değer-davranış ilişkileri oran uyumu ve diğer bölgelerle daha güçlü ilişkili davranış ve değerler.

Yazarlar değerleri ifade eden davranışlarla güçlü bir şekilde; hazcılık, güç, evrensellik kendi kendini yönlendirme değerlerinin orta seviyede, güvenlik, uyum, başarı ve iyilik değerlerinin de sadece marjinal olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer biçimde Whitney (1986) “*Tennessee’deki Ortaokul ve Liselerdeki Değerler Eğitiminin Durumu*” adlı araştırmasında elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğretmenler, değerler eğitimi ile ilgili oldukları halde, değerler öğretiminin sadece aileye ve kiliseye ait olması durumunu kabul etmemektedirler.

1. Çoğu öğretmen okulların değerler eğitimini sunmasını beklemektedir. Fakat öğrenciler için neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilip bilmemesi konusunda kararsız gözükmektedirler.
2. Çoğu öğretmen okulların hizmet ettikleri toplumun baskın değerlerini yansıttıklarını düşünmektedir. Fakat okulların değerler eğitimi programı için açık tanımlı hedeflerden mahrum olduklarını düşünmektedirler.
3. Çoğu öğretmen ders kitaplarının toplumun değerlerini öğretmede bir esas sunmada başarısız olduğunu belirtmektedir.
4. Çok az sayıda okul değerler eğitime yönelik hizmet içi eğitim sunmaktadır.
5. Çok az sayıda öğretmen değerler eğitimi için günün bir kısmını ayırmaktadır.

Özet olarak öğretmenlerin bir değerler eğitimi programına dâhil edilmesini istedikleri üç önemli ahlaki değer dürüstlük, başkalarına saygı ve sorumluluk temalarıdır. “*Amerikan Ortaokullarında Değerler Eğitimi*” adlı çalışmada Dale (1964), devlet ortaokullarında değerler eğitimi eğilimlerini hem dini hem de laik değerler eğitimindeki hayati konuları ve değerlerin öğretilmesinde resmi ve görülmeyen müfredattaki etkin stratejileri öne çıkarmaktadır. Yazar, karakter eğitiminin, öz değerleri öğrencilere aktarmada etkili olabileceğini belirtmektedir. Karakter eğitimini tüm derslere entegre ederek ve örtük program vasıtası ile değerlerin öğretilbileceğini iddia etmektedir.

“Değerler ve Örgütsel Katılım” adlı çalışmada Elizur ve Koslowsky (2001), iş değerleri, cinsiyet ve örgüt katılımı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Genelde iş değerleri özelde katılım arasındaki ilişki üzerine bu araştırma açık bir eğilimi ortaya çıkarmamıştır. Cinsiyet iş değerlerinden çıkacak çıktıları tahmin etmede bir araç olabilir. Bu değişkenleri birleştiren bir model incelenmiştir. Modere edilmiş regresyon analizi, iş değerlerinin özellikle bilişsel olanının katılımı ile pozitif ilişkili olduğunu ve değerlerin cinsiyet ile etkileşiminde katılımın önemli bir öncüsü olduğunu ortaya çıkarmıştır. “Demokratik Sınıflar: Öğrenci Ses ve Seçiminin Artıları ve Eksileri” adlı çalışmayı yapan Morrison (2008), demokratik özgürlük tabanlı eğitimin hem tarihi hem de teorik çerçevesini incelemekte ve okullarda demokrasi uygulamasının artı ve eksilerini incelemiştir.

Schwartz ve Bardi (2001) ise, bireysel değer farklılıklarının doğası ve etkilerinin ortaya konduğu çalışmada hem toplum içinde hem de toplum kesitleri arasında bireylerin farklı genetik miras, kişisel deneyim, sosyal yerleşim ve kültürleri yansıtan oldukça farklı değer önceliklerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Schwartz ve Bardi'ye göre bu araştırmada hem gruplar arasında hem de toplum kesitleri arasında bireysel değerlerin öneminde büyük bir değişimin olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel değerlerdeki bu değişim sistematik olarak bireysel davranıştaki farklılıklarla ilgilidir. Açık olarak bu fark perspektifi önemli iç bakışlar sunmaktadır. Schwartz ve Bardi dikkatlerini benzerliklere yönlendirdiklerinde yeni iç bakışlar elde etmişlerdir. Bunlar;

1. Değer önceliklerinin tüm kültürel tabanının bir ortak noktası vardır. Değerlerin farklı tiplerinin göreceli önemi ile ilgili toplamalar arasında ilgi çekici bir seviyede uyuma vardır. Hemen hemen bütün önceliklerin bir hiyerarşisi ile birçok farklı örneğin ortalama hiyerarşisi arasında yüksek bir korelasyon vardır.
2. Gözlenen tüm kültürel değer hiyerarşisi başarılı sosyal fonksiyonun öneme göre sıralanan üç temel gereksinimi karşılar. Bu gereksinimler değerlerin uyumlu fonksiyonlarını yansıtıyor denilebilir: işbirlikçi ve destekleyici birincil ilişkiler, üretken ve yenilikçi görev performansı, kendine yönelimli ihtiyaç ve arzuların yüceltilmesi.
3. Tüm kültürel normatif ana hatların arka planına karşı olarak belirli bir grubun üyelerinin değer öncelikleri ile ilgili neyin ayırt edici ve dolayısı ile bilgilendirici olduğunu tam bir şekilde ayırt edebiliriz. Farklılıklar benzerliklere göre daha belirgin ve teşvik edicidir.

Yazarlara göre farklılıklar, kişiye mahsus genetik mirası, kişisel tecrübeleri, sosyal yapı ve kültürün değer öncelikleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yardım eder. Tüm kültürel hiyerarşi, toplumun sürdürülmesinde değerlerin uyumlu fonksiyonlarını ve paylaşılan insan doğasının değer temellerine işaret eder. İnsan değer önceliklerini tam olarak anlamak için hem farklılıkların hem de benzerliklerin etkileşimini öncelikli olarak kaydetmelidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli/deseni, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Milli Eğitim Programlarının temel hedefleri incelendiğinde öğretim programları ile değer aktarımının temel hedefler arasında yer aldığı açıkça görülmektedir. Bu hedefler doğrultusunda hazırlanan ilköğretim programlarının kazanımları, değerler eğitimi açısından incelenerek, belge tarama ve doküman incelemesi yöntemi ile Milli Eğitim Programlarının ilköğretim kademesinde öğretilmesi hedeflenen değerlere ilişkin değerler listesi ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle değerler eğitimi çalışmaları aylık konu ve kavramlar listesi aşağıdaki gibidir.

Tablo 1.

MEB Strateji Geliştirme Bölümü Değerler Eğitimi Aylık Konu ve Kavramlar Listesi

Aylar	İlkokul Değerlerler Listesi
Eylül – Ekim	Nezaket Kuralları
Kasım	Arkadaşlık
Aralık	Aile Olmak
Ocak – Şubat	Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları
Mart	Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak
Nisan	Şiddetten Uzak Durmak
Mayıs – Haziran	Sağlıklı Yaşamak

Araştırmada İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü Değerler Eğitimi aylık konu ve kavramlar listesinde yer alan değerlerin, araştırmacı tarafından geliştirilen Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği ile sınanması sağlanmıştır. Öğretmen ve veli görüşme formları ile değerler eğitimine ilişkin görüşler alınmıştır. Araştırmada izlenen bu yolda nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Büyük kitlelerin görüşlerini ve

özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan, araştırma için gerekli olan verilerin toplanma aşamasında büyük örneklemeler üzerinde çalışılan araştırmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s. 177).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Milli Eğitimin öngördüğü değer kazanımlarının etkililiğini sınamak amacıyla likert tipi tutum ölçeği olarak geliştirilen Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek hem araştırmamızda kullanılmak üzere, hem de ilköğretim birinci kademe yaş grubuna yönelik evrensel ve kültürel değerlerin birlikte sındığı bu tip bir ölçeğin olmayışından dolayı alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle geliştirilmiştir. Değerler eğitime ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini değerlendirmek amacıyla, veli görüşme formu ve öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur.

Evrensel ve kültürel değerler ölçeği

İlköğretim birinci kademedeki öğretilmek amaçlı belirlenen evrensel ve kültürel değerlerin kazanımlarını sınamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeğinde birtakım süreçler takip edilmiştir. Bu süreçler aşağıdaki gibidir (Acar, 2017).

1. Madde havuzunun oluşturulması ve uzman görüşünün alınması
2. Geçerlik çalışmalarının yapılması
3. Pilot uygulamaların yapılması ve verilerin elde edilmesi
4. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizinin yapılması
5. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması
6. Uzman görüşleri ile ölçeğin son halinin oluşturulması.

Madde havuzunun oluşturulması ve uzman görüşünün alınması

Ölçeğin madde havuzu oluşturulurken, ilk aşamada araştırmada ölçüt alınan değerlerin belirtildiği İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında yayınladığı değerler eğitimi çalışmaları aylık konu ve kavramlar listesi incelenmiştir. Bu doğrultuda ilkokullar için belirlenen ve listede yer alan 7 değer ölçeğin alt boyutlarını oluşturmasına karar verilmiştir. İkinci aşamada bu alt boyutlar ile ilgili maddeler oluşturulmadan önce

Milli Eğitim 1., 2., 3. ve 4. sınıf kitapları incelenmiştir. Kitaplarda yer alan değerler kategorize edilmiştir. Her bir değer ile ilgili etkinlikler belirlenmiş, değerlerin ne ölçüde kazandırıldığı incelenerek ölçek maddeleri bu doğrultuda hazırlanmıştır. Gerekli değerlendirmeler ışığında 127 maddeden oluşan bir ölçek havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra benzer maddeler elenerek, uzman görüşleri doğrultusunda geçerlik çalışmalarının yapılabileceği 70 maddelik ölçek havuzu elde edilmiştir. Elde edilen bu soru havuzu, değerlendirme yapabilmeleri için alanında uzman 20 kişiyle paylaşılmıştır.

Kapsam ve görünüş geçerlik çalışmalarının yapılması

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği” kapsam geçerlik çalışmasında Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi amacıyla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknik 6 basamaktan oluşmaktadır (Yurdugül, 2005)

- a. Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b. Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c. Uzman görüşlerinin alınması
- d. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e. Ölçeğin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f. Kapsam geçerlik oranları doğrultusunda son formun oluşturulması

Çalışma kapsamında belirlenen 70 madde, 20 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye katılan uzmanlar, ölçek geliştirme konusunda çalışmalar yapmış 5 Profesör, 3 Doçent, Değerler Eğitimi konusunda çalışmalar yapmış 2 öğretim üyesi, ilköğretim 1.kademede çalışan 6 sınıf öğretmeni, 2 pedagog ve ilköğretim ikinci kademede eğitim veren 2 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Uzmanların bir kısmına mail yoluyla ulaşarak ölçeğin değerlendirilmesi istenmiş, diğer bir kısım ile de yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerlik çalışmasına katılacak uzmanların görüşlerini belirtecekleri 3 dereceli aday uzman görüş formu hazırlanmıştır. Formda her bir madde için; “Madde Belirlenen Yapıyı Ölçüyor”, “Madde Belirlenen Yapıyı Ölçüyor Ancak Geliştirilmeli” ve “Madde Belirlenen Yapıyı Ölçmüyor” şeklinde bir derecelendirme yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan bu form ile ölçek maddeleri uzmanların görüşüne sunulmuştur.

Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla 40 uzmana ihtiyaç duyulmaktadır. Minimum kapsam geçerlik oranları Tablo 2’de verilmiştir (Lawshe, 1975, s. 568).

Tablo 2.

Lawshe Kapsam Geçerlik Oranları

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40	0.29

Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi aşamasında Lawshe kapsam geçerlik oran hesaplaması kullanılmıştır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

$$KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1 \quad veya \quad KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2}$$

Kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan bu iki formül için de Nu “madde belirlenen yapıyı ölçüyor” diyen uzman sayısını, N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan 70 maddelik ölçek formuna ilişkin kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. $\alpha = 0,05$ düzeyinde anlamlı olan maddeler üzerinden kapsam geçerlik indeksi elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanacağı yaş grubu düşünülerek ölçek maddeleri içerisinde her bir alt boyut için en az 0,90 düzeyinde anlamlı olan 5, toplamda 35 madde formun son halini oluşturmak üzere belirlenmiştir. Çalışma sonucunda 70 maddeden 17’si kapsam geçerlik ölçütü olan 0,42’nin altında değer aldığından ölçekten çıkarılmış, 0,60 – 0,90 aralığında değer alan 18 madde ise başka bir çalışmada değerlendirilmek üzere ölçekten ayrılmıştır. Ölçekte kullanılmak üzere seçilen maddelerin kapsam geçerlik oranları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Kapsam Geçerlik Oranları

Madde	Madde hedeflenen yapıyı ölçüyor	Madde hedeflenen yapıya uygun ancak	Madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor	KGO	Madde	Madde hedeflenen yapıyı ölçüyor	Madde hedeflenen yapıya uygun ancak	Madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor	KGO
1	20	0	0	1.00	19	20	0	0	1.00
2	20	0	0	1.00	20	20	0	0	1.00
3	19	1	0	0.90	21	20	0	0	1.00
4	20	0	0	1.00	22	20	0	0	1.00
5	19	1	0	0.90	23	20	0	0	1.00
6	20	0	0	1.00	24	19	1	0	0.90
7	20	0	0	1.00	25	19	1	0	0.90
8	20	0	0	1.00	26	19	1	0	0.90
9	20	0	0	1.00	27	19	1	0	0.90
10	19	1	0	0.90	28	19	1	0	0.90
11	20	0	0	1.00	29	19	1	0	0.90
12	20	0	0	1.00	30	19	1	0	0.90
13	19	1	0	0.90	31	19	1	0	0.90
14	19	1	0	0.90	32	19	1	0	0.90
15	19	1	0	0.90	33	19	1	0	0.90
16	19	1	0	0.90	34	20	0	0	1.00
17	20	0	0	1.00	35	19	1	0	0.90
18	20	0	0	1.00					
Toplam Uzman Sayısı: 20									
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ): 0.42									
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ): 0.95									

Değerlendirme sonucunda, ölçeği oluşturmak üzere seçilen maddelerin toplam KGİ değerinin, KGÖ değerinin oldukça üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün açıkladığı, değerler eğitimi çalışmaları aylık konu ve kavramlar listesi doğrultusunda ele alınan 7 değere ilişkin oluşturulan ve her biri için en yüksek KGO değerleri arasından seçilen

5'er maddeden oluşan 7 alt boyuta ilişkin KGİ değerleri de belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin KGİ değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Kapsam Geçerlik İndeksi

Alt Boyut	Madde Sayısı	KGİ Değeri
Nezaket Kuralları	5 Madde	0.96
Arkadaşlık	5 Madde	0.98
Aile Olmak	5 Madde	0.94
Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları	5 Madde	0.98
Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak	5 Madde	0.96
Şiddetten Uzak Durmak	5 Madde	0.90
Sağlıklı Yaşamak	5 Madde	0.92

Tablo 4'te belirtilen KGİ değerleri 0.90 ve üzerinde bulunmuş, ölçeğin maddeleri pilot uygulamaların yapılabilmesi amacıyla taslak form haline dönüştürülmüştür.

Pilot uygulamaların yapılması ve verilerin toplanması

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin pilot uygulaması 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tuzla Kale İlköğretim Okulu ve Evliya Çelebi İlköğretim okullarında 5. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulamasına katılan öğrenci sayısı 360'dır. Öğrencilere ilişkin demografik özellikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Pilot Uygulama Katılımcılarına İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcı Özellikleri	F	%
Cinsiyet	Kız Öğrenci	206
	Erkek Öğrenci	154
	Toplam	360
		57.2
		42.8
		100

Tablo 5'te araştırmaya katılan 5.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir. Araştırmanın pilot uygulamasına 206 kız 154 erkek öğrenci katılmıştır. Kız öğrenciler katılımcı sayısının %57.2'sini, erkek öğrenciler ise % 42.8'ini oluşturmaktadır. Çalışmanın pilot uygulamasından elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı (SPSS) yardımıyla analiz edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizinin yapılması

Kapsam ve görünüş geçerliği çalışmaları yapılan maddeler ile ilgili uzman görüşlerinin alınmasının ardından pilot uygulama ile toplanan veriler değerlendirilerek analiz edilmiştir. Verilerin analiz aşamasında SPSS 20.0 yardımıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise SPSS Amos 25.0 programı tercih edilmiştir. Pilot uygulama için kullanılan Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği 3'lü likert tipinde olup “Kesinlikle Katılıyorum” 3 puan, “Kararsızım” 2 puan ve “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Tablo 5'te maddelerin değerlendirme aralıkları verilmiştir.

Tablo 6.

Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Maddeleri Değerlendirme Aralıkları

Madde Derecelendirme Değeri	Değer Aralığı
1. Tamamen Katılıyorum	2,33 – 3,00
2. Kararsızım	1,67 – 2,32
3. Kesinlikle Katılmıyorum	1,66 – 1,00

Madde aralıkları hesaplanırken aralıkların eşit oldukları varsayılmış aritmetik ortalama için puan aralıkları 0,66 bulunmuştur (Puan Aralığı= (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/3 = (3 – 1)/3 = 2/3 = 0,66). Bu hesaplama dayanarak Tablo 6'da EKDÖ madde değerlendirme aralıkları verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması

Bu bölümde pilot uygulama sonuçlarına dayanılarak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları verilmiştir. Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında yapılan geçerlik çalışmasına ilişkin veriler aşağıdaki şekildedir;

Araştırma kapsamında ölçeğin madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması ile kapsam ve görünüş geçerlik çalışmalarının yapılması sonucunda pilot uygulama gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Faktör analizine ilişkin çalışmanın öncesinde verilerin uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi hesaplanmıştır.

Tablo 7.

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.879
	X^2	22447,928
Bartlett's Test of Sphericity	sd	561
	p	0.000

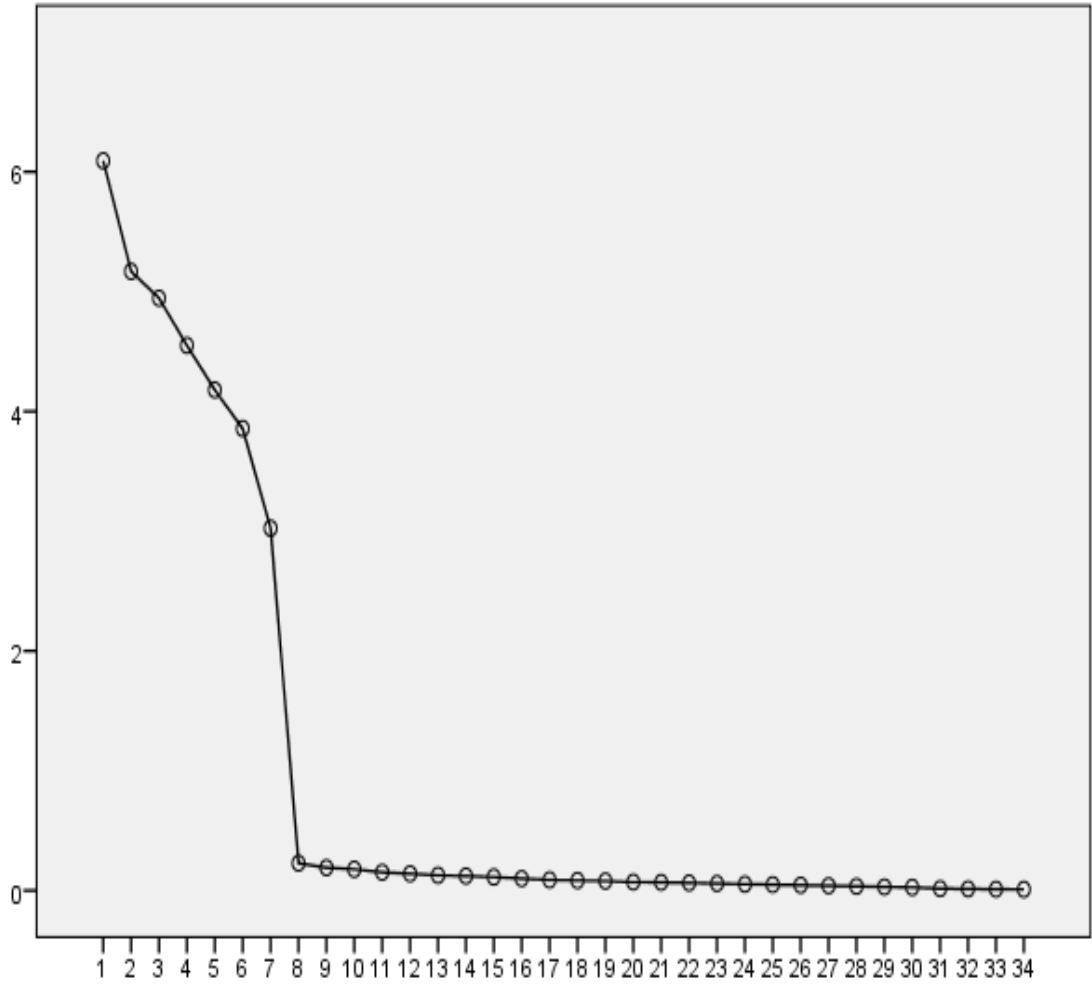
Tablo 7’de görüldüğü üzere KMO değeri 0.879 bulunmuştur. Bartlett Testi sonucunda ise p değeri $< 0,05$ ’ten küçük olduğundan veri seti faktör analizi için uygundur. KMO ve Bartlett Testi sonuçlarının ardından ölçeğin özdeğer ve varyans oranları belirlenmiştir. Tablo 7’de ölçeğe ilişkin özdeğer ve varyans oranları verilmiştir.

Tablo 8.

Ölçeğe İlişkin Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif
1	6,092	17,918	17,918
2	5,168	15,200	33,118
3	4,945	14,545	47,664
4	4,551	13,385	61,049
5	4,179	12,291	73,340
6	3,857	11,344	84,684
7	3,024	8,895	93,579
8	,228		
9	,191		
10	,177		

Tablo 8’de “Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği” birinci faktöre ait özdeğerin 6,092 ve varyans oranının 17,918 olduğu, ikinci faktöre ait özdeğerin 5,168 ve varyans oranının 15,200 olduğu, üçüncü faktöre ait özdeğerin 4,945 ve varyans oranının 14,545 olduğu, dördüncü faktöre ait özdeğerin 4,551 ve varyans oranının 13,385 olduğu görülmektedir. Beşinci faktöre ait özdeğerin 4,179 ve varyans oranının 12,291 olduğu, altıncı faktöre ait özdeğerin 3,857 ve varyans oranının 11,344 olduğu, yedinci faktöre ait özdeğerin 3,024 ve varyans oranının 8,895 olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 7 faktör bulunmuştur. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %93,8’dir. Şekil 2’de yamaç birikinti grafiği verilmiştir.



Şekil 2. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2’de yatay eksenle faktörlerin, dikey eksenle ise özdeğerlerin yer aldığı görülmekte, evrensel ve kültürel değerler ölçeği yamaç birikinti grafiğinde yüksek ivmeli düşüşün sekizinci noktadan sonra azaldığı görülmektedir. Sekizinci maddeden sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı azalmakla birlikte, birbirine yakın olduğu da görülmektedir. Madde faktör yükü 30’un üzerinde alınmış olup, ‘Şiddetten Uzak Durmak’ alt boyutunda yer alan birinci madde başka bir faktöre yüklenme yaptığından ölçekten çıkarılmıştır.

Bu doğrultuda AFA tekrarlanmış ve maddelerin özellikleri DFA sonuçları ile birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 9.

Faktör Yük Değerleri

	<i>Faktör 1</i>		<i>Faktör 2</i>		<i>Faktör 3</i>		<i>Faktör 4</i>		<i>Faktör 5</i>		<i>Faktör 6</i>		<i>Faktör 7</i>	
<i>Madde</i>	AFA*	DFA**	AFA*	DFA**	AFA*	DFA**	AFA*	DFA**	AFA*	DFA**	AFA*	DFA**	AFA*	DFA**
M1	-.992	.997												
M3	-.982	.978												
M4	-.980	.971												
M5	-.979	.971												
M2	-.974	.964												
M6			.994	.999										
M8			.976	.967										
M9			.974	.970										
M7			.971	.961										
M10			.970	.961										
M11					.983	.995								
M12					.965	.948								
M13					.957	.947								
M15					.937	.914								
M14					.923	.901								
M16							.996	1.000						
M19							.988	.985						
M17							.987	.984						
M20							.980	.973						
M18							.978	.969						
M21									.993	1.000				
M22									.982	.978				
M24									.981	.978				
M23									.969	.964				
M25									.936	.906				
M28											.954	.936		
M29											.947	.929		
M27											.944	.933		
M30											.909	.870		
M31													.980	.996
M33													.963	.928
M32													.960	.966
M34													.959	.932
M35													.940	.902

* Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Faktör Yükleri

** Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Faktör Yükleri

Doğrulamalı faktör analizinde modelin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan uyum iyiliği indekslerine bakılmıştır. Değerler, karşılaştırmalı olarak iyi derecede uygun modellerin (good fit) gerektirdiği değer aralıkları ile birlikte Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Uyum İyiliği İndeksi

CMIN (χ^2)	Anlamli p değeri	Değerler
CMIN/df	$\chi^2 /df < 5$	1,266
GFI	$> 0,90$	.906
CFI	$> 0,90$	.994
NFI - TLI	$> 0,80$	.974 - .994
RMSEA	$< 0,07$	.027

GFI=Goodness-of-Fit Index

NFI-TLI=Normed Fit Index-Tucker-Lewis Index

CFI=Comparative Fit Index

RMSA=Root Mean Square Error of Approximation

M33 ve M34 maddeleri aynı örtük değişkene ait olduğu için ve benzer bir olguyu açıkladığından, aralarında kovaryans oluşturulmuştur. Tablo 10, buna bağlı olarak iyilik değerlerinde sağlanan artış sonucunda oluşan değerleri yansıtmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında geçerlik çalışmasının ardından güvenirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması yapılırken ilk olarak ölçeğin toplam 34 maddeden oluşan 7 alt boyutun ve ölçeğin tamamının güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 11.

Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	İç Tutarlılık Katsayısı
Nezaket Kuralları	.99
Arkadaşlık	.98
Aile Olmak	.97
Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları	.99
Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak	.98
Şiddetten Uzak Durmak	.95
Sağlıklı Yaşamak	.97
Toplam	.81

“Nezaket Kuralları” alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .99, “Arkadaşlık” alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .98, “Aile Olmak” alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .97, “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .99, “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .98, “Şiddetten Uzak Durmak” alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .95, “Sağlıklı Yaşamak” alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .97 bulunmuştur. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği’nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Uzman görüşleri ile ölçeğin son halinin oluşturulması

Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen ölçek aynı zamanda, alanda bu yaş grubuna ait bu tip bir ölçeğin olmayışı nedeniyle de önem taşımaktadır. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği; nezaket kuralları, arkadaşlık, aile olmak, toplu ortamlarda davranış kuralları, zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanmak, şiddetten uzak durmak ve sağlıklı yaşamak olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır.

- a. Nezaket Kuralları (5 madde)
- b. Arkadaşlık (5 madde)
- c. Aile Olmak (5 madde)
- d. Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları (5 madde)
- e. Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak (5 madde)
- f. Şiddetten Uzak Durmak (4 madde)
- g. Sağlıklı Yaşamak (5 madde)

olmak üzere 7 boyutta toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 3’lü likert tipi bir ölçek olup, (Kesinlikle Katılıyorum, Kararsızım, Kesinlikle Katılmıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Maddeler Katılıyorum 3, Kararsızım 2, Katılmıyorum 1 şeklinde puanlanmıştır.

Değerler eğitimi öğretmen görüşme formu

Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların oluşturulması aşamasında, İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan üç sınıf öğretmeni ile okullardaki değerler eğitimine yönelik öğretmen

görüşlerine ilişkin ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan açık uçlu sorular, ölçek geliştirme alanında uzman dört akademisyenin görüşleri alınarak form haline dönüştürülmüştür. Görüşme formu, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı bölüm ile değerler eğitiminin niteliğine ilişkin açık uçlu soruların yer aldığı bölümden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun uygulanma süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir.

Değerler eğitimi veli görüşme formu

Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş kapalı uçlu soruların yer aldığı veli görüşme formu hazırlanmıştır. Veli görüşme formunda yer alan sorular, öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanan Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği'nin alt boyutları ile örtüşmektedir. EKDÖ ile ölçülen öğrenci tutumlarının, veli değerlendirmesi ile çok yönlü ele alınması sağlanmıştır. Velilerden çocuklarının, “Nezaket Kuralları”, “Arkadaşlık”, “Aile Olmak”, “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları”, “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma”, “Şiddetten Uzak Durmak” ve “Sağlıklı Yaşamak” değerlerine ilişkin tutumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Kapalı uçlu soruların yer aldığı görüşme formu soruları ölçek geliştirme alanında uzman dört akademisyenin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formu, velilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı bölüm ile öğrencilerin sahip olduğu değerlerin değerlendirmesine ilişkin soruların yer aldığı bir bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan velilerden, görüşme formunda belirtilen değerlere çocuklarının ne ölçüde sahip olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Veliler, çocuklarının sahip oldukları değerleri “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” seçenekleri ile değerlendirmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Tuzla ilçesinde eğitim öğretim gören 5. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilere eğitim veren öğretmenler ve öğrencilerin velilerini kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilmiş olan ölçek ile görüşme formları bu gruplara uygulanmıştır. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Tuzla ilçesinde eğitim öğretim veren 9 ortaokulun 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmaya toplam 1200 5.sınıf öğrencisi katılmıştır. Veli görüşme formları araştırmaya katılan öğrencilerin velileri

arasından seçilmiş, bulgular, 640 velinin gönüllü katılımı sonucunda oluşturulmuştur. Tuzla ilçesinde eğitim veren 80 sınıf öğretmeni de öğretmen görüşme formu ile kendilerine yöneltilen sorulara yanıt vererek araştırmaya katkı sağlamıştır.

Bu araştırma için Tuzla ilçesinin seçilmesinin nedenleri aşağıda açıklanmıştır;

1. Tuzla ilçesi sosyo-ekonomik yapısı, kültürel özellikleri ve yerleşim yeri çeşitliliği açısından farklı yapılarda ailelerin yaşadığı, bu ailelerin çocuklarının bir arada veya aynı ilçe içinde yakın mesafelerde eğitim aldığı bir bölgedir. Öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarının çok yönlü değerlendirilmesi açısından Tuzla İlçesi uygun bulunmuştur.
2. İlçedeki okulların hemen hepsinde rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve bu servislerde görev yapan rehber öğretmenler bulunması sebebiyle öğrenciler rehberlik uygulamalarına yabancı değildir. Dolayısıyla bu ilçedeki okullarda çalışmaların daha verimli ve kurallarına uygun olarak yürütüleceği düşünülmüştür.
3. Kurum idarecileriyle yapılan görüşmelerde, idarecilerin işbirlikçi tutumlarının, çalışmaların nihai sonuca ulaşmasında olumlu katkılarının bulunacağı gözlenmiştir.
4. İlçedeki 5. sınıflar incelendiğinde, kendi ilköğretim tabanlarından gelen 5. sınıflarının mevcut olduğu, homojen dağılımlı birbirine denk grupların oluşturulabileceği tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

İlkokul öğrencilerinin evrensel ve kültürel değerlerine ilişkin kazanımlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği ile elde edilen veriler SPSS 20 paket programına girilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda analizler yapılmıştır. Ölçeğin normal dağılım değerlerine bakıldığında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğu görülmektedir. George ve Mallery (2003), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olmasının skor dağılımının normal dağılımı işaret ettiğini ifade etmişlerdir (Serin 2010:245). Bu doğrultuda bulgular, araştırma verilerine parametrik testler uygulanarak elde edilmiştir. Değerler eğitimi veli ve öğretmen görüşme formları ile elde edilen veriler ise frekans ve yüzde hesaplamalarıyla bulgulara dönüştürülmüştür.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademedeki öğrenciye kazandırılması hedeflenen evrensel ve kültürel değerlerden, “Nezaket Kuralları”, “Arkadaşlık”, “Aile Olmak”, “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları”, “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak”, “Şiddetten Uzak Durmak” ve “Sağlıklı Yaşamak” değerlerine ilişkin kazanımlar test edilmiştir. Bulgular üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği’ne ilişkin öğrenci tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini kapsamaktadır. İkinci kısımda, velilerin okullarda verilen değerler eğitime ve öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin görüş ve değerlendirmeleri yer almaktadır. Üçüncü kısım ise ilköğretim birinci kademedeki eğitim veren öğretmenlerin okullarda verilen değerler eğitimi ile ilgili görüş tespit ve önerilerinden oluşmaktadır.

Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesindeki çeşitli okullarda öğrenim gören 1200 5.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ölçek uygulama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kız Öğrenci	558	46,5
Erkek Öğrenci	642	53,5
Toplam	1200	100

Araştırmaya katılan 558 kız, 642 erkek öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrenciler toplam öğrenci sayısının %46,5’ini oluştururken, erkek öğrenciler %53,5’ini oluşturmaktadır.

Tablo 13.

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Tek Çocuk	255	21,3
Bir Kardeş	488	40,7
İki Kardeş	241	20,1
Üç Kardeş	127	10,6
Dört Kardeş ve Üzeri	89	7,4
Toplam	1200	100

Araştırmaya katılan 255 öğrenci tek çocuk, 488 öğrencinin bir kardeşi, 241 öğrencinin iki kardeşi, 127 öğrencinin üç kardeşi ve 89 öğrencinin dört ve üzeri kardeşi bulunmaktadır. Kardeşi olmayan öğrenciler toplam öğrenci sayısının %21,3'ünü, bir kardeşi olan öğrenciler %40,7'sini, iki kardeşi olan öğrenciler %20,1'ini, üç kardeşi olan öğrenciler %10,6'sını ve dört ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler %7,4'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 14.

Öğrencilerin Yaşadıkları Bölgeye Göre Dağılımları

Bölge	F	%
Birinci Bölge	395	32,9
İkinci Bölge	423	35,3
Üçüncü Bölge	382	31,8
Toplam	1200	100

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşadıkları ve öğrenim gördükleri bölgeler sosyo ekonomik düzeylerine göre kategorize edilmiştir. Yüksek sosyo ekonomik düzey birinci düzey, orta sosyo ekonomik düzey ikinci düzey ve düşük sosyo ekonomik düzey üçüncü düzey olarak sınıflandırılmıştır. Buna bağlı olarak araştırmaya katılan 395 birinci bölge öğrencisi katılımcıların %32,9'unu 423 ikinci bölge öğrencisi katılımcıların %35,3'ünü ve 382 üçüncü bölge öğrencisi katılımcıların %31,8'ini oluşturmaktadır.

Nezaket kurallarına uyma alt boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 15’te öğrencilerin “Nezaket Kurallarına Uyma” değerine ilişkin puanları cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 15.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Nezaket Kurallarına Uyma” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Nezaket Kurallarına Uyma	Kız	558	2,258	0,511	,507	,005
	Erkek	642	2,173	0,520		

Tablo 15’de öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına göre nezaket kurallarına uyma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Tabloya göre kız öğrenciler için $X=2,258$, erkek öğrenciler için $X=2,173$ şeklindedir. Öğrencilerin nezaket kurallarına uyma düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Kız öğrencilerin nezaket kurallarına uyma düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha yüksektir.

Tablo 16’de öğrencilerin “Nezaket Kurallarına Uyma” değerine ilişkin puanları yaşadıkları bölgeye göre verilmiştir.

Tablo 16.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Nezaket Kurallarına Uyma” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölge	N	X	SS	F	P
Nezaket Kurallarına Uyma	Birinci Bölge	395	2,302	0,506	23,620	0,001
	İkinci Bölge	423	2,261	0,445		
	Üçüncü Bölge	382	2,067	0,571		

Tabloda öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre “Nezaket Kurallarına Uyma” tutumları karşılaştırıldığında, en yüksek ortalamanın birinci bölgede yaşayan

öğrencilere ($X=2,302$) ait olduğu görülmektedir. Bunu ikinci bölgede yaşayan öğrenciler ($X=2,261$) izlemektedir. En düşük ortalamaya ise üçüncü bölgede yaşayan öğrenci ($X=2,067$) grubunun sahip olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların “Nezaket Kurallarına Uyma” alt boyutuna ilişkin düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrenciler, yaşadıkları bölgelere göre gruplandırılmış, varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık hesaplanmıştır ($p<0.05$).

Uygulanan Tukey testi sonucunda farklılığın yönü birinci bölge-üçüncü bölge, ikinci bölge-üçüncü bölge, üçüncü bölge- birinci bölge ve üçüncü bölge- ikinci bölge şeklindedir. Birinci bölgede yaşayan öğrenciler ile ikinci bölgede yaşayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, öğrencilerin yaşadıkları bölgenin sosyo-ekonomik koşulları arttıkça “Nezaket Kurallarına Uyma” düzeyleri artmaktadır. Bu durum, sosyo-ekonomik açıdan yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin, düşük düzeyde olan öğrencilere oranla “Nezaket Kurallarına Uyma” değer tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Arkadaşlık alt boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 17’de ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin “Arkadaşlık” değerine ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 17.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Arkadaşlık” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Arkadaşlık	Kız	558	2,448	0,615	28,225	,005
	Erkek	642	2,539	0,497		

Tablo 17’de öğrencilerin cinsiyet dağılımına göre arkadaşlık boyutuna ilişkin uyum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Tabloya göre kız öğrenciler için $X=2,448$, erkek öğrenciler için $X=2,539$ olarak belirlenmiştir. Bağımsız t-testi ile öğrencilerin arkadaşlık alt boyutuna ilişkin tutumları karşılaştırılmış, anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Arkadaşlık alt boyutunda erkek öğrenciler kız

öğrencilere oranla olumlu yönde bir tutum sergilemektedir. Bu durum, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla “Arkadaşlık” değerine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 18’de öğrencilerin “Arkadaşlık” değerine ilişkin puanları yaşadıkları bölgeye göre verilmiştir.

Tablo 18.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Arkadaşlık” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölge	N	X	SS	F	P
Arkadaşlık	Birinci	395	2,697	0,328	62,599	0,001
	Bölge					
	İkinci Bölge	423	2,512	0,542		
	Üçüncü Bölge	382	2,272	0,667		

Tablo 18’de “Arkadaşlık” alt boyutunda, öğrencilerin yaşadıkları bölgenin sosyo-ekonomik özelliklerinin etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. En yüksek ortalamaya sahip olan bölge birinci bölge ($X=2,697$), en düşük ortalamaya sahip bölge ise üçüncü bölgedir ($X=2,272$). Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Öğrencilerin yaşadıkları bölgenin özellikleri bakımından “Arkadaşlık” değerine ilişkin tutumları, birinci bölgeden ikinci bölgeye, ikinci bölgeden üçüncü bölgeye ve birinci bölgeden üçüncü bölgeye doğru anlamlı bir fark oluşturmuştur. Gelir düzeyi yüksek ailelerin yaşadığı birinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin “Arkadaşlık” değerine ilişkin tutumları, gelir düzeyi orta ve düşük bölgelerde yaşayan öğrencilerden daha olumludur. Orta gelir düzeyli yerleşim bölgesi olarak gruplandırılan ikinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının ise üçüncü bölgede öğrenim gören ve düşük gelir düzeyli bireylerin yaşadığı yerleşim bölgesindeki öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Aile olmak alt boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 19’da ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin “Aile Olmak” değerine ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 19.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Aile Olmak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Aile Olmak	Kız	558	2,512	0,445	14,608	,369
	Erkek	642	2,486	0,540		

Aile olmak alt boyutuna ilişkin kız ve erkek öğrencilerin tutum düzeyleri tablo 19’da verilmiştir. Kız öğrenciler için $X=2,512$, erkek öğrenciler için $X=2,486$ olup, aile olmak alt boyut tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin “Aile Olmak” değerine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 20’de öğrencilerin “Aile Olmak” değerine ilişkin puanları yaşadıkları bölgeye göre verilmiştir.

Tablo 20.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Aile Olmak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölge	N	X	SS	F	P
Aile Olmak	Birinci Bölge	395	2,847	0,336	190,848	0,000
	İkinci Bölge	423	2,344	0,576		
	Üçüncü Bölge	382	2,307	0,564		

Tabloya göre birinci bölgede yaşayan öğrenciler için $X=2,847$, ikinci bölgede yaşayan öğrenciler için $X=2,344$ ve üçüncü bölgede yaşayan öğrenciler için $X=2,307$ ’dir. Öğrencilerin, “Aile Olmak” alt boyutu tutumlarında, yaşadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans

analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin aile olmak değerine ilişkin tutumlarında bölgelere göre anlamlı bir fark oluşmuştur ($p<0,05$). Sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek birinci bölge öğrencileri “Aile Olmak” değerine ilişkin ikinci ve üçüncü bölge öğrencilerine nazaran daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Buradan yola çıkarak ilköğretim 5.sınıf öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “aile olmak” değerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik gelir düzeyinin, öğrencilerin aile olmak alt boyutuna ilişkin tutumları üzerinde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Toplu ortamlarda davranış kuralları alt boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 21’de ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 21.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları	Kız	558	2,477	0,490	13,570	,219
	Erkek	642	2,439	0,557		

Toplu ortamlarda davranış kuralları alt boyutuna ilişkin kız ve erkek öğrencilerin tutum düzeyleri tablo 21’de verilmiştir. Kız öğrenciler için $X=2,477$, erkek öğrenciler için $X=2,439$ olup, kız ve erkek öğrencilerin, toplu ortamlarda davranış kuralları alt boyut tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Kız ve erkek öğrenciler “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine ilişkin olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin toplu ortamlarda davranış kurallarına uymada birbirlerine yakın puanlar almışlardır. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “toplular ortamlarda davranış kuralları” değerine ilişkin puanlarının t-Testi sonuçları her iki cinsiyetin benzer tutumlarına işaret etmektedir.

Tablo 22’de öğrencilerin “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine ilişkin puanları yaşadıkları bölgeye göre verilmiştir.

Tablo 22.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölge	N	X	SS	F	P
Toplu	Birinci Bölge	395	2,732	0,385	189,761	0,000
Ortamlarda	İkinci Bölge	423	2,522	0,352		
Davranış	Üçüncü Bölge	382	2,100	0,610		

Tablo 22’de “Toplu Ortamlarda Davranış” alt boyutuna ilişkin öğrenci tutumları tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda birinci bölgede öğrenim gören öğrenciler için $X=2,732$, ikinci bölgede öğrenim gören öğrenciler için $X=2,522$ ve üçüncü bölgede öğrenim gören öğrenciler için $X=2,100$ olarak belirtilmiştir. Yapılan test sonucunda birinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine ilişkin tutumları bölgeler arası anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “toplular ortamlarda davranış kuralları” değerine ilişkin tek yönlü varyans analizi Sonuçları bölgeler arası farklılaşma eğilimindedir. Öğrencilerin “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” na uyma eğilimleri birinci bölgeden üçüncü bölgeye doğru giderek azalmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve orta olan öğrencilerin “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine ilişkin tutumlarının üçüncü bölge olarak adlandırılan sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere nazaran daha yüksek olduğunu ve gelir dağılımının bu değere ilişkin tutum üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanmak alt boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 23'te ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” değerine ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 23.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak	Kız	558	2,109	0,525	6,576	,575
	Erkek	642	2,127	0,570		

Tablo 23'te öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına göre zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanma tutumlarının t-testi sonuçları doğrultusunda karşılaştırması verilmiştir. Tabloya göre kız öğrenciler için $X=2,109$, erkek öğrenciler için $X=2,127$ olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanma alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Kız ve erkek öğrenciler bu değere ilişkin benzer düzeyde kararsız bir tutum sergilemişlerdir. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanmak” değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları öğrencilerin bu değere ilişkin kararsızlığını ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak 5.sınıf öğrencilerinin henüz böyle bir değere ilişkin sahip olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 24'te öğrencilerin “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” değerine ilişkin puanları yaşadıkları bölgeye göre verilmiştir.

Tablo 24.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölge	N	X	SS	F	P
Zamanı, Sağlığı, nimetleri verimli kullanmak	Birinci Bölge	395	2,419	0,514	103,299	0,000
	İkinci Bölge	423	1,959	0,435		
	Üçüncü Bölge	382	1,984	0,571		

Öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma” değerine ilişkin tutum ortalamaları birinci bölge için $X=2,419$, ikinci bölge için $X=1,959$ ve üçüncü bölge için $X=1,984$ şeklindedir. Sosyo ekonomik gelir düzeylerine göre bölgelere ayrılan öğrencilerin, tek yönlü varyans analizi sonucunda tutumları arasında anlamlı bir fark oluğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek öğrenciler bu değere ilişkin olumlu bir tutum sergilerken, sosyo-ekonomik geliri orta ve düşük düzeyde olan öğrenciler kararsız bir tutum sergilemişlerdir.

Şiddetten uzak durmak alt boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 25’te ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin “Şiddetten Uzak Durmak” değerine ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 25.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Şiddetten Uzak Durmak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Şiddetten Uzak Durmak	Kız	558	2,257	0,518	8,563	,000
	Erkek	642	2,075	0,554		

Tablodan “Şiddetten uzak durmak” değerine ilişkin kız öğrenci puan ortalamalarının $X=2,257$, erkek öğrenci puan ortalamalarının ise $X=2,075$ olduğu anlaşılmaktadır. Her iki ortalama arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin

tutumları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır ($p<0,5$). Kız öğrencilerin “Şiddetten Uzak Durmak” değerine ilişkin tutumları erkek öğrencilere oranla daha olumludur.

Tablo 26’da öğrencilerin “Şiddetten Uzak Durmak” değerine ilişkin puanları yaşadıkları bölgeye göre verilmiştir.

Tablo 26.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Şiddetten Uzak Durmak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölge	N	X	SS	F	P
Şiddetten Uzak Durmak	Birinci Bölge	395	2,300	0,530	17,689	0,000
	İkinci Bölge	423	2,107	0,576		
	Üçüncü Bölge	382	2,099	0,504		

Tabloda belirtildiği gibi birinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumlarına ilişkin ortalama puanları $X=2,300$, ikinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumlarına ilişkin ortalama puanları $X=2,107$ ve üçüncü bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumlarına ilişkin ortalama puanları $X=2,099$ şeklindedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin “Şiddetten Uzak Durmak” değeri ile ilgili tutumlarının bölgelere göre dağılımlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Farklılık üç bölge arasındadır. Birinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumları ikinci bölge öğrencilerin tutumlarından, ikinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumları ise üçüncü bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumlarından daha olumludur. Sosyo-ekonomik gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin “Şiddetten Uzak Durmak” değerine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Sağlıklı yaşamak alt boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 27’de ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin “Sağlıklı Yaşamak” değerine ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 27.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre “Sağlıklı Yaşamak” Değerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Sağlıklı Yaşamak	Kız	558	2,224	0,494	19,912	,000
	Erkek	642	2,110	0,580		

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin “Sağlıklı Yaşamak” değerine ilişkin puan ortalamaları, kızlar için $X=2,224$, erkekler için $X=2,110$ şeklinde belirlenmiştir. Tablodan yola çıkarak kız ve erkek öğrencilerin “Sağlıklı Yaşamak” alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Yapılan t-Testi sonucuna göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla sağlıklı yaşam değerlerine daha uygun tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 28’de öğrencilerin “Sağlıklı Yaşamak” değerine ilişkin puanları yaşadıkları bölgeye göre verilmiştir.

Tablo 28.

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bölgeye göre dağılımları “Sağlıklı Yaşamak” Değerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölge	N	X	SS	F	P
Sağlıklı Yaşamak	Birinci Bölge	395	2,219	0,517	4,403	0,012
	İkinci Bölge	423	2,163	0,493		
	Üçüncü Bölge	382	2,104	0,617		

Tablo 28’de öğrencilerin yaşadıkları bölgelere göre “Sağlıklı Yaşamak” değerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeye ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Birinci bölge için $X=2,219$, ikinci bölge için $X=2,163$ ve üçüncü bölge için $X=2,104$ şeklinde bulunmuştur. Buradan yola çıkarak birinci bölgede yaşayan öğrencilerin sağlıklı yaşam tutumlarının ikinci ve üçüncü bölgede yaşayan öğrencilerin sağlıklı yaşam tutumlarından farklılaştığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Sosyo-ekonomik geliri orta ve düşük düzeyde olan öğrencilerin benzer kararsızlık eğiliminde tutumları

gözlemlenirken, sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek öğrencilerin nispeten daha olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin evrensel ve kültürel değer tutumlarına ilişkin bulgular

Tablo 29’da öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ağırlıklı ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir.

Tablo 29.

Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

		Maddeler	X	SS
Nezakət Kuralları	1	Bir şey istenirken “Lütfen” diyerek istenmeli	2,380	0,725
	2	İnsanlar konuşurken sözleri kesilmemeli, dinlenmeli.	2,183	0,770
	3	Kalabalık ortamlarda yüksek sesle konuşulmamalı.	2,212	0,809
	4	İhtiyacı olan insanlara yardım edilmeli.	2,203	0,782
	5	İnsanlarla göz teması kurularak konuşulmalı.	2,085	0,763
		Ortalama	2,213	
Arkadaşlık	1	Sorunlar arkadaşlar ile paylaşılmalı.	2,242	0,695
	2	Arkadaşlık kurmak, kişinin kendisini yalnız hissetmemesini sağlar.	2,543	0,770
	3	Oyuncaklar/eşyalar arkadaşlar ile paylaşılmalı.	2,580	0,668
	4	Arkadaşlarımızın yaşadıkları sorunlar dinlenip, çözüm üretilmeli.	2,610	0,704
	5	Arkadaşlarımızın bizden daha başarılı olması bizi mutsuz etmemeli.	2,509	0,735
		Ortalama	2,497	
Aile Olmak	1	Aile olmak anne baba ve kardeşime saygılı olmayı gerektirir.	2,580	0,701
	2	Ailemiz her koşulda bizi desteklemeli.	2,490	0,738
	3	Aile olmanın temelinde karşılıklı sevgi olmalı.	2,444	0,775
	4	Aile içinde her birey üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeli.	2,445	0,742

Tablo 29 (Devam).

Aile Olmak	5	Ailenin her üyesi aile içinde alınan kararlarda söz hakkına sahip olmalı.	2,531	0,749
		Ortalama	2,498	
Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları	1	Öksürürken/hapşırırken ağız kapatılmalı.	2,357	0,800
	2	Kütüphanede yüksek sesle konuşulmamalı.	2,433	0,793
	3	Oyun oynarken oyunun kuralları önemsenmeli.	2,501	0,750
	4	Sınıfta öğretmen söz hakkı vermeden konuşulmamalı.	2,466	0,738
	5	Park, bahçe ve piknik alanlarında yerlere çöp atılmamalı.	2,526	0,745
		Ortalama	2,457	
Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak	1	Ödeve ayrılması gereken zaman TV/internet karşısında harcanmamalı.	2,009	0,800
	2	Sağlıklı yiyecekler hergün mutlaka tüketilmeli (meyve sebze gibi).	2,208	0,785
	3	Sahip olduğumuz eşyaları özenli kullanılmalı.	2,175	0,848
	4	Erken yatıp erken kalkılmalı.	2,080	0,754
	5	Isı, su, elektrik gibi kaynakların değerini bilip tasarruflu kullanılmalı.	2,121	0,834
		Ortalama	2,119	
Şiddetten Uzak Durmak	1	İnsanların kızınca şiddet uygulama hakkı vardır.	2,001	0,859
	2	Arkadaşlarımızla kavga ederken önemli olan kavgayı kazanmak olmalı.	2,172	0,880
	3	Arkadaşlarımıza karşı rencide edici, kırıcı hitaplar, lakaplar kullanmak yanlıştır.	2,285	0,845
	4	Hiçbir canlı ya da eşyaya bilerek fiziksel bir zarar verilmemeli.	2,271	0,872
		Ortalama	2,168	
Sağlıklı Yaşamak	1	Sağlıklı bir ağız için dişler her gün iki kez fırçalanmalı.	2,221	0,839
	2	Sağlıklı yaşamak için dengeli beslenilmeli.	2,165	0,891
	3	Kahvaltı yapmadan güne başlanmamalı.	2,170	0,834
	4	Hasta olmamak için mevsime uygun giyilmeli.	2,256	0,811
	5	Sağlıklı bir bedene sahip olmak için spor yapılmalı.	2,001	0,859
		Ortalama	2,163	

Tablo 29’da öğrencilerin “Nezaket Kuralları”, “Arkadaşlık”, “Aile olmak”, “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları”, “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak”, “Şiddetten Uzak Durmak” ve “Sağlıklı Yaşamak” alt boyutlarına ilişkin tutumlarının ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir. Öğrencilerin “Nezaket Kuralları” değeri ortalama puanları $X=2,213$, “Arkadaşlık” değeri ortalama puanları $X=2,497$, “Aile Olmak” değeri ortalama puanları $X=2,498$, “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değeri ortalama puanları $X=2,457$, “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma” değeri ortalama puanları $X=2,119$, “Şiddetten Uzak Durmak” değeri ortalama puanları $X=2,168$ ve “Sağlıklı Yaşamak” değeri ortalama puanları $X=2,163$ olarak hesaplanmıştır.

Buradan yola çıkarak öğrencilerin “Arkadaşlık”, “Aile Olmak” ve “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerlerine ilişkin tutumlarının diğer değerlere nazaran daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarına bakıldığında, sahip oldukları en düşük değerin ise “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların “Sağlıklı Yaşamak” ve “Şiddetten Uzak Durmak” değer tutumları da benzer ölçüde düşük bulunmuştur.

Değerler Eğitimi Veli Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya gönüllü olarak katılan velilerin demografik özellikleri ve EKDÖ maddelerine paralel olarak geliştirilmiş, çocuklarının sahip oldukları değerlere ilişkin görüşleri olmak üzere iki bölüm yer almaktadır.

Değerler eğitimi veli görüşme formu demografik özelliklere ilişkin bulgular

Değerler eğitimi veli görüşme formuna ilişkin, yakınlık derecesi, yaşadıkları bölge, yaş aralıkları ve öğrenim durumu bilgileri bu bölümde verilmiştir.

Tablo 30’da araştırmaya katılan velilerin yakınlık derecelerine göre dağılımları frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 30.

Araştırmaya Katılan Velilerin Yakınlık Derecesine Göre Dağılımları

Yakınlık Derecesi	F	%
Anne	396	61,9
Baba	244	38,1
Toplam	640	100

Araştırmaya 396 anne, 244 baba katılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin %61,9'unu anneler, %38,1'ini babalar oluşturmaktadır.

Tablo 31'de araştırmaya katılan velilerin yakınlık derecelerine göre dağılımları frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 31.

Velilerin Yaşadıkları Bölgeye Göre Dağılımları

Bölge	F	%
Birinci Bölge	218	34,1
İkinci Bölge	236	36,9
Üçüncü Bölge	186	29,1
Toplam	640	100

Araştırmaya katılan velilerin bölgelere göre dağılımları incelendiğinde 218 velinin birinci bölgede (%34,1), 236 velinin ikinci bölgede (%36,9) ve 186 velinin üçüncü bölgede (%29,1) yaşamlarını sürdürdüklerini söylemek mümkündür. Araştırmaya katılım sağlayan velilerin, veliler sosyo-ekonomik gelir düzeyi açısından orta bölge olarak adlandırılan ikinci bölgede sayıca fazla olduğu görülmektedir. Ancak genel olarak üç bölge arasında bölgesel dağılım kıyaslaması yapılabilecek ölçüde veli katılımı sağlandığı görülmektedir.

Tablo 32'de araştırmaya katılan velilerin yaş aralıklarına göre dağılımları frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 32.

Araştırmaya Katılan Velilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	F	%
29 Yaş ve Altı	74	11,6
30-39 Yaş Arası	198	30,9
40-49 Yaş Arası	368	57,5
Toplam	640	100

Araştırmaya katılan 74 veli 29 yaş ve altı (%11,6), 198 veli 30-39 yaş aralığında (%30,9) ve 368 veli (%57,5) 40-49 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğunun 40-49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33'te araştırmaya katılan velilerin öğrenim durumuna göre dağılımları frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 33.

Araştırmaya Katılan Velilerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	F	%
İlkokul Düzeyi	146	22,8
Ortaokul Düzeyi	102	15,9
Lise Düzeyi	263	41,1
Üniversite Düzeyi	129	20,2
Toplam	640	100

Araştırmaya katılan velilerin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında ilkokul düzeyi (%22,8) 146, ortaokul düzeyi (%15,9) 102, lise düzeyi (%41,1) 263 ve üniversite düzeyi (%20,2) 129 veli olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğunun lise düzeyi eğitim aldığı görülmektedir.

Değerler eğitimi veli görüşme formu değerlere ilişkin bulgular

Bu bölümde veliler, çocuklarının sahip oldukları değerleri 7 soru kategorisinde değerlendirmişlerdir. Her bir soru, EKDÖ’de bir değere karşılık gelmektedir.

Nezaket Kurallarına Uyma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 34’te velilerin çocuklarının “Nezaket Kurallarına Uyma” değerine sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 34.

Çocuğunuz Nezaket Kurallarına Uyuyor Mu?

Boyut	Derecelendirme Aralığı	F	%
Nezaket Kurallarına Uyma	Her Zaman	76	11,9
	Sık Sık	181	28,3
	Bazen	204	31,9
	Nadiren	177	27,7
	Hiçbir Zaman	2	0,3
	Toplam	640	100

Tablo 34’te araştırmaya katılan velilerin çocuklarının nezaket kurallarına uyma durumlarına yönelik değerlendirmeleri verilmiştir. Velilerin 76’sı (%11,9) çocuklarının nezaket kurallarına her zaman uyduğunu dile getirirken; 181’i (%28,3) sık sık uyduklarını, 204’ü (%31,9) bazen uyduklarını, 177’si (%27,7) nadiren uyduklarını ve 2’si (%0,3) hiçbir zaman uymadıklarını belirtmişlerdir.

Arkadaşlık değerine sahip olma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 35’te velilerin çocuklarının “Arkadaşlık” değerine sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 35.

Çocuğunuz Arkadaşlık İlişkilerine Önem Veriyor Mu?

Boyut	Derecelendirme Aralığı	F	%
Arkadaşlık	Her Zaman	319	49,8
	Sık Sık	304	47,5
	Bazen	15	2,3
	Nadiren	1	0,2
	Hiçbir Zaman	1	0,2
	Toplam	640	100

Tablo 35'te velilerin çocuklarının “Arkadaşlık” değerine ne ölçüde sahip olduklarını “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” seçenekleri ile değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre 319 (%49,8) veli çocuklarının arkadaşlık ilişkisine her zaman önem verdiği, 304 (%47,5) veli sık sık önem verdiği, 15 (%2,3) veli bazen önem verdiği, 1 (%0,2) veli nadiren önem verdiği ve 1 (%0,2) veli hiçbir zaman önem vermediği yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum, velilerin yüksek oranda çocuklarının arkadaşlık değerine sahip olduğu görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır.

Aile olmak değerine sahip olma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 36'da velilerin çocuklarının “Aile Olmak” değerine sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 36.

Çocuğunuz Aile Olmanın Ne Olduğu Konusunda Bilinçli Davranıyor Mu?

Boyut	Derecelendirme Aralığı	F	%
	Her Zaman	238	37,2
	Sık Sık	263	41,1
	Bazen	124	19,4
	Nadiren	13	2,0
	Hiçbir Zaman	2	0,3
	Toplam	640	100

Tablo 36’da araştırmaya katılan veliler, aile olmanın ne olduğu konusunda çocuklarının bilinçli davranıp davranmadıklarını değerlendirmişlerdir. Aile olmak konusunda çocuğum her zaman bilinçli davranıyor diyen veli sayısı 238 (%37,2), sık sık bilinçli davranıyor diyen veli sayısı 263 (%41,1), bazen bilinçli davranıyor diyen veli sayısı 124 (%19,4), nadiren bilinçli davranıyor diyen veli sayısı 13 (%2,0) ve hiçbir zaman bilinçli davranmıyor diyen veli sayısı 2 (%0,3)’ dir. Bu durum, velilerin yüksek oranda çocuklarının aile olmak değerine sahip olduğu görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır.

Toplu ortamlarda davranış kurallarına uyma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 37’ de velilerin çocuklarının “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri frekans ve yüzdelere verilmiştir.

Tablo 37.

Çocuğunuz toplu ortamlarda davranış kurallarına uyuyor mu?

Boyut	Derecelendirme Aralığı	F	%
Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları	Her Zaman	31	4,8
	Sık Sık	284	44,4
	Bazen	193	30,2
	Nadiren	43	6,7
	Hiçbir Zaman	2	0,3
	Toplam	640	100

Araştırmaya katılan veliler “Çocuğunuz toplu ortamlarda davranış kurallarına uyuyor mu?” sorusuna %4,8 oranında (31 kişi) her zaman yanıtını vermişlerdir. Velilerin %44,4’ü (284 kişi) sık sık, %30,2’si (193 kişi) bazen şeklinde yanıtlamışlardır. %6,7 oranında (43 kişi) veli, çocuklarının toplu ortamlarda davranış kurallarına nadiren uydıklarını belirtirken, %0,3 (2 kişi) oranında veli hiçbir zaman uymadığını ifade etmiştir. Bu durum, velilerin, çocukların orta düzeyde toplu ortamlarda davranış kurallarına uyma eğiliminde olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir.

Zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanmak değerine sahip olma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 38’de velilerin çocuklarının “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” değerine sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 38.

Çocuğunuz, zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanıyor mu?

Boyut	Derecelendirme Aralığı	F	%
Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma	Her Zaman	41	6,4
	Sık Sık	105	16,4
	Bazen	299	46,7
	Nadiren	152	23,8
	Hiçbir Zaman	43	6,7
	Toplam	640	100

Araştırmaya katılan velilere yöneltilen “Çocuğunuz, zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanıyor mu?” sorusuna verdikleri yanıtlar yukarıdaki tabloda kategorize edilmiştir. Velilerin %6,4’ü (41 kişi) her zaman, %16,4’ü (105 kişi) sık sık, %46,7’si (299 kişi) bazen, %23,8’i (152 kişi) nadiren ve %6,7’si (43 kişi) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Bu durum, velilerin, çocukların orta düzeyde zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanma eğiliminde olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir.

Şiddetten uzak durmak değerine sahip olma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 39’da velilerin, çocuklarının “Şiddetten Uzak Durmak” değerine sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 39.

Çocuğunuz şiddetten uzak durmak konusunda bilinçli davranıyor mu?

Boyut	Derecelendirme Aralığı	F	%
Şiddetten Uzak Durmak	Her Zaman	204	31,9
	Sık Sık	39	6,1
	Bazen	153	23,9
	Nadiren	211	33,0
	Hiçbir Zaman	33	5,2
	Toplam	640	100

Tablo 39’da veliler, çocuklarının şiddetten uzak durma konusunda bilinçli olup olmadıklarını değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin %31,9’u (204 kişi) her zaman, %6,1’i (39 kişi) sık sık, %23,9’u (153 kişi) bazen, %33’ü (211 kişi) nadiren, %5,2’si (33 kişi) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının her zaman şiddetten uzak durduğunu ifade ederken, sık sık ve hiçbir zaman cevaplarını veren veli sayısının genel katılımcı oranına göre oldukça az olduğu görülmektedir. Yanıtların geneline bakıldığında ise, velilerin çocuklarının orta düzeyde şiddetten uzak durma eğiliminde olduğu görüşünde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Sağlıklı yaşamak değerine sahip olma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 40’ta velilerin, çocuklarının “Sağlıklı Yaşamak” değerine sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri frekans ve yüzdelere verilmiştir.

Tablo 40.

Çocuğunuz sağlıklı yaşamak konusunda bilinçli davranıyor mu?

Boyut	Derecelendirme Aralığı	F	%
Sağlıklı Yaşamak	Her Zaman	9	1,4
	Sık Sık	154	24,1
	Bazen	299	46,7
	Nadiren	162	25,2
	Hiçbir Zaman	17	2,7
	Toplam	640	100

Tablo 40'ta veliler çocuklarının sağlıklı yaşamak konusunda bilinçli davranıp davranmadıklarını değerlendirmişlerdir. Velilerin, %1,4'ü (9 kişi) her zaman, %24,1'i (154 kişi) sık sık, %46,7'si (299 kişi) bazen, %25,2'si (162 kişi) nadiren ve %2,7'si (17 kişi) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Buradan yola çıkarak velilerin, çocuklarının orta düzeyde sağlıklı yaşamak eğiliminde olduğu görüşünde birleştiklerini ortaya koymaktadır.

Değerler eğitimi veli görüşme formu ağırlıklı ortalama ve standart sapma sonuçlarına ilişkin bulgular

Tablo 41'de velilerin, çocuklarının değerler eğitimi veli görüşme formunda belirtilen değerlere sahip olup olmadıklarına ilişkin değerlendirmeleri ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 41.

Veli Görüşme Formu Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sorular	X	SS
1. Çocuğunuz nezaket kurallarına uyuyor mu?	3,237	0,996
2. Çocuğunuz arkadaşlık ilişkisine önem veriyor mu?	4,467	0,569
3. Çocuğunuz aile olmanın ne olduğu konusunda bilinçli davranıyor mu?	4,128	0,812
4. Çocuğunuz toplu ortamlarda davranış kurallarına uyuyor mu?	3,557	0,975
5. Çocuğunuz, zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanıyor mu?	2,920	0,960
6. Çocuğunuz şiddetten uzak durmak konusunda bilinçli davranıyor mu?	3,265	1,343
7. Çocuğunuz sağlıklı yaşamak konusunda bilinçli davranıyor mu?	2,964	0,808
Ortalama	3,505	

Tablo 41'de öğrencilere uygulanan ölçekte yer alan 7 değere, çocuklarının sahip olup olmadıklarına ilişkin görüşlerini belirttikleri 7 sorunun ağırlıklı ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Sonuçlara göre, birinci soru için ortalama $X=3,237$, ikinci soru için $X=4,467$, üçüncü soru için $X=4,128$, dördüncü soru için $X=3,557$,

beşinci soru için $X=2,920$, altıncı soru için $X=3,265$ ve yedinci soru için $X=2,964$ şeklinde belirlenmiştir. Velilerin, çocuklarının sahip oldukları değerlere yönelik değerlendirmelerinin genel ortalamasının ise $X=3,505$ olduğu görülmektedir. Veliler çocuklarının sahip oldukları değerler yönelimlerini değerlendirmiş ve onlara yöneltilen 7 değer içinde çocuklarının sahip oldukları en yüksek değer arkadaşlık değeri olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre arkadaşlık değerini aile olmak değeri takip etmektedir. Veliler çocuklarının sahip oldukları en düşük değerlerin ise zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanmak ve sağlıklı yaşamak değeri olduğunu belirtmişlerdir.

Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine okullarda verilen değerler eğitimi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. İlköğretim birinci kademedeki verilen değerler eğitiminin yeterlilik düzeyi, üzerinde sıkça durulan değerler, değerlerin öğretim süreci, kullanılan kaynaklar ve bu süreçte yaşanan sorunlar, sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Bu bölüm öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ve öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştıkları bölgeye göre dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 42’de Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşme Formunda yer alan, öğretmenlerin cinsiyet dağılımı bulgularına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 42.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerin Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kadın	32	40
Erkek	48	60
Toplam	80	100

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin 32'si kadın, 48'i erkektir. Kadın öğretmenler toplam katılımcıların %40'ını oluştururken, erkek öğretmenler %60'ını oluşturmaktadır.

Tablo 43'te Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşme Formunda yer alan, öğretmenlerin yaş dağılımı bulgularına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 43.

Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	F	%
20-29	6	7,5
30-39	21	26,25
40-49	36	45
50-59	17	21,25
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları tablo 3 te verilmiştir. Buna göre araştırmaya, 20-29 yaş aralığında 6 (%7,5), 30-39 yaş aralığında 21 (%26,25), 40-49 yaş aralığında 36 (%45) ve 50-59 yaş aralığında 17 (%21,25) öğretmen katılmıştır.

Tablo 44'te Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşme Formunda yer alan, öğretmenlerin kıdem yılına göre dağılımı bulgularına verilmiştir.

Tablo 44.

Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Dağılımları

Kıdem Yılı	F	%
1-5 Yıl	11	13,75
6-10 Yıl	9	11,25
11-15 Yıl	24	30
16-20 Yıl	17	21,25
21 Yıl ve Üzeri	19	23,75
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımları incelendiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısının 11 (%13,75), 6-11 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısının 9 (%11,25) ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısının 24 (%30) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 17 öğretmen (%21,25) 16-20 yıl arasında kıdeme sahip iken, 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmen sayısı 19 (%23,75)'dur.

Tablo 45'te Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşme Formunda yer alan, öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye göre dağılımı bulgularına verilmiştir.

Tablo 45.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Bölgeye Göre Dağılımları

Bölge	F	%
Birinci Bölge	28	35
İkinci Bölge	29	36,25
Üçüncü Bölge	23	28,75
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgelere göre dağılımlarına bakıldığında, birinci bölgedeki okullarda çalışan öğretmen sayısı 28, ikinci bölgede çalışan öğretmen sayısı 29 ve üçüncü bölgede çalışan öğretmen sayısının 23 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %35'i birinci bölge, %36,25'i ikinci bölge, %28,75'i ise üçüncü bölge okullarında görev yapmaktadır.

4.3.2. Öğretmenlerin değerler eğitimi görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 46'da öğretmenlerin ilkokullarda verilen değerler eğitiminin yeterliliği ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 46.

Öğretmenlerin İlkokullarda Verilen Değerler Eğitiminin Yeterliliği ile İlgili Görüşleri

	<i>F</i>	<i>%</i>
İlkokulda öğrencilere verilen değerler eğitimi yetersizdir	73	91,25
Değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir	52	65
Okulun fiziksel koşulları değerler eğitimine uygun hale getirilmelidir	44	55
Değerler eğitiminde okul aile işbirliği yapılmalıdır	35	43,75
Okullar akademik başarı odağı olmaktan çıkarılmalı, çok yönlü eğitim bilinci geliştirilmelidir	32	40
Değerler eğitiminde öğretmen rol model olmalıdır	28	35
Rehberlik faaliyetleri ile değerler eğitimi desteklenmelidir	27	33,75
Sınıf ortamları değerleri yansıtacak yapıda oluşturulmalıdır	23	28,75
Öğretmenler değerlerin kazandırılması yönünde ortak bir bilinç oluşturmalıdır	21	26,75
Değer kazandırma sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler zenginleştirilmelidir	16	20
Aile toplantıları yapılarak değerler eğitiminin önemi vurgulanmalıdır	7	8,75

Tablo 46’da öğretmenler ilkokul 1., 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrencilere verilen değerler eğitiminin yeterliliği konusundaki görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %91,25’i ilkokulda verilen değerler eğitimini yetersiz bulmuştur. Bu yetersizliğin önlenmesi adına ortaya koydukları görüşlerde ise %65 oranında değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okulun fiziksel koşulları ve değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin gerekliliği de yüksek oranda değerler eğitiminin yetersizliğinin nedenleri arasında gösterilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkokulda öğrencilere verilen değerler eğitiminin yetersiz olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Tablo 47’de öğretmenlerin ilkokul eğitim öğretim sürecinde üzerinde en çok durulan değerlerle ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 47.

Öğretmenlerin İlkokul Eğitim Öğretim Sürecinde Üzerinde En Çok Durulan Değerlerle İlgili Görüşleri

	<i>F</i>	<i>%</i>
Saygı	71	88,75
İnsan Sevgisi	66	82,5
Yardımlaşma	62	77,5
Dürüstlük	54	67,5
Sorumluluk	49	61,25
Başarı	38	47,5
Misafirperverlik	37	46,25
Nezaket Kurallarına Uyma	32	40
Doğruluk	25	31,25
Doğa Sevgisi	20	25
Vatanseverlik	19	23,75
Paylaşma	7	8,75
Hayvan Sevgisi	3	3,75
Çalışkanlık	3	3,75

Tablo 47’de öğretmenlerin ilkokulda üzerinde en çok durulan değerlerin neler olduğu ile ilgili tespitleri yer almaktadır. Öğretmenlerin %88,75’i saygı, %82,5’i insan sevgisi, %77,5’i yardımlaşma, %67,5’i dürüstlük, %61,25’i sorumluluk, %47,5’i başarı, %46,25’i misafirperverlik ve %40’ı nezaket kurallarına uyma değerlerinin okullarda öncelikli olarak öğretildiğini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin %31,25’i doğruluk, %25’i doğa sevgisi ve %23,75’i vatanseverlik değerlerinin sıklıkla üzerinde durulan değerler olduğunu belirtmişlerdir. %8,75 paylaşma, %3,75 hayvan sevgisi, %3,75 oranında çalışkanlık değerleri de öğretmenler tarafından okulda üzerinde durulan değerler arasında gösterilmiştir. Bu durum öğretmenlerin, MEB Strateji Geliştirme Bölümü Değerler Eğitimi Aylık Konu ve Kavramlar Listesi’nde yer alan 7 değerden yalnızca birinin (Nezaket Kurallarına Uyma) ilkokulda öğrencilere en çok kazandırılan değerler arasında olduğu görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 48’de öğretmenlerin, değerler eğitimine ilişkin yapılan etkinliklerin bir ders bünyesinde toplanmasının öğrencinin eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 48.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimine İlişkin Yapılan Etkinliklerin Bir Ders Bünyesinde Toplanmasının Öğrencinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi ile İlgili Görüşleri

	<i>F</i>	<i>%</i>
Değerler eğitimi dersi öğrencinin değer kazanma sürecini hızlandırır	72	90
Değerler eğitimi dersi öğrencide değerlere ilişkin farkındalık yaratır	52	65
Değerler eğitimi dersi öğretmenlerin değerlere ilişkin daha nitelikli bir eğitim vermesini sağlar	46	57,5
Değerler eğitimi dersi değerlere ilişkin etkinliklerin düzenli şekilde yapılmasını sağlar	21	26,25
Değerler eğitimi dersi öğrencilerin değerleri davranışa yansıtma larını kolaylaştırır	19	23,25
Değerler eğitimi dersi öğrencinin sahip olduğu olumsuz değerlerin olumluya çevrilmesini kolaylaştırır	13	16,25
Değerler eğitimi dersi velide farkındalık yaratır	6	7,5

Tablo 48’de öğretmenler, değerler eğitimine ilişkin etkinliklerin bir ders bünyesinde toplanmasının öğrencinin eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90’ı (72 kişi) değerler eğitiminin bir ders olarak verilmesinin öğrencinin değer kazanma sürecini hızlandıracağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %65 (52 kişi) öğrencide farkındalık yaratacağını, %57,5’i (46 kişi) ise öğretmenlerin değerlere ilişkin daha nitelikli bir eğitim vermelerini sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin %26,5’i (21 kişi) böyle bir dersin değerlere ilişkin etkinliklerin düzenli yapılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin değerleri davranışa yansıtma larının böylece daha kolay olacağını düşünen öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,25’ini (19 kişi) oluşturmaktadır. Değerler eğitimi dersinin öğrencilerin sahip olduğu olumsuz değerlerin olumluya çevrilmesini kolaylaştıracağını düşünen öğretmenler %16,25 (13

kişi) oranındadır. Öğretmenlerin %7,5'i (6 kişi) ise değerler eğitimi dersinin velide farkındalık yaratacağını düşünmektedir.

Tablo 49'da öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 49.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar ile İlgili Görüşleri

	<i>F</i>	<i>%</i>
Başarı odaklı programların yoğunluğundan ötürü göz ardı etme	63	78,75
Değerler eğitimi ile ilgili programların net olmayışı	57	71,25
Öğretmen ve okul yöneticilerinin değer eğitimi konusundaki yetersizlikleri	52	65
Sınıfların kalabalık oluşu	36	45
Değerlerin kazanımının günlük hayatta desteklenmeyişi	33	41,25
Değerler eğitimi ile ilgili etkinlik imkânlarının yetersizliği	27	33,75
Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkları	21	26,25
İnternet ve sosyal medyanın olumsuz etkileri	16	20
Değerler eğitimine ilişkin materyal eksikliği	14	17,5
Okul çevresinin değer kazandırma sürecine olumsuz etkisi	9	11,25
Ailenin bilinçsiz yaklaşımı	4	5

Tablo 49'da öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde yaşadıkları sorunlar kategorize edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,75'i (63 kişi) değerler eğitiminin, başarı odaklı programların yoğunluğundan ötürü göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Değerler eğitimi ile ilgili programların net olmayışı %71,25 (57 kişi) oranında, öğretmen ve yöneticilerin değerler eğitimi konusundaki yetersizlikleri ise %65 (52 kişi) oranında yaşanan sorunlar arasında gösterilmiştir. Öğretmenlerin %41,25'i (33 kişi) değerlerin kazanımının günlük hayatta desteklenmeyişi, %26,25'i (21 kişi) öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkları sorun olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %20'si (16 kişi) internet ve sosyal medyanın olumsuz etkilerine, %17,5'i (14 kişi) değerler eğitiminde materyal eksikliğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin %11,25'i (9 kişi) okul çevresinin değer kazandırma sürecine olumsuz etkisini, %5'i (4 kişi) ise ailelerin bilinçsiz yaklaşımını yaşanan sorunlar arasında göstermiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müfredatlarının öğrencilerin akademik başarısına yönelik olmasından kaynaklı, değerler eğitimine yeterince önem verilmediğini hususunda görüş belirtmişlerdir.

Tablo 50'de öğretmenlerin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün Değerler Eğitimi Aylık Konu ve Kavramlar Listesinden haberdar olma durumları ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 50.

Öğretmenlerin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün Değerler Eğitimi Aylık Konu ve Kavramlar Listesinden Haberdar Olma Durumları ile İlgili Görüşleri

	<i>F</i>	<i>%</i>
Haberdar değilim	42	52,5
Haberdarım ancak detaylı bilgim yok	25	31,25
Haberdarım	13	16,25
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,5'i (42 kişi) İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü değerler eğitimi aylık konu ve kavramları listesinden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. %31,25'i (25 kişi) haberdar olduklarını ancak detaylı bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,25'i (13 kişi) değerler eğitimi aylık konu ve kavramlar listesinden haberdardır. Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi aylık konu ve kavramlar listesinden haberdar olmadıklarını veya haberdar olup detaylı bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 51'de öğretmenlerin değerler eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitapları dışında ek kaynak kullanıp kullanmadıkları ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 51.

Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kitapları Dışında Ek Kaynak Kullanımı ile İlgili Görüşleri

	<i>F</i>	<i>%</i>
Sadece Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitaplarını kullanıyorum	62	77,5
Değerler eğitimi ile ilgili ek kaynakların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere ulaştırılması gerektiğine inanıyorum	43	53,75
Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) internet sayfasından faydalaniyorum	12	15
Çeşitli internet kaynakları kullanıyorum	6	7,5

Tablo 51'de öğretmenlerin değerler eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitapları dışında ek kaynak kullanımına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin %77,5'i (62 kişi) sadece Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. %53,75'i (43 kişi) ise değerler eğitimi ile ilgili ek kaynakların Milli Eğitim bakanlığı tarafından sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %15'i (12 kişi) DEM internet sayfasından faydalandığını, %7,5'i (6 kişi) ise çeşitli internet kaynaklarını kullandığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitiminde yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitaplarına bağlı kaldığını ortaya koymaktadır.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde toplanan verilerin analizi sonucunda araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış, ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayanarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Bulgular, öğrencilerin “Aile Olmak” ve “Arkadaşlık” değerlerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değerler aynı zamanda öğrencilerin sahip oldukları en güçlü değerlerdir. “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” öğrencilerin aile olmak ve arkadaşlık değerlerinden sonra olumlu yönde tutum sergiledikleri bir değerdir. Öğrenciler “Nezaket Kurallarına Uyma”, “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak”, “şiddetten Uzak Durmak” ve “Sağlıklı Yaşamak” değerlerine ilişkin kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Öğrencilerin tutumlarının en zayıf olduğu değer “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma” değeridir. Kız ve erkek öğrencilerin “Aile Olmak” ve “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” ve “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma” değerlerine ilişkin tutumları benzerlik göstermektedir. Erkek öğrencilerin “Arkadaşlık” değerine ilişkin tutumları kız öğrencilere oranla daha olumludur. “Nezaket Kurallarına Uyma”, “şiddetten Uzak Durmak” ve “Sağlıklı Yaşamak” değer tutumları kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgenin sosyo ekonomik gelir seviyesinin öğrencilerin değer kazanımları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyo ekonomik gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları güçlenmektedir. Veliler, “Arkadaşlık” değerini çocukların sahip oldukları en güçlü değer olarak göstermişlerdir. Bu değeri “Aile Olmak” takip etmektedir. Veliler çocuklarının büyük ölçüde “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verili Kullanmak” ve “Sağlıklı Yaşamak” değerlerine veliler, çocuklarının bazen sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu değerler, veliler için, çocukların sahip oldukları en düşük değerlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı ilköğretim birinci kademedede verilen değerler eğitimini yetersiz bulmuştur. Öğretmenler ilköğretim birinci kademedede üzerinde en çok durulan değerlerin “Saygı”, “İnsan Sevgisi”,

“Yardımlaşma” ve “Dürüstlük” olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler değerler eğitiminin bir ders bünyesinde verilmesini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu başarı odaklı programların yoğunluğu nedeniyle değerler eğitiminin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün değerler eğitimi kavramlar listesinden, araştırmaya katılan çok az sayıda öğretmen haberdardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerler eğitiminde yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı’nın kitaplarını kullandığını, ek kaynak kullanmadığını ifade etmiştir.

Gömleksiz ve Cüro’da (2011) çalışmalarında, öğrencilerin en çok aile birliğine önem verdiğini tespit etmişlerdir. Bunu misafirperverliğe önem vermeye, çevredekilere yardım etmeye ve sınıf arkadaşlarıyla dayanışma içinde olmaya ilişkin tutumlar izlemektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından iyi okullarda öğrenim gören öğrencilerin kültürel değerlere karşı tutumlarının daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Çağlayan (2018) çalışmasında öğretmen ve velilerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Değerler eğitimi çalışmalarının çocukların başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratmayacağı, değerler eğitiminin çocukların geleceği için büyük bir öneme sahip olduğu ve öğretmenlerin değerler eğitiminde etkin bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baysal ve Saman (2010), değerler yaşayarak edinildiği için öğretmenler tarafından sınıflarda değerler eğitimine uygun materyal ve etkinliklerin sıklıkla kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Baydar (2009) ise araştırmasında, okulun fiziki şartları ve programın niteliğinin çocukların değer kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Aran ve Demirel (2013) dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin ele almışlardır. Çalışmada, değerler eğitimine uygun etkinliklerin yapılabilmesi için, klasik sıra düzeninin değiştirilmesi ve okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Demir (2018) araştırmasında, değerlerin doğrudan öğretilmesinin değer kazandırmada olumlu yönde bir değişim sağladığını ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde, değer eğitimi üzerinde duran çalışmalarda değerler eğitimi ile ilgili hazırlanan etkinliklerin ve programların, uygulama yapılan sınıflardaki öğrencilere değer kazandırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015). Kara (2017), Hizmet içi eğitimin; öğretmenler ve diğer eğitim

personelinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve etkililiği geliştirmede etkili olacağını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili bilgilerinin yeterli olmamasının sorun teşkil ettiği alanda yapılan bazı araştırmalarda açıkça vurgulanmıştır (Johansson, Puroila ve Emilson 2016; Thornberg ve Oğuz 2013; Thornberg 2008). Bu araştırmada öğretmenler bir yandan değerler eğitimine eğitim öğretim süreci içerisinde yeteri kadar yer verilmediğini vurgularken, diğer yandan alanda yapılan diğer araştırma bulgularını destekler nitelikte değerler eğitimine ilişkin eksikliklerini de ortaya koymuşlardır. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) Değerler eğitiminde öğretmenlerin, ailelerin değer eğitimi konusundaki yetersizliği başta olmak üzere, okulda verilen müfredat öğretiminin ön planda olması, sınav sistemi, programın değer eğitiminde yetersizliği, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama aktaramamaları, ders saatinin yetersizliği gibi sıkıntılarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Elbir ve Bağcı (2013) Türkiye’de değerler eğitiminin yeteri kadar özümsemediğini belirtmişlerdir. Ayrıca değerler eğitimi alanında bulunan bu boşluğun bir an önce doldurulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Türkiye’de değerler eğitimi alanında yapılan çalışmalar; bu alandaki ihtiyaçları gözler önüne sermektedir. Alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunu öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Öğretmenler ise, eğitim öğretim programlarının daha nitelikli bir hale getirilmesi ve hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin desteklenmesi konusunda hemfikirdir. Araştırma sonuçları, bir yandan, alanda yapılmış çalışmaların sonuçlarını desteklerken, diğer yandan veli-öğretmen-öğrenci görüşlerini değerler eğitimi açısından çok yönlü ele alarak eğitim ihtiyaçlarını farklı yönleriyle ortaya koymaktadır. Araştırmada, değerler eğitimine ilişkin öğrenci ihtiyaçları ile velinin öğrencide eksik gördüğü noktalar örtüşürken, öğretmen görüşleri de bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik süreci gözler önüne sermektedir.

Sonuçlar

1. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Nezaket Kuralları” alt boyutuna ilişkin tutumlarında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere uyma düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha yüksektir.

2. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Nezaket Kuralları” alt boyutuna ilişkin tutumlarında bölge dağılımlarında anlamlı bir fark görülmektedir. En düşük düzeyde tutumu üçüncü bölgede öğrenim gören öğrenciler sergilemektedir. Birinci ve ikinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumları arasında fark görülmezken üçüncü bölgede öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

3. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Arkadaşlık” alt boyutuna ilişkin tutumlarında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark görülmektedir. Erkek öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin tutumları kız öğrencilere oranla daha olumludur.

4. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Arkadaşlık” alt boyutuna ilişkin bölge dağılımlarında anlamlı bir fark görülmektedir. “Arkadaşlık” değeri tutum puanı ortalamaları en yüksek bölge birinci bölgedir. İkinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin tutum puanı ortalamaları ise birinci bölgede öğrenim gören öğrencilere oranla daha düşüktür. En düşük tutum puanı ortalamasına ise üçüncü bölgede öğrenim gören öğrenciler sahiptir.

5. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Aile Olmak” alt boyutuna ilişkin tutumlarında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin aile olmak değerine ilişkin tutumları benzerlik göstermektedir.

6. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Aile Olmak” alt boyutuna ilişkin bölge dağılımlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Birinci bölgede yaşayan öğrenciler, ikinci ve üçüncü bölgede yaşayan öğrencilere oranla “Aile Olmak” değerine ilişkin olumlu yönde tutum sergilemişlerdir. İkinci ve üçüncü bölgede yaşayan ve bu bölgelerdeki okullara öğrenim gören öğrencilerin “Aile Olmak” değerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. “Aile Olmak” alt boyutunda birinci bölgede öğrenim gören öğrenciler diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere oranla olumlu yönde bir tutum sergilemektedir.

7. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” alt boyutuna ilişkin tutumlarında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” değerine ilişkin tutumları benzerlik göstermektedir.

8. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” alt boyutuna ilişkin bölge dağılımlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Birinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumları ikinci ve üçüncü bölgede öğrenim gören öğrencilerden yüksektir. İkinci bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumları ise üçüncü bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumlarından yüksektir. Üçüncü bölgede birinci bölgeye doğru öğrencilerin “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” tutumlarında bir iyileşme görülmektedir.

9. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma” alt boyutuna ilişkin tutumlarında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Kız ve Erkek öğrenciler benzer tutum sergilemektedirler.

10. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma” alt boyutuna ilişkin bölge dağılımlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Sosyo ekonomik gelir düzeyi yüksek bölge olarak tanımlanan birinci bölgede yaşayan ve öğrenim gören öğrencilerin “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanma” eğilimleri ikinci ve üçüncü bölgede yaşayan ve öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. İkinci ve üçüncü bölgede öğrenim gören öğrencilerin tutumları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

11. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Şiddetten Uzak Durmak” alt boyutuna ilişkin tutumlarında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark görülmektedir. Bulgulara dayanarak, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla şiddetten uzak durma tutumu sergiledikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

12. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Şiddetten Uzak Durmak” alt boyutuna ilişkin bölge dağılımlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Birinci bölgede yaşayan ve öğrenim gören öğrencilerin tutumları ikinci ve üçüncü bölgelere oranla olumlu yönde anlamlı bir farklılık göstermektedir. İkinci ve üçüncü bölgede yaşayan ve öğrenim gören öğrencilerin “Şiddetten Uzak Durmak” değerine ilişkin tutumları arasında bir farklılık olmadığını söylemek mümkündür.

13. Öğrencilerin, Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Sağlıklı Yaşamak” alt boyutuna ilişkin tutumlarında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark görülmektedir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha fazla “Sağlıklı Yaşamak” tutumu sergiledikleri görülmektedir.

14. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Sağlıklı Yaşamak” alt boyutuna ilişkin bölge dağılımlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Birinci bölgede yaşayan öğrencilerin sağlıklı yaşam tutumlarının ikinci ve üçüncü bölgede yaşayan öğrencilere oranla nispeten daha olumlu olduğu, ikinci ve üçüncü bölgede yaşayan öğrencilerin ise sağlıklı yaşam tutumları arasında gözle görülür bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

15. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Nezaket Kuralları” alt boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, öğrencilerin tutumlarının “Kararsızım” seçeneğinden yana olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler nezaket kurallarına uyma davranışına ilişkin tutumları konusunda kararsızdır.

16. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Arkadaşlık” alt boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, öğrencilerin tutumlarının “Katılıyorum” seçeneğinden yana olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin arkadaşlık değerlerinin yüksek oluğu sonucunu orta koymaktadır.

17. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Aile” alt boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, öğrencilerin tutumlarının “Katılıyorum” seçeneğinden yana olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin en yüksek tutum sergiledikleri değer “Aile Olmak” değeri olduğu görülmektedir. “Arkadaşlık” ile “Aile Olmak” öğrencilerin benzer düzeyde yüksek tutum sergiledikleri değerlerdir.

18. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları” alt boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, öğrencilerin tutumlarının “Katılıyorum” seçeneğinden yana olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin toplu ortamlarda davranış kurallarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

19. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” alt boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, öğrencilerin tutumlarının “Kararsızım” seçeneğinden yana olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanma konusunda kararsızdır. Aynı zamanda bu değer öğrencilerin tutumlarının en zayıf olduğu değerdir.

20. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Şiddetten Uzak Durmak” alt boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, öğrencilerin tutumlarının “Kararsızım” seçeneğinden yana olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler şiddetten uzak durmaya ilişkin kararsız bir tutum sergilemişlerdir.

21. Öğrencilerin Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği “Sağlıklı Yaşamak” alt boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, öğrencilerin tutumlarının “Kararsızım” seçeneğinden yana olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler sağlık yaşamaya ilişkin tutumları konusunda kararsızdır.

22. Velilerin “Çocuğunuz nezaket kurallarına uyuyor mu?” sorusuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, velilerin, “Bazen” seçeneğinden yana olduğunu göstermektedir. Bu durumda veliler, çocukların nezaket kurallarına bazen uyduklarını ifade etmektedir.

23. Velilerin “Çocuğunuz arkadaşlık ilişkisine önem veriyor mu?” sorusuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, velilerin, “Her Zaman” seçeneğinden yana olduğunu göstermektedir. Bu durumda veliler, çocukların arkadaşlık ilişkisine her zaman önem verdiklerini ifade etmektedir. Arkadaşlık değerini, veliler çocukların sahip oldukları en yüksek değer olarak görmektedir.

24. Velilerin “Çocuğunuz aile olmanın ne olduğu konusunda bilinçli davranıyor mu?” sorusuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, velilerin, “Sık Sık” seçeneğinden yana olduğunu göstermektedir. Bu durumda veliler, çocukların aile olmanın ne olduğu konusunda sık sık bilinçli davrandıklarını ifade etmektedir. Veliler için “Aile Olmak” değeri çocuklarının “Arkadaşlık” değerinden sonra sahip oldukları ikinci güçlü değerdir.

25. Velilerin “Çocuğunuz toplu ortamlarda davranış kurallarına uyuyor mu?” sorusuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, velilerin, “Sık Sık” seçeneğinden yana olduğunu göstermektedir. Bu durumda veliler, çocukların toplu ortamlarda davranış kurallarına çoğunlukla uyduklarını ifade etmektedir.

26. Velilerin “Çocuğunuz, zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanıyor mu?” sorusuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, velilerin, “Bazen” seçeneğinden yana olduğunu göstermektedir. Bu durumda veliler, çocukların

zamanı, sağlığı, nimetleri bazen verimli kullandıklarını ifade etmektedir. Bu değeri veliler çocukların sahip oldukları en düşük değer olmaktadır.

27. Velilerin “Çocuğunuz şiddetten uzak durmak konusunda bilinçli davranıyor mu?” sorusuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, velilerin, “Bazen” seçeneğinden yana olduğunu göstermektedir. Bu durumda veliler, çocukların bazen şiddetten uzak durma davranışı sergilediklerini ifade etmektedir.

28. Velilerin “Çocuğunuz sağlıklı yaşamak konusunda bilinçli davranıyor mu?” sorusuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında bulgular, velilerin, “Bazen” seçeneğinden yana olduğunu göstermektedir. Bu durumda veliler, çocukların sağlıklı yaşamak konusunda bazen bilinçli davrandıklarını ifade etmektedir. Veliler için “Sağlıklı Yaşamak” değeri çocuklarının “Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak” değerinden sonra sahip oldukları ikinci zayıf değerdir.

29. Öğretmenler, ilköğretim birinci kademedeki verilen değerler eğitiminin yeterliliği konusunda görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilköğretim birinci kademedeki verilen değerler eğitimi yetersiz bulmuştur.

30. Öğretmenler ilköğretim birinci kademedeki en çok durulan değerlerin “Saygı”, “İnsan Sevgisi”, “Yardımlaşma” ve “Dürüstlük” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler araştırma kapsamında ele alınan değerlerden yalnızca “Nezakete Kurallarına Uyuma” değerinin üzerinde durulduğunu ifade etmişlerdir.

31. Öğretmenler, “Değerler eğitime ilişkin yapılan etkinliklerin bir ders bünyesinde toplanması çocuğun eğitim öğretim sürecinde sizce nasıl bir etki yaratır?” sorusuna büyük oranda değer kazandırma sürecini hızlandıracağı yanıtını vermiştir. Bu durum öğretmenlerin değerler eğitiminin bir ders bünyesinde verilmesini desteklediğini ortaya koymaktadır.

32. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Değerler eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar nelerdir?” sorusuna, başarı odaklı programların yoğunluğu nedeniyle değerler eğitiminin göz ardı edilmesi yanıtını vermiştir. Bu durum okullarda sürdürülen başarı odaklı programların öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki olumsuz etkisine işaret etmektedir.

33. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, “İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü’nün değerler eğitime ilişkin aylık konu ve kavramlar listesinden

haberdar mısınız?” sorusuna, haberdar değilim yanıtını vermiştir. Bunu haberdar olup, detaylı bilgiye sahip olmayan öğretmenler izlemektedir. Bu durum öğretmenlerin değerler eğitiminde izlenecek yol haritasına ilişkin bir netliklerinin olmadığını ortaya koymaktadır.

34. Öğretmenler, “Değerler eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığı kitaplarını mı kaynak olarak kullanıyorsunuz? Varsa kullandığınız ek kaynaklar nelerdir?” sorusuna yüksek oranda hayır yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı ek kaynakların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenciye ulaştırılması gerektiğini savunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca küçük bir bölümü ek kaynak kullanımı konusunda olumlu yanıt vermiştir. Bu durum değerler eğitiminin okul kitaplarıyla sınırlı kaldığı sonucuna işaret etmektedir.

Öneriler

1. Değerler eğitimi uygulamalarının daha sağlıklı yürütülebilmesi, verilen eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla ilkokul öğretmenleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
2. Değerler eğitimi uygulamalarının öğrenci kazanımlarına etkisini artırmak amacıyla, okulların fiziksel koşulları iyileştirilmeli, okul aile işbirliği sağlanmalı, okullar yalnızca akademik başarı odağı olmaktan çıkarılmalıdır.
3. Değerler eğitiminin verimliliğinin artırılması rehberlik faaliyetlerinin değerler eğitiminin gereklerine göre düzenlenmesi ve sınıf ortamlarının değerleri yansıtacak şekilde oluşturulması ile de mümkün görülmektedir. Rehberlik faaliyetleri ve sınıf ortamları değerler eğitiminin etkililiğini artıracak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
4. Değerlerin öğrencilere kazandırılması amacıyla, değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin zenginleştirilmesi, öğretmenlerin değerlerin kazandırılması yönünde ortak bir bilinç oluşturması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin evrensel ve kültürel değerleri kazanmaları için gerekli faaliyetler hem okul ortamında, hem de okul dışında yapılmalıdır. Okulda verilen değerler eğitiminin ailede ve sosyal çevrede desteklenmesi gerekmektedir.
6. Değerlerin öğrenciye kazandırılma sürecine ilişkin öğretmen görüşleri dikkate alınmalı, ilkokul öğrencilerine daha etkin bir değerler eğitimi verilebilmesi için değerler eğitimi dersi konulmalıdır.

7. Öğrencilere evrensel ve kültürel değerlerin kazandırılması ve değerlere karşı duyarlılık oluşturulması adına farklı öğretim kademelerinde, değerlerin farklı yönlerine ilişkin çalışmaların artırılmasına önemle ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, İ. H. (2017). Temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri. M. Sözbilir (Ed.), *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aktaş, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altun, S. A. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17.
- Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 151-168.
- Arseven, A., Yolcu, F. ve Kılıç, A. Ş. (2018). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Black Sea Studies*, 58, 126-145.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi, *Eğitime Bakış*, 6 (18), 16-19.

- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society*. Chapel Hill: University of California Press.
- Balcı, F. A. ve Yanpar, Y. T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Banks, J. A. and Clegg, A. A. (1977). *Teaching strategies for the social studies: Inquiry, valuing, and decision-making*. Addison Wesley Publishing Company.
- Bardi, A. and Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime Giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baysal, Z. N. ve Saman, O. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 56-69.
- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* içinde (2-4), Çanakkale
- Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (2005). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64-69.
- Bilsky, W. and Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European journal of personality*, 8(3), 163-181.
- Bilsky, W., Janik, M. and Schwartz, S. H. (2011). The structural organization of human values evidence from three rounds of the european social survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 759-776.
- Bottery, M. (2000). Values education. R. Bailey (Ed.). *Teaching values and citizenship across the curriculum*. London: Kogan Page
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2).
- Burns, R. B. (1982). *Self concept development and education*. New York: Holt,

Rinehart and Winston.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Bruno, L. F. C. and Lay, E. G. E. (2006). *Personal values and leadership Effectiveness*. II E-Leader, Slovakia.
- Çağlar, A. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed.). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çavdar, M. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerinin çok boyutlu incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4), 1541-1556.
- Çengelci, T. (2011). Değerler eğitiminde ahlak ve karakter eğitiminin yeri. A. Arıkan (Ed.). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (s.51-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çengelci, T., Hancı, B., ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal of Research Culture Society*, 1(5), 6-10.
- Collins, H. (1991). Collins English Dictionary (Third edition), Glasgow.
- Coşkun, A. (2005). *Din toplum ve kültür (Din sosyolojisine ve antropolojisine giriş)*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Dale, N. T. (1964). *Values education in American secondary schools*. Kutztown University Education Conference, Pennsylvania.
- Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Demo, D. H. and Savin-Williams, R. C. (1992). Self-concept stability and change during adolescence. *Self-perspectives across the life span*, 4, 116-150.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Teddington: Echo Library
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B, Ertekin, E , ve Yazıcı, E . (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 27-47.
- Doğan, B., ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Doğanay, A. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk, (Ed.). *Değerler eğitimi* (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dolph, K. and Lycan, A. (2008). Moral reasoning: A necessary standard of learning in today's classroom. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1); 13-19.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Dunlop, F. (1996). Democratic values and the foundations of political education. J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.). *Values in education and education in values* (p. 68-78). London: Falmer Press.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-38.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). Değerler eğitimi yaklaşımları. *Diyanet Dergisi*, 245, 1-3.
- Ekşi,H., Ulusoy, M. A. ve Toprak, M. (2018). Köy paydaşları katılımlı değerler eğitimi: Bir Eylem Araştırması. *Human and Society / İnsan ve Toplum*, 8(4), 125-154.

- Elbir, B., ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Elizur, D. and Koslowsky, M. (2001). Values and organisational commitment. *International Journal of Manpower*, 22, 593-599.
- Erdoğan, M., Türkkahraman, M. ve Özbek, G. (2018). Teachers' assessment of values education implementation. *Contemporary Educational Researches Journal*. 8(3), 89-95.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş "Eğitim felsefesinin temelleri"*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Ferreira, C. and Schulze, S. (2014). Teachers' experience of the implementation of values in education in schools: "Mind the gap". *South African Journal of Education*, 34(1), 1-13.
- Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2(2), 1-18.
- Fidan, N. K. (2017). Views of the classroom teachers about the contributions of certain days and weeks to value education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(2), 287-312.
- Fichter J. (1990). *Sosyoloji Nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Fichter, J. (2011). *Sosyoloji nedir?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fisher, R. (2000). Philosophy For Children: How Philosophical Enquiry Can Foster Values Education in Schools. R. Gardner, J. Cairns and D. Lawton (Eds). *Education for values morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. (p. 50-66). London: Kogan Page
- Genç, S. Z. (2017). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-230.
- Germaine, R. W. (2001). *Values education influence on elementary students' esteem* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of San Diego, U.SA.
- Gömlüksiz, M. N., ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.

- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.
- Halstead, J. ve Taylor, M. (1996). *Values in education and education in values*. London: Falmer Press.
- Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Hickey, J. E., ve Scharf, P. L. (1980). *Toward a just correctional system: Experiments in implementing democracy in prisons*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill, B.V. (1991). *Values education in Australian schools*. Melbourne: ACER
- Hitlin, S. and Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359–393.
- Homer, P. M. and Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 638-646.
- Hutt, M. (2004). Introduction: Monarchy, democracy, and maoism in Nepal. M. Hutt (Ed.). *Himalayan 'People's War': Nepal's maoist rebellion* (s. 1-20). London: C. Hurst.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bormuth, M. (2019). Karl Jaspers. *The Oxford Handbook of Phenomenological Psychopathology*, 96, 96-103.
- Johansson, E., C. Cobb-Moore, J. Lunn-Brownlee, S. Walker, G. M. Boulton-Lewis, and J. Ailwood. (2014). "Children's perspectives on values and rules in australian early education." *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (2), 12-20.
- Johansson, E., A. M. Puroila, and A. Emilson. (2016). "Values Education in Nordic Preschools: Theory and Practice." *International Journal of Early Childhood* 48 (2), 133-135.

- Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 113-129.
- Karamustafaoğlu, S. ve Amanat, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-15.
- Keser, H., Uzunboyulu, H., and Ozdamli, F. (2011). The trends in technology supported collaborative learning studies in 21st century. *World Journal on Educational Technology*, 3(2), 103-119.
- Kızıler, H. ve Canikli, İ. (2018). *Değerler eğitimi*. Karabük: Deneme Yayınları.
- Kimball, Bruce A. (1986). *Orators and philosophers: A history of the idea of liberal education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- King, D. Y. (2003). *Half-hearted reform: Electoral institutions and the struggle for democracy in Indonesia*. London: Greenwood Publishing Group.
- Kohlberg, L. (1975). *Moral education for a society in moral transition*. Educational leadership.
- Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P. And Hickey, J. (1975). The just community approach to corrections: A theory. *Journal of Moral Education*, 4(3), 243-260.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuçuradi. İ. (1971). *İnsan ve değerleri*. İstanbul: Anka Yayınları.
- Kupchenko, I., Parsons, J. (1987). Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches. *Guides Classroom Use Guides (For Teachers)*, ERIC Number: ED288806 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf>
- Kurumu, T. D. (2012). TDK Büyük Türkçe Sözlük.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarımları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 161-180.
- Kuzgun, Y. (1991). *“Rehberlik ve Psikolojik Danışma”*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Lapsley, D. K., and Narvaez, D. (2005). Moral psychology at the crossroads. D. K. Lapsley and F. C. Power (Eds.). *Character psychology and character education* (p. 18-35). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Levy, C. S. (1993). *Social work ethics on the line*. Binghampton: The Haworth Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. 1. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgement, moral integrity, and other essential virtues*. New York: Simon and Schuster.
- Liu, X. (2014). The problem of character education and Kohlberg's moral education: Critique from Dewey's moral deliberation. *Philosophical studies in education*, 45, 136-145.
- Lovat, T. (2010). Synergies and balance between values education and quality teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 489-500.
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N. and Toomey, R. (2011). Values pedagogy and teacher education: Re-conceiving the foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 31-44.
- McKenzie, S. (2004). *Social sustainability: Towards some definitions*. Hawke Research Institute Working Paper Series, Hawke Research Institute University of South Australia Magill, South Australia
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi dersinde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrupa Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice, part one. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60.
- Morrow, R. D. (1989). Southeast Asian child rearing practices: Implications for child and youth care workers. *Child and Youth Care Quarterly*, 18(4), 273-287.
- Noll, J.W. (1997). *Taking sides: Clashing views on controversial educational issues*. Guilford: McGraw Hill.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Özalp Kaplan, N. (2014). *İlkokullarda değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özlem, D. (2010). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Peters, R.S. (1981). *Moral education and moral development*. London: Alien and Unwin.
- Pethia, R. F. (1970). Values in positive and normative administrative theory: A conceptual framework and logical analysis. S. M. Wortman and F. Luthans (Eds.), *Emerging concepts in management* (p. 10-25). London: The Macmillan Company.
- Power, F. C. and Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. *Handbook of moral and character education*, 230-247.
- Raths, L. E., Harmin, M., and Simon, S. B. (1966). Values and teaching: Working with values in the classroom. *Charles Merrill, Columbus, Ohio*.
- Raulo, M. (2002). Moral education and development. *Journal of Social Philosophy*, 31, 507-518.
- Roccas, S. (2005). Religion and value systems. *Journal of Social Issues*, 61, 747-759.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of human values*. New York: The Free Press,
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Schaps, E., Schaeffer, E. F. and McDonnell, S. N. (2001). What's right and wrong in character education today. *Education Week*, 21(2), 40-44.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.

- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*, Recuperado de <http://www.yourmorals.org/schwartz>.
- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 307-319.
- Schwartz, S. H. and Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Selanik Ay, T. (2014). Okulda değerler eğitimi. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s. 18-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Fene Karşı Meraklarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 237-252.
- Sigurdardottir, I. and J. Einarsdottir. (2016). “An action research study in an icelandic preschool: Developing consensus about values and values education.” *International Journal of Early Childhood*, 48 (2), 161-177.
- Solomons, I., and Fataar, A. (2011). “A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa”. *South African Journal of Education*, 31(2), 224-232.
- Sönmez, V. (2008). *Bilim felsefesi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Steinberg, S. (2007). Ergenlik (F, Çok. Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Şahin F. (2005). Çocuğun gelişimi ve eğitiminde babanın rolü. M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 309-345.
- Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri / teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 207-215.
- Tepe, H. (2003). *Fenomenoloji üzerine 5 ders. Edmund Husserl*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Thornberg, R. and E. Oğuz. (2013). “Teachers’ views on values education: A qualitative study in sweden and Turkey.” *International Journal of*

- Educational Research* 59 (1), 49-56.
- Thornberg, R. (2008). "The lack of Professional knowledge in values education." *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (7), 1791-1798.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tozlu, N. (2006). Felsefe ve eğitim. A. Solak (Ed.). *Felsefe ve eğitim* (s.221-264). Ankara: Hegem Yayınları.
- Turan, R., Ulusoy, K. (2016). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 18(1), 93-103.
- Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Ülaver, P. and M. Veisson. (2015a). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 17 (2), 108-124.
- Ülaver, P. and M. Veisson. (2015b). The values of Estonian Preschool Childcare Institutions' Principals Teachers, and Parents. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 13 (2), 1791-1799.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi- eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 291-309.
- Veisson, M. (2009). Values of Estonian students, teachers and parents. *Online Submission*, 6(5), 67-75.
- Veugelers, W. (2000). "Different ways of teaching values." *Educational Review*, 52(1), 37-45.

- Voronchenko, T., Gladkikh, E. and Fyodorova, E. (2017). Teaching Mexican-American literature in Siberia: Global perspective on universal values in character education of students. *New Trends and Issue Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 05, 55-62.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin
- Yalnız, A. ve Yılmaz, Y. (2018). Değerler eğitimi kavramı olarak dürüstlük ve dürüstlük ölçeği (Dö) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Divinity Faculty of Hitit University*, 17(34), 649-666.
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi Eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitabında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yapıcı, A. Zengin, Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih Sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173-206.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Turkish studies. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 849-858.
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 27, 503-515.
- Yavuzer, H. (1990). *Yaygın anne- baba tutumları Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). A road map for the content validity used in scale development studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

- Yiğittir, S. and Öcal, A. (2010). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yükrük, S. ve Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1684-1707.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 307-338.
- Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee* (Doctoral Dissertation). Tennessee State University, United States of America

EKLER

Ek 1. Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği

Okulunuz	:	
Sınıfınız	:	
Cinsiyetiniz	:	Kız () Erkek ()
Kardeş Sayınız	:	1 Kardeş () 2 Kardeş () 3 Kardeş () 4 Kardeş ve üzeri ()

Değerli Öğrenciler;

Aşağıda evrensel ve kültürel değerlere ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra her ifadenin karşısında yer alan “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” seçeneklerinden size en uygun olanını işaretleyiniz. Unutmayınız ki bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ebru ELÇİ

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi

Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Nezaket Kuralları			
Birşey istenirken “Lütfen” diyerek istenmeli.			
İnsanlar konuşurken sözleri kesilmemeli, dinlenmeli.			
Kalabalık ortamlarda yüksek sesle konuşulmamalı.			
İhtiyacı olan insanlara yardım edilmeli.			
İnsanlarla göz teması kurularak konuşulmalı.			
Arkadaşlık			
Sorunlar arkadaşlar ile paylaşılmalı.			
Arkadaşlık kurmak, kişinin kendisini yalnız hissetmemesini sağlar.			

Oyuncaklar/eşyalar arkadaşlar ile paylaşılmalı.			
Arkadaşlarımızın yaşadıkları sorunlar dinlenip, çözüm üretilmeli.			
Arkadaşlarımızın bizden daha başarılı olması bizi mutsuz etmemeli.			
Aile Olmak			
Aile olmak anne baba ve kardeşime saygılı olmayı gerektirir.			
Ailemiz her koşulda bizi desteklemeli.			
Aile olmanın temelinde karşılıklı sevgi olmalı.			
Aile içinde her birey üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeli.			
Ailenin her üyesi aile içinde alınan kararlarda söz hakkına sahip olmalı.			
Toplu Ortamlarda Davranış Kuralları			
Öksürürken/hapşırırken ağız kapatılmalı.			
Kütüphanede yüksek sesle konuşulmamalı.			
Oyun oynarken oyunun kuralları önemsenmeli.			
Sınıfta öğretmen söz hakkı vermeden konuşulmamalı.			
Park, bahçe ve piknik alanlarında yerlere çöp atılmamalı.			
Zamanı, Sağlığı, Nimetleri Verimli Kullanmak			
Ödeve ayrılması gereken zaman TV/internet karşısında harcanmamalı.			
Sağlıklı yiyecekler hergün mutlaka tüketilmeli (meyve sebze gibi).			
Sahip olduğumuz eşyaları özenli kullanılmalı.			
Erken yatıp erken kalkılmalı.			
Isı, su, elektrik gibi kaynakların değerini bilip tasarruflu kullanılmalı.			
Şiddetten Uzak Durmak			
İnsanların kızınca şiddet uygulama hakkı vardır.			
Arkadaşlarımızla kavga ederken önemli olan kavgayı kazanmak olmalı.			

Arkadaşlarımıza karşı rencide edici, kırıcı hitaplar, lakaplar kullanmak yanlıştır.			
Hiçbir canlı ya da eşyaya bilerek fiziksel bir zarar verilmemeli.			
Sağlıklı Yaşamak			
Sağlıklı bir ağız için dişler her gün iki kez fırçalanmalı.			
Sağlıklı yaşamak için dengeli beslenilmeli.			
Kahvaltı yapmadan güne başlanmamalı.			
Hasta olmamak için mevsime uygun giyilmeli.			
Sağlıklı bir bedene sahip olmak için spor yapılmalı.			

Ek 2. Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu

Yaşınız: Kıdem Yılımız:.....
 Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek () Çalıştığınız Okul Türü:.....

Değerli Öğretmenler;

Bu form ilköğretim birinci kademedede verilen değerler eğitimini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme süresi yaklaşık yarım saat olarak belirlenmiştir. Değerlendirme sürecine katkılarınızdan dolayı herbirinize ayrıca teşekkür ediyorum.

Yakın Doğu Üniversitesi
 Eğitim Programları ve Öğretim
 Doktora Programı Öğrencisi Ebru ELÇİ

1. İlköğretim birinci kademedede verilen değerler eğitimini yeterli buluyor musunuz? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

.....

2. İlköğretim eğitim öğretim sürecinde en çok hangi değerler üzerinde durulmaktadır?

.....

3. Değerler eğitimine ilişkin yapılan etkinliklerin bir ders bünyesinde toplanması çocuğun eğitim öğretim sürecinde sizce nasıl bir etki yaratır?

.....

4. Değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar nelerdir?

.....

5. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün değerler eğitimine ilişkin aylık konu ve kavramlar listesinden haberdar mısınız?

.....
.....

6. Değerler eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığı kitaplarını mı kaynak olarak kullanıyorsunuz? Varsa kullandığınız ek kaynaklar nelerdir?

.....
.....

Ek 3. Değerler Eğitimi Veli Görüşme Formu

Veli Bilgileri: Anne () Baba () Diğer () Belirtiniz:..... Eğitim Durumu : Yaşınız: Mesleğiniz:..... Değerli Veliler; Bu form ilköğretim birinci kademedeki verilen değerler eğitimi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme sürecine katkılarınızdan dolayı herbirinize ayrıca teşekkür ediyorum. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Ebru ELÇİ					
Aşağıda verilen evrensel ve kültürel değerlere ilişkin, çocuğunuzun davranışlarını değerlendiriniz.	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Çocuğunuz nezaket kurallarına uyuyor mu?					
Çocuğunuz arkadaşlık ilişkisine önem veriyor mu?					
Çocuğunuz aile olmanın ne olduğu konusunda bilinçli davranıyor mu?					
Çocuğunuz toplu ortamlarda davranış kurallarına uyuyor mu?					
Çocuğunuz, zamanı, sağlığı, nimetleri verimli kullanıyor mu?					
Çocuğunuz şiddetten uzak durmak konusunda bilinçli davranıyor mu?					
Çocuğunuz sağlıklı yaşamak konusunda bilinçli davranıyor mu?					

Ek 4. Milli Eğitim Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4972597
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

08/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 20.02.2019 tarihli ve 3721022 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.03.2019 tarihli tutanağı.

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Ebru ELÇİ'nin "Evrensel ve Kültürel Değerlerin Öğretim Boyutunun Değerlendirilerek Evrensel ve Kültürel Değerler Ölçeği ile Sınanması" konulu tezi kapsamında, ilimiz Tuzla İlçesinde bulunan tüm özel/resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Ek 5. Turnitin Raporu

turnitin EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN ÖĞRETİM BOYUTUNUN EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLER ÖLÇEĞİ İLE SINANMASI 9 of 17

Match Overview

5%

Match Number	Source	Match Percentage
1	acikerisim.selcuk.edu.t... Internet Source	3%
2	Submitted to The Scien... Student Paper	2%
3	www.kayram.net Internet Source	1%

KKTC
YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN ÖĞRETİM BOYUTUNUN
EVRENSEL VE KÜLTÜREL DEĞERLER ÖLÇEĞİ İLE SINANMASI

Page: 1 of 144 Word Count: 30395 Text-only Report High Resolution On 10:07 AM 2/27/2020